

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

WELLYNGTON CHAVES MONTEIRO DA SILVA

UMA ANÁLISE DO *PROGRAMA ESCOLA 10* COMO POLÍTICA PÚBLICA  
EDUCACIONAL PARA O ESTADO DE ALAGOAS

Porto Alegre  
2021

Wellyngton Chaves Monteiro da Silva

Uma análise do *Programa Escola 10* como política pública educacional para o estado de Alagoas

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nalú Farenzena

Porto Alegre  
2021

### CIP - Catalogação na Publicação

Silva, Wellyngton Chaves Monteiro da  
Uma análise do Programa Escola 10 como política  
pública educacional para o estado de Alagoas /  
Wellyngton Chaves Monteiro da Silva. -- 2021.  
237 f.  
Orientadora: Nalú Farenzena.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Políticas Públicas de Educação. 2. Programa  
Escola 10. 3. Educação Básica Pública em Alagoas. 4.  
Implementação de Políticas Públicas. 5. Gerencialismo.  
I. Farenzena, Nalú, orient. II. Título.

WELLYNGTON CHAVES MONTEIRO DA SILVA

UMA ANÁLISE DO *PROGRAMA ESCOLA 10* COMO POLÍTICA PÚBLICA  
EDUCACIONAL PARA O ESTADO DE ALAGOAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul,  
como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor  
em Educação.

APROVADA em 26 de maio de 2021.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nalú Farenzena – Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elione Maria Nogueira Diógenes – Universidade Federal de Alagoas

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Leite Lima – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neusa Chaves Batista – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

*Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.*

Paulo Freire<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa, 7ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 116. (Coleção Leitura).

*Aos mestres e mestras que, desde a mais tenra idade, inspiraram meus caminhos e me estimularam à docência;*

*À universidade pública, garantia do direito à educação, que historicamente vem transformando e fazendo grande este país;*

*Ao meu pai (in memoriam), que do seu jeito confiou em meus caminhos e minhas escolhas.*

*À minha mãe, que segurou comigo meu primeiro lápis.*

*À Deus, Inteligência Suprema, causa primeira de todas as coisas.*

Dedico

## AGRADECIMENTOS

Aos amigos e amigas do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelos momentos necessários de descontração, mas também pelos debates, embates e aprendizados proporcionados em sua convivência.

Às professoras e professores com quem pude experienciar muitas questões que forjaram parte do que me construí durante este doutorado. E aqui, permitam-me, relaciono cada uma e cada um que contribuiu em sua disciplina/seminário: Fabiana de Amorim Marcello e Luís Henrique Sacchi dos Santos (Métodos e metodologias da pesquisa em Educação I); Maria Aparecida Bergamaschi (Diversidades étnico-culturais, interculturalidade e educação); Fernando Becker (Educação, aprendizagem e desenvolvimento); Maria Clara Bueno Fischer e Naira Franzoi (Trabalho, conhecimento e educação); Maria Beatriz Luce (Políticas públicas de educação); Fabiana de Amorim Marcello (Escrita acadêmica); Luciana Loponte (Formação de professores: temáticas contemporâneas entre arte, estética e educação); Jane Felipe (Métodos e metodologias da pesquisa em Educação II); Cláudio Baptista (Educação especial: inclusão escolar, políticas e temas contemporâneos); Fernanda Wanderer e Daiane Martins Bocassanta (Pesquisas em Educação Matemática, Michel Foucault e Ludwig Wittgenstein); Jorge Alberto Rosa Ribeiro (Perspectivas e temáticas da pesquisa em educação); Luciana Nunes (Estatística aplicada à informática na educação); Nalú Farenzena (Análise de políticas públicas: abordagens para a pesquisa em políticas educacionais); Neusa Chaves Batista (Sociologia das políticas educacionais: fundamentos teóricos da ação pública); Nalú Farenzena e Vera Maria Vidal Peroni (Estudos Comparados de Política Educacional); Vera Maria Vidal Peroni (Estado, Sociedade e Políticas Sociais); Bruna Rocha Silveira (Oficina prática de escrita).

Um especial agradecimento à professora Jane Felipe, que carinhosamente recebeu todo o grupo do Dinter em nossa chegada na cidade de Porto Alegre e na UFRGS, acolhendo-nos e abrindo as portas da cidade e da Universidade em nossos primeiros dias em nosso então recente e temporário lar.

À coordenação do PPGEDU, pelo muito que nos proporcionou durante todo o doutorado. E aqui, registro em especial o acompanhamento mais direto da professora Fabiana de Amorim Marcello, como coordenadora do Dinter da UFRGS com a Ueneal, por tudo e o muito mais que nos proporcionou e pela amizade que se construiu nessa relação. E não poderia esquecer da secretária do PPGEDU, pela gentil acolhida que sempre tivemos neste setor.

À UFRGS, pela oportunidade de experienciar uma imersão renovadora não apenas com o doutorado, mas pela vida acadêmica fértil e produtiva que nos ofereceu cotidianamente.

À Ueneal, meu lugar de trabalho, de amigos e amigas, dentre docentes, técnicos, gestores e estudantes. Uma luz e uma esperança para o trabalhador e para a trabalhadora, em especial do interior, espaço que é, histórica, política e culturalmente, negligenciado. Pela oportunidade, pelo investimento, pelo desejo de se fortalecer a partir de suas bases. Ficam, em especial, os

meus agradecimentos e o meu registro na passagem dos seus 50 anos frutíferos de existência. Sou parte de sua história! Sou Uneal.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (Fapeal), desde a acolhida nas primeiras aulas presenciais ainda em solo alagoano, durante o primeiro semestre de 2017, bem como ao suporte financeiro inicial que nos possibilitou uma imersão na UFRGS, em Porto Alegre. À Capes, pelo auxílio que nos permitiu continuar os estudos e nossa imersão em terras tão distantes e as pesquisas em nossa Alagoas.

A cada colega do Dinter, quer seja nas salas de aula, durante os debates e discussões dos temas, quer seja no restaurante universitário, nos bares, nas praças, no interior ou fora da universidade, levamos um pouco de Alagoas para Porto Alegre e a UFRGS. E de alguma forma, ou de muitas formas, contribuíram na minha formação como profissional e ser humano.

Também não poderia deixar de registrar o meu agradecimento aos amigos e amigas do grupo de orientação da professora Nalú Farenzena, pelos momentos de descontração até mesmo durante as discussões mais sérias sobre as temáticas discutidas pelo grupo. Amigos e amigas que levarei em meu coração.

Também não poderia deixar de registrar um especial agradecimento às minhas queridas amigas Camila Falkin e Tatiana Pacheco, pela gentileza na tradução do resumo desta Tese para, respectivamente, o *resumen* e o *abstract*.

Às professoras Neusa Chaves Batista, Elione Maria Nogueira Diógenes e Luciana Leite Lima, pela disponibilidade em contribuir tanto na banca de defesa do Projeto, quanto na banca de defesa desta Tese. Pelo importante papel desempenhado no aperfeiçoamento de minha escrita e revisão de meus conceitos.

Aos meus familiares, que fizeram parte de uma história de vida que me conduziu até onde estou, em especial aos meus irmãos Rosenildo Malta, Juth-D'Arck, Welliam e minha irmã Joana-D'Ark.

À minha mãe, Edleusa Chaves, a qual, pelo que me lembro, foi minha primeira professora, orientando desde cedo os mais singelos ensinamentos. Ao meu pai (*in memoriam*), João Monteiro, que acabou me estimulando quando me fez seu auxiliar corrigindo muitas das provas que seus estudantes faziam, além de me incumbir de ensinar matemática ao meu irmão. Ali foram meus primeiros exercícios para a docência.

Ao meu muito amado filho, Caio Henrique, inspiração de minha vida, farol que vem iluminando meus passos e muitas de minhas escolhas, provocando-me reflexões e ressignificações. Amor que não se explica.

À minha amada esposa, Eleusa Maria Passos Tenório, companheira, compreensiva, que com sua inteligência, habilidade, sensibilidade, carinho e muito amor fortaleceram meus ânimos durante todo o doutorado. Meu refrigerio, meu lugar seguro, meu amparo.



Finalmente, para além de aspectos técnicos, orientar exige cuidado, atenção, empatia, respeito, solidariedade, carinho e amizade... que bom que tive isso ao longo desse processo do doutorado. E nesta medida, não poderia deixar de registrar o meu mais profundo agradecimento desde a acolhida até este momento à minha orientadora, Nalú Farenzena, que com o seu exemplo de profissionalismo e de ser humano tem sido minha inspiração para voos ainda maiores no espaço acadêmico.

## RESUMO

O tema desta Tese é a implementação do *Programa Escola 10*, de Alagoas, um pacto pela educação, de iniciativa do governo estadual, unindo estado e municípios, e que objetiva garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes, fortalecendo o regime de colaboração entre os entes federativos envolvidos. De abordagem qualitativa, para a realização da pesquisa, lançou-se mão da pesquisa documental e bibliográfica, que auxiliou nas análises de questões relacionadas ao *Programa Escola 10*. O trabalho de campo foi desenvolvido em dois municípios do Estado de Alagoas, sua capital, Maceió, e Arapiraca, considerando tanto a disposição geográfica quanto a situação econômica e política de ambos. O problema de pesquisa é “Como se dá a implementação do Escola 10 como política indutora da melhoria dos índices educacionais do estado e municípios alagoanos e suas inter-relações com a proposta originalmente formulada?” e o objetivo geral é “compreender a implementação do *Programa Escola 10* a partir dos agentes implementadores e do diálogo entre o que está formulado e o que efetivamente está sendo executado e seus reflexos na melhoria dos índices educacionais do estado e municípios”. Para situar o *Programa Escola 10* num marco contextual abrangente, foi construída uma caracterização político-econômica e educacional do Estado de Alagoas, bem como uma descrição densa de sua regulamentação, processos de formulação e implantação. Na análise da implementação, foram definidas quatro categorias de análise: concepções sobre a política; processo de formulação da política; atores da implementação; relações político-administrativas na implementação. Os resultados encontrados revelam que a política é resultado de uma formulação concebida sem qualquer diálogo com as bases, inclusive os atores diretamente responsáveis pela implementação, contando apenas com a participação da Fundação Lemann, uma instituição privada que vem ocupando espaço e definindo os rumos da educação pública do estado. Ainda há que se considerar que é um *Programa* que surge de forma atípica, sendo lançado sem qualquer documento que formalize sua estrutura de funcionamento. A Lei que o criou surge quase dois anos depois do seu lançamento, incompleta, e o plano do *Programa* vai sendo formulado ao longo do processo de implementação, 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. O *Escola 10* busca cumprir com o seu propósito de elevar os indicadores educacionais, mas há que se destacar a perspectiva gerencialista em que se insere, o que compromete a democratização da gestão e outros avanços até então conquistados para a educação pública do estado.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Educação. Programa Escola 10. Educação Básica Pública em Alagoas. Implementação de políticas públicas. Gerencialismo.

## RESUMEN

El tema de la presente Tesis es la implementación del *Programa Escola 10*, de Alagoas, un pacto por la educación, de iniciativa del gobierno estadual, uniendo estado y municipios, y que tiene como objetivo garantizar los derechos de aprendizaje de los estudiantes, fortaleciendo el régimen de colaboración entre los entes federativos involucrados. De abordaje cualitativo, para su realización, se recurrió a la investigación documental y bibliográfica, que auxilió en el análisis de cuestiones relacionadas al *Programa Escola 10*. El trabajo de campo fue desarrollado en dos municipios del Estado de Alagoas, su capital, Maceió, y Arapiraca, tomando en consideración tanto la disposición geográfica como la situación económica y política de cada uno de ellos. El problema de investigación es "¿Cómo se desarrolla la implementación de *Escola 10* como política impulsora de la mejora de los índices educativos del estado y municipios alagoanos y sus interrelaciones con la propuesta originalmente formulada?" y el objetivo general es "comprender la implementación del *Programa Escola 10* a partir de los agentes implementadores y del diálogo entre lo que está formulado y lo que efectivamente está siendo ejecutado y sus reflejos en la mejora de los índices educativos del estado y municipios". Para situar al *Programa Escola 10* en un marco contextual amplio, fue construida una caracterización político-económica y educativa del Estado de Alagoas, así como una descripción densa de su reglamentación, procesos de formulación e implantación. En el análisis de su implementación, fueron definidas cuatro categorías de análisis: concepciones sobre la política; proceso de formulación de la política; actores de la implementación; relaciones político-administrativas en la implementación. Los resultados encontrados revelan que la política es resultado de una formulación concebida sin cualquier diálogo con las bases, ni siquiera con los actores directamente responsables de su implementación, contando apenas con la participación de la Fundación Lemann, una institución privada que viene ocupando espacio y definiendo los rumbos de la educación pública del estado. Aún es necesario considerar que se trata de un *Programa* que surge de manera atípica, siendo lanzado sin ningún documento que formalice su estructura operativa. La Ley que la creó llega casi dos años después de su lanzamiento, incompleta, y el plan de programa se está formulando a lo largo del proceso de implementación, al punto que, más de cuatro años después de su lanzamiento, aún quedan cuestiones básicas por definir, como la valoración profesional, donde la política se omite por completo. El *Programa Escola 10* busca cumplir con su propósito de elevar los indicadores educativos, al tiempo que su inscripción en la perspectiva gerencialista compromete la democratización de la gestión y otros avances conquistados en la educación pública del estado.

Palabras clave: Políticas Públicas de Educación. *Programa Escola 10*. Educación Básica Pública en Alagoas. Implementación de políticas públicas. Gerencialismo.

## ABSTRACT

The theme of this Thesis is the implementation of the *Escola 10* Program, in Alagoas, a pact for education, an initiative of the state government, uniting state and municipalities, and which aims to guarantee the students' learning rights, strengthening the collaboration regime between the entities federations involved. Of a qualitative approach, in order to carry out the research, documental and bibliographic research was used, which helped in the analysis of issues related to the *Escola 10* Program. The fieldwork was carried out in two municipalities in the State of Alagoas, its capital, Maceió, and Arapiraca, considering both the geographic layout and the economic and political situation of both. The research problem is “How does the implementation of *Escola 10* take place as a policy to improve the educational indexes of the state and municipalities in Alagoas and their interrelations with the proposal originally formulated?” and the general objective is “to understand the implementation of the *Escola 10* Program from the implementing agents and from the dialogue between what is formulated and what is actually being carried out and its reflexes in the improvement of the educational indexes of the state and municipalities”. In order to place the *Escola 10* Program in a comprehensive contextual framework, a political-economic and educational characterization of the State of Alagoas was built, as well as a dense description of its regulation, formulation and implementation processes. In the analysis of the implementation, four categories of analysis were defined: conceptions about the policy; policy formulation process; actors in the implementation; political-administrative relations in the implementation. The results found reveal that the policy is the result of a formulation conceived without any dialogue with the bases, including the actors directly responsible for implementation, with only the participation of the Lemann Foundation, a private institution that has been occupying space and defining the direction of public education of the state. It still has to be considered that it is a *Program* that appears in an atypical way, being launched without any document that formalizes its functioning structure. The Law that created it appears almost two years after its launch, incomplete, and the *Program* plan is being formulated throughout the implementation process, to the point that, more than four years after its launch, there are still basic questions to be defined, such as professional development, in which the policy is completely silent. *Escola 10* seeks to fulfill its purpose of raising educational indicators, but the managerial perspective in which it is inserted must be highlighted, which compromises the democratization of management and other advances achieved so far for public education in the state.

Keywords: Public Education Policies. Escola 10 Program. Basic Public Education in Alagoas. Implementation of public policies. Managerialism.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL – Alagoas

ALE – Assembleia Legislativa

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CGE – Controladoria Geral do Estado

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAPEAL – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FUNESA – Fundação Universidade Estadual de Alagoas

ICMS – Imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual, intermunicipal e de comunicação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IQEAL – Índice Municipal de Qualidade Educacional de Alagoas

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LRF – Lei de Responsabilidade Fiscal

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

ONG – Organização não-governamental

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PCdoB – Partido Comunista do Brasil

PDS – Partido Democrático Social

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PDV – Plano de Desligamento Voluntário

PEE – Plano Estadual de Educação

PFL – Partido da Frente Liberal

PIB – Produto Interno Bruto

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PSC – Partido Social Cristão

PSD – Partido Social Democrático

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação de Alagoas

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SINTEAL – Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas

SMED – Secretaria Municipal de Educação

STF – Supremo Tribunal Federal

SUPED – Superintendência de Políticas Educacionais

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação dos entrevistados distribuídos por sua unidade de trabalho.....	51
Quadro 2 – <i>Corpus</i> documental utilizado nesta Tese .....	54
Quadro 3 – Resumo das três frentes da política a partir de seus instrumentos legais .....	94
Quadro 4 – Síntese do <i>Programa Escola 10</i> a partir dos seus instrumentos normativos.....	104
Quadro 5 – Síntese das atribuições dos atores envolvidos no <i>Programa Escola 10</i> .....	106
Quadro 6 – Número de Matrículas, dependência administrativa, etapas e modalidades de ensino por segmento para o Município de Maceió, em 2019 .....	127
Quadro 7 – Número de Matrículas, dependência administrativa, etapas e modalidades de ensino por segmento para o Município de Arapiraca, em 2019.....	128

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Estado de Alagoas por Região de Planejamento, conforme Decreto n.º 30.157, de 29 de janeiro de 2014.....	60
Figura 2 – Imagens do protesto do Sinteal na solenidade de lançamento do Programa Escola 10, em 17 de março de 2017.....	92

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas na educação básica segundo a rede de ensino para o estado de Alagoas, entre 2015 e 2019 .....	74
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.....	74
Gráfico 3 – Taxa de abandono no ensino fundamental no estado de Alagoas, entre 2011 e 2019 .....	75
Gráfico 4 – Taxa de abandono no ensino médio no estado de Alagoas, entre 2011 e 2019 ....	76

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 .....	78
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.....	79
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.....	79
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 .....	81
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 .....	82
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 .....	83
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 .....	85
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 .....	86
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 .....	86
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 .....	88
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 .....	89



## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>20</b>
<b>2 ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....</b>	<b>24</b>
<b>2.1 Relação entre Estado, Democracia e Políticas Públicas .....</b>	<b>25</b>
<b>2.2 Políticas Públicas e Políticas Públicas Educacionais .....</b>	<b>32</b>
<b>2.3 Análise de Política e Análise de Implementação .....</b>	<b>37</b>
<b>2.4 Algumas considerações.....</b>	<b>45</b>
<b>2.5 Caminhos metodológicos .....</b>	<b>46</b>
2.5.1 A entrevista .....	49
2.5.2 A análise documental .....	53
<b>3 HISTÓRIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO EM ALAGOAS: caminhos até o <i>Escola 10</i>.....</b>	<b>57</b>
<b>3.1 Um pouco de Alagoas .....</b>	<b>58</b>
<b>3.2 Contextualização histórico-política da educação no estado de Alagoas .....</b>	<b>63</b>
<b>4 INDICADORES EDUCACIONAIS DO ESTADO DE ALAGOAS.....</b>	<b>72</b>
<b>4.1 A proficiência no estado de Alagoas.....</b>	<b>77</b>
<b>4.2 Os resultados do Ideb para o estado de Alagoas.....</b>	<b>80</b>
4.2.1 Ideb para os anos iniciais do ensino fundamental .....	81
4.2.2 Ideb para os anos finais do ensino fundamental.....	85
4.2.3 Ideb para o ensino médio .....	88
<b>4.3 Algumas considerações.....</b>	<b>90</b>
<b>5 O PROGRAMA ESCOLA 10 COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL .....</b>	<b>91</b>
<b>5.1 Origem do Programa Escola 10 .....</b>	<b>94</b>
<b>5.2 Rede de articuladores de ensino .....</b>	<b>98</b>
<b>5.3 Leis, decretos e outros documentos relacionados ao <i>Escola 10</i> .....</b>	<b>99</b>
5.3.1 Decreto n.º 51.237/2016.....	99
5.3.2 Portaria/SEDUC n.º 4.139/2017.....	102
5.3.3 Lei n.º 8.048/2018 .....	102
5.3.4 Portaria/SEDUC n.º 6.268/2019.....	103
5.3.5 Portaria/SEDUC n.º 7.405/2019.....	103
5.3.6 Lei n.º 8.171/2019 .....	104
5.3.7 Lei n.º 8.224/2019 .....	104

<b>5.4 Uma síntese do Programa Escola 10</b>	<b>104</b>
<b>5.5 Programas similares ao Escola 10</b>	<b>108</b>
5.5.1 O Programa Escola Nota Dez (estado do Ceará)	109
5.5.2 O Programa Escola Nota 10 (município de João Pessoa, Paraíba)	110
5.5.3 O Prêmio Escola Nota Dez (estado do Rio de Janeiro)	112
5.5.4 O Prêmio Escola Nota Dez (município de Cubatão, São Paulo)	113
5.5.5 O Prêmio Nacional Escola Nota Dez (Senado Federal)	114
<b>5.6 Políticas de <i>accountability</i> e remuneração por desempenho</b>	<b>116</b>
5.6.1 Algumas políticas de <i>accountability</i> e responsabilização	121
5.6.2 O Programa Escola 10 no contexto de uma política de <i>accountability</i>	123
<b>6 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO</b>	<b>126</b>
<b>6.1 Um pouco sobre Maceió e Arapiraca</b>	<b>127</b>
<b>6.2 Dimensões da implementação</b>	<b>129</b>
6.2.1 Concepções sobre a política	130
6.2.2 Processo de formulação da política	136
6.2.3 Atores da implementação	145
6.2.4 Relações político-administrativas na implementação	156
<b>6.3 Analisando um pouco mais da implementação</b>	<b>165</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>169</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>184</b>
Apêndice 1: Decreto n.º 51.237, de 15 de dezembro de 2016	185
Apêndice 2: Portaria SEDUC n.º 12.768, de 27 de dezembro de 2016	187
Apêndice 3: Portaria SEDUC n.º 4.139/2017, de 17 de novembro de 2017	189
Apêndice 4: Mensagem n.º 61/2017, de 12 de dezembro de 2017	192
Apêndice 5: Portaria SEDUC n.º 3.537, de 20 de agosto de 2018	195
Apêndice 6: Lei n.º 8.048, de 23 de novembro de 2018	197
Apêndice 7: Portaria SEDUC n.º 6.268/2019, de 6 de junho de 2019	201
Apêndice 8: Portaria SEDUC n.º 7.405/2019, de 28 de junho de 2019	206
Apêndice 9: Lei n.º 8.171, de 8 de outubro de 2019	211
Apêndice 10: Lei n.º 8.224, de 19 de dezembro de 2019	216
Apêndice 11: Lei n.º 8.234, de 10 de janeiro de 2020	220
Apêndice 12: Portaria SEDUC n.º 11.116/2020, de 5 de novembro de 2020	224

<b>ANEXOS .....</b>	<b>226</b>
Anexo 1: Termo de consentimento livre e esclarecido .....	227
Anexo 2: Questionário para entrevista (Modelo 1: direção, coordenação pedagógica e articulador de ensino).....	229
Anexo 3: Questionário para entrevista (Modelo 2: professores/as das escolas) .....	234

## **PROBLEMA**

Como se dá a implementação do *Escola 10* como política indutora da melhoria dos índices educacionais do estado e municípios alagoanos e suas inter-relações com a proposta originalmente formulada?

## **OBJETIVO GERAL**

Compreender a implementação do *Programa Escola 10* a partir dos agentes implementadores e do diálogo entre o que está formulado e o que efetivamente está sendo executado e seus reflexos na melhoria dos índices educacionais do estado e municípios

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Estudar a fase de formulação da política; analisar os documentos que viabilizam e orientam o *Programa Escola 10*; analisar os possíveis resultados mais imediatos do *Programa Escola 10* sobre a educação pública do estado; analisar as relações do estado com os municípios.

## **PRINCIPAIS CONCEITOS**

Estado; democracia; políticas públicas; políticas públicas educacionais; análise de políticas; análise de implementação; *accountability*.

## **CATEGORIAS DE ANÁLISE**

Concepções sobre a política; processo de formulação da política; atores da implementação; Relações político-administrativas na implementação.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.<sup>2</sup> (Paulo Freire)*

Assim como o educador pernambucano Paulo Freire, acredito que ser professor exige um posicionamento ético e de compromisso com a sua prática e com a sua formação para poder cumprir com melhor condição o seu papel. Nesta medida, ensinar e pesquisar são atos que se encontram intimamente imbricados, como processo de busca, mediante as inquietações, as dúvidas e o processo de educação e de intervenção.

E é diante desse compromisso que surge este trabalho, totalmente vinculado às minhas escolhas tanto pessoais quanto profissionais. Intitulado “Uma análise do *Programa Escola 10* como política pública educacional para o Estado de Alagoas”, constitui-se na Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de doutor em Educação.

Enquanto buscava delimitar com mais precisão o objeto de minha pesquisa, tornou-se marcante o questionamento sobre “Como se dá a implementação do *Escola 10* como política indutora da melhoria dos índices educacionais do estado e municípios alagoanos e suas inter-relações com a proposta originalmente formulada?”, questionamento este que adveio do estudo do *Programa* e da literatura sobre políticas públicas e políticas educacionais. A partir daí é que

---

<sup>2</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 7ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 32. (Coleção Leitura).

defini o objetivo deste trabalho, que é o de “compreender a implementação do *Programa Escola 10* a partir dos agentes implementadores e do diálogo entre o que está formulado e o que efetivamente está sendo executado e seus reflexos na melhoria dos índices educacionais do estado e municípios”.

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).

De abordagem qualitativa, foi lançado mão da pesquisa documental e bibliográfica, que nos auxiliou nas análises de questões relacionadas à política que é objeto de estudo, no caso, o *Programa Escola 10*. Para subsidiar a análise da política pública, dentre outros autores serão referenciados os trabalhos de Frey (2000), Muller e Surel (2002), Souza (2006), Lascoumes e Le Galès (2012), Louzano et al. (2018), Menicucci (2018) e Lotta (2019). O trabalho de campo foi desenvolvido em dois municípios do estado de Alagoas, sua capital, Maceió, e Arapiraca, considerando tanto a disposição geográfica quanto a situação econômica e política de ambos.

O estado de Alagoas localiza-se a Leste da região Nordeste do país, sendo a terceira menor unidade da Federação em dimensão territorial, superando apenas Sergipe e o Distrito Federal. Faz divisa com Pernambuco (entre o Norte e o Noroeste), com Sergipe (ao Sul), com a Bahia (ao Sudoeste), e com o Oceano Atlântico (ao Leste). Sua capital é Maceió, com uma população estimada para 2020 de 1.025.360 habitantes (no último censo do IBGE, em 2010, possuía 932.748 habitantes). Alagoas apresenta o pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), IDH de 0,631, dentre as 27 unidades federativas, e quanto à situação de indigência pela ótica estritamente monetária, ocupa o terceiro lugar, com 15,0%, superado apenas pelo Maranhão (20%) e Acre (16,1%) (IBGE, 2020, p. 65). Ocupa um território de 27.843,295 km<sup>2</sup>, distribuído entre os 102 municípios e contando com uma população estimada, para 2020, de

3.351.543 pessoas (IBGE, 2021), portanto, com uma densidade demográfica de 120,37 hab./km<sup>2</sup> a partir desta estimativa<sup>3</sup>.

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 contexto 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.

Neste ambiente sociopolítico é que se insere a justificativa deste trabalho, que procura investigar uma política pública que estabelece um pacto entre os entes envolvidos, para a melhoria do quadro em que se encontra a educação em Alagoas. Diante dos resultados historicamente desastrosos apresentados pelo estado, também nesta área, a educação, a perspectiva e a iniciativa de uma ação conjunta que se propõe a reduzir as taxas de abandono escolar e distorção série-idade, elevar a proficiência [ainda que apenas] em Matemática e Língua Portuguesa, dentre outras expectativas, e como consequência ainda elevar o IDEB, deve ser bastante considerada, sobretudo, investigada e analisada profundamente. A intenção é compreender as suas propostas, inclusive aquelas não explícitas, assim como os seus limites e se vem conseguindo atender ao que pretende, no marco das correlações de forças [políticas e econômicas] envolvidas.

Assim é que apresento esta Tese, dividida em sete capítulos, sendo que o primeiro consiste nestas considerações iniciais em que preparo o leitor para compreender, em linhas gerais, o que pretendo trabalhar. O segundo capítulo, “Análise de Políticas Públicas”, pretende estabelecer algumas definições que delimitam ou orientam o lugar de onde falo, tais como o conceito de Estado, uma vez que não é possível discutir políticas públicas e análise de políticas sem discutir esse conceito. Também trato de democracia, como elemento que determina as relações sociais e de toda a estrutura do Estado e suas instituições. A definição de Políticas Públicas também aparece, a qual, embora não apresente um único e preciso significado, segue o caminho de examinar o governo em ação. Além disso, também trato de Políticas Públicas Educacionais e Análise de Política e de Implementação, uma vez que são elementos que compõem o núcleo de meu suporte teórico-metodológico. Finalmente, é também neste capítulo

---

<sup>3</sup> Com base na população do último censo (2010), de 3.120.494 pessoas, a densidade foi de 112,33 hab./km<sup>2</sup> (IBGE, 2021).

que apresento os caminhos metodológicos utilizados, com a entrevista e a análise documental e detalho a pergunta de pesquisa e os objetivos a que se propõe esta tese.

No terceiro capítulo, “História, política e educação em Alagoas: caminhos até o *Escola 10*”, aproveito para situar histórica e politicamente o estado onde realizo a pesquisa. É uma tentativa de situar e apresentar o lugar de onde venho e caracterizá-lo de forma a que se compreenda, ainda que parcialmente, a trajetória que construiu parte de sua identidade e que se reflete, substancialmente, nas condições em que hoje se encontra. Daí a necessidade, também, de uma contextualização histórico-política de sua educação na sessão seguinte. E finalmente, é apresentado o *Programa Escola 10*, suas propostas e um pouco dos últimos resultados a partir dos relatórios do Inep, nos quais Alagoas apresentou resultados bastante significativos.

Já no quarto capítulo, apresento os indicadores do estado de Alagoas, com destaque para a série histórica do Ideb. São elementos importantes para compreender os esforços e a motivação para o desenvolvimento de políticas educacionais, a exemplo do *Escola 10*, que buscam melhorar indicadores e alterar as condições educacionais para a população.

No quinto capítulo, trato do *Escola 10* como política educacional. Apresento elementos que delineiam a origem da política, suas particularidades e programas similares e que lhe serviram de inspiração, a exemplo do Programa Escola Nota Dez, do estado do Ceará. Também trato do *Escola 10* como política de *accountability* e responsabilização.

No sexto capítulo apresento a análise da implementação, e para tanto, defini quatro dimensões de análise da implementação visando compreender esse processo com relação ao *Escola 10* como uma política educacional que pretende melhorar os indicadores e a educação pública do estado. As dimensões são: concepções sobre a política; processo de formulação da política; atores da implementação; relações político-administrativas na implementação.

Por último, no capítulo sete apresento as considerações finais com base no que me proponho a estudar e as expectativas, tanto para a pesquisa quanto para o desenvolvimento da Tese. Em seguida indico as referências utilizadas no trabalho e constam os apêndices e os anexos, onde incluí, entre outros, o modelo do termo de consentimento apresentado aos entrevistados e o roteiro de perguntas utilizadas.



## 2 ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS

*Quem é que não gosta de carinho  
 Quem é que não gosta de um xodó  
 Quem é que não sente saudade  
 De um dia de sol em Maceió<sup>4</sup>*  
 (Luiz Gonzaga)

Diante dos conceitos imanentes à temática deste projeto, é prudente estabelecer algumas definições que delimitam ou orientam o lugar de onde falo. Afinal de contas, a depender do referencial teórico utilizado, os olhares e, portanto, as definições e os conceitos podem divergir substancialmente, como ocorre com relação à categoria Estado, por exemplo, que envolve discutir o seu papel e as relações com a democracia, com a educação e as políticas públicas.

Em tempo, ao citar um trecho da música de Luiz Gonzaga, “Pedaço de Alagoas”, evoco o meu lugar e a mim como um pedaço de Alagoas, e nesta medida, o lugar “epistemológico” de onde falo conecta-se, inevitavelmente, ao lugar geográfico e cultural onde me constituí. Os caminhos que escolhi trilhar me conduziram ao sujeito que hoje me projeto, e não está desarticulado do ambiente geográfico, político, social, cultural, ecológico, e de repercussões epistêmicas e ontológicas. Falo a partir de certa *alagoanidade*<sup>5</sup>, que não se constitui apenas em subjetividade e jeito próprio de manifestar minha identidade e individualidade alagoanas.

---

<sup>4</sup> Trecho da música “Pedaço de Alagoas”, de Luiz Gonzaga.

<sup>5</sup> Nesse contexto, nada exprime melhor o que compreendo desse conceito do que as palavras do professor Edson Bezerra, sociólogo, professor da Uneal, ao conceder entrevista ao jornal Gazeta de Alagoas em 7 de janeiro de 2017, quando diz que é de espantar que: “[...] diante de uma elite dominante tradicionalmente violenta, corrupta e de baixo nível cultural, a cultura alagoana tenha produzido artistas, políticos e intelectuais que têm se destacado no Brasil e no mundo, pois que se pense na grandeza de um Pontes de Miranda, de uma Nise da Silveira, de um Arthur Ramos, de um Hermeto Pascoal, de um Zumbi dos Palmares e de um Jorge de Lima, apenas para ter-se uma pequena noção da tremenda força que tem a cultura e a identidade alagoana”. E complementa: “Nem de longe posso pensar que uma identidade alagoana – e por extensão, uma alagoanidade ou seja lá que bricolagem isto seja – não exista, pois como hoje eu situaria um Dirceu Lindoso ou um Sávio de Almeida em suas militâncias e escritos sobre Alagoas? Então, alagoanidade, mesmo que possa ser um conceito ideologizado por uma certa categoria de intelectuais, ele também pode ser reescrito de uma forma revolucionária”. Fonte: GAZETA DE ALAGOAS. Alagoanidade: por que não? **Gazeta de Alagoas**, entrevista a Larissa Bastos, Maceió, 2017. Disponível em: <http://gazetaweb.globo.com/gazetadealagoas/noticia.php?c=299936>. Acesso em: 2 dez. 2020.

Possuo singularidades em relação a outras composições sócio-político-culturais que me constituem e me fazem ser um alagoano que fala de Alagoas a partir de dentro, compreendendo, observando e estudando suas peculiaridades e especificidades para contribuir com necessárias mudanças que possibilitem o fortalecimento e o desenvolvimento do estado. Falo também como educador que vê a educação como lugar de resistência e luta, transformação e revolução.

Assim, passo a apresentar alguns conceitos e/ou definições de categorias ou elementos importantes para esta Tese, tais como os conceitos de Estado e de democracia e suas conexões com as Políticas Públicas, considerando que esta categoria, embora não apresente uma única e precisa definição, segue o caminho de colocar o governo em ação. Finalmente, também trato de Políticas Públicas Educacionais, Análise de Políticas Públicas e Análise de Implementação, uma vez que são elementos que compõem o núcleo de minha pesquisa.

## 2.1 Relação entre Estado, Democracia e Políticas Públicas

A análise de políticas públicas tem estreita relação com abordagens sobre o Estado, ou, mais precisamente, mantém complexa relação com teorias do Estado (MULLER; SUREL, 2002, p. 30). E foi justamente através da análise de políticas, após cerca de três décadas sendo considerado um tema relativamente esgotado como objeto de estudo, que o Estado reaparece nas preocupações acadêmicas; segundo Muller e Surel (2002, p. 30), a análise de políticas públicas, para eles considerada como subárea da ciência política, tem contribuído para introduzir novas questões sobre essa categoria. Assim foi que, como destacado por Agudelo (2011, p. 89), a partir da década de 1970, com a difusão por todo o mundo dos estudos de políticas públicas, “*Los analistas de las políticas públicas encontraron que no era posible concebir el ciclo de estas con la ausencia del Estado*”, reacendendo o debate em torno desta categoria de estudo.

Nesta medida, é conveniente tecer algum comentário sobre o Estado, ainda que sucintamente, uma vez que não é o propósito desta Tese deter-se nesta entidade, ou pelo menos não no debate sobre sua natureza, que historicamente se constitui na grande responsável pela promoção do desenvolvimento nacional, em especial na América Latina, como destacam Serafim e Dias (2012). A retomada da discussão em torno do Estado é oportuna pelo papel que representa na nova configuração mundial hegemônica pelo capital financeiro. A ideia do “Estado forte”, como tratam Serafim e Dias (2012, p. 122), ainda é muito presente nos discursos

e, inclusive, na prática dos fazedores de política latino-americanos. E estes autores aludem a uma imprecisão, que não é ingênua, acerca de que o Estado deva ser forte, no entanto, perguntam: para quem? Para eles, está em jogo um discurso oculto do capital que influencia não apenas nos debates acerca do papel, ou dos papéis, do Estado, mas, e em decorrência disso, também nos debates e embates quanto às ações estatais objetivas na sociedade através de suas políticas. Finalmente, como destacam os autores, “é importante colocar que, embora as mudanças no Estado inegavelmente acomodem as novas exigências do capital, elas não alteram a essência do Estado. O que de fato muda é *a agenda do Estado*” (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 123, grifo no original). O que entra e não entra nesta agenda, como consideram os autores, não é deliberação meramente técnica, mas envolve específicos e inúmeros conflitos de interesse, componentes ideológicos, projetos políticos e relações de poder. Na verdade, é equivocado aventar uma *agenda do Estado* de natureza técnica, pois é eminentemente política, o que pode variar são os contextos, em sentido amplo, em que a política acontece.

Max Weber, considerado um precursor do paradigma dominante da ciência política contemporânea (SILVA, 2005, p. 16), “ênfatiza o aspecto comportamental da análise política” e concebe o Estado como “fonte única do ‘direito’ à violência”, e a partir daí, compreende política como “[...] aspiração à participação no poder ou a exercer influência sobre a distribuição do poder, seja entre Estados, seja no interior de um Estado, entre os diversos grupos humanos que o Estado abarca” (WEBER, 2015, p. 63). Nesse contexto, segundo o autor, ao nos referirmos a questões de natureza política ou uma decisão política ou a situações condicionadas politicamente, estaríamos nos referindo a “interesses ligados à distribuição do poder, à conservação do poder ou à transposição do poder” (WEBER, 2015, p. 63). Conclui, ainda, que quem faz política aspira a este poder, quer seja por motivos idealistas, egoístas ou simplesmente pelo prestígio que esse poder lhe confere.

O Estado, para Weber (2015, p. 63, grifos no original), “implica uma *relação de dominação* de homens sobre homens apoiada sobre o recurso da violência legítima (ou seja, considerada como legítima)”. Contudo, como ressaltam Jaime et al. (2013, p. 12), ao tratar da visão de Estado em Weber, “*Esto no implica que el Estado deba recurrir continuamente a la violencia para ejercer su dominación, pero sí que ésta es el medio específico, distintivo, que separa al Estado moderno de otras asociaciones*”. Para tanto, utiliza-se de sua estrutura administrativa, judiciária e burocrática como instrumentos impositivos e coercitivos para conseguir o cumprimento de suas decisões.

Na mesma linha de raciocínio, ou seja, de chamar a atenção para a instrumentação do Estado, todavia, acrescentando um componente de classe, Santos, Jimenez e Gonçalves (2017, p. 60), ao tratarem das diversas concepções de Estado, consideram “que o Estado sempre disponibilizará seu aparato burocrático e jurídico àqueles que dominam o processo produtivo”, uma vez que o poder político e, portanto, o comando do Estado, está ocupado por aqueles mesmos que detêm o poder econômico. O Estado moderno, segundo as autoras, contribui para a expansão das estruturas econômicas do capital, e teria como função “justamente complementar o capital, assumindo as práticas totalizadoras do seu comando político” (SANTOS; JIMENEZ; GONÇALVES, 2017, p. 64).

Na mesma perspectiva marxista, Silva (2005, p. 32), pondera que, considerando que o Estado existe para garantir a propriedade privada e assegurar os interesses da burguesia, é necessário que suas finalidades sejam mudadas, com a ocupação do Estado pelo proletariado e sua posterior destruição, “por meio do desenvolvimento de novas forças produtivas, as quais causariam o desaparecimento das diferenças de classe, levando à perda do caráter político do estado”.

Na perspectiva marxista, o cerne da visão do Estado é o de entidade ocupada e dominada pelo poder econômico, o que compromete e influencia fortemente na definição do seu papel de agente de promoção de políticas públicas, em especial, aquelas de repercussão social. Esta conjunção aumenta a tensão e intensifica o cenário de natural conflito no espaço político com vistas às definições de suas políticas.

Um outro aspecto a considerar, ao tratarmos de Estado, é o conceito de democracia. Marilena Chauí (2012, p. 149) nos apresenta uma reflexão sobre a democracia a partir do conceito que o liberalismo percebe e nos faz perceber. Segundo a filósofa, a democracia não pode ser tão-somente reduzida e definida a partir do critério da eficácia das ações de seus poderes, tampouco pelo processo eleitoral e rotatividade de seus governantes. É muito mais do que apenas isso, com uma profundidade e uma verdade muito maiores do que nos permite acreditar o liberalismo.

Assim, para além do simbolismo que a alternância de poder nos oferece, ao conferir ao poder a total independência com relação ao ocupante, a democracia também confere aos cidadãos a capacidade de decidir a revogação dos mandatos dos representantes que outrora escolheram caso não correspondam com o cargo para o qual foram delegados. A “soberania é popular” (CHAUÍ, 2012, p. 149), como enfatiza a autora. Nessa perspectiva

[...] com a idéia e a prática de soberania popular, nela se distinguem o poder e o governo – o primeiro pertence aos cidadãos, que o exercem instituindo as leis e as instituições políticas ou o Estado; o segundo é uma delegação de poder, por meio de eleições, para que alguns (legislativo, executivo, judiciário) assumam a direção da coisa pública. Isso significa, como indica a expressão latina *res publica*, que nenhum governante pode identificar-se com o poder e apropriar-se privadamente dele. (CHAUÍ, 2012, p. 150, grifos no original).

Um outro ponto importante destacado pela autora é que, em uma sociedade democrática, não há unidade e consenso, uma vez que é internamente dividida, mas que isso é legítimo, devendo-se expressar livremente essa divisão. E ainda, segundo a autora, em decorrência de serem os cidadãos sujeitos de direitos, onde esses direitos não existem têm os cidadãos o direito de lutar por eles, pressupondo-se que a democracia é um espaço aberto ao conflito e às disputas. Seguindo esse princípio, ressalta que “[...] a democracia é [a] única forma política na qual o conflito é considerado legítimo.” (CHAUÍ, 2012, p. 150).

Destarte, considerando tais argumentos, a autora enfatiza:

Justamente porque opera com o conflito e com a criação de direitos, a democracia não se confina a um setor específico da sociedade no qual a política se realizaria – o Estado –, mas determina a forma das relações sociais e de todas as instituições, ou seja, é o único regime político que é também a forma social da existência coletiva. Ela institui a *sociedade democrática*. Dizemos, então, que uma sociedade — e não um simples regime de governo — é democrática quando, além de eleições, partidos políticos, divisão dos três poderes da república, distinção entre o público e o privado, respeito à vontade da maioria e das minorias, institui algo mais profundo, que é condição do próprio regime político, ou seja, quando institui *direitos* e que essa instituição é uma criação social, de tal maneira que a atividade democrática social realiza-se como um poder social que determina, dirige, controla e modifica a ação estatal e o poder dos governantes. (CHAUÍ, 2012, p. 151, grifos no original).

Mais adiante, ao tratar da igualdade e da liberdade, inclusive a de lutar contra a tirania, a censura e toda forma de injustiça, além do direito de fiscalizar o Estado através de organizações da sociedade, Chauí observa que:

O mesmo movimento criador se deu com o direito à *participação no poder*, que declara que todos os cidadãos têm o direito de participar das discussões e deliberações públicas, votando ou revogando decisões. O significado desse direito só se tornou explícito com as lutas democráticas modernas, que evidenciaram que nele é afirmado que, do ponto de vista político, todos os cidadãos têm competência para opinar e decidir, pois a política não é uma questão técnica (eficácia administrativa e militar) nem científica (conhecimentos especializados sobre administração e guerra), mas ação

coletiva, isto é, decisão coletiva quanto aos interesses e direitos da própria sociedade. (CHAUÍ, 2012, p. 152).

Em uma sociedade democrática, em decorrência da liberdade que os indivíduos têm para se organizar, quer seja na forma de associações, sindicatos, partidos, ou outras formas de organização, acaba sendo criado um poder social que concorre para essa diminuição do poder do Estado, ou sua subordinação ao poder social. Este limitando o poder estatal. Destaca a autora que

[...] *só há democracia com a ampliação contínua da cidadania*. Por esse motivo, a cidadania, que nas chamadas democracias liberais se define apenas pelos direitos civis, numa democracia social real, ao contrário, amplia o sentido dos direitos, abrindo um campo de lutas populares pelos direitos econômicos, sociais e culturais, opondo-se aos interesses e privilégios da classe dominante. A democracia propicia uma *cultura da cidadania*. (CHAUÍ, 2012, p. 153, grifos no original)

Já Marin e Bertarello (2012, p. 64), ao discutirem democracia e políticas públicas a partir da leitura dos direitos humanos, concluem que “Democracia sem participação do cidadão no processo de tomada de decisões acerca das políticas públicas não é democracia, mas sim um falso regime democrático fundamentado em decisões verticalizadas e impostas”, e continuam destacando a necessidade de uma democracia que assegure uma participação ativa do cidadão, uma vez que, segundo os autores, uma democracia representativa não atenderia a essa expectativa, ficando meramente no campo da retórica. Não obstante, Boaventura de Sousa Santos (1999, p. 232) considera que a democracia representativa constitui-se no máximo de consciência política possível no capitalismo, e que, embora tenha sido uma concessão das classes dominantes, é uma conquista das classes trabalhadoras, devendo-se buscá-la em modelos mais complexos, levando-se em consideração que “A renovação da teoria democrática assenta, antes de mais, na formulação de critérios democráticos de participação política que não confinem esta ao acto de votar. Implica, pois, uma articulação entre democracia representativa e democracia participativa.” (SANTOS, 1999, p. 233).

Um Estado democrático, portanto, é caracterizado não apenas pela liberdade para o voto, para a eleição, para a candidatura, para a organização social, mas pela possibilidade de luta e conquistas por direitos, como argumenta Marilena Chauí (2012), muitos deles materializados através das políticas públicas que visam atenuar, extinguir ou corrigir distorções e a ausência ou a incapacidade do próprio Estado em oferecer condições para que cada cidadão

consiga, por suas próprias condições, uma vida digna e satisfatória como reflexo de seu trabalho.

Aqui, e dentro desse contexto, cabe um particular destaque. Ao discutir sobre os determinantes das políticas educacionais no Brasil a partir do golpe de Estado de 2016, Garcia (2020, p. 14) conclui que “não houve nas políticas educacionais ampliação ou estreitamento da democracia burguesa, ainda que possamos observar alterações na forma política pela qual ela passa a ser praticada”. Seus reflexos podem ser sentidos na contribuição que deu para uma certa desorganização da classe trabalhadora, ressaltando que, “Portanto, o horizonte não é de risco à democracia burguesa, mas à democracia como poder popular, de risco à classe trabalhadora em todas as suas faces e formas de organização.” (GARCIA, 2020, p. 15). Não obstante, a autora faz questão de destacar a importância do uso dos adjetivos capitalista e burguês para que haja uma compreensão que se trata “de uma democracia erigida sobre relações de expropriação e exploração econômica e dominação cultural de uma classe social sobre a outra”. (GARCIA, 2020, p. 4). É esta democracia, segundo a autora, que não está em risco, uma vez que é uma democracia limitada, formal e funcional ao capitalismo.

Mais um argumento importante em toda essa discussão é oferecido por Colliot-Thélène (1999, p. 20) quando, ao tentar caracterizar o conceito de política diante de um processo de mundialização ou globalização, cogita que “Os processos de democratização jamais colocaram seriamente em questão o poder do Estado, apenas as formas de seu exercício: é o que a globalização nos permite compreender na medida em que realmente ameaça, em contrapartida, esse poder, e com isto as bases da cidadania.”. E destaca o próprio conceito de cidadania e os direitos que a ele estão associados como elemento em constante redefinição, tratando política como esse componente que inclui “todas as lutas que giram em torno dessa definição”.

Finalmente, ao tratarem do olhar diferente que a análise de políticas públicas lança sobre a ação pública, Muller e Surel (2002, p. 11, com destaque no original) apontam que o seu desafio

[...] vai, portanto, muito além da compreensão dos resultados de decisões do Estado. Trata-se, definitivamente, de interrogar-se sobre o funcionamento da democracia, a partir do momento em que a dimensão técnica (no sentido mais amplo do termo) da ação pública aumenta fortemente, a tal ponto que termina por colocar-se o problema da reintegração do cidadão na “rede da decisão”.

Quanto à formação da área de conhecimento da política pública, inclusive como disciplina acadêmica, tem origem nos EUA, especialmente no período do pós segunda guerra, mundial e ocorreu de forma diversa de como se desenvolveu na Europa (SOUZA, 2006, p. 21–

22; AGUDELO, 2011, p. 90). Enquanto na Europa ela se constituiu fundamentada nas teorias sobre a natureza e o papel do Estado e do governo, nos EUA ela surge sem qualquer relação com aquelas teorias, “passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos” (SOUZA, 2006, p. 22).

Assim é que Daniel Lerner e Harold D. Lasswell<sup>6</sup> apresentaram a proposta de uma ciência capaz de abordar problemas públicos por meio de ações governamentais (designada por *Policy Sciences*) a partir das experiências decorrentes das ações realizadas durante a segunda guerra. Segundo Agudelo e Álvarez (2008, p. 99), a referida proposta refletia uma necessidade da época, visando atender a problemas da sociedade e do governo, e buscava criar “*um trabajo multi-inter-disciplinario en torno a la hechura y el proceso de las políticas públicas, con el fin de conocer y explicar la formación y ejecución de las políticas, así como mejorar su contenido concreto mediante la aplicación de conocimiento utilizable*”. Com isso, ainda segundo os autores, a preocupação de Lasswell era a de “*construir una disciplina aplicada a la orientación y solución de problemas sociales mediante el análisis científico de las políticas públicas*” (AGUDELO; ÁLVAREZ, 2008, p. 99).

Esta proposta se popularizou a partir da década de 1970 no meio acadêmico com esse novo conceito de *Public Policy* (AGUDELO, 2011, p. 90). No entanto, a polissemia presente nas línguas de origem latina, que confere uma diversidade de significados a uma mesma palavra, dificultou a definição do conceito de *Policy*, que se traduz como política nas línguas latinas, mas que apresenta mais de uma conotação. Segundo Agudelo (2011, p. 90) “*Una de las maneras de resolver tal dificultad conceptual no fue la creación e introducción de un nuevo término, sino aportarle contenido a este campo específico de trabajo*”. Com base nas definições desta nova área, conforme destacado pelo autor, embora busquem diferenciar-se, percebe-se que possuem uma característica que as une, a associação das políticas públicas ao Estado ou às ações governamentais (AGUDELO, 2011, p. 90). Além disso, conforme Agudelo e Álvarez (2008, p. 110, com grifos meus):

[...] *el estudio de las políticas públicas le permitió a la ciencia política conocer el Estado y su poder público [...]. El estudio de las políticas públicas le ha permitido a la ciencia política analizar de manera empírica la actuación del poder, el ejercicio de la autoridad y la forma como se toman las decisiones públicas, al igual que sus efectos.*

---

<sup>6</sup> Cf. LERNER, Daniel; LASSWELL, Harold D. *The Policy Sciences: Recent Developments in Scope and Method*. Stanford, Stanford University Press, 1951. 344p.



Destarte, e segundo ainda os autores (AGUDELO; ÁLVAREZ, 2008, p. 114), as políticas públicas são um poderoso instrumento de comunicação com o Estado e de mudança das condições de pobreza e marginalidade ainda muito presentes na sociedade. Inclusive porque, como já tratado, o estudo em políticas públicas possibilitou a retomada da discussão em torno da definição e do papel do Estado e de uma de suas mais importantes instituições, o governo, que assume e desempenha as funções de Estado e é, por sua própria natureza, produtor de políticas públicas. Também é interessante destacar a observação de Muller e Surel (2002, p. 31), de que a retomada da discussão acadêmica sobre o Estado surge em um contexto histórico em que o papel do Estado e suas intervenções vinham sendo postas em xeque, especialmente nos campos econômico e social. E essa retomada possibilitou o surgimento de novos instrumentos conceituais, a exemplo do neo-institucionalismo e a abordagem cognitiva das políticas públicas, que não serão referência para nossa discussão nesta Tese.

Finalmente, Muller e Surel (2002, p. 29) consideram as políticas públicas como elemento de participação política, tanto quanto o voto ou a militância. E essa perspectiva vincula as *policies* às dinâmicas e atores que caracterizam a *politics* e a todos os processos e interações que contribuem com a formação da *polity*, termos que serão diferenciados no próximo segmento desta Tese. E esse entrelaçamento das diversas esferas da política é elemento importante e que merece bastante atenção por parte do pesquisador de políticas públicas, possibilitando uma compreensão holística de todo o processo, e que considerarei no desenvolvimento de minha pesquisa sobre o *Escola 10*, na qualidade de *policy* que se relaciona com as outras esferas da política, a *politics* e a *polity*.

## 2.2 Políticas Públicas e Políticas Públicas Educacionais

Tratar de política é tarefa complexa em nosso país, sobretudo nos tempos atuais, com a polarização da discussão e o intenso desgaste da imagem da categoria política, sempre associada à corrupção, escândalos e injustos privilégios em detrimento da condição social e econômica do país e das camadas mais desamparadas da sociedade e que carecem da presença e ação do Estado. E não bastassem os estigmas próprios atribuídos à chamada *classe política*, ainda existe o caráter polissêmico das línguas de origem latina, com uma multiplicidade de sentidos que dificultam a precisão do que se pretende definir. Bem diferente para o caso da língua inglesa, que apresenta termos diferentes para designar tudo o que cabe na palavra “política” de nosso idioma (assim como também para o espanhol e o francês).

Na língua inglesa existem três palavras distintas para definir cada esfera ou cada dimensão do termo política: *polity*, *politics* e *policies*. A *polity* compreende a esfera política, a sociedade política, distinguindo o mundo político da sociedade civil. Podemos dizer, parafraseando Couto (2001, p. 34), que se constitui na estrutura constitucional do Estado, assim como se constitui na estrutura jurídico-política e de organização do Estado; são características da *polity* brasileira, dentre outras, a organização do Estado em três poderes, o Estado federativo, o presidencialismo, a democracia. Já a *politics* refere-se à atividade política, ao debate partidário e a toda competição e relações de poder para ocupar os cargos políticos e influenciar nas decisões políticas. E *policies*, no plural, ou *policy*, no singular, diz respeito à ação pública, compreendendo a elaboração e implementação de programas de ação pública, ou em outras palavras, é a própria política pública (MULLER; SUREL, 2002, p. 10). Na análise de políticas públicas, cada uma dessas dimensões que o termo política assume nas línguas latinas tem a sua importância, ou seja, quando estudamos políticas públicas, levamos em conta o conteúdo das políticas (ideias, estruturação, operacionalização), a dimensão institucional e o jogo político envolvido.

Com base nas contribuições de Couto (2001), podemos dizer que *polity*, *politics* e *policy* são apenas diferentes dimensões do Estado, que se interconectam e mantêm estreitas relações, não raro, muito sutis. Enquanto a primeira define regras de relacionamento e organização da estrutura do/no Estado, a segunda configura a atividade política, incluindo nelas, por exemplo, as relações entre esferas de governo, e a terceira estabelece a sua ação com base no que acontece nas *politics* e das condições oferecidas ou estabelecidas pela *polity*. Segundo o autor, que considera a *polity* como variável independente, embora avenge articulações entre as dimensões:

É a estrutura constitucional do Estado, a *polity*, que define as condições do jogo político propriamente dito (a *politics*). A constituição compreende o conjunto das regras do jogo, mas não define em princípio os resultados do jogo, as decisões políticas tomadas (as *policies*). Estas decorrem do desfecho de conflitos, negociações e acordos, travados entre os participantes dos diversos âmbitos decisórios da *polity* (COUTO, 2001, p. 34, grifos no original).

Considerando estes elementos, vemos que a *polity*, assim como a *politics*, contribuem decisivamente para a definição das *policies*. A primeira, com o seu aparato estrutural, normativo-constitucional e de princípios – incluindo também regras mais informais que formam padrões, como o presidencialismo de coalizão –, criando as condições para o desenvolvimento de ações de materialização das *policies*. A segunda, decorrente do jogo político, através dos

embates e correlações de forças que definirão as propostas de ações efetivas do Estado através da *policy*. Inevitavelmente esta pesquisa deverá considerar esse espectro de imanente relação entre essas três dimensões da política, buscando compreender e situar o papel e a influência de cada uma delas, em especial da *polity* e da *politics* na definição das *policies*.

Mais um pilar das referências metodológicas da Tese é a *policy analysis* (análise de política), expressão introduzida por H. Laswell nos anos 1930, e segundo Souza (2006, p. 23), “como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo”. Segundo Serafim e Dias (2012, p. 122), sua importância reside no fato de nos permitir “compreender a conformação das políticas públicas em geral (nacional, estadual ou municipal) e a complexidade que a ela é intrínseca”, uma vez que tem o foco nos atores sociais, na formulação da agenda e da política, buscando não olhar apenas o conteúdo da política em si, mas entender o porquê e para quem tal política foi elaborada.

Vale destacar a advertência dos autores de que análise de políticas públicas e avaliação de políticas públicas não são a mesma coisa, devendo-se considerar que “A análise envolve um conjunto de procedimentos significativamente mais complexos e exige um posicionamento ideológico claro por parte do analista (algo que a avaliação evita explicitar, embora não consiga eliminar)” (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 126). Embora tratem do mesmo eixo de pesquisa, políticas públicas, possuem objetivos diferentes. Alguns dos pontos de cada especialidade são tratados pelos autores; assim, enquanto o avaliador se ocupa em apreciar os resultados da política com foco em categorias como eficiência, eficácia e efetividade, a partir da comparação entre metas e resultados, o analista se preocupa com o processo de construção da política, sendo que o julgamento sobre os resultados, embora possa estar presente, não é o foco. Cabe observar que avaliação e análise não são contrapostas e que a avaliação é uma forma de análise.

A Análise de Políticas Públicas tem como objeto as políticas públicas e por este motivo cabe fazer referência aqui à definição destas. Como observa Souza (2006, p. 24), “não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública”. No entanto, algumas procuram enfatizar o papel das políticas públicas na solução de problemas, ignorando a arena de embates, conflitos e interesses que as envolve. Contudo, independentemente do viés ideológico e político, as definições acabam girando em torno de uma das mais importantes instituições do Estado, o governo, que é espaço onde os embates, os interesses e as ideias se concentram e se desenvolvem em torno das políticas públicas.

Segundo a autora, apesar das diferentes abordagens, geralmente as definições de políticas públicas assumem “uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores” (SOUZA, 2006, p. 25). A autora, portanto, interliga políticas públicas como *policies* e políticas públicas como *policy analysis*, este último sendo “o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (SOUZA, 2006, p. 26).

E quanto à existência de uma política pública, a partir de algumas definições, Deubel (2009, p. 27) conclui que

*[...] se puede considerar que hay cuatro elementos centrales que permiten identificar la existencia de una política pública: implicación del gobierno, percepción de problemas, definiciones de objetivos y proceso. Entonces es posible decir que una política pública existe siempre y cuando instituciones estatales asuman total o parcialmente la tarea de alcanzar objetivos estimados como deseables o necesarios, por medio de un proceso destinado a cambiar un estado de las cosas percibido como problemático. Es de anotar que en muchas ocasiones la respuesta a un estado de las cosas considerado problemático por parte del sistema político es consecuencia de otra política o de una política anterior.*

Ainda segundo Deubel (2009, p. 27), é necessário lembrar que toda ação governamental é desenvolvida por e para atores sociais, e são seres humanos que as concebem, implementam e, direta ou indiretamente, se constituem em seus destinatários.

As políticas públicas educacionais, ou seja, as ações que o governo desenvolve voltadas especificamente à educação, também não prescindem daquelas dimensões políticas do Estado. Farenzena (2011, p. 101), baseado em Muller e Surel (2002), considera políticas públicas como decisões ou ações do governo que congregam alguns elementos: “conjuntos de decisões/ações que constituem um quadro normativo ou geral de ação, que são expressão de poder público e que constituem uma ordem ou espaço de relações entre os atores para articulação e regulação de consensos e conflitos”. Esta é uma definição que se aplica também às políticas educacionais, acrescentando-se que, segundo a mesma autora, as políticas públicas de educação expressam percepções ou visões de mundo no que diz respeito ao lugar e o papel da educação na sociedade. Acrescento, ainda, um elemento importante a essa discussão, que diz respeito ao direito à educação. E discutir educação em um país de dimensões continentais e com tamanhas

desigualdades sociais, que resultam em dificuldade de acesso a condições dignas de trabalho, renda e subsistência, o acesso a elementos mínimos de cultura e educação acabam sendo considerados em segundo plano. Neste quesito, recorro novamente à Farenzena (2011, p. 103) quando conclui que “a pobreza tem cor e é territorialmente localizada”, abordando ainda as configurações sociais e educacionais extremamente desiguais no país, com severas repercussões na magnitude das desigualdades escolares e a necessidade de um conjunto de políticas públicas sociais, dentre as quais a de educação, que favoreça a mudança desse cenário.

Nesta medida, vale considerar em Araújo (2011) que o “problema maior de estudar” no Brasil está profundamente relacionado com a configuração do Estado brasileiro, e por consequência, com a política educacional traçada a partir dessa realidade. Lembra ainda a autora que a ligação da educação com o Estado é algo relativamente recente, um fenômeno tipicamente moderno e que apenas no século XX a educação é reconhecida, no Brasil, como um direito a ser garantido pelo Estado, como elemento que promove igualdade econômica e social. E destaca que “[...] as teorias de Estado como referência de análise da educação só ganham materialidade quando a educação passa a ser entendida como direito social que deve ser assegurado por **políticas públicas entendidas como o ‘Estado em ação’**” (ARAÚJO, 2011, p. 283, grifos no original). Ideias que somente tardiamente foram aceitas no Brasil em decorrência de uma estrutura social marcada pela concentração de terras, riquezas e saber, e de uma oligarquia pautada no liberalismo clássico que não compreendia a educação como responsabilidade do Estado como um todo, mas somente das províncias, em um primeiro momento, e em seguida, dos estados (ARAÚJO, 2011, p. 284).

Quando aborda a relação entre Estado e políticas públicas educacionais no contexto atual e a partir dos caminhos que o país trilhou nessa área, Araújo (2011) é enfática:

Abordar a relação entre Estado e as políticas educacionais no Brasil constitui grande desafio, visto que nosso liberalismo foi outro, nosso intervencionismo foi outro e, não chegando a consolidar plenamente nem um nem outro, chegamos - por força das alterações no capitalismo mundial - no início do século XXI com a necessidade de diminuir um Estado já diminuto em sua dívida histórica com a parcela majoritária da população excluída dos requisitos mínimos para uma vida civilizada (ARAÚJO, 2011, p. 286–287).

Com relação à garantia do direito à educação, é um elemento que se encontra intimamente relacionado com uma orientação e posição firmes do Estado, quer seja quanto ao desenvolvimento de políticas públicas que garantam esse direito, quer seja através da obrigatoriedade em oferecer uma educação de qualidade e que contemple amplamente a sua

população. E somente com a Constituição Federal de 1988, finalmente, direito à educação e dever do Estado em oferecê-la são afirmados de modo mais articulado e com indicação de medidas com potencial para a efetivação.

### 2.3 Análise de Política e Análise de Implementação

Voltando à análise de política, esta, segundo Serafim e Dias (2012, p. 121), “constitui um conjunto de elementos que possibilita um rico olhar explicativo-normativo sobre o processo de elaboração de políticas públicas”. Ainda segundo os autores, fixa seu foco no comportamento dos atores sociais e no processo de formulação da agenda e construção da política, com o propósito de entender as motivações e para quem tal política fora elaborada. Desta forma, “A Análise de Política enfatiza aspectos como os valores e os interesses dos atores que participam do jogo político, a interação entre eles, a arquitetura de poder e tomada de decisões, conflitos e negociações etc.” (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 126). Para tanto, são considerados em uma análise de política aspectos como “interesses e valores individuais, regras e procedimentos organizacionais, características do ambiente socioeconômico no qual operam as instituições políticas e a tendência de formação de subsistemas de política relativamente autônomos” (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 126).

Os autores ainda destacam que o processo de evolução dos estudos do tipo *análise de política* possibilitou, e a partir da aproximação da cultura acadêmica e da administração pública, o aprimoramento de políticas públicas. Assim, nesse contato entre essas duas culturas, um dos traços característicos da análise de política é apontado por Serafim e Dias (2012, p. 128, com grifos no original): “o reconhecimento de que tanto *policy makers* quanto acadêmicos, ao trabalhar com políticas públicas, devem abandonar o papel de técnicos ou cientistas neutros e adotar o papel de advogados com o objetivo de aprimorá-las.”

Muller e Surel (2002) destacam que a análise de políticas públicas não se constitui em um mero recorte da esfera política, sendo “próprio da análise das políticas, lançar um olhar diferente sobre a ação pública em seu conjunto, colocando-se do ponto de vista daquilo que se tornou centro de gravidade da esfera política, a saber, a implementação das políticas públicas.” (MULLER; SUREL, 2002, p. 10). Provavelmente os autores fazem referência à construção de políticas públicas, porém a citação nos remete ao tema da implementação das políticas. Neste sentido, e considerando a sua importância, até pouco tempo eram incipientes as pesquisas nessa

área no Brasil, contudo, em trabalho recente de Menicucci (2018) ela destaca que a produção brasileira atual nos estudos em implementação de políticas públicas já lhe confere a condição de não ser mais o elo perdido dos estudos em políticas públicas como fora no passado, questão que é reafirmada por Lotta (2019). O que nos remete a Hill (2006) ao comentar que o aparecimento dos estudos sobre implementação representam um grande avanço na análise de políticas. E nesse contexto, uma questão adicional é apontada por Bichir (2020), de que a não existência de uma teoria geral da implementação não implica que se trataria de um campo sem abordagens analíticas bem definidas.

Não obstante, como destacam Souza, Laisner e Lima (2018, p. 63), trabalhar com a ideia de implementação nos remete à noção de ciclo de políticas públicas, ou, de outra forma, como tratado por Lotta (2019, p. 12), refere-se a uma vertente do campo da análise de políticas públicas “que busca olhar para o momento específico da materialização ou concretização das políticas”, tendo como ponto de partida a ideia de que as políticas públicas podem ser analisadas como um ciclo segmentado em fases, sendo a implementação uma delas. Esse ciclo é uma das ferramentas analíticas mais populares, contudo, recebe inúmeras críticas. Dentre as quais, o fato de considerar “uma visão linear das políticas, levando o analista a subestimar o caráter caótico dos processos envolvidos; de que sugeriria a inexistência de relações entre as fases e; por fim, de que seria uma visão simplista, pois não ‘expressaria’ a realidade da ação pública.” (SOUZA; LAISNER; LIMA, 2018, p. 63, com grifo no original). Contudo, como nos lembram os autores, o pesquisador atento está ciente dessa simplificação e das consequências de se lidar com o recorte de um processo tão complexo e dinâmico como uma política pública. No que é importante frisar que o ciclo é uma ferramenta de análise, oferecendo um recorte onde as diversas dimensões da política podem ser mais bem trabalhadas, sem perder de vista as inter-relações existentes entre suas fases. E como nos alerta Lotta (2019, p. 12), “Esse ciclo não condiz necessariamente com a realidade, mas é um relevante instrumento analítico para entendermos os processos decisórios que fazem parte das políticas públicas”.

Nesta medida, e conforme consideram Lascoumes e Le Galès (2012, p. 66), “Analisar a implementação significa interessar-se pela forma com que um programa público é apropriado e não apenas pela forma como ele foi concebido e estruturado”. Ressaltam, entretanto, que “antes de destacar a importância das dinâmicas de implementação [...], as pesquisas se concentraram na análise dos fracassos.” (LASCOUMES; LE GALÈS, 2012, p. 67). Lotta (2019, p. 13–14) destaca que a questão central dos estudos em implementação busca compreender “por que há (e quais são) diferenças entre os objetivos planejados e os resultados

alcançados?”, e para tanto, a análise da implementação propõe-se “a abrir a caixa preta dos processos de concretização das políticas públicas, compreendendo as decisões ali tomadas e as consequências dessas decisões.”

É também importante destacar que nesta fase da ação pública sempre há certo nível de discricionariedade por parte dos implementadores visando ajustar a política às condições da realidade local. O que faz com que, em função disso, o processo de formulação se estenda durante o processo de implementação da política. Ao ponto de Hill (2006) considerar ser difícil identificar onde termina o processo de formulação e inicia a implementação da política, até porque a execução e a concretização de uma política vai muito além do cumprimento de planejamentos e normas estabelecidas ao longo de um processo legislativo. Nesta medida, ao tratar dos “burocratas de nível de rua” como os agentes responsáveis pela interação entre o Estado e o usuário, realizando a entrega dos serviços, Lotta (2019, p. 23–24) destaca que seu cotidiano “é marcado por diversas situações imprevisíveis em que, no contato com usuários, eles precisam tomar importantes decisões sobre as políticas públicas e sobre a vida dessas pessoas. Eles tomam essas decisões utilizando sua discricionariedade na interação concreta com usuários”. Daí a necessidade de se compreender os modos e formas de implementação, como destacado por Gomes (2019), uma vez que essa discricionariedade pode afetar o acesso da população aos bens e serviços públicos, ditando os critérios e as condições desse acesso. E no caso da educação, é uma situação bem relevante, “na medida em que há uma miríade de normas, diretrizes, ações, programas, projetos etc., definidos em instâncias hierarquicamente superiores que, ao fim e ao cabo, serão operacionalizadas na base, isto é, em sala de aula por professores.” (GOMES, 2019, p. 41). Sem dúvida, a sala de aula é a principal base, ou ponta, da política educacional, mas não a única. Tudo depende do ponto de vista. Um programa federal de assistência às redes públicas de educação básica, por exemplo, terá “na ponta” instâncias da gestão estadual ou municipal da educação, bem como as escolas, entendidas como organizações que não se reduzem à sala de aula. O *Programa Escola 10*, desenhado pelo governo estadual alagoano, para sua implementação agrega instâncias de gestão da rede estadual e das redes municipais que aderem, bem como as das instituições de ensino e as respectivas comunidades escolares, chegando à sala de aula. Olhar a implementação é olhar estes conjuntos e isso leva a relativizar a sala de aula como sendo a base, ou pelo menos a única base, ou ponta do serviço.

Uma outra questão é apontada por Menicucci (2018), na perspectiva de que algumas premissas assumidas no campo da análise de política já estão livres de contestação, uma delas consiste na importância da implementação não apenas no sucesso, mas no aprimoramento e



revisão da própria política; outra é o fato de que a implementação não é um processo que ocorre de forma desconectada da formulação, e nesta medida,

[...] se por um lado qualquer formulação de política deve considerar no desenho da política os elementos envolvidos na implementação [...], por outro lado, a implementação envolve constantemente muitas decisões, sendo, portanto, também um processo de formulação da política no curso de sua adaptação a contextos diversos, às reações dos afetados negativamente pela política e aos elementos endógenos e exógenos que interferem na implementação da política (MENICUCCI, 2018, p. 50).

Hill (2006) considera que a concretização de uma política é uma “rede sem muitas amarras”, e ainda que algumas decisões fundamentais possam ser percebidas no processo, não há garantia de que serão tomadas na fase da formulação da política. Assim, segundo o autor (HILL, 2006, p. 71):

Há, pelo contrário, inúmeras razões para deixá-las para o processo de implementação como, por exemplo:

- porque não há como resolver conflitos durante a fase de formulação de políticas;
- porque se considera necessário permitir que as decisões-chave sejam tomadas só quando todos os fatos estiverem disponíveis para os implementadores;
- porque se acredita que os implementadores (profissionais, por exemplo) estão melhor preparados que outros para tomar decisões-chave;
- porque pouco se sabe previamente sobre o verdadeiro impacto das novas medidas;
- porque é sabido que as decisões diárias terão que envolver negociações e compromissos com grupos poderosos;
- porque se considera politicamente inadequado tentar resolver os conflitos.

Daí o autor considerar que o processo de elaboração da política segue [natural e convenientemente] ao longo da fase de implementação. Há necessidade de se considerar as relações e interações entre os que devem colocar a política em prática e aqueles de cujas ações dependem para a sua execução, e ainda, entre aqueles para quem a política fora formulada e está sendo executada.

Segundo Souza, Laisner e Lima (2018), e com base em Lima e D'Ascenzi (2013), “as perspectivas de análise da implementação se fundamentam em diferentes percepções sobre a relação entre a estrutura normativa da política e sua execução” (SOUZA; LAISNER; LIMA, 2018, p. 64). Assim é que, partindo do pressuposto de que “Analisar *como* algo é feito inevitavelmente criará a necessidade de entender a *ideia* executada e como ela se conformou”

(LIMA; D'ASCENZI, 2013, p. 105, com grifos no original), os autores advogam o que chamam de uma ideia mais fluida de implementação, “como um processo de apropriação de uma ideia que, nesse sentido, é consequência da interação entre a intenção (expressa no plano) e os elementos dos contextos locais de ação.” (LIMA; D'ASCENZI, 2013, p. 105).

E como destacam Souza, Laisner e Lima (2018), o debate gira em torno das semelhanças ou do distanciamento entre a *policy* e a implementação, e nessa medida, já não se discute se há ou não diferenças entre esses elementos, posto que isso já está plenamente esclarecido, dado o nível de autonomia do processo de execução de uma política. Assim,

[...] as indagações passaram a se dirigir para os problemas e as dinâmicas da implementação: de um lado se quer saber o que causa a semelhança e o distanciamento; de outro, de que forma os elementos dos contextos locais de ação conformam os produtos, os resultados e a própria configuração das políticas. (SOUZA; LAISNER; LIMA, 2018, p. 64).

Segundo Lima e D'Ascenzi (2013, p. 101), “A aproximação com a área de análise de políticas públicas comumente se dá por meio da abordagem sequencial, também denominada ciclo de políticas públicas”, cujo modelo consiste na separação das políticas em fases, que variam a depender da concepção dos autores, mas de modo geral apresenta-se em número de quatro: agenda, formulação, implementação e avaliação (FREY, 2000; MULLER; SUREL, 2002; LIMA; D'ASCENZI, 2013; LOUZANO et al., 2018; LOTTA, 2019). É na agenda que se decide se o problema constará na pauta política, será adiado ou totalmente ignorado, independentemente de sua relevância. A formulação consiste na definição dos problemas que merecem uma intervenção do Estado, envolvendo a busca por solução e tomada de decisão. Já a implementação refere-se à execução das ações definidas na etapa anterior, quando as ideias e objetivos são postos em prática. E a avaliação trata de se verificar o impacto da política definida e executada nas etapas anteriores. Vale observar mais uma vez que, embora haja essa fragmentação em etapas, importante como referenciais de análise, elas estão intimamente interligadas, porém, a implementação possui especificidades.

Segundo Lotta (2019), podemos dividir os estudos sobre implementação de políticas em quatro gerações, conforme sistematizado na literatura. Assim é que teríamos a primeira geração, ainda nos anos 1970, que “provinha dessas preocupações iniciais em compreender o que acontecia quando as políticas públicas eram colocadas em prática que subvertia os resultados previamente desenhados” (LOTTA, 2019, p. 15). Partia da perspectiva de identificar o que se convencionou chamar de problemas ou déficits de implementação, ou ainda desvios de rota,

que seria resultante do comportamento de burocratas que não aderiram à política formulada (GOMES, 2019, p. 44). De caráter normativo e prescritivo, concebia que as políticas eram decididas por agentes eleitos democraticamente, e qualquer decisão tomada por atores burocráticos não eleitos seria uma subversão do processo, o que poderia comprometer a própria democracia. O processo de implementação era visto de cima para baixo, chamada de análise *top-down* da implementação.

Já a segunda geração, surge em contraposição ao modelo *top-down* de análise, nos anos 1970 e 1980, cuja perspectiva de análise é de baixo para cima, chamado de análise *bottom-up* da implementação. Neste modelo, “Políticas públicas são compostas por múltiplos processos e são atividades contínuas que exigem tomada de decisão. A implementação é apenas uma parte desse processo e ela também exige decisões. Isso porque nem tudo é passível de ser previsto, controlado ou normatizado.” (LOTTA, 2019, p. 16). Parte do princípio que não existe uma burocracia implementadora neutra, os burocratas agiriam conforme seus interesses e motivações (GOMES, 2019, p. 45). Assim, como destaca Lotta (2019), olhar de baixo para cima considera o que de fato acontece no processo de implementação, com foco nas ações de fato e nos inúmeros processos decisórios envolvidos na execução da política. É central neste modelo compreender o comportamento e como as decisões são tomadas na análise da política, como a implementação ocorre de fato. Como observa Gomes (2019, p. 47), as correntes desse modelo rejeitam a ideia de insucesso na implementação a partir da política formulada, partindo para o entendimento de como se deu a implementação.

A terceira geração, segundo Lotta (2019), surge em um cenário a partir da falta de diálogo entre as pesquisas decorrentes dos debates entre as correntes *top-down* e *bottom-up*. Assim é que nos anos 1990 são propostas algumas alternativas de análise de implementação que buscam fugir desses modelos anteriores, tendo “como preocupação central os modelos sintéticos de análise da implementação” (LOTTA, 2019, p. 17). E como aponta a autora, “O que há de comum entre esses modelos é uma tentativa de sair da contraposição entre formulação e implementação, compreendendo processos decisórios contínuos que envolvem as políticas públicas e seus resultados.” (LOTTA, 2019, p. 17).

Finalmente, chegamos à quarta geração de estudos sobre implementação, na qual, segundo a autora, nos situamos atualmente. Segundo Lotta (2019, p. 17):

Essa geração é marcada por múltiplos modelos e formas distintas de análise sobre o objeto e por produções disseminadas em vários países e continentes.

É também marcada por uma influência maior de outros campos de estudos, especialmente a Sociologia, nas análises de implementação. Por fim, também é marcante nessa nova geração temas relacionados a novos modelos da ação estatal que se complexificaram pós processos de reformas do Estado. A ideia de governança, de instrumentos de ação pública, a relação entre atores estatais e não estatais, os novos arranjos institucionais, os processos multinível, sistemas de coordenação, capacidades estatais na implementação entre outros são algumas das temáticas que ganham espaço nessa nova agenda.

Estas são as quatro gerações na perspectiva de Lotta (2019) e a autora elucida que, no caso brasileiro, os estudos sobre implementação já chegam a partir dela e, embora incipiente, a partir dos anos 2010 tem início uma produção mais sistemática nesta área. O que se pode verificar nesse contexto histórico é que com a evolução das pesquisas e discussões em torno do processo, o que se busca é analisar para além dos modelos que segmentam as fases da formulação e da implementação e as colocam como contrapostas. Assim, é preciso compreender e considerar que o processo decisório é contínuo e que tais fases são apenas recursos para compreendermos a política em contextos específicos, embora não compartimentalizados. Ainda, que a escolha de um ou outro modelo ou a combinação entre eles pode ser um recurso importante utilizado pelo pesquisador para analisar a política.

Quanto ao estudo da implementação de políticas públicas educacionais, Louzano et al. (2018) alertam sobre uma dificuldade com a qual se depara o pesquisador, que consiste no seu distanciamento da política, já que não participa do seu dia a dia, portanto, de sua implementação e monitoramento. Essa situação acaba se tornando “um obstáculo à compreensão da complexidade que envolve esse fenômeno, de acordo com alguns autores que estudam o assunto” (LOUZANO et al., 2018, p. 125).

Um aspecto importante destacado pelos autores acima citados, com base no modelo teórico de Fullan (2009) para análise de implementação de políticas, diz respeito à dinâmica interna da escola, como centro de mudança, sendo essencial compreender a visão de diretores e docentes com relação a novas políticas:

Pois, na medida em que eles são os principais responsáveis pela efetivação de um novo programa dentro da escola, faz-se necessário levantar os problemas, desafios e potenciais com que esses agentes lidam para, inclusive, traçar formas de implementação que não estejam distantes da realidade da escola. (LOUZANO et al., 2018, p. 122).

O diretor, inclusive, é apontado como o agente na escola que “pode criar caminhos para a implementação” (LOUZANO et al., 2018, p. 123), contribuindo para que os professores

possam ter condições de promover as mudanças exigidas pela política. E conforme sustenta Fullan (2009, p. 95), com base em pesquisas sobre inovações e efetividade escolar, a menos que o diretor consiga compreender as “dimensões da mudança (crenças, comportamento de ensinar, materiais curriculares) [...] ele não conseguirá entender as preocupações dos professores – ou seja, não conseguirá proporcionar apoio para a implementação”. E um dos indicadores para medir o envolvimento ativo do diretor é se ele participa dos treinamentos, o que, no caso específico desse trabalho, diz respeito ao envolvimento nas formações e reuniões que tratam do *Escola 10*.

Já com relação aos professores, Louzano et al. (2018, p. 123) consideram que “são os agentes nos quais a responsabilidade pela mudança educacional mais irá pesar”, sendo, por isso mesmo, como apontado pelos autores com relação à preocupação de Fullan (2009) em seu trabalho, tão importante compreender a pressão sofrida por esses profissionais no processo de implementação de uma política. Aliás, destaca o autor que “A qualidade das relações de trabalho entre os professores está bastante relacionada com a implementação” (FULLAN, 2009, p. 96), envolvendo elementos como o companheirismo, a confiança, o aprendizado no trabalho, obtenção de resultados, dentre outros fatores que além de estarem intimamente relacionados, contribuem com esse processo. Nesse sentido, Louzano et al. (2018) complementam:

Além disso, diferente dos demais profissionais e instituições envolvidos na implementação, no caso dos professores, as características pessoais e psicológicas aparecem como uma questão fundamental para determinar em que medida este profissional estará disposto a aderir a uma mudança. Com base nesses pontos, diversos estudos têm demonstrado que a melhor forma de incentivar as mudanças nos professores é criando um ambiente de cooperação. (LOUZANO et al., 2018, p. 123).

Na verdade, Fullan (2009) sugere que o primeiro agente a ser analisado seja o das secretarias de educação e diretorias regionais de ensino, seguido das escolas e agentes externos. Assim, diversos fatores devem ser contemplados numa análise de implementação de uma política educacional, como o papel das secretarias de educação, as escolas e até fatores externos à dinâmica escolar, como o governo, ONGs, fundações de pesquisa, a sociedade em geral, e ainda acrescentamos, na perspectiva deste trabalho, o sindicato dos profissionais em educação e a Undime. Ou seja, todos os elementos da sociedade que têm ou podem influenciar na aceitação ou rejeição de uma política. Afinal de contas, como nos lembram Louzano et al. (2018, p. 123), “[...] não podemos esquecer que a maioria dos projetos e políticas é concebida para solucionar questões e necessidades que vêm da sociedade, do modo como esta pensa o seu

sistema educacional”. E como ressalta Fullan (2009, p. 99), “A implementação é o grande obstáculo no nível da prática”, e os governos deveriam considerar a continuidade das reformas iniciadas para que não haja descontinuidade em função da falta de ação ou desinteresse dos implementadores.

Finalmente, diante do contexto abordado e a partir das contribuições de Dantas e Rachadel (2021, p. 151), políticas inspiradas no ideário neoliberal oferecem ao docente políticas de responsabilização, em substituição às políticas de valorização, o que “também vale para a gestão da escola pública, já que os/as gestores/as também são submetidos a regras competitivas, de ranqueamento, e políticas de bonificação.”. Finalmente, como destacam ainda os autores, essa entrada da gestão gerencial na escola pública favorece a “fragmentação do trabalho pedagógico; a meritocracia e a concorrência se hegemonomizam e com elas a ruptura de princípios democráticos dentro da escola, reformulando de fato o conceito de democracia.” (DANTAS; RACHADEL, 2021, p. 150). No que reafirmam a necessidade da luta permanente “pela democracia dentro da escola pública”.

#### 2.4 Algumas considerações

Neste capítulo, tratei de diversos componentes conceituais e instrumentais utilizados nesta pesquisa, como políticas públicas, implementação de políticas e análise de políticas. É na inter-relação entre esses elementos que a pesquisa desta Tese foi empreendida: a política pública, como interferência e ação do estado sobre a sociedade, e vice-versa, buscando a mudança de uma realidade na área educacional, na forma do programa *Escola 10*. A ênfase recai na análise da implementação desse programa como processo de execução da política, sob a influência dos diversos atores que agem diretamente sobre a proposta original, transformando-a, reorganizando-a e ajustando-a à realidade sócio-político-histórica em que se estabelece; para compreender a implementação, todavia, mostrou-se incontornável reconstruir elementos da formação da agenda e formulação do *Programa*, inclusive tendo em conta a premissa da intersecção entre as fases das *policies*. A análise da política é entendida como parte e instrumento fundamental para o realinhamento e a reorientação da política, compondo o referencial da análise de trajetórias do *Programa Escola 10* e da complexa rede de relações de poder e interesses que movimenta, desde a sua formulação à implementação.

Nesta medida, diversos fatores precisam ser colocados na esfera da análise da implementação do *Programa Escola 10*. Assim, é importante considerar não apenas os interesses e os valores individuais dos que estão envolvidos diretamente no processo da implementação, mas também as regras e os procedimentos organizacionais envolvidos. A ideia de ciclo de políticas, em que se insere o modelo que segmenta a política, é compreendido claramente como uma ferramenta de análise, cujo recorte da política visa facilitar ou orientar sua análise em suas diversas dimensões. As inter-relações existentes entre as fases existentes no ciclo de políticas não podem ser ignoradas, até porque lhes são iminentes, integrantes do processo. A discricionariedade dos “burocratas do nível de rua”, nas escolas e secretarias municipais de educação, precisa ser relativizada e compreendida nos contextos em que se inserem, sem desmerecer ou desconsiderar a importância dos elementos que compuseram a política, na fase da formulação, e suas intenções ou motivações para que definissem os caminhos então apontados/prescritos. E nesse contexto, é importante ressaltar que o plano do *Escola 10* foi sendo constituído de modo tão fracionado e repleto de lacunas que impele a que a formulação ocorra muito fortemente durante a implementação. E em certa medida, as observações de Hill (2006, p. 71), quando aborda a formulação da política, aqui são convenientemente relevantes, mais especificamente a hipótese de que há “inúmeras razões para deixá-las para o processo de implementação”, tema sobre o qual discorro ao longo deste texto.

Finalmente, ao analisar a política a partir das reflexões em torno dos referenciais aqui tratados, propus-me à utilização de uma combinação de dois modelos de análise de implementação, que certamente vêm contribuir não apenas para compreender a política, mas oferecer subsídios para a leitura a partir dos seus referenciais. Assim é que utilizei um modelo de análise *top-down* da implementação, visando compreender a perspectiva dos gestores e formuladores [da proposta] da política, suas intenções e como pretendiam que a política fosse desenvolvida lá na ponta, junto com os gestores das escolas, docentes e demais profissionais envolvidos. Também utilizei um modelo de análise *bottom-up* da implementação para observarmos a partir da perspectiva dos implementadores, nas secretarias municipais e, especialmente, nas escolas envolvidas com o *Programa Escola 10*.

## 2.5 Caminhos metodológicos

Aqui apresento o percurso metodológico desta pesquisa. E assim como o educador Paulo Freire, registro que no caminho questioneei minhas certezas e reavaliei meus

posicionamentos. Porém, assumi uma posição de abertura para, além das ideias e conceitos pré-concebidos, conhecer o que ainda não me fora apresentado, sob a ótica dos que vivenciaram e trilharam os seus caminhos. Aprendi com eles e dediquei toda atenção e esforços para compreender e justificar, de forma ética e política, e com todo o aparato metodológico e epistemológico apreendido, a importância de nosso investimento pessoal e profissional nesta pesquisa.

Diante da dimensão e das expectativas criadas pelo governo do estado de Alagoas em torno da política de que trato nesta Tese, defini como problema/pergunta de pesquisa: Como se dá a implementação do *Escola 10* como política indutora da melhoria dos índices educacionais do estado e municípios alagoanos e suas inter-relações com a proposta originalmente formulada? E nesta medida, as quatro grandes dimensões da implementação que utilizei para compreender a implementação e as inter-relações foram: a) concepções sobre a política (objetivos, processos, recursos, possibilidades de gerar os resultados desejados etc.); b) processo de formulação da política; c) atores da implementação; d) relações político-administrativas na implementação.

Tendo em conta o problema, o objetivo deste trabalho é o de compreender a implementação do *Programa Escola 10* a partir dos agentes implementadores e do diálogo entre o que está formulado e o que efetivamente está sendo executado e seus reflexos na melhoria dos índices educacionais do estado e municípios. São objetivos específicos: estudar a fase de formulação da política; analisar os documentos que viabilizam e orientam o programa *Escola 10*; analisar os possíveis resultados mais imediatos do programa *Escola 10* sobre a educação pública do estado; analisar as relações do estado com os municípios. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida nas redes estadual e de dois municípios do estado, Maceió e Arapiraca, considerando tanto a disposição geográfica quanto a situação econômica e política de ambos. Na análise de implementação foram realizadas análises a partir dos modelos *top-down* e *bottom-up* do processo, como já abordado na seção anterior desta Tese. Deste modo, procuro contemplar as variáveis que contribuam com essa etapa, que vão desde o instrumento normativo, dialogando a partir da formulação da política, até alcançar a implementação e os atores envolvidos. Com isso, busco explorar suas ideias e concepções, estratégias e a rede e suas relações estabelecidas a partir do *Programa*, bem como as apropriações da proposta pelos diversos atores no contexto do seu local de influência. Tais caminhos ofereceram condições para compreender a correlação de forças existentes nos diversos espaços escolares e o modo de ação/interação dos atores envolvidos, inclusive a relação existente entre estado e municípios e



se as divergências ou afinidades políticas contribuíram e o quanto com a proposta do *Programa* nos municípios e seus reflexos na política do estado.

É interessante retomar que o *Programa Escola 10* é de iniciativa do governo do estado em parceria com seus 102 municípios, e a escolha de Maceió e Arapiraca não ocorreu de forma aleatória. Duas características são a dimensão e a posição econômica desses municípios, que se refletem, obviamente, no tamanho e organização de seus sistemas de educação. Outra questão é o contexto de influência política de ambos, além disso, e também por isso mesmo, cabe verificar o jogo político envolvido em dois municípios cujos prefeitos são do PSDB e, portanto, oposição ao governo que oferece o pacto (MDB). Maceió esteve sob a administração do prefeito Rui Soares Palmeira (PSDB), que foi reeleito em 2014 derrotando o ex-prefeito Cícero Almeida (PMDB); encerrou o seu segundo mandato em dezembro de 2020. Arapiraca esteve sob a administração do prefeito Rogério Auto Teófilo (PSDB), que derrotou o candidato do governador Renan Calheiros Filho na eleição de 2016, o deputado Ricardo Nezinho (PMDB), autor do projeto de lei da “Escola sem partido”<sup>7</sup> no estado; faleceu em 2020, quando encerraria o seu mandato. Os dois prefeitos eram os possíveis candidatos do presidente do partido no estado, o ex-governador Teotônio Vilela Filho (PSDB), para enfrentar o governador Renan Calheiros Filho (MDB), então candidato à reeleição no ano de 2018, tendo sido eleito em 2014 para o seu primeiro mandato como vitorioso na maioria dos municípios, mas sendo derrotado justamente nos dois maiores colégios eleitorais do estado, Maceió e Arapiraca. No entanto, até o início do ano de 2018, era praticamente certo que o prefeito Rui Soares Palmeira (PSDB) sairia como candidato de oposição num pleito em que estava colocada a reeleição do governador Renan Calheiros Filho (MDB), e em virtude da configuração política delineada ao longo dos primeiros meses de 2018, viu inviabilizada a sua candidatura. Nem Rui Palmeira, nem Rogério Teófilo. Assim, a configuração geopolítica desses dois municípios os qualifica para uma análise que não dispensa as correlações de forças político-partidárias e o jogo político que impregna a política pública definida pelo *Escola 10*.

Nesta pesquisa, busquei resgatar como se deu o processo de construção da política que desencadeou o programa *Escola 10*, na sua formulação, através de entrevistas com os gestores da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC) e outros atores que participaram

---

<sup>7</sup> Isto foi elemento importante que contribuiu para a derrota do candidato, uma vez que a aprovação da lei foi utilizada durante toda a campanha para caracterizar o posicionamento político e “democrático” do candidato. Foi reconduzido à ALE como o segundo deputado mais votado na eleição de 2018 e à época constava como favorito para concorrer contra o então prefeito de Arapiraca, Rogério Teófilo, à prefeitura desta cidade.

desse processo que gerou o programa. Além disso, busquei historicizar como se deu o processo que envolve as fases da agenda/formulação e da implementação da política.

Para tanto, foi adotada neste trabalho uma abordagem qualitativa de pesquisa, com entrevistas e análise documental. A entrevista foi utilizada como instrumento de importante registro oral de fatos e acontecimentos que muitas vezes não se encontram nos documentos, ou refletem compreensão diversa ou bastante peculiar do que está registrado. A análise documental, por sua natureza, proporcionou uma cronologia e registro do que estava estabelecido ou de alterações sofridas ao longo do processo. Trato desses instrumentos nas seções seguintes.

### 2.5.1 A entrevista

O recurso da entrevista como instrumento de pesquisa suscita controvérsias. Embora proporcione condição de se relacionar com o objeto de estudo, objeto esse que fala e manifesta a sua realidade, também resulta de jogo de interesses e interações sociais oriundas da própria entrevista, além do complexo jogo de múltiplas interpretações a que estão sujeitos os discursos (POUPART, 2008). O uso de tal recurso exige bastante atenção e muita sensibilidade por parte do pesquisador. Afinal de contas, como retrata Szymanski (2011, p. 11), “Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece”. É, portanto, ainda como destacado pela autora,

[...] uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação [...]. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz –, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador (SZYMANSKI, 2011, p. 12–13).

Não obstante, na perspectiva desta pesquisa, parti do pressuposto de que a entrevista de tipo qualitativo atenderia plenamente os três argumentos como base de recurso para sua utilização, conforme indicado por Poupart (2008), que são os de ordem epistemológica, ético-política e metodológica.

Na qualidade de argumento de ordem epistemológica, ela se torna necessária “uma vez que uma exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais é considerada indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais” (POUPART, 2008, p. 216), o que pode me ajudar a compreender o ponto de vista dos atores sociais e os motivos de suas escolhas políticas no processo que envolve a política em questão. Como ressaltado por Poupart (2008, p. 217), ela se torna imprescindível não apenas como método para apreender as experiências, mas também como instrumento que permite elucidar as condutas a partir da perspectiva dos atores envolvidos no processo.

Já como argumento de ordem ética e política, também considerei que a utilização das entrevistas seria importante porque abriria “a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais” (POUPART, 2008, p. 216), em especial, neste caso, aqueles que se encontram como implementadores de linha de frente, ou implementadores do nível de rua, tais como os professores, diretores, coordenadores, articuladores de ensino, dentre os diversos outros profissionais das escolas envolvidas na implementação da política em questão. Mas o que considerei mais importante dentro da perspectiva deste argumento, refere-se ao fato de que a entrevista poderia ser um instrumento privilegiado de registro e denúncia das condições em que vivem os segmentos excluídos do processo, dando-lhe voz e identidade.

E por fim, no que concerne ao argumento metodológico, o uso da entrevista de tipo qualitativo também foi considerado pertinente por seu potencial “de elucidar as realidades sociais, mas, principalmente, como instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores” (POUPART, 2008, p. 216), o que poderia me ajudar a compreender os caminhos escolhidos pelos envolvidos no processo. Por este argumento, a entrevista se constitui em um meio eficaz, através da abordagem a um informante representativo para se reconstituir a realidade do meio que se pesquisa, para a coleta de informações sobre o funcionamento de um grupo ou de uma instituição, e neste caso, em particular, como funcionam a sua instituição e o processo de implementação de uma política pública.

Oportuno observar o alerta de Szymanski (2011, p. 61) quanto ao caráter dinâmico das informações obtidas em nossas pesquisas, exigindo de nossa parte o cuidado em não considerá-las como definitivas, mas como uma representação de um momento, ou nas palavras da autora, “um instantâneo que congela um momento, mas que traz em seu interior a possibilidade de transformação”. E nesse aspecto, como ainda ressaltado pela autora, esse tipo de entrevista, face a face, pode trazer informações muito ricas sobre o que estamos investigando, mas que depende em muito do desempenho do entrevistador. Outras peculiaridades e possibilidades da entrevista na pesquisa em ciências humanas foram estudadas nos textos de Szymansky, Almeida e Prandini (2011) e Almeida e Szymanski (2011).

Destarte, utilizei a entrevista como instrumento imprescindível para compreender e dar voz aos atores que me ajudaram a esclarecer como se deu/dá a formulação e a implementação da política a partir dos seus lugares de referência. Assim é que creio ter dado voz não apenas aos gestores das secretarias de educação, mas àqueles que estão “na ponta”, os implementadores do nível de rua, gestores, professores e demais profissionais das escolas envolvidas com o Programa *Escola 10*. E assim, as entrevistas foram um dos veículos para compreender os meandros do desenvolvimento dessa política e os seus efeitos nas comunidades afetadas e na sociedade alagoana.

As entrevistas para esta Tese foram realizadas durante os anos de 2019 e início de 2020 de forma presencial, ficando algumas poucas realizadas de forma virtual em meados de 2020 em decorrência das limitações impostas pela pandemia de COVID-19. A última entrevista ocorreu no mês de abril de 2021. Foram entrevistadas seis articuladoras de ensino, distribuídas nas Secretarias municipais e nas escolas, quatro coordenadoras pedagógicas, quatro diretores/vice-diretores de escola, sete docentes (entre docentes de língua portuguesa e matemática), um membro da seccional Alagoas da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), três membros do Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas (Sinteal) e três membros da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, dentre os quais, a Secretária Executiva (que acabou ocupando o cargo de Secretária de Estado da Educação por alguns meses, até ser exonerada do cargo, em 2020), considerada a mentora/coordenadora da proposta que materializou o *Programa Escola 10*. O Quadro 1 sumariza a distribuição dos entrevistados de acordo com sua categoria profissional e unidade de lotação.

Quadro 1 – Relação dos entrevistados distribuídos por sua unidade de trabalho

Categoria profissional	Undime	Sinteal	Seduc	Semed	Smed	E.M. Maceió	E.M. Arapiraca	E.E. Maceió
Diretor/Vice-diretor	--	--	--	--	--	2	1	1
Articulador de ensino	--	--	--	1	1	1	1*	2
Coordenador pedagógico	--	--	--	--	--	2	1*	1
Professor de Português	--	--	--	--	--	2**	1	2
Professor de Matemática	--	--	--	--	--	1**	--	1
Equipe gestora	1	3	3	--	--	--	--	--

\* acumula a coordenação pedagógica e a articulação de ensino na escola; \*\* acumula as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

Antes de iniciar a entrevista, cada entrevistado foi informado dos objetivos do estudo e qual o tratamento que seria dado às informações ali prestadas, com a leitura em voz alta pelo entrevistador/pesquisador do termo de consentimento livre e esclarecido. Havendo a concordância dos critérios pelo entrevistado, o termo foi assinado em duas vias, sendo que uma ficou com o entrevistado e outra com o entrevistador/pesquisador. No caso das entrevistas *online*, onde se utilizou o *Google Meet*, após a leitura e concordância dos critérios definidos no termo de consentimento o documento foi enviado por e-mail ou *WhatsApp*, devidamente assinado por ambas as partes. Foi assegurado, conforme consta no termo de consentimento livre e esclarecido, o anonimato dos participantes, identificando-se, quando autorizado pelo entrevistado, apenas os cargos ou funções que ocupam. Também ficou esclarecido que os entrevistados poderiam, a qualquer tempo, recusar sua participação na pesquisa até a sua finalização. Todas as entrevistas, com a autorização dos entrevistados, foram gravadas e, em seguida, transcritas. Algumas das transcrições foram realizadas pelo próprio pesquisador, mas devido às especificidades encontradas ao longo desse processo, foi realizada a contratação de profissional qualificado que providenciou grande parte das transcrições, com o compromisso ético do sigilo dos dados dos entrevistados. Os apêndices de A a L foram transcrições realizadas por uma profissional, e os apêndices de M a X foram transcrições realizadas pelo próprio entrevistador/pesquisador, diferenciando-se apenas quanto à organização e sistematização

técnicas apropriadas, sem perder, no entanto, o caráter de relatar o diálogo ocorrido durante as entrevistas.

### 2.5.2 A análise documental

A análise documental é fonte importante para o pesquisador. Possibilita desde a compreensão histórico-temporal, favorecendo uma análise do processo de evolução do objeto de estudo ou mesmo de uma análise de um corte específico de sua trajetória, como também elimina os efeitos de qualquer influência ou intervenção do pesquisador a respeito do sujeito objeto de determinada ação. E é um trabalho que exige prudência e olhar crítico ao se analisar uma documentação em estudo, uma vez que ela deve ser trabalhada da forma como se encontra, independentemente de como se apresenta e seu grau de precisão nas informações (CELLARD, 2008). É um exercício de “garimpagem” e de investigação metódica.

Um desafio inicial com relação a este tema reside na definição de documento. Cellard (2008, p. 296), a partir da perspectiva da história social, privilegia uma abordagem globalizante da noção de documento, e considera que “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’, como é mais comum dizer, atualmente”. Pode abranger desde textos escritos como também material de natureza iconográfica e cinematográfica, ou qualquer outro tipo de testemunho registrado, inclusive um relatório de entrevista. E para efeitos de delimitar o que seja “documento”, define-o como “todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel. Mais precisamente, consideraremos as fontes, primárias ou secundárias<sup>8</sup>, que, por definição, são exploradas – e não criadas – no contexto de um procedimento de pesquisa” (CELLARD, 2008, p. 297).

A análise documental consiste na desconstrução e reconstrução do material visando responder aos questionamentos que levaram o pesquisador a trabalhar com tal objeto. Uma tarefa que visa encontrar as relações entre as informações ali contidas. E como assinala Cellard (2008, p. 304), é justamente esta relação entre a problemática do pesquisador e o que consegue extrair da documentação “que lhe possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente, e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada

---

<sup>8</sup> Como o próprio autor explica em nota de rodapé, “Distinguem-se geralmente, as fontes ‘primárias’, produzidas por testemunhas diretas do fato, das fontes ‘secundárias’, que provêm de pessoas que não participaram dele, mas que o reproduziram posteriormente” (CELLARD, 2008, p. 297).

sociedade, neste ou naquele momento”. Para tanto, é preciso ficar atento à pertinência dos elementos extraídos dos documentos e compará-los entre si.

E como destaca ainda o autor, só a leitura repetida permite “tomar consciência das similitudes, relações e diferenças capazes de levar a uma reconstrução admissível e confiável” (CELLARD, 2008, p. 304). Daí a necessidade de se proceder à análise atenta de fontes, pessoas ou grupos os mais diversos buscando uma visão mais global e diversificada do fenômeno investigado. Precauções de ordem crítica refletem na qualidade e validade de uma pesquisa, que vão desde a qualidade da informação, a qualidade das fontes e suas interseções, contribuindo com sua profundidade e riqueza na análise (CELLARD, 2008, p. 305).

A análise documental possibilitou, no desenvolvimento do estudo, reconstituir o processo que culminou com o Programa *Escola 10* e como ele foi [e é] implementado. Análise documental e entrevista foram utilizadas como ferramentas complementares para compreender a política e as relações de possível transformação da educação no estado de Alagoas, como também os meandros em que se dá a ação de um silencioso processo de alteração das políticas educacionais decorrente dos mecanismos neoliberais a que se sujeita o estado, praticamente sem reação ou focos de resistência. Como se não houvesse alternativa, ou ainda, como se ninguém estivesse percebendo ou se importando.

No Quadro 2 consta a relação de todos os documentos utilizados na análise de que trata esta Tese. Assim é que temos leis, decretos, portarias, relatórios, notícias e entrevista. Tais documentos contribuíram para que se compreendesse o cenário em que se insere e em que se construiu o *Escola 10*.

Quadro 2 – *Corpus* documental utilizado nesta Tese

Instrumento	Objeto	Ementa/Título
Lei	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
	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

	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
	Lei n.º 8.234, de 10 de janeiro de 2020	Altera a Lei estadual n.º 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.
Decreto	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
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
	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
	SEDUC n.º 4.139/2017, de 17 de novembro de 2017	Cria a Medalha 10 e dá outras providências
	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 [...]
	SEDUC n.º 7.405/2019, 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
	SEDUC n.º 11.116/2020, de 5 de novembro de 2020	Tornar público a relação dos Municípios que alcançaram as metas Pactuadas no ano de 2019 nos anos iniciais e anos finais
Relatório	Indicadores Básicos de Alagoas, 2017	---
	Resumo Técnico: resultados do índice de desenvolvimento da educação básica, 2018	---
	Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Evidências da Edição 2017	---
	Indicadores educacionais: taxas de rendimento escolar -	---



	Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação (de 2011 a 2019)	
	Resumo Técnico do estado de Alagoas: Censo da Educação Básica Estadual 2019	---
	Sinopse Estatística da Educação Básica 2019	---
	Resumo Técnico: resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (versão preliminar), 2020	---
	IDEB - Resultados e Metas, 2020	---
Notícias/ Matérias	Agência Alagoas, 11 de março de 2017	Governo lança Programa Escola 10 para empreender melhorias na Educação de Alagoas
	Sinteal, 20 de março de 2017	Em greve, Sinteal protesta em lançamento do Programa Escola 10 do Governo de Alagoas
	Gazeta de Alagoas, 20 de julho de 2019	Renan Filho dá calote de R\$ 20 milhões em municípios premiados no Escola 10
	Gazeta de Alagoas, 24 de agosto de 2019	Após calote que dura oito meses, Renan Filho envia à ALE projeto do Escola 10
	Gazeta de Alagoas, 28 de agosto de 2019	Deputados criticam calote de R\$ 20 milhões que Renan Filho deu no Escola 10
	Cada Minuto, 17 de setembro de 2019	Deputados derrubam emenda ao projeto de criação do Prêmio Escola 10
Entrevista	Entrevista ao Centro de Liderança Pública (CLP), em 14 de outubro de 2020 através da plataforma Zoom	Live sobre a iniciativa vencedora do Prêmio Excelência em Competitividade Escola 10, de Alagoas

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

*Alagoas, estrela radiosa, / Que refulge ao sorrir das manhãs,  
Da República és filha donosa, / Magna Estrela entre estrelas irmãs.  
A alma pulcra de nossos avós. / Como benção de amor e de paz,  
Hoje paira, a fulgir sobre nós, / E maiores, mais fortes nos faz.  
Tu, liberdade formosa, / Gloriosa hosana entoas:  
- Salve, ó terra vitoriosa!  
- Gloria à terra de Alagoas!*  
(Trecho do Hino de Alagoas)<sup>9</sup>

Neste capítulo tratarei de apresentar a política que é objeto da pesquisa. Contudo, é essencial apresentar o lugar de onde venho e buscar caracterizá-lo de forma a que se compreenda, ainda que parcialmente, a trajetória que construiu parte de sua identidade e que se reflete, substancialmente, nas condições em que hoje se encontra. Assim é que inicio com as primeiras estrofes do hino de Alagoas, um símbolo para introduzir este capítulo com uma breve passagem por sua história, desde a sua emancipação até os dias atuais. Mas não é a história o mais importante, e sim a construção das bases que definem parte do que hoje constitui esta unidade federativa e seus reflexos nas políticas voltadas à educação.

Logo após a descrição do 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. Finalizo este capítulo com o *Programa Escola 10* e sua proposta.

---

<sup>9</sup> Três primeiras estrofes do Hino de Alagoas, aprovado pelo Decreto n.º 57 de 6 de junho de 1894. Melodia: Benedito Raimundo da Silva (31 ago. 1859 a 14 maio 1921); Letra: Luiz Mesquita (14 abr. 1861 a 4 set. 1918).

### 3.1 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 reja na forma praticada nas mais capitanias independentes” (CARVALHO, 2015, p. 146). Como destacam Carvalho (2015, p. 146) e Verçosa (2015, p. 60), 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, p. 152), 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 prestígio 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, p. 6), 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, p. 6) 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, 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, p. 20). 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, p. 25). E neste quesito, vale destacar a observação de Lira (2016, p. 178) 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):

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 (CARVALHO, 2008, p. 26).

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, p. 168–169) 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.

### 3.2 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 educacional<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> 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.



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, p. 183–184), 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*.

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*<sup>11</sup>, 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,

---

<sup>11</sup> 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.

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 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, p. 20).

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. E 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 Suruagy<sup>12</sup> (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, p. 190). 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 Cardoso<sup>13</sup> (PSDB), as

---

<sup>12</sup> 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.

<sup>13</sup> 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.

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, nos anos 1970 e 1980, tendo ocupado as 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, p. 23).

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 Barros<sup>14</sup> (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.

---

<sup>14</sup> Manuel Gomes de Barros tem uma trajetória política filiada aos partidos: ARENA, PDS e PTB.

Somente na gestão seguinte o desmonte da educação ocorrido durante a década de 1990 foi enfrentado. Ronaldo Lessa<sup>15</sup> (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 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 Neto<sup>16</sup> (PDT), a missão de concluir o mandato. E para

---

<sup>15</sup> 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%).

<sup>16</sup> 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

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, p. 215–216).

Nos dois mandatos do governador Teotônio Vilela Filho<sup>17</sup> (PSDB, 2007-2010 e 2011-2014), pode-se destacar um perfeito alinhamento com a proposta neoliberal fortemente marcada por seu mentor político, 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, p. 131). 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, p. 137), 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, p. 138).

Como observado por Lira e Hermida (2018, p. 139), 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).

---

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.

<sup>17</sup> Teotônio Vilela Filho teve trajetória política com filiação partidária nos partidos PMDB e PSDB.

Vale ressaltar que o então Senador Teotônio Vilela Filho, do PSDB, foi apoiado pelo seu antecessor, Ronaldo Lessa, do PDT (filiação 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, p. 136), 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 conseqüentemente 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 via<sup>18</sup>.

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.

---

<sup>18</sup> 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.



#### 4 INDICADORES EDUCACIONAIS DO ESTADO DE ALAGOAS

*Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.*<sup>19</sup> (Paulo Freire)

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, p. 143) 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

---

<sup>19</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa, 7ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 31. (Coleção Leitura).

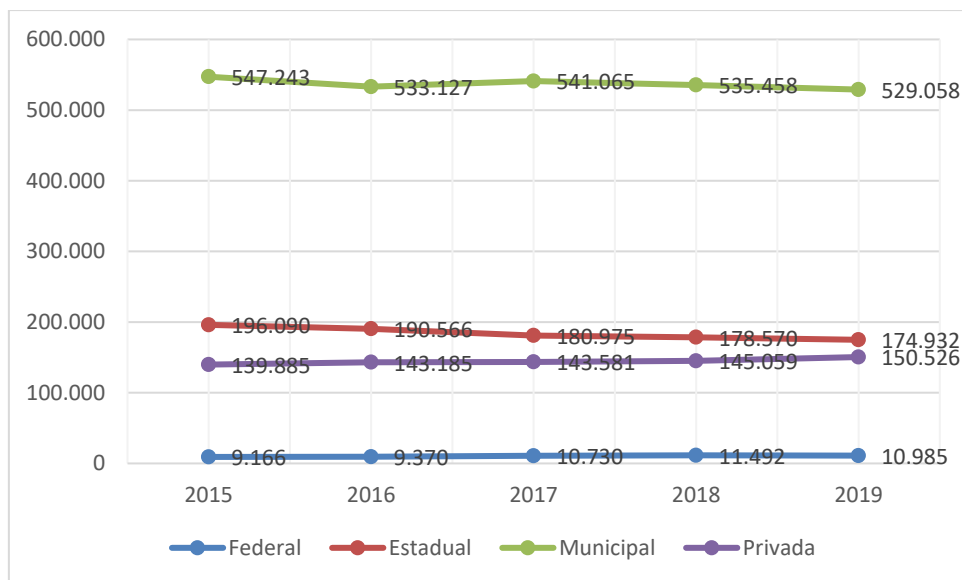
oportunidades de trabalho, portanto, de vida digna (LIRA; HERMIDA, 2018, p. 143).

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, p. 41). Lira e Hermida (2018, p. 143) 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 “desestruturação 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, p. 16). 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.

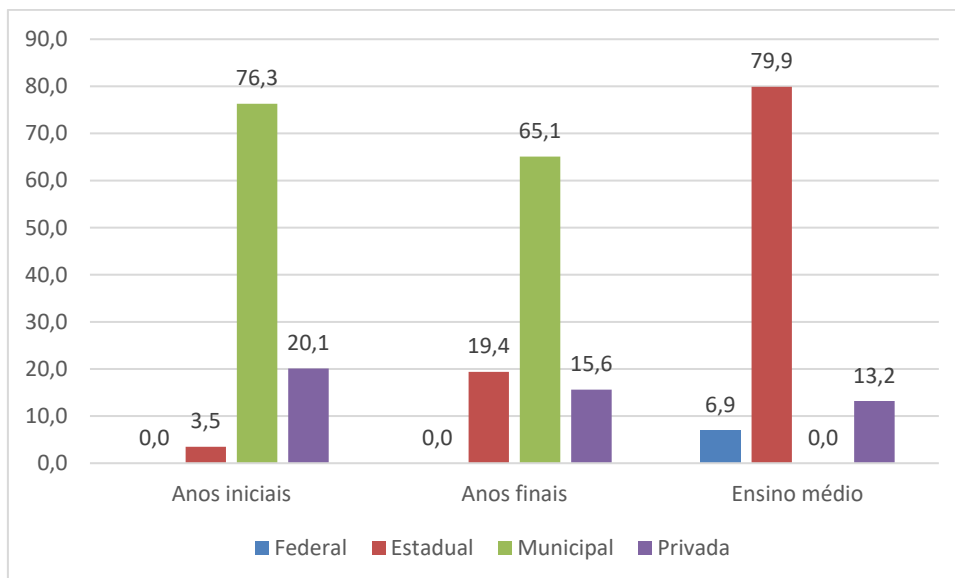
Gráfico 1 – Matrículas na educação básica segundo a rede de ensino para o estado de Alagoas, entre 2015 e 2019



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%.

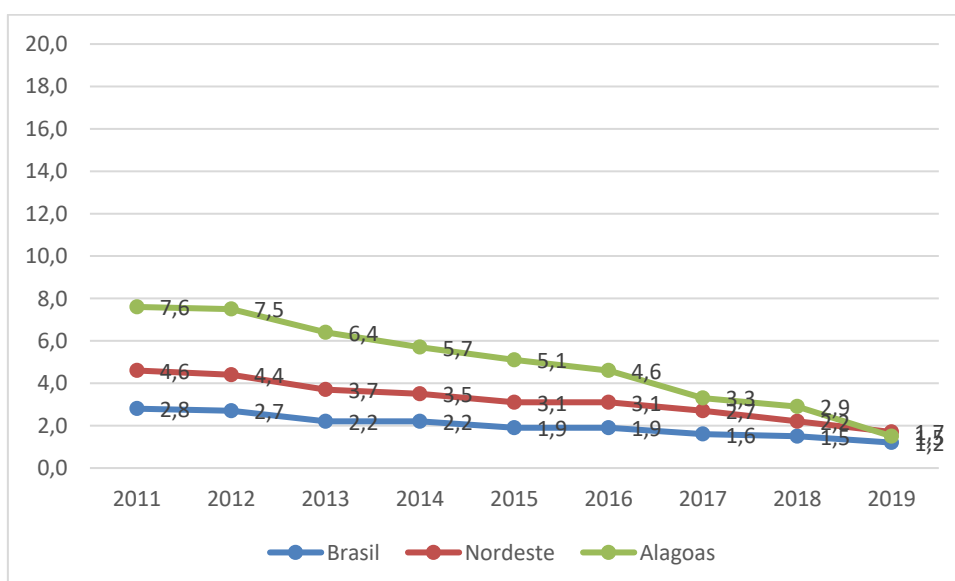
Gráfico 2 – Percentual de matrículas na educação básica, segundo a dependência administrativa, para os anos iniciais e finais da educação básica e o ensino médio em Alagoas - 2019



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, p. 33). 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.

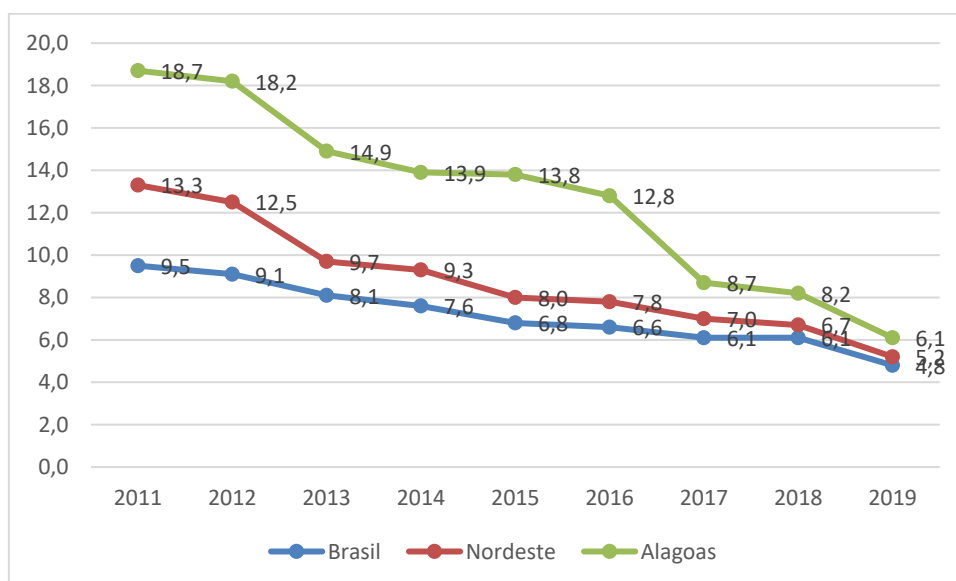
Gráfico 3 – Taxa de abandono no ensino fundamental no estado de Alagoas, entre 2011 e 2019



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)

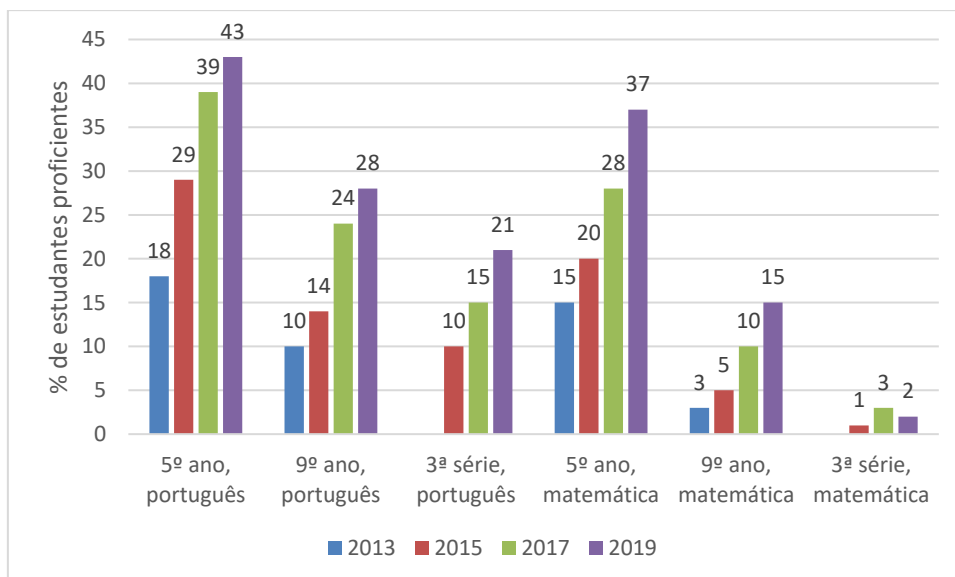
Concluem os autores que não dá para reduzir a qualidade da educação a “resultados educacionais alcançados por meio de testes padronizados, de caráter instrumental e técnico, como fazem as perspectivas gerencialistas que adentram a educação”. (SILVA; GONÇALVES, 2020, p. 57). Destacam, contudo, que apesar 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 Tese.

#### 4.1 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 diminuiu 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.

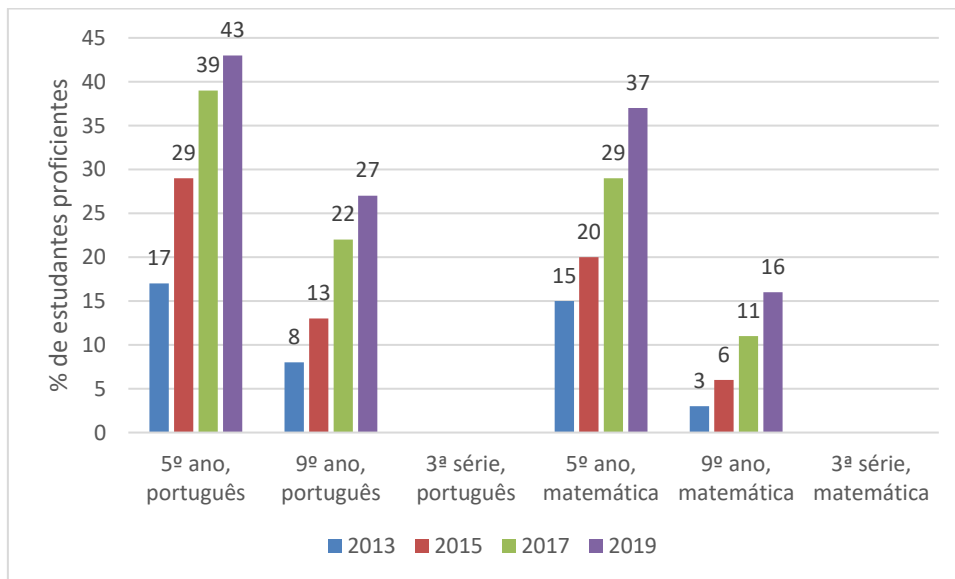
Gráfico 5 – Evolução da distribuição percentual de estudantes por nível de proficiência para os 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio de toda a rede pública do estado de Alagoas (estado e municípios), nos anos de 2013, 2015, 2017 e 2019



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

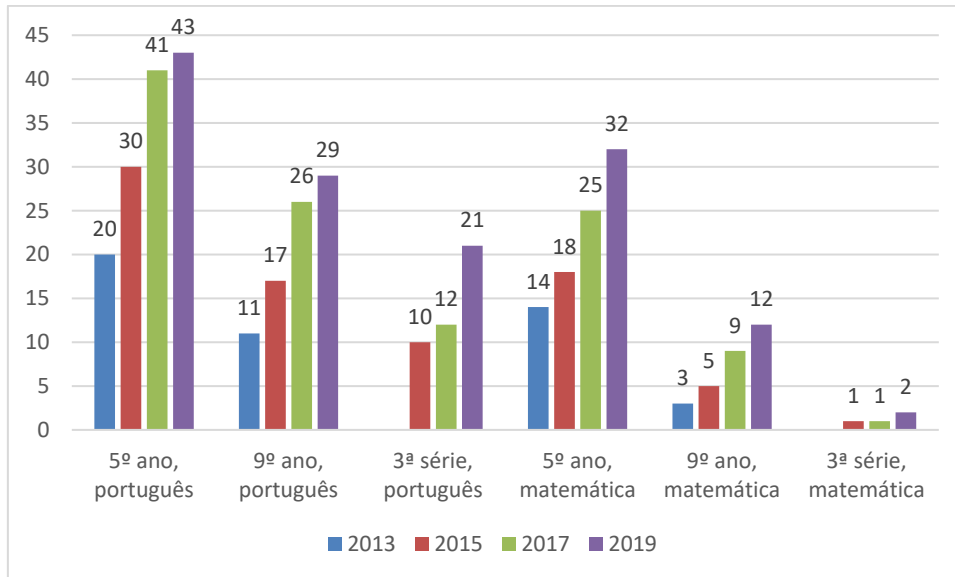


Fonte: Gerado a partir dos dados tabulados pelo portal QEDU (QEDU, 2021).

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.

#### 4.2 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).

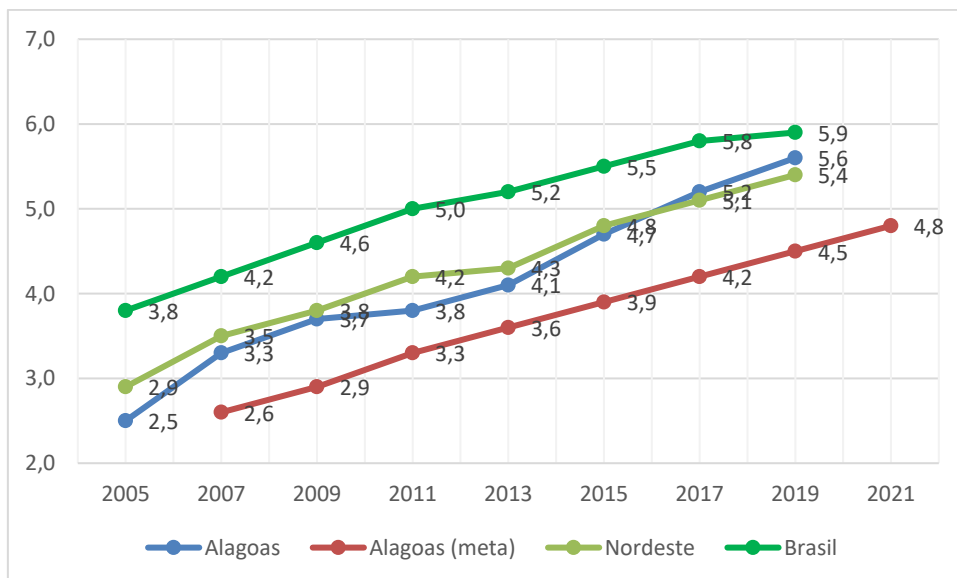
Convenientemente serão considerados três resultados possíveis nos gráficos que passo a apresentar: 1) todas as redes de ensino de Alagoas (privada, estadual e municipal); 2) apenas os resultados da rede pública de Alagoas (estadual e municipal, portanto, excluindo-se a rede privada); 3) apenas a rede 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 de onde se encontra o estado com relação ao 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.

#### 4.2.1 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.

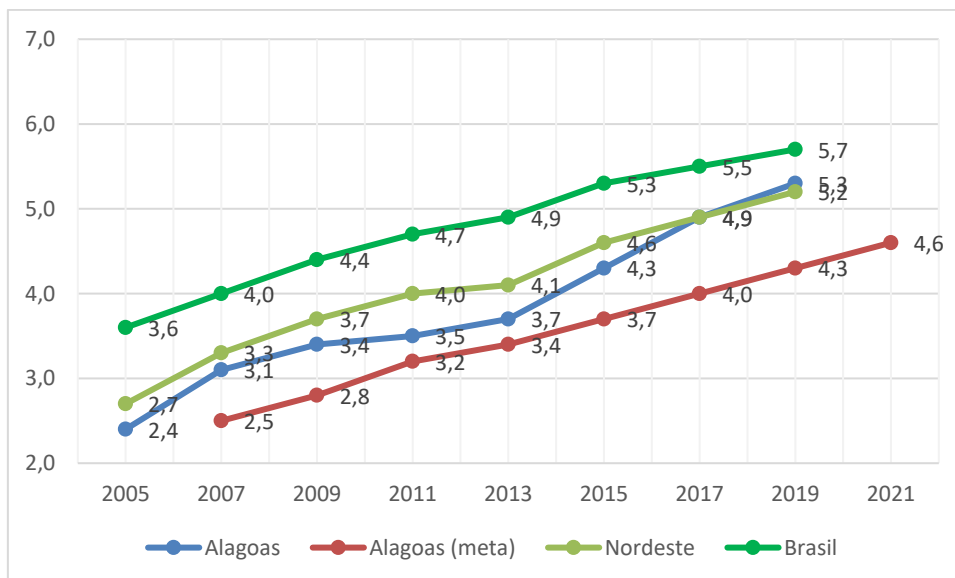
Gráfico 8 – Evolução do Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental das redes de ensino de Alagoas, do Nordeste e do Brasil entre os anos de 2005 e 2021



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.

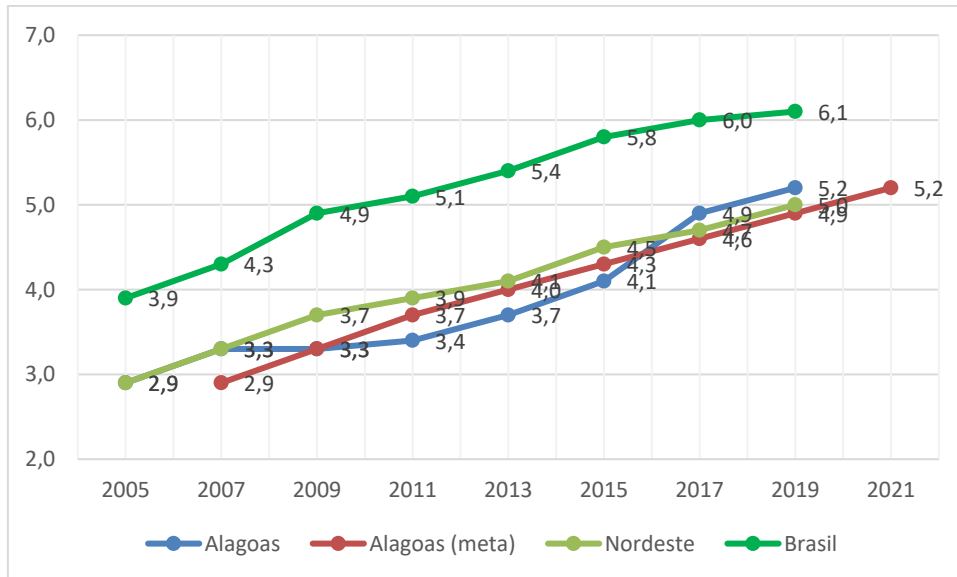
Gráfico 9 – Evolução do Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental com os resultados da rede pública de Alagoas, do Nordeste e do Brasil entre os anos de 2005 e 2021



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 projetada 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%. E 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).

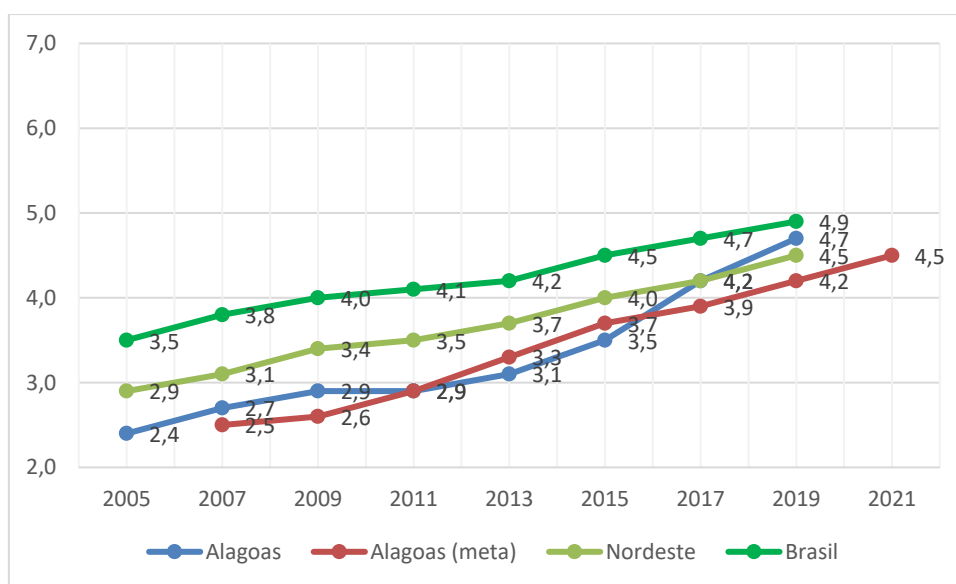
Ainda, quanto à evolução do Ideb em suas oito edições, e considerando-se todas as redes de ensino, o Inep destaca que o estado de Alagoas apresentou, além do Ceará e do Piauí, os maiores crescimentos no Ideb (INEP, 2020c), situando-se mais uma vez entre as unidades da Federação que superaram suas metas, 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.

#### 4.2.2 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

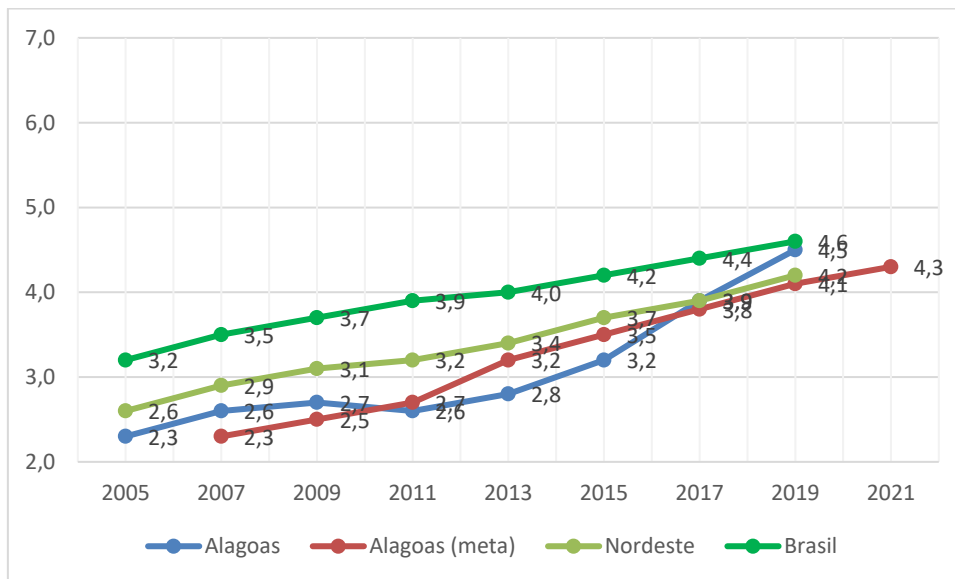


Fonte: elaborado a partir dos dados do portal IDEB – Resultados e Metas (INEP, 2020d) e do Resumo Técnico dos resultados do IDEB (INEP, 2018a).

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.

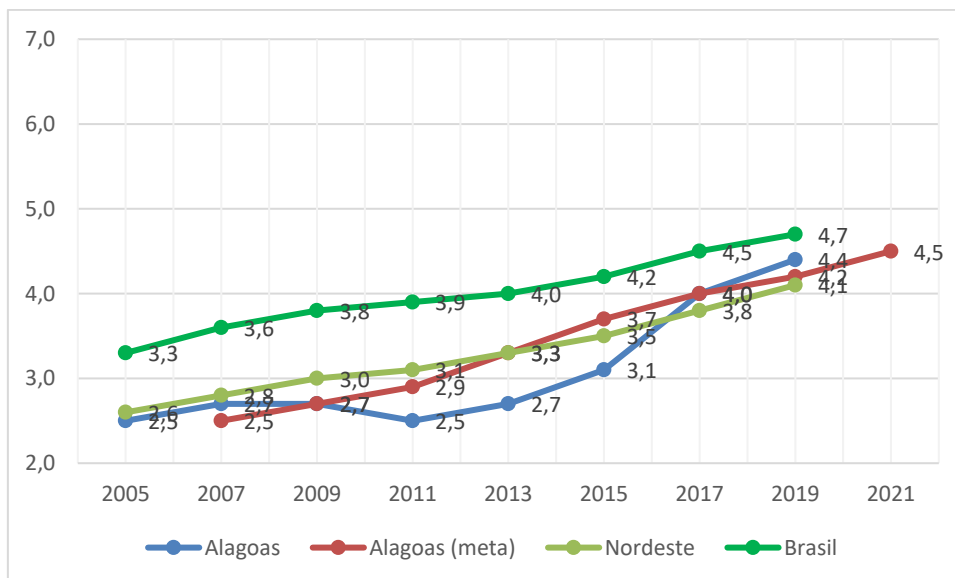
Gráfico 12 – Evolução do Ideb dos anos finais do ensino fundamental com os resultados da rede pública de Alagoas, do Nordeste e do Brasil entre os anos de 2005 e 2021



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).

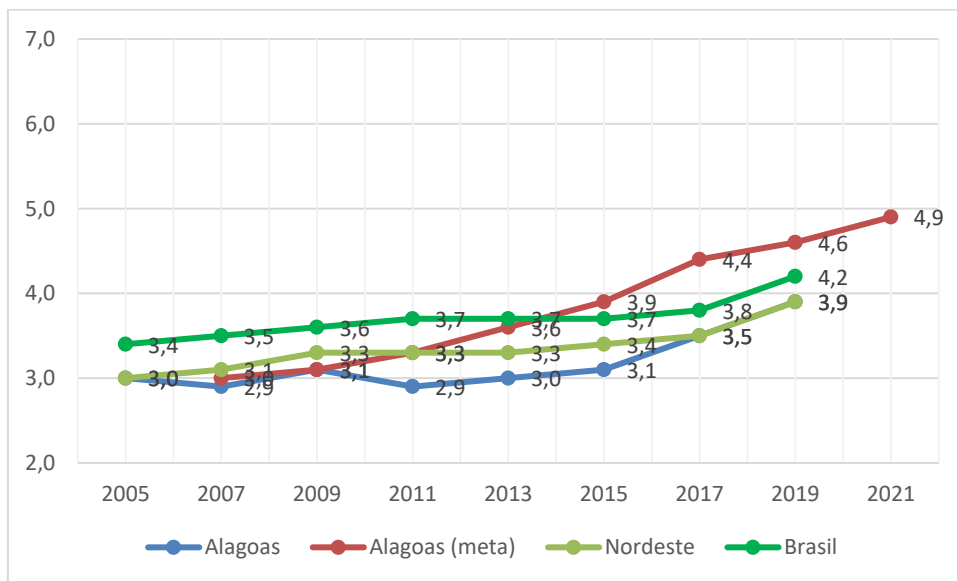
Ressalto, ainda, outros pontos que podemos observar nesses gráficos e nos últimos resultados do Ideb de Alagoas. Um deles diz respeito à tendência de crescimento apresentado por esse indicador nos gráficos que expressam o Ideb para os anos finais do ensino fundamental, em especial nas últimas edições (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. E 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).



#### 4.2.3 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

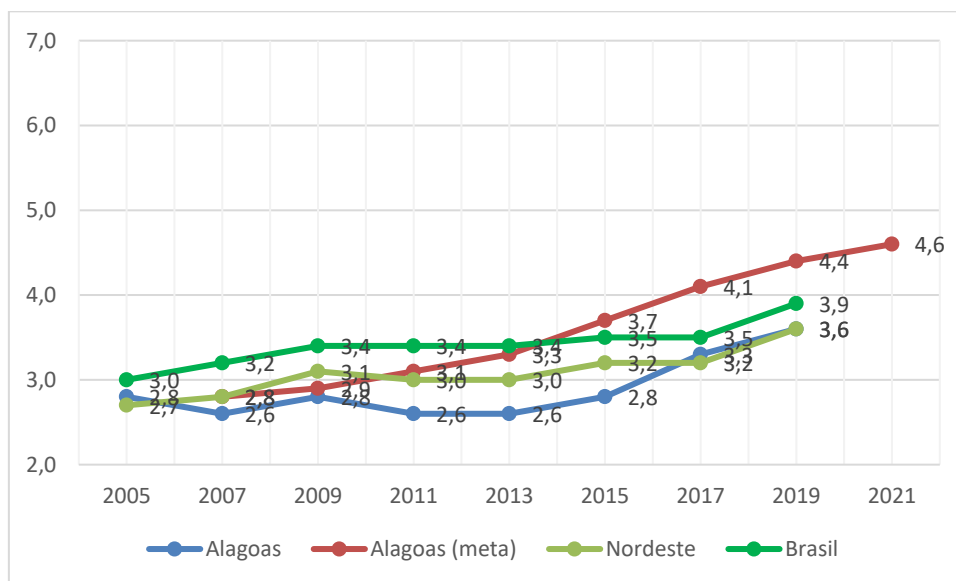


Fonte: elaborado a partir dos dados do portal IDEB – Resultados e Metas (INEP, 2020d) e do Resumo Técnico dos resultados do IDEB (INEP, 2018a).

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).

E 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.

### 4.3 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. E 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.

## 5 O PROGRAMA ESCOLA 10 COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

*"É importante não esquecer que o estudioso das Políticas Públicas (independentemente da área em que se insira) é um analista político e como tal constitui-se em um agente social atuante nos espaços em que trabalha."*<sup>20</sup> (Elione Maria Nogueira Diógenes)

Diante do cenário da educação do estado de Alagoas, 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 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).

---

<sup>20</sup> DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **Políticas públicas de educação**: concepção e pesquisas. Fortaleza: UFC, 2014. p.55.

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 daquele ano, 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.

Há que se considerar a relevância e importância do 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 importantes para nos ajudar a compreender todo o processo, desde a formulação até a implementação desta política, e a partir, também, do olhar da categoria. Na Figura 2 pode-se verificar um registro fotográfico do protesto durante a solenidade de lançamento do Programa.

Figura 2 – Imagens do protesto do Sinteal na solenidade de lançamento do Programa Escola 10, em 17 de março de 2017



Fonte: Galeria de imagens do Sinteal, no *link* [encurtado] <<https://goo.gl/GhLbvD>>

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. E 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, 2018b).

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 3 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 3 – 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	<b>Municípios</b> pactuados
Lei n.º 8.171, de 8 de novembro de 2019	Cria o Prêmio Escola 10	Autoriza o Poder Executivo Estadual premiar os <b>municípios</b> 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	<b>Servidores</b> lotados e em efetivo exercício na Seduc (Administração Central, Gerências Regionais de Educação e Unidades Escolares Estaduais)

### 5.1 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 **documentações que deram origem ao Programa Escola 10**, acostamos aos autos os seguintes documentos” (SEDUC, 2020b, grifos meus):

- Edital/SEDUC n.º 013/2017: Regulamenta seleção para Articuladores de Ensino;
- Lei Escola 10 n.º 8.048/2018: Institui o Programa Escola 10;
- Portaria/SEDUC n.º 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 n.º 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 n.º 51.237/2016: Cria o Prêmio de Qualidade da Educação Municipal Professor Ib Gatto Falcão;
- Portaria/SEDUC n.º 12.768/2016: Regulamenta o Prêmio de Qualidade da Educação Municipal Professor Ib Gatto Falcão; e
- Portaria/SEDUC n.º 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 n.º 51.237/2016 e a Portaria SEDUC n.º 12.768/2016, que regulamenta esse



Decreto. E 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. E 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.” E 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.

## 5.2 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, 2018b, 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).

### 5.3 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 cronologicamente os documentos que de alguma forma conformam o plano do *Programa Escola 10* e que a ele estão relacionados.

#### 5.3.1 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. E 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 aprimoramentos que somente poderiam ter sido detectados na implementação, mas ainda na fase de formulação da proposta.

### 5.3.2 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.

### 5.3.3 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, 2018b).

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.

#### 5.3.4 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.

#### 5.3.5 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, 2019c).

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.



### 5.3.6 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.

### 5.3.7 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.

## 5.4 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 do atores envolvidos no processo. Assim, primeiramente temos o Quadro 4, onde apresento uma síntese do Programa a partir dos seus instrumentos normativos.

Quadro 4 – Síntese do *Programa Escola 10* a partir dos seus instrumentos normativos

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
Decreto n.º 51.237/2016	<p>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.</p> <p>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”.</p>
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	<p>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.</p> <p>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.</p>
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 5 – 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 instrumentos 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. E 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 Tese. O objetivo não é o de comparação, mas sim evidenciar ações cuja inspiração gerencialista ou práticas de emulação também se fazem presentes.

### 5.5 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).

### 5.5.1 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 Desempenho 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.

#### 5.5.2 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.

### 5.5.3 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.

#### 5.5.4 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 significamente (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.

#### 5.5.5 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.

#### 5.6 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 responsabilização<sup>21</sup>. Contudo, discursos pautados 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 “consustanciam 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.” E 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

---

<sup>21</sup> É importante esclarecer que, nesta Tese, o termo está sendo utilizado conforme tem sido corrente e dominante entre teóricos da área da educação que têm trabalhado 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.

dificulta o 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, ‘culpabilizar’ 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, inclusive, a ótica assumida nesta Tese.

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” (ARAÚJO; LEITE; PASSONE, 2018, p. 96), passando a orientar, inclusive, “o repasse de recursos, o que também caracteriza um modelo avaliativo da era do *accountability*.” (ARAÚJO; 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” (ARAÚJO; 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” (ARAÚJO; 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. E 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).

#### 5.6.1 Algumas políticas de *accountability* e responsabilização

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). E 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. E 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 compreendido, 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).

### 5.6.2 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”. E 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. E como

vimos, como 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 educação 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. E 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.

## 6 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO

*[...] aprendi a não acreditar com demasiada convicção em nada do que me havia sido inculcado só pelo exemplo e pelo hábito; [...] pouco a pouco, liberei-me de muitos enganos que ofuscam a nossa razão e nos tornam menos capazes de ouvir a razão [...].*<sup>22</sup> (René Descartes)

Aqui passo a discutir um pouco mais os resultados da pesquisa, com as contribuições das entrevistas e dos documentos sobre o objeto de que tratamos. E assim como Descartes, não podemos acreditar no que nos chega apenas pelo exemplo e pelo hábito. Especialmente em um momento em nossa sociedade em que a ciência, a pesquisa e a razão estão sendo desacreditadas, ainda que sem quaisquer argumentos que se sustentem, mas que comprometem a saúde e a sanidade dos indivíduos e da própria sociedade. Nesse sentido, a pesquisa é elemento que, aliada firmemente à razão, descortina nossas mentes e nos coloca frente a frente com nossos enganos e dúvidas. E que bom que exista quem se disponha a colaborar para os avanços e aperfeiçoamentos dos processos e da dinâmica própria da vida em coletividade.

Nesta medida, é importante destacar os profissionais que se dispuseram a colaborar, participando voluntariamente das entrevistas, apontando ou disponibilizando documentos e orientando-me para encontrar diversos outros. Conforme apresentado no Quadro 1, foram entrevistados profissionais de duas escolas estaduais e três municipais, sendo duas do município de Maceió e uma do município de Arapiraca (infelizmente, após diversas tentativas, não conseguimos qualquer resposta, ainda que tenham visualizado as mensagens enviadas, de uma das escolas indicadas pela Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca). Também foram entrevistados profissionais da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (Seduc) e das Secretarias Municipais de Maceió (Semed) e Arapiraca (Smed), além da Secretária Executiva

---

<sup>22</sup> DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2009. p.6.

da Seduc, e de membros da diretoria do Sinteal e um integrante seu no Conselho Estadual de Educação, além de um membro da Undime. Dentre os profissionais das escolas que participaram, estão docentes (de Língua Portuguesa e/ou de Matemática), coordenadores pedagógicos, articuladores de ensino, diretores ou vice-diretores de escola.

Outra questão importante e que preciso retomar neste capítulo diz respeito à pergunta de pesquisa que este trabalho pretende responder: Como se dá a implementação do *Escola 10* como política indutora da melhoria dos índices educacionais do estado e municípios alagoanos e suas inter-relações com a proposta originalmente formulada? E a partir dessa perspectiva, quatro dimensões da implementação foram fundamentais para esta análise e que passarei a tratar na seção 6.2. Antes disso, situo aspectos básicos dos dois municípios.

#### 6.1 Um pouco sobre Maceió e Arapiraca

Maceió e Arapiraca são os dois maiores municípios de Alagoas. Maceió é a capital e a maior cidade do estado, com uma população estimada para 2020 de 1.025.360 habitantes, sendo que no último censo do IBGE, em 2010, possuía 932.748 habitantes (IBGE, 2021). Vinha sendo administrada pelo prefeito Rui Soares Palmeira (PSDB), após sua reeleição para o mandato de 2017-2020, e atualmente pelo prefeito João Henrique Holanda Caldas (PSB), para o período 2021-2024. As matrículas do município para a Educação Básica para o ano de 2019 podem ser visualizadas no Quadro 4.

Quadro 6 – Número de Matrículas, dependência administrativa, etapas e modalidades de ensino por segmento para o Município de Maceió, em 2019

<b>Dependência administrativa</b>	<b>Segmento</b>	<b>Matrícula</b>
Municipal	Ensino Fundamental - Anos iniciais	27.807
	Ensino Fundamental - Anos finais	5.188
Estadual	Ensino Fundamental - Anos iniciais	7.194
	Ensino Fundamental - Anos finais	27.037
	Ensino Médio	17.973

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais (LDE) da UFPR e UFG a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP (LDE, 2021).

Já Arapiraca, localizada no Agreste alagoano, é a segunda maior cidade e a mais importante do interior do estado, com uma população estimada para 2020 de 233.047



habitantes, sendo que no último censo do IBGE, em 2010, possuía 214.006 habitantes (IBGE, 2021). Vinha sendo administrada pelo prefeito Rogério Teófilo (PSDB), no período de 2017-2020, e com o seu falecimento, sua vice-prefeita, Fabiana Pessoa (Republicanos), assumiu a prefeitura para completar o mandato, entre agosto e dezembro de 2020. Atualmente é administrada pelo prefeito José Luciano Barbosa da Silva (MDB), para o período 2021-2024. Importante ressaltar que Luciano Barbosa acumulava, até meados de 2020, os cargos de Vice-governador e de Secretário de Estado da Educação de Alagoas, onde teve papel importante na articulação, desenvolvimento e implementação do *Programa Escola 10*. Quanto às matrículas do município para a Educação Básica para o ano de 2019, podem ser visualizadas no Quadro 5.

Quadro 7 – Número de Matrículas, dependência administrativa, etapas e modalidades de ensino por segmento para o Município de Arapiraca, em 2019

<b>Dependência administrativa</b>	<b>Segmento</b>	<b>Matrícula</b>
Municipal	Ensino Fundamental - Anos iniciais	14.034
	Ensino Fundamental - Anos finais	8.413
Estadual	Ensino Fundamental - Anos iniciais	--
	Ensino Fundamental - Anos finais	3.509
	Ensino Médio	5.819

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais (LDE) da UFPR e UFG a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP (LDE, 2021).

De acordo com os dados dos quadros 4 e 5, há em comum a oferta estadualizada do ensino médio e a inexistência de matrículas municipais nesta etapa. Quanto ao ensino fundamental, a proporção da oferta municipal difere bastante nas duas localidades. Arapiraca se caracteriza por um nível de municipalização bem maior, atendendo a 86,5% do ensino público (considerando-se somente matrículas estaduais e municipais) e à totalidade dos anos iniciais do ensino fundamental. Em Maceió, a rede estadual representa 51,5% do total (estadual+municipal) do ensino fundamental, com incidência bem maior nos anos finais. Estes dados são importantes face a uma política que envolve a colaboração entre as prefeituras e o governo estadual no ensino fundamental.

Relações políticas e político-administrativas envolvendo os prefeitos desses dois importantes municípios alagoanos, no contexto do *Escola 10*, serão tema presente ao longo das seções deste capítulo.

## 6.2 Dimensões da implementação

Para a análise que vem na continuidade, foram eleitas quatro dimensões de análise da implementação que permitem situar o *Escola 10* frente a seu objetivo de melhorar indicadores do estado alagoano, como também frente às características de organização e funcionamento da política. As dimensões foram delineadas com base no tratamento analítico dos documentos, da revisão bibliográfica e dos depoimentos colhidos nas entrevistas e serão discutidas a partir do referencial teórico discutido ao longo desta Tese.

A primeira dimensão diz respeito a “concepções sobre a política”, tratando de seus objetivos, processos, possibilidades de gerar resultados desejados, dentre outros. Para tanto, envolve analisar, a partir de documentos e dos discursos dos gestores e implementadores, a existência e influência de concepções ao longo dos processos de formulação e implementação da política.

A segunda dimensão é o “processo de formulação da política”, e nesta medida, deve considerar não apenas os formuladores, mas também os implementadores, uma vez que se constituem como sujeitos do processo de (re)formulação da política, ainda que não tenham acompanhado o processo inicial de sua construção.

A terceira dimensão refere-se aos “atores da implementação”, buscando identificar e reconhecer esses sujeitos que deram forma à política. Para tanto, não apenas a análise de documentos, mas especialmente as entrevistas serão elementos importantes para dar voz e forma aos atores do processo.

Finalmente, a quarta dimensão é a das “relações político-administrativas na implementação”, permeando atribuições das instâncias administrativas, relações de poder e correlações de força envolvidas no processo que culminou na definição e implementação da política.

### 6.2.1 Concepções sobre a política

Nesta dimensão da implementação tratarei das concepções que permeiam as discussões e os posicionamentos acerca da política em questão, com sua visão de mundo e as ideias ali presentes, tais como aquelas relacionadas à qualidade da educação, desempenho e gestão de resultados. Afinal de contas, a política não se funda em desígnios ingênuos e desinteressados, e, para além da necessidade concreta e de seu papel na melhoria dos indicadores educacionais do estado, todo o processo que culminou com sua definição, elaboração e execução não é resultado de uma problematização e decisões meramente técnicas, mas de inúmeros conflitos de interesse, traços ideológicos, projetos políticos e relações de poder. Assim, busco trazer essa discussão a partir das notícias que tratam sobre a política, dos documentos oficiais e normativos e das entrevistas, tanto com gestores das secretarias estadual e municipais como com os profissionais da linha de frente, os implementadores nas escolas.

Inicialmente é importante observar o que já fora destacado e reconhecido pela própria Secretária de Estado da Educação à época, de que o *Escola 10* é um programa que apresenta um processo de formulação bastante fracionado, sendo construído à medida que as necessidades vão surgindo. Não existiu, portanto, uma lógica ou um plano que delimitasse, a partir de seus objetivos e metas, as necessárias ações para que o *Programa* fosse construído. O que reforça que o processo de (re)formulação da política continua ocorrendo e de forma imanente durante o processo de implementação, sendo até mesmo previsível e extremamente necessário, uma vez que precisa preencher as lacunas existentes e imprevistas. Possivelmente em virtude da falta do diálogo com as bases, em especial, com os agentes implementadores. Do que tratarei mais adiante.

A Lei n.º 8.048/2018, que cria o *Programa Escola 10*, não previu, por exemplo, a premiação aos municípios que atingissem as metas, o que ocorreu mais de dois anos após o lançamento do *Programa*, com a Lei n.º 8.171/2019, ainda que já existisse o Decreto n.º 51.237/2016, anterior ao *Escola 10* e que, segundo a própria Seduc (SEDUC, 2020b), seria um dos precursores desta política. Tampouco previu outra premiação, na forma de bonificação, aos servidores envolvidos nas ações do *Programa*, ocorrendo apenas com a Lei n.º 8.224/2019, portanto, e igualmente durante o processo de implementação. Uma outra questão que se observa é que tais premiações, em especial na condição de bonificação, ou ainda a bolsa criada pela Lei que institui a política, não oferece qualquer segurança financeira aos envolvidos, uma vez que é condicionada exclusivamente às ações do *Programa*. O que reforça o discurso de muitos dos entrevistados, tanto docentes, gestores escolares, Sintel e Undime, de que a política não

valoriza os profissionais da educação, oferecendo, como foi tratado por alguns, uma “ilusão”, ou, como abordado pelo Sinteal, uma “medida paliativa temporária” e que não resolveria os problemas estruturais da educação pública do estado.

Não obstante, uma questão presente já na Lei que cria o *Escola 10* diz respeito à qualidade da educação. O texto da Lei define apenas que os municípios pactuarão “metas anuais de qualidade da educação”, sem deixar claro a que se referia esse conceito tão complexo. Aponta apenas que “As metas e indicadores de aferição do desempenho dos municípios serão estipulados em Acordo de Resultados” (SEDUC, 2018). No entanto, e sendo mais específico dentro desta temática, quando a questão sobre escola de qualidade é tratada junto aos entrevistados, de um modo geral, parece ser aquela que proporciona a permanência e o aprendizado do estudante, oferecendo condições materiais e estruturais que possibilitam o suporte necessário às aulas. Devendo-se considerar, ainda, a qualificação docente como parte integrante de atividade profissional e que deve ser oferecida pelo Estado, uma vez que para se ter qualificação, muitos acabam buscando essa formação continuada por conta própria, retirando dos recursos de sua subsistência para se aperfeiçoar e seguir melhorando na profissão. Além disso, também passa pela valorização docente, com salários justos que não favoreçam ter que trabalhar em vários lugares para a sua subsistência e para que possa ter condições de lazer e descanso apropriados. Ou seja, a valorização passa por um salário compatível com a subsistência e o lazer. E nesta medida, quando o *Escola 10* oferece bolsas ou premiações na forma de bonificações, ao invés de avançar nessa pauta com um plano de carreira que sustente e mantenha esses profissionais da linha de frente da política, acaba por não contribuir com esse aspecto importante e que por muitas vezes fora apontado pelos entrevistados, pela falta de um claro reconhecimento e valorização, em especial, do profissional docente.

De outra forma, parece que a política trata a qualidade da educação unicamente a partir dos resultados obtidos nos exames padronizados do Governo Federal, através de ações coordenadas dos profissionais de educação, em especial dos docentes, mas ignora e é omissa quanto as repercussões das condições de trabalho e subsistência desses mesmos profissionais. Não há um plano de carreira que assegure condições mínimas de evolução desses profissionais e que acompanhe a evolução pretendida para o nível de “qualidade” desejado para a educação, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma escola de qualidade. Nesta medida, é interessante questionar até que ponto esses profissionais podem suportar o nível de pressão e estresse exigido para o cumprimento de metas tão ousadas e desafiadoras para os Ideb de suas

escolas, vinculado a um suporte financeiro temporário, aliado ainda às dúvidas quanto a perenidade da política.

Uma outra questão também muito presente e conflitante, ainda na temática da qualidade da educação, é a vinculação da nota do Ideb com a qualidade do ensino. Segundo alguns entrevistados, há uma compreensão de que a melhoria da aprendizagem implica em um natural aumento do Ideb. Muitos, inclusive, concordam que o Ideb refletiria e se constitui em uma medida direta da qualidade de ensino, sendo encarado até como uma prestação de contas do trabalho realizado, como um resultado. Contudo, há dúvidas para alguns outros se isso seria resultado apenas do *Escola 10*. Inclusive, há quem considere que algumas escolas estariam mascarando os resultados, influenciando no fluxo, com aprovação sem aprendizado e que vai se refletir na nota do Ideb. Parece ser a busca da nota a todo custo. Não obstante, há os que discordam dessa relação direta, até mesmo pela experiência em sala de aula, e nessa medida, quando se fala dessa nota, não se consegue identificar e associar objetivamente que o Ideb definiria qualidade de ensino.

Contudo, é interessante observar que essa relação é muito fortemente identificada dentro do próprio grupo gestor da Seduc, como podemos verificar em um trecho da entrevista (com grifos meus):

L: E a gente começou, que também é uma coisa difícil na educação, você trabalhar com esse conceito de meta. As pessoas têm uma resistência muito grande. De falar assim “tem uma meta a ser cumprida”. Então foi um trabalho muito de convencimento de que aquela meta, quantitativa, ela reflete sim um desenho de qualidade. Que através da análise daqueles resultados quantitativos, a gente vai buscar diminuir desigualdades. Então é um trabalho muito de formiguinha porque o terreno da educação é um terreno muito sensível. Você falar, por exemplo, em competitividade, e aí por isso que eu enfatizei tanto a importância da gente ganhar esse prêmio. Porque quando você fala assim “a gente ganhou um prêmio de competitividade”, isso há muitos anos na educação isso não soa bem. Porque parece que a gente tá deixando de lado o aspecto da qualidade, que não é. A gente tá modernizando e tá trazendo um modelo de gestão pra educação que muitas vezes é o que falta. Então é uma gestão baseada em evidências, pensando no atingimento de metas. Então isso assim é super importante. Nessa questão do regime de colaboração. (APÊNDICE O, grifos meus).

Para além da crítica que permeia essa narrativa aos que fazem a educação, por oferecerem resistência a mecanismos próprios de um modelo gerencialista, e que venho tratando nesta Tese, é importante fazer alguns destaques nas palavras da gestora da Seduc, e

que deixamos oportunamente grifados. Há uma compreensão de que “aquela meta”, o Ideb estipulado para as escolas, “ela reflete sim um desenho de qualidade”, com um discurso de modernização através do modelo de gestão para a educação adotado (ou imposto) às escolas. Inclusive, em outro momento, a gestora sugere ainda uma certa infalibilidade do Ideb como reflexo de qualidade na educação (com grifos meus):

L: Eu entendo que o Escola 10 precisa ser ampliado. Ele precisa ir para além do Ideb. Hoje a gente foca muito no Ideb, porque é um indicador inquestionável, um indicador federal, constituído pelo Ministério da Educação, então, ele é inquestionável, mas agora acredito que ele [o Escola 10] precisa se aprofundar. (APÊNDICE O).

Para a gestora, o fato de ser um indicador Federal, e do Ministério da Educação, como fez questão de ressaltar, torna o Ideb um instrumento inquestionável. E essa concepção se reflete, naturalmente, no posicionamento da maioria dos servidores da rede em outros momentos e até mesmo das redes municipais, como no caso de uma articuladora de ensino de uma escola municipal de Maceió: “L: [...] depois que eu conheci o que significa o IDEB aí é que eu consegui fazer essa ligação... então assim eu estava trabalhando para aumentar o IDEB porque eu estava trabalhando pra melhorar a aprendizagem” (APÊNDICE A). Ou ainda, como no caso de uma professora de uma escola municipal de Maceió: “L: há diretamente olhe quem disser que não está equivocado...” (APÊNDICE I). Além de uma vice-diretora de uma escola municipal de Maceió: “L: ixi total... a qualidade do ensino ela reflete é um reflexo o IDEB é um reflexo da qualidade do ensino... se não tiver uma qualidade boa na escola... não tem como ter o IDEB né porque assim não dá como forjar” (APÊNDICE K). E o caso de uma articuladora de ensino de uma Secretaria Municipal:

L: Sim. Acredito. Tem todo um trabalho de planejamento pedagógico, que trabalha esse aluno para a prova Saeb. Então não é meramente mudar o número, é uma construção e um aprendizado que vai resultar na melhoria dos números! [...] Eleva porque tem uma consequência... porque o aluno aprende de fato. (APÊNDICE S).

Contudo, apesar da maioria concordar com essa relação, não é um consenso, uma vez que alguns dos entrevistados apresentaram compreensão diferente, como o caso de uma professora de matemática de uma escola estadual:

L: Eu não acredito muito não. Acredito que por ali deve ter uma roupagem, alguma... porque a gente vê que os alunos dos anos iniciais em relação à minha disciplina, matemática, eles não têm o domínio básico das quatro operações aritméticas. Eles teriam que ter, pelo menos esse domínio. [...] e de repente

tem uma nota no Ideb alta ou mesmo uma nota no Ideb legal... eu fico, [...] muito na dúvida! (APÊNDICE V).

A partir desses discursos, recorro novamente ao trabalho de Silva e Gonçalves (2020, p. 53). Nesta medida, parece que cabe ao Ideb aferir avanços e melhorias na qualidade da educação. Não obstante, concluem os autores, 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).

Uma ideia também presente na política diz respeito a uma suposta liberdade de escolha em participar ou não do Programa. Ora, se existe a necessidade de pactuação, pressupõe-se que igualmente exista a condição de recusar e não participar, por motivos os mais diversos. Inclusive por não acreditar ou não concordar com a política. Contudo, os instrumentos de que a política se utiliza parecem convergir para uma situação em que se torna inevitável participar. Ou pactua ou não recebe os recursos para demandas próprias das unidades escolares. Um exemplo consiste na Portaria SEDUC n.º 2.736, de 29 de março de 2019 (SEDUC, 2019a), assinada pelo então Secretário de Estado da Educação, Luciano Barbosa. Na Portaria, que define os “critérios para repasse de recursos das diversas ações da Secretaria de Estado da Educação, para atendimento das demandas das Escolas da Rede Estadual.” (que envolve serviços de manutenção, pequenos reparos, aquisição de material de consumo, contratação de fornecimento de gás de cozinha e serviços de Internet etc.) está textualmente definido que o repasse desses recursos está condicionado, dentre outras exigências, a “Ter assinado a pactuação para participação no Programa Escola 10”. Assim, se não pactua com o *Escola 10*, não recebe os repasses para garantir as condições mínimas de manutenção da própria unidade escolar. A pactuação, no âmbito das escolas estaduais, torna-se uma mera formalidade. Nas redes municipais, a pactuação é assinada pelo prefeito, sendo extensivo às escolas de sua rede.

Um outro aspecto também muito presente nessa política, que segue um modelo fortemente associado às práticas de responsabilização, diz respeito à gestão e controle de resultados. Isso está presente desde a Lei que criou o *Programa* (ALAGOAS, 2018b), que estabelece que as redes municipais e as escolas estaduais pactuarão metas anuais do que chamou de qualidade da educação. E nesse aspecto, o Ideb torna-se essa medida, sob a qual se assenta essa qualidade da educação tão almejada pelo *Escola 10*. Persiste na Lei que cria o Prêmio Escola 10 (ALAGOAS, 2019a), já que visa premiar aqueles que atingirem as metas estabelecidas, sendo omissa em todo momento com relação às escolas ou redes que não

atingirem, justamente as que mais necessitariam de investimentos para melhorarem suas condições materiais e estruturais e poderem enfrentar os desafios da política. Aliás, essa é uma questão que a política ignorou ao transpor as portarias que regulamentam o Decreto que criou o Prêmio Ib Gatto Falcão (ALAGOAS, 2016) para a realidade do *Escola 10*. Se esse prêmio é um dos precursores, como afirmado pela própria Seduc (SEDUC, 2020b), teria sido importante seguir o seu modelo, em que cada escola premiada adotaria uma escola de menor Ideb visando a “melhoria do processo de ensino e aprendizagem” (SEDUC, 2016, 2018).

Finalmente, uma outra concepção presente diz respeito ao próprio mecanismo de formulação da política, dispensando o diálogo e as contribuições com os diversos segmentos possíveis que pudessem garantir uma implementação que aliasse as necessidades da educação pública do estado e municípios e as condições materiais e peculiares de cada ambiente. Apenas a Fundação Lemann teve uma atuação direta no processo de sua formulação, como ator externo aos gestores centrais da Seduc. Atores importantes, como o Sinteval, a Undime e os profissionais da educação lotados nas unidades escolares, foram preteridos, cabendo-lhes, na concepção vertical da própria formulação, executar as ações de uma política que chegou pronta para a implementação. Porém, e como discutido no Capítulo 2 desta Tese, na execução ou implementação os atores muito comumente (re)inventam a política, mesmo que não tenham participado de sua formulação. Isto é fato. Todavia, é sempre oportuno ter presente que o nível de participação dos atores da ponta na formulação diz muito sobre o nível de democratização das instituições.

Assim, é possível observar que, a partir desta categoria, uma característica importante nas concepções que estão envolvidas nesta política é o ranço de uma cultura pautada numa administração pública totalmente verticalizada, resultando na construção de uma política a partir dos gabinetes e distante da realidade concreta dos ambientes que pretende contemplar. Muitas das dificuldades de implementação ou os mecanismos de resistência acabam sendo a última fronteira para manifestar discordância, não pelos objetivos de melhoria da qualidade da educação propostos pela política, mas pelo que se convencionou tratar como desvalorização profissional, que não consiste apenas na melhoria salarial ou das condições de trabalho, mas de respeito às competências e capacidades dos profissionais para contribuir com a própria política que terão que implementar.



### 6.2.2 Processo de formulação da política

Uma análise desta dimensão deve considerar tanto a perspectiva dos formuladores, como sujeitos considerados legítimos para definir os caminhos que a política precisa desenvolver para o cumprimento linear de suas metas, bem como a dos implementadores, como sujeitos imprescindíveis para a readequação e (re)formulação da política às condições efetivas para a sua execução. E um ponto que merece destaque é que esta política parece ter sido engendrada única e exclusivamente a partir dos gabinetes do governo estadual, sem contar com a participação de qualquer outro ator da sociedade e comunidades escolares na definição de suas ações e perspectiva de implementação, à exceção da Fundação Lemann, que trataremos daqui a pouco. O Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas (Sinteal), por exemplo, esteve presente na cerimônia de lançamento, em março de 2017, com faixas e cartazes que faziam críticas ao modelo de política pública então apresentado para a educação do estado, na forma do *Escola 10*. Em notícia veiculada no *site* do sindicato, o diretor de comunicação indicava o posicionamento do Sinteal: “Não adianta falar em Escola 10, enquanto não valoriza profissionais da educação, não proporciona estrutura digna nas escolas” (SINTEAL, 2017). E ainda colocava em xeque o modelo de gratificação presente na proposta daquela política que nascia: “[...] 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.” (SINTEAL, 2017). Discurso que é compreendido e, de certa forma, reforçado pelo dirigente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), em sua entrevista, reconhecendo que “[...] no momento que o sindicato resiste ao programa é porque ele não vê nesse programa nada que valorize os profissionais da educação.” (APÊNDICE X). Ao mesmo tempo, também questiona que a Undime tenha sido convidada a participar apenas na apresentação do *Programa*, portanto, quando o projeto estava pronto, quando poderia ter contribuído no momento da formulação, e não somente no processo de articulação e mediação para as pactuações dos municípios ao *Escola 10*. Esta circunstância, da ausência da Undime na formulação, é particularmente relevante para evidenciar o caráter verticalizado da política, uma vez que seria implementada também nas redes municipais, mais precisamente atingindo um número de escolas municipais significativo, uma vez que o ensino fundamental é acentuadamente municipalizado em Alagoas.

O Sinteal alega nunca ter sido recebido pelo governador ou pela Seduc para tratarem do tema. Portanto, foi elemento totalmente ausente no processo de formulação da proposta. Em entrevista, um membro do Sinteal foi direto: “Falta um diálogo aberto com os atores da própria

escola, com aqueles que constroem a educação. Inclusive com o Conselho Estadual [de Educação], com o sindicato [...]” (APÊNDICE Q). A Undime, apesar de reconhecer que o *Escola 10* é um programa com o qual tem sonhado “em termos de regime de colaboração” (APÊNDICE X), esclarece que não fez parte do processo de formulação da política, e que “a Undime foi convidada a ser parceira quando o projeto já estava todo elaborado”. Tornou-se parceira, mobilizadora, mas ressalta que “a protagonista do programa é a Seduc”. Aliás, quando questionada sobre desvantagens do *Programa*, enfatiza: “[...] muitas vezes a Seduc não convida para o diálogo na hora de definir as metas. [...] a Undime tem questionado isso. [...] o último Ideb a Seduc decidiu metas muito altas para uma realidade dos municípios. Ao ponto que apenas três municípios cumpriram as metas de 2019.” (APÊNDICE X). Esta afirmação do dirigente da Undime pode ser verificada no resultado publicado pela própria Seduc no Diário Oficial do Estado (SEDUC, 2020a), em que apenas três municípios atingiram as metas pactuadas para os anos iniciais e três outros municípios cumpriram as metas para os anos finais.

Desta forma, por um lado temos o governo do estado que apresenta uma política que busca solucionar problemas historicamente gravíssimos na educação alagoana, e para tanto usa do expediente da autoridade e do peso do Estado que representa, legitimado pelo processo democrático do voto. E nesta medida, importante considerar a concepção de Estado tratado por Weber (2015), enquanto fonte de poder, e a partir daí, a compreensão da política como o desejo de participar e influenciar na distribuição desse poder; tratar de Estado, a partir desse viés, envolve abordar uma relação de dominação entre os homens amparada em sua estrutura administrativa, jurídica e burocrática para conseguir que suas decisões sejam cumpridas. Por outro lado, temos os segmentos diretamente afetados obrigados a executarem ações que, muitas vezes, até mesmo por sua própria qualificação e competência, discordam dos impositivos superiores por divergirem de seus pressupostos teóricos e de sua prática no ambiente de sua atuação profissional. E sequer foram escutados, nem mesmo através de suas representações, a exemplo da sindical. São concepções e visões completamente divergentes da política e dos mecanismos que a compuseram, com fortes reflexos na perspectiva de sua implementação.

Retomando o comentário do Sinteal durante a solenidade de lançamento do *Escola 10*, quando criticou os mecanismos do que chamou de gratificação temporária, tratando-a como uma ilusão e um paliativo, isso nos remete a Silva e Farenzena (2020, p. 544) que, ao tratarem dos debates em torno do *Escola 10*, destacam o “seu traço competitivo, com gratificações e prêmios, uma lógica distante dos princípios de gestão democrática do ensino e de regime de colaboração na educação”. E nesta medida, Oliveira, Gomes e Silva (2020, p. 59–60) ainda

chamam a atenção para o fato de que, apesar de ser um esforço do estado para a melhoria dos indicadores educacionais, “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”.

Assim, por um lado temos o Estado impondo uma proposta de política a ser efetivada. Para tanto, usa dos artifícios mais comuns para seduzir aqueles que têm condições de implementar a política, buscando conquistar o seu envolvimento e motivação para a execução, ao tempo em que cria uma função que visa o controle desse processo, buscando evitar possíveis “desvios” de implementação. Do outro lado, temos o sindicato dos profissionais da educação (profissionais estes que se constituem nos implementadores) que questiona a fragilidade de um mecanismo de cooptação, que chamou de gratificação temporária ao se referir à bolsa paga aos profissionais responsáveis pelo acompanhamento pedagógico de que trata o *Programa*, apesar de não ter conseguido adesão ao seu discurso junto aos que representa. Além, é claro, da bonificação por resultados àqueles cujas escolas atingirem as metas estabelecidas na pactuação. Nesse processo, vemos que a concepção e o referencial de cada elemento, além das condições para a sua recepção ou refutação, ditam suas expectativas e anseios diante da política.

Durante as entrevistas, aquele discurso do Sinteal que retrata sua total ausência nos processos de consulta e formulação da política também é reproduzido nas escolas, onde a ampla maioria desconhece ou considera que não houve participação das escolas na construção da proposta do *Escola 10*, alegando que veio tudo pronto para a implementação, ou, como disse uma das entrevistadas: “foi tudo de goela abaixo” ou “... veio do Ceará”.

Assim é que temos o relato de uma coordenadora pedagógica de uma escola estadual: “L1: já veio prontinho... tudo prontinho... decidido da secretaria... veio definido da secretaria... a gente não participou” (APÊNDICE B). Também temos o relato de uma articuladora de ensino e de uma coordenadora pedagógica de uma escola municipal: “L1: não houve; L1: nenhum momento; L1: já veio pronto; L2: veio determinado” (APÊNDICE D). Ou ainda, de uma articuladora de uma secretaria municipal: “L: Não foi consultada, o programa já veio aprovado e definido [para execução].” (APÊNDICE S). E dentre outras, ainda temos o relato de uma professora de uma escola estadual: “L: Não sei nada. Foi tudo de goela abaixo. Eu sei que veio do Ceará porque assisti uma palestra no ano passado e a pessoa que deu a palestra tinha implantado esse programa no Ceará.” (APÊNDICE W).

A última fala, acima, que remete a um mimetismo da proposta similar do Ceará, também é elemento do processo de formulação e da própria representação que atores fazem do *Programa*. Conforme foi exposto em segmentos desta Tese, quando comparamos os dois programas, um ponto forte e que foi fortemente inspirado no modelo cearense é o regime de colaboração, como apontado pela própria gestora da Seduc: “[...] 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.” (APÊNDICE O). Além disso, o ICMS educação do Ceará, a avaliação externa e a entrega de um material didático. Já quanto às inovações do *Escola 10*, além do Prêmio Escola 10, que “é pago diretamente ao prefeito para que ele possa investir no município” (APÊNDICE O), o grande diferencial, e que não é apenas com relação ao modelo cearense, consiste num corpo de quase três mil articuladores de ensino presentes em todas as Secretarias de Educação e escolas dos municípios e estaduais que pactuaram com o *Programa*.

Como se pode verificar, em nenhum momento as escolas e seus profissionais foram convidados para participar, contribuir e debater, a partir de suas experiências, competências e de suas realidades, acerca de um programa com uma proposta tão arrojada e desafiadora. Afinal de contas, pretende reverter um cenário historicamente desfavorável para a educação do estado. Além do mais, seriam esses mesmos profissionais que iriam, e estão sendo, os responsáveis pela implementação do *Programa*. Parece que os professores são chamados a participar apenas no momento de executar a política, até então desconhecida inclusive nos seus propósitos. Coube, no entanto, a essas escolas e a esses profissionais, apenas cumprir com atividades e ações para o alcance de metas das quais não fizeram parte, embora pela natureza de suas formações, tenham capacidade e competência para contribuir desde a formulação inicial da proposta. O que nos remete ao trabalho de Martins (2019, p. 23), que conclui que, na situação de sua pesquisa que trata sobre a discussão de políticas educacionais no interior das escolas, os docentes não têm discutido coletivamente as atuais políticas educacionais, e que “Tal situação parece estar ligada à sobrecarga e à intensificação do trabalho docente, agravando-se pela forma como o tempo escolar é organizado”. No que fica o questionamento: que consequências isso pode ter na disposição dos implementadores em executar tal política?

Aliás, essa falta de diálogo envolvendo os docentes também se verifica na relação com os municípios, que tiveram suas metas estabelecidas na pactuação com vistas à melhoria dos resultados do estado, sem qualquer oportunidade para contribuir a partir de seus contextos de referência, apenas cumpririam tais metas e os critérios definidos pela Seduc. E não houve essa

oportunidade nem mesmo através da Undime, que é uma instituição que representa e assessora os dirigentes municipais de educação. Cabe repetir o que foi dito por pessoa da Undime: “a Seduc não convida para o diálogo na hora de definir as metas [...] a Seduc decidiu metas muito altas para uma realidade dos municípios. Ao ponto que apenas três municípios cumpriram as metas de 2019” (APÊNDICE X). E acrescenta informações muito importantes para que possamos compreender esse contexto (com grifos meus):

Se é regime de colaboração a gente tem que dialogar. Existe uma entidade que representa as secretarias municipais de educação, os secretários. Outra coisa que nós colocamos é que foi pactuada uma mesa... é... junto à Seduc, até sair portaria, e esta mesa sentaria para fazer avaliação do programa. E nunca teve uma reunião dessa mesa. Nunca os atores envolvidos sentaram para analisar, para avaliar o programa. Os erros, os avanços e aquilo que não se conseguiu avançar. Essa é uma posição nossa, né. De que foi criada uma mesa, uma comissão para avaliar e apontar né, e eu acho que essa discussão das metas deveria ser traçado por essa mesa dizendo qual o percentual que podia ser estabelecido no geral para os municípios analisando o resultado do último Ideb das metas alcançados pelos municípios no último Ideb. Essa mesa quem deveria ter definido. Mas até hoje até os próprios dirigentes nos perguntam, é... quem foi que decidiu a meta? [...] Que essas metas foram traçadas pelos técnicos da Secretaria sem fazer uma avaliação do contexto de cada município. Por isso que os municípios tiveram notas excelentes. Porém, não alcançaram a meta do estado. (APÊNDICE X)

Também a partir das contribuições do dirigente da Undime, é possível verificar e reafirmar que o *Programa Escola 10* teve uma construção em que os prováveis e diversos atores foram aliados do seu processo de formulação, cumprindo-lhe exclusivamente a sua execução ou, no caso da Undime, o papel de articular a participação dos municípios.

Assim, o que se verifica é uma lógica própria do modelo empresarial e gerencial que vem se impondo à escola pública já a partir de suas Secretarias de Educação, e onde se insere o *Escola 10* (OLIVEIRA; GOMES; SILVA, 2020), o que é complementado por traços dos modelos burocráticos e tecnocráticos na organização estatal, pois a política educacional é gestada nos gabinetes do governo estadual, uma relação de administração pública verticalizada, sem qualquer discussão com a sociedade e a comunidade diretamente vinculada às escolas. Situação que Oliveira, Gomes e Silva (2020, p. 55, com destaques no original), quando tratam do *Escola 10*, nos alertam: “a educação pública alagoana vai sendo desenvolvida de forma ‘invertida’, onde o ‘poder’ se sobrepõe às ideias e as reivindicações populares deixam de ser prioridades nos encaminhamentos de mudanças no contexto educacional.”, no que destacam também que a perspectiva do gerencialismo é divergente de um processo democrático,

contrariando, inclusive, a função social da escola em sua responsabilidade na democratização das sociedades.

Um outro ponto a ser observado diz respeito à resistência de vários diretores de escolas estaduais em assinar o pacto do *Escola 10* durante o ano de 2019, e a reação do governador (com grifos meus):

L: Esse ano... muitos gestores não quiseram assinar o pacto. Aí o governador disse que o diretor que não assinasse, a verba “escola da hora” não ia cair. Aí ele pressionou e todo mundo assinou. Porque quando você assina um pacto – o nosso Ideb agora é 6 – você tem que trabalhar para chegar aos 6.

L: [...] O diretor tem que assinar o pacto. Ele tem que se comprometer. Cada diretor tem que assinar. E teve diretor que resistiu, aí o governador disse “não, tem que assinar, senão a verba escola da hora não cai”. [...]

D: Ou seja, dessa forma o governador acaba garantindo 100% de adesão.

L: 100% de adesão. Então ‘tava’ todo mundo lá, bem bonito no dia da pactuação. No Centro de Convenções. (APÊNDICE T).

Possivelmente o governador estivesse se referindo e usando do expediente previamente definido pela Seduc, através da Portaria SEDUC 2.736/2019 (SEDUC, 2019a), que condiciona o repasse de recursos para ações das unidades escolares (como manutenção e pequenos reparos, contratação de serviços de Internet e fornecimento de gás de cozinha, material de consumo etc.) à pactuação no *Programa Escola 10*. Uma estratégia que impõe às escolas estaduais a participação, caso não desejem deixar de receber recursos imprescindíveis ao funcionamento de sua unidade. O que não deixa de ser uma estratégia autoritária de administrar o processo, através de uma clara imposição de uma política que não se construiu a partir do diálogo com a sociedade ou com seus diversos atores, uma política de gabinete com a participação de uma Fundação privada que interfere diretamente na escola pública, com seus interesses e os que representa, menos a participação dos diretamente interessados. E aqui, temos dois caminhos a considerar para o cerceamento ou descarte da participação: um deles é o pressuposto de que os profissionais de educação não têm condição de contribuir com as definições e os rumos para a educação pública estadual; o outro, numa perspectiva verticalizada da administração pública, a formulação mais restrita aos eleitos democraticamente e sua burocracia de confiança para definir as políticas do Estado – ainda que não possuam competência técnica e qualificação para tal – pode ser tida como legítima, e ponto final.

No contexto de uma visão clássica do ciclo de políticas, como bem definem Silva e Melo (2000, p. 5, grifos no original), “A implementação é entendida, fundamentalmente, como um jogo de uma só rodada onde a ação governamental, expressa em programas ou projetos de

intervenção, é implementada de cima para baixo (*top down*).” Nesta Tese, a abordagem para a análise do programa Escola 10 não é *top down*, porém, o Escola 10 em si pode ser caracterizado como uma política engendrada “de cima para baixo”, pois delineada e instituída para ser cumprida sem qualquer diálogo ou análise do que vem ocorrendo em suas bases implementadoras. Importante observar que essa pactuação seria uma continuidade de uma ação iniciada em 2017, com o lançamento do *Programa*, e que em 2019 vários gestores resistiram (apesar da experiência anterior), ou, em outras palavras, não queriam pactuar e participar do *Escola 10* naquele momento, havendo a necessidade de uma intervenção direta e autoritária do governo do estado, através de uma Portaria preparada para tal fim, garantindo a divulgação de adesão de 100% de todas as escolas de sua rede. Isso evitaria, naturalmente, desgastes até mesmo na pactuação com os municípios. Como justificar que instituições de sua rede não aderiram? Como “vender” um pacote em relação ao qual membros de sua estrutura apresentam algum nível de resistência à sua execução? As consequências políticas, certamente, não seriam positivas.

Nesta medida, se considerarmos que a política se redesenha no processo de implementação, e continua sendo (re)formulada e adequando-se às peculiaridades locais e de concepção de implementadores, o que se dirá de uma política cujos responsáveis por sua execução oferecem uma natural resistência apenas pelo fato de ser uma imposição! Esta circunstância remete à reflexão sobre as consequências que uma resistência minada pela imposição pode ter sobre uma política, através de boicotes, desmotivação ou simplesmente desinteresse pelo cumprimento daquilo que está no planejamento da política pública, comprometendo sua racionalidade técnica e influenciando negativamente no processo natural de sua reformulação.

Não obstante, quando afirmamos que o *Escola 10* surge “sem contar com a participação de qualquer outro ator da sociedade”, colocamos como exceção a Fundação Lemann. E nesse sentido, é importante observar que o *Programa Escola 10* surgiu com uma contribuição do programa FORMAR<sup>23</sup>, da Fundação Lemann, como apontado no relato da entrevista com um

---

<sup>23</sup> O Programa Formar, da Fundação Lemann, “atua em três frentes: Políticas Educacionais, instituídas a partir de um diagnóstico; Conectividade e Inovação, onde, por meio de uma rede conectada, se mantém o controle das ações, além de facilitar a comunicação e interação entre professores e gestores; e ainda a Formação Continuada em Serviço, cujo foco é formar/qualificar gestores(as) e professores(as). A ideia é fortalecer e aprimorar as práticas dos educadores a fim de promover melhores aulas e mais qualidade na aprendizagem dos alunos. O conteúdo, a forma e o método como são elaborados e executadas estas ações, se inscrevem numa perspectiva gerencialista e meritocrática da educação, por eles pretendidas. Com duração de até dois anos, o Programa atua de forma integrada em quatro níveis da rede educacional, buscando apoiar desde lideranças pedagógicas da

membro da equipe gestora da Seduc, em dois momentos: 1) “D2: Houve alguma interferência ou contribuição da Lemann na construção desse projeto [Escola 10]? L: Eles estavam juntos da gente, eram parceiros, né. A gente tava discutindo com eles apresentando... eles participaram ativamente das oficinas de metas, eles faziam formação aqui [...]” (APÊNDICE P); 2) “Mas aí a gente conseguiu enquanto planejamento estratégico inclusive organizar o Escola 10. Que não foi dentro do FORMAR, mas o FORMAR contribuiu pra gente.” (APÊNDICE P). Sobre este ponto, Oliveira, Carvalho e Silva (2020), ao discutirem as implicações do programa FORMAR na educação básica, asseveram que às organizações mantidas pelo mercado financeiro da educação, como a Fundação Lemann, que tratam a escola como empresa, “interessam os resultados imediatos, visto que o trabalho a ser praticado tem relação direta com os indicadores das avaliações em larga escala, que enaltece o ego daqueles que estão à frente do cenário político e educacional.” (OLIVEIRA; CARVALHO; SILVA, 2020, p. 141). Como foi possível constatar por meio das entrevistas, a Fundação Lemann teve papel importante na proposta, e foi uma das forças políticas presente na formulação do projeto que deu origem ao *Escola 10*, como ocupando um papel muito comum na educação básica pública brasileira atual, que é o do setor privado que interfere de modo endógeno na definição de políticas educacionais em todo o país.

Daí encontrarmos, nas respostas às entrevistas desses integrantes da equipe gestora da Seduc expressões como: “o estado precisa ter ‘essa nota’”, “o esforço é grande”, “as escolas devem empreender tal esforço”, “desafiar o município e desafiar a escola”, “As metas são ousadas”. Expressões que desconsideram, inclusive, a realidade material e política da escola, sendo construído à revelia dos que integram esses ambientes escolares. E se observarmos ainda uma outra concepção de um desses integrantes da equipe gestora da Seduc, a situação fica ainda mais complexa (no diálogo entre o entrevistador, D1, e o membro da Seduc, L):

D1: Essa parceria público-privado, a educação, só tem com a Lemann?

L: Na verdade, a gente não encara isso como privado, porque a gente não paga nada por isso.

D1: Não, mas uma parceria público-privada nem sempre ela tem recursos no meio.

L: Eu acho que o público-privado é da Lemann com a ONG que é instituída, mas a relação conosco ela não é da Lemann, exclusivamente, é do movimento, do Instituto... (...)

D1: Toda fundação, instituto, a gente sabe que é sem fins lucrativos. A gente sabe que nessa parceria não existe recurso. Não tem repasse. Mas quando a

---

secretaria, até professores que estão diariamente na sala de aula [...]” (OLIVEIRA; CARVALHO; SILVA, 2020, p. 139).



gente fala em parceria público-privado sempre que uma instituição não governamental é chamada assim.

L: E é? Eu tinha outro entendimento. (APÊNDICE P).

Vemos, portanto, que existe uma certa ingenuidade conceitual, que aparentemente tranquiliza o gestor na condução desse processo, uma vez que considera que não existe parceria público-privada envolvida. Seria, portanto, uma ação de boa-vontade da Fundação Lemann, que estaria preocupada com a educação pública do estado de Alagoas e sem a finalidade de atender, exclusivamente, às exigências do mercado, que a rege. Assim, toda ação da Fundação Lemann, por exemplo, ou as suas interferências (ou contribuições, como preferem chamar) na definição da proposta que deu origem ao *Escola 10*, seriam desvinculadas do setor privado.

Na análise desta dimensão da política, foi observado que os formuladores não apenas não se dispuseram ao diálogo com as bases que dariam sustentação ao *Programa*, mas estabeleceram metas e condições notadamente questionáveis por parte dos demais atores envolvidos. Se por um lado temos a insatisfação da representação sindical, que representa os trabalhadores e profissionais da educação, em função de não terem contribuído na formulação para postular um desenho que atendesse à valorização profissional tal como entendida pela categoria, ou pelo menos por uma parte considerável dela, também temos a representação dos dirigentes municipais de educação que igualmente manifestou preocupação pela ausência desse diálogo inicial, onde poderia coadjuvar com as ponderações dadas pelas peculiaridades de diferentes contextos locais. Não menos importante os questionamentos dos próprios profissionais de educação, implementadores, que se sentiram desvalorizados nessa perspectiva, não apenas quanto à sua experiência diante da realidade escolar, mas também quanto à valorização salarial e de condições de trabalho compatíveis com as atividades que desenvolvem na implementação da política. Ao longo do processo, inclusive, destaca-se o mecanismo de pactuação que impunha aos diretores das escolas estaduais a sua atuação, praticamente obrigatória. Finalmente, importante registrar que, apesar da política ter sido desenvolvida para atender à questão da educação pública, o único ator admitido no processo de sua formulação foi uma Fundação privada, a Lemann, que vem se inserindo e ocupando os espaços de decisão da educação pública estadual de Alagoas, em detrimento da participação e contribuição dos inúmeros agentes públicos capazes de contribuir nesse contexto.

### 6.2.3 Atores da implementação

Já nesta dimensão da implementação, buscamos identificar quem foram os sujeitos que deram forma à política, os implementadores. E aqui, estamos tratando daqueles a quem se convencionou chamar de burocratas de nível de rua, que, no âmbito do *Escola 10*, articulam a execução da política no ambiente escolar e são os responsáveis por implementá-la junto aos seus beneficiários diretos. A intenção é dar voz a suas ações e inquietações diante do processo de execução da política, que não teria qualquer condição de existência não fosse a intervenção efetiva e concreta desses sujeitos. Não é possível que uma política simplesmente ocorra sem que haja sua interferência, pelo simples ato de implementar, processo que não é meramente técnico e desprovido de envolvimento emocional, sócio-histórico e político. Não obstante os esforços dos formuladores, muitas vezes tentando impedir qualquer “desvio” do que a política impõe, é praticamente inevitável que apareçam as impressões digitais de seus implementadores. Nesta medida, através dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, busco apresentar esses atores da implementação, suas impressões, angústias e dificuldades próprias de um processo de implementar, em especial, aquilo do qual não fizeram parte da construção inicial. Daí ser possível conjecturar necessários realinhamentos para o processo de adequação a cada realidade onde se pretendeu implementar o *Programa*.

Assim é que iniciamos a partir dos elementos presentes na Lei n.º 8.048, de 23 de novembro de 2018, que “Institui o Programa Escola 10 (...)”, ou seja, trata-se da lei que criou o *Escola 10*, embora ele já estivesse em execução há quase dois anos, desde março de 2017. A política visa garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes da educação básica e, portanto, suas ações pretendem cumprir com este desígnio; embora seja atribuída a sua execução à Seduc conforme consta no Art. 10 – “Fica a SEDUC responsável pela execução e gestão do Programa.” (ALAGOAS, 2018b) –, bem antes, em seu artigo 2º, fica gravada a distribuição ou partilha de responsabilidades:

Art. 2º As ações do Programa Escola 10 terão como foco os estudantes das redes públicas de ensino, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, articuladores de ensino, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance dos direitos de aprendizagem das crianças durante a Educação Básica. (ALAGOAS, 2018b, com grifos meus).

Esta Lei também define que as ações do *Programa* compreendem três eixos: acompanhamento pedagógico, materiais didáticos e avaliação. Quanto ao primeiro desses eixos, estabelece a formação e criação de uma rede de articuladores de ensino e que estariam lotados

tanto na Seduc, quanto nas Gerências Regionais da Educação, Secretarias Municipais de Educação e Escolas das redes públicas envolvidas na pactuação. Cabe a esses articuladores de ensino a formação em serviço dos docentes.

Vemos, portanto, que já nesta Lei estão identificados os atores e algumas de suas incumbências no processo de execução/implementação da política. Também temos a Lei n.º 8.224, de 19 de dezembro de 2019, que cria a bonificação por resultados no âmbito da Seduc (ALAGOAS, 2019b). Esta é uma lei com efeito “guarda-chuva”, pois busca contemplar não apenas os implementadores da linha de frente, mas toda a estrutura da Seduc, nela também incluídas as unidades escolares com os seus profissionais da linha de frente da implementação. Mas essa bonificação é paga em decorrência do alcance das metas e proporcional à jornada de trabalho e frequência na unidade onde trabalham os profissionais. Vemos aqui já o delineamento de um mecanismo de *accountability*, como venho tratando ao longo desta tese, que visa atingir diretamente os responsáveis pela implementação e condução do processo de execução da política.

Nesta medida, é conveniente lembrarmos da entrevista concedida em 2020 ao Centro de Liderança Pública (CLP) através da plataforma Zoom, pela gestora da Seduc (recém-exonerada do cargo, à época) que destaca que a adesão ao *Programa Escola 10* não prevê qualquer sanção ao município que não cumprir com as metas pactuadas. Ao tempo em que afirma que:

(...) 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, com grifos meus).

Tais sanções, inevitavelmente atingiriam os envolvidos no processo de implementação da política, que já trabalham sob uma pressão imensa para cumprir com as metas estabelecidas para as suas escolas e no tempo de um mandato do Executivo. E aqui estamos tratando objetivamente daqueles implementadores da linha de frente, como os diretores, coordenadores pedagógicos, articuladores de ensino e os docentes, e dentre estes últimos, em especial os de Língua Portuguesa e Matemática.

Uma estratégia também muito utilizada na implementação de políticas dessa natureza são as premiações, que visam criar um ambiente compensatório de reconhecimento pelo trabalho e amenizar, por meio de recompensas, as pressões decorrentes de um processo exigente e extenuante como o que potencialmente é pretendido com a implementação do *Programa Escola 10*. Assim, através da Portaria/SEDUC n.º 4.139/2017, a Seduc institui a Medalha Escola 10, que premia os servidores que se destacaram no exercício de suas funções nas ações do *Escola 10* (SEDUC, 2017b). Dito de outra forma, no exercício de suas atribuições frente ao processo de implementação. E esta portaria identifica claramente os responsáveis diretos por esse processo. Para as redes municipais e estadual, dentre os possíveis indicados para a premiação estão os diretores de escola, professores, coordenadores pedagógicos e articuladores de ensino que tenham se destacado no *Programa Escola 10*. Os premiados recebem apenas uma medalha e uma menção honrosa, portanto, uma recompensa de caráter simbólico.

Quanto aos articuladores de ensino, é importante destacar algumas de suas atribuições, como um personagem importante na implementação do *Escola 10*. Além de exercerem relevante papel na perspectiva gerencialista em que se insere o *Programa*, por desempenharem ações de controle e monitoramento da gestão e, em especial, das atividades dos docentes através dos inúmeros formulários e observação *in loco* de aulas, e desenvolverem formações específicas definidas pela Seduc e que podem viabilizar a padronização de atividades, têm também responsabilidades no acompanhamento do fluxo escolar, considerado um dos mais importantes elementos do *Programa*. Possivelmente seja a principal ação desse profissional, sendo tratado por todos os entrevistados como um dos desafios a serem enfrentados, tanto com relação à evasão como com relação à reprovação, uma vez que é componente que garante a elevação do Ideb.

Assim é que, segundo uma articuladora de ensino de uma escola estadual, sua principal função é justamente o acompanhamento do fluxo escolar:

L: A minha principal atribuição é o fluxo escolar. Sou responsável pelo fluxo, sou o elo com o MEC. Eu tenho que fazer a escola andar. Eu tenho que tirar os evadidos e os desistentes porque senão eles têm um peso forte no final do ano, quando calcularem a nota do Ideb. Eu tenho que estar em parceria com os pais e com o Conselho Tutelar, diariamente. Essa é a minha principal responsabilidade, como articuladora de ensino, é o fluxo, que é confundida com o coordenador pedagógico. Por isso que muitas escolas não alcançaram [as metas] o Ideb. (APÊNDICE T).

Ao mesmo tempo em que aponta que sua “principal atribuição” seria o monitoramento do fluxo escolar, indica que tem “que tirar os evadidos e os desistentes” para não comprometerem o resultado do Ideb. Como já vimos, o foco é elevar o Ideb “a todo custo”. No entanto, esse cenário acaba criando situações de desconfiança nos resultados. Assim é que uma articuladora de ensino de uma escola municipal levanta suspeitas sobre os resultados dos fluxos de algumas escolas, sendo apoiada pela coordenadora pedagógica (com grifos meus):

L1: é... porque avançando porque têm muitas escolas eu não sei se você já olhou por aí... que camufla o fluxo pra aumentar... porque eu não acredito que uma escola tenha cem por cento de aprovação... e tenha cem por cento que não seja zerado o abandono a evasão... eu não acredito... então o que que acontece... é muito difícil não tem sempre tem um ou dois por cento que seja

L2: é a escola perfeita né

L1: não tem eu não acredito... eu fico louca quando dizem que zeraram eu digo como?... porque eu faço tanto e não consigo... (APÊNDICE D).

Esse relato nos remete mais uma vez a Cassetari (2012), quando aponta que um dos efeitos indesejados de uma política que vincula bonificação a resultados de avaliações externas como essa consiste nas fraudes, com a seleção dos bons estudantes e exclusão daqueles que não apresentem bons desempenhos, e até mesmo a concentração dos melhores professores em uma escola, tudo isso visando cumprir as metas e não perder a premiação. Além das questões apontadas pela autora, não podemos descartar que tais efeitos indesejados também possam ser motivados pela pressão por resultados, dado as inúmeras atribuições e metas estabelecidas para esse profissional.

Noutra situação, quando tratei sobre a possibilidade de que o *Escola 10* estimularia o desenvolvimento de um trabalho de melhor qualidade, uma articuladora de ensino de uma escola estadual apresenta dúvidas sobre “se consegue”, pois, segunda ela, “L: estimula... se consegue aí é outra coisa; L: mas que estimula estimula” (APÊNDICE A); no que uma professora de uma escola municipal (com grifos meus) entende que “L: eu acho que sim; L: porque:::... é o professor ele tem que correr atrás pra dar conta...” (APÊNDICE C); e ainda temos a resposta de uma professora de uma escola estadual, que segue a mesma linha de pensamento (com grifos meus): “L: Olhe... com maior qualidade, isso vai depender do professor. O Escola 10 está tentando fazer o papel dele.”. Parece que o discurso das professoras reforçam que o desenvolvimento de um trabalho de melhor qualidade é responsabilidade do docente, que “tem que correr atrás pra dar conta”, pois “O Escola 10 está tentando fazer o papel dele”. O que nos remete à conclusão de Oliveira, Gomes e Silva (2020, p. 61), sobre o *Programa Escola 10*, de que “existe uma política de culpabilização dos professores que se sentem

pressionados no cumprimento das tarefas impostas pela SEDUC”, a partir de estratégias caracterizadas como de “cunho gerencial e promotor de tensões no ambiente escolar”. Segundo os autores,

[...] sendo os docentes os principais responsáveis pelo desempenho dos estudantes, por sua atuação no processo de ensino-aprendizagem, recai sobre estes a cobrança pelos resultados das proficiências, os indicadores e, ainda, a responsabilidade pelo pagamento do abono aos profissionais de cada escola, sendo esta uma forma de regular o trabalho pedagógico do/a professor/a e comprometer o trabalho coletivo e a qualidade do ensino, o que seria o objetivo do programa. (OLIVEIRA; GOMES; SILVA, 2020, p. 59).

Ou seja, acaba recaindo especialmente sobre os docentes de Língua Portuguesa e Matemática a responsabilidade, tanto pela elevação do Ideb quanto pela premiação da escola e bonificação dos colegas, demais docentes e outros servidores. O que nos remete àquela observação feita por Louzano et al. (2018, p. 123), de que “os professores são os agentes nos quais a responsabilidade pela mudança educacional mais irá pesar”, sendo importante compreender a pressão sofrida por estes profissionais em um processo de implementação de uma política. Os autores ainda destacam que “as características pessoais e psicológicas aparecem como uma questão fundamental para determinar em que medida este profissional estará disposto a aderir a uma mudança”. E a partir disso, o melhor caminho é criar um ambiente de cooperação que incentive as mudanças nos professores, favorecendo a sua colaboração. Contudo, parece ser justamente o que não tem sido oferecido pelo *Programa*. Até mesmo porque, por se constituir numa perspectiva gerencialista e de *accountability* imposto à educação pública, é próprio de sua natureza desenvolver um ambiente competitivo focado em objetivos direcionados à produtividade, e se adicionarmos a esse contexto que o *Programa Escola 10* se inspirou no programa cearense Escola Nota Dez, isso nos remete a Araújo, Leite e Passone (2018, p. 110), ao destacarem que devido à bonificação escolar, o programa 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”.

Uma outra questão também importante envolvendo os atores desse processo diz respeito a níveis de resistência que alguns ofereceram à implementação da política. Aliás, alguns dos entrevistados reconhecem que ocorreu muita resistência, embora não tenham percebido, ou tenham registrado, como generalizada. Em alguns casos, ocorreu por ser algo novo, ou mesmo pelo descrédito de mais uma política, que se modifica no processo ou se extingue com a mudança de governo, e nesse caso, impera o histórico partidário em que se inserem as políticas

de educação, e por consequência, o seu caráter efêmero e pontual. Ainda, pela falta de valorização e reconhecimento do papel do docente no processo. Em outros casos, pelo aumento de trabalho, com o preenchimento de formulários e fichas. Houve resistência inclusive da direção de algumas escolas, com dura reação do governo do estado.

Assim é que temos o relato de uma articuladora de ensino de uma escola municipal: “L1: eu vi que teve resistência sabe... por conta do aumento de trabalho né...” (APÊNDICE D). E um relato de uma articuladora de uma Secretaria Municipal ainda aponta que, além do novo ser um elemento de resistência, também teria a política partidária dentro da política educacional (com grifos meus):

L: não olhe... como é uma coisa nova... quando é uma coisa nova isso eu vou falar a nível de percepção minha tá... quando é uma coisa nova muitas vezes as pessoas não não... como é que diz não acreditam... entendeu então precisa iniciar precisa ver pra acreditar

L: e até mesmo as políticas que e::: que muitas vezes se tornam muito mais partidária do que em prol da educação (APÊNDICE L).

Esse tipo de interferência não é inesperado. Como nos alertam Lascoumes e Le Galès (2012, p. 92, com grifos dos autores), ao tratarem dos limites e dificuldades envolvendo a análise de implementação, “A intenção política inicial é distinta das dinâmicas de execução. O processo é portador de uma parte considerável de ambiguidades e incertezas das ações. Ele se desdobra entre interferências da *policy* e *politics*.”. No que Frey (2000, p. 219, com destaques no original) também concorda, quando afirma que “[...] é difícil imaginar uma tal independência para as dimensões ‘politics’ e ‘policy’. As disputas políticas e as relações das forças de poder sempre deixarão suas marcas nos programas e projetos desenvolvidos e implementados.”. Contudo, a abordagem da articuladora faz um forte destaque e uma preocupação por entender que é “muito mais partidária do que em prol da educação”. Tenta, na verdade, justificar os movimentos de resistência através de mais esse componente no processo de implementação da política.

Um ponto que alguns destacaram, no contexto de movimentos de resistência à política, foi a possível falta de valorização profissional e reconhecimento do papel do docente no processo. Assim, uma articuladora de ensino de uma escola estadual destaca que (com grifos meus):

L: Houve justamente porque a gente não é valorizado no plano de cargos e carreiras e os professores acham que é imposição. Quando eu digo que vai ter que se trabalhar esse caderno, aí “ah, mas não passou pela gente”, eu digo,

mas gente, pra chegar até vocês foi tudo estudado antes. Aí eles sentem a resistência. Agora mais não porque eles se acostumaram com 2017 e a gente tá colhendo os frutos que a gente vai receber o 15º [salário]. Aí eles já sabem e esse ano tá mais fácil de trabalhar. Mas em 2017 teve muita resistência. (APÊNDICE T).

É interessante observar que, aliado ao argumento da falta de valorização, a narrativa ainda encerra com “os professores acham que é imposição” e “esse caderno [...] não passou pela gente”. Permeia a discussão em torno da resistência, possivelmente, a falta de diálogo e participação na definição da própria política. A falta de valorização, nesse caso, não se estabelece unicamente no aspecto financeiro, mas também diz respeito ao fato de se negligenciar as competências e experiências próprias de uma das categorias envolvidas no processo de implementação. Nesse contexto, fazem ainda mais sentido as palavras da dirigente do Sinteal quando, ao se referir ao *Escola 10*, responde enfaticamente:

L1: O Escola 10, para nós, é desqualificar os profissionais que estão lá dentro das escolas. É não respeitar a gestão democrática, porque ela é uma forma ditatorial... chega lá, como a A colocou, com as portarias, já vem com tudo pronto, com seus documentos. É um desrespeito, e falta transparência para nós. Falta um diálogo aberto com os atores da própria escola, com aqueles que constroem a educação. (APÊNDICE Q).

Nesta medida, os docentes são chamados a participar, mas apenas no momento de executar a política, até então desconhecida inclusive nos seus propósitos. Constituem-se em meros executores, quando têm condição de contribuir com a própria definição e formulação da política. Certamente, nesse movimento de resistência ao estabelecido pelos formuladores, interferem ao ponto de promoverem um natural processo de (re)formulação da política durante sua implementação. Afinal de contas, ela precisa ser implementada, mas pode não ser exatamente como previsto pelos formuladores em sua proposta original, e sim com as contribuições diretas ou indiretas das ações de seus implementadores, os burocratas de nível de rua.

Um outro ponto que é preciso ser retomado nessa discussão, e ainda nesse contexto, diz respeito à resistência de vários diretores de escolas estaduais em assinar o pacto do *Escola 10* na edição de 2019, e a reação impositiva do governador (com grifos meus):

L: Esse ano... muitos gestores não quiseram assinar o pacto. Aí o governador disse que o diretor que não assinasse, a verba “escola da hora” não ia cair. Aí ele pressionou e todo mundo assinou. Porque quando você assina um pacto – o nosso Ideb agora é 6 – você tem que trabalhar para chegar aos 6.



D: Então quer dizer que a escola também tem que aderir ao pacto? Pensei que fosse uma adesão da Seduc extensiva a todas as escolas de sua rede.

L: Não. O diretor tem que assinar o pacto. Ele tem que se comprometer. Cada diretor tem que assinar. E teve diretor que resistiu, aí o governador disse “não, tem que assinar, senão a verba escola da hora não cai”. É uma informação que eu tenho privilegiada. Que eu tenho colegas que são diretores e disse que se não assinasse não ia cair a verba. E você não consegue trabalhar sem as verbas públicas, né.

D: Ou seja, dessa forma o governador acaba garantindo 100% de adesão.

L: 100% de adesão. Então ‘tava’ todo mundo lá, bem bonito no dia da pactuação. No Centro de Convenções. (APÊNDICE T).

Para além da reação autoritária e impositiva do governo do estado para garantir a pactuação de 100% das escolas de sua rede, essa situação vexatória expõe a situação de tensão e pressão sob os gestores dessas escolas, submetidos a escolhas que necessariamente não são suas, e que podem contribuir diretamente na dinâmica própria do processo de implementação da política, que surge sem sequer ter a anuência dos gestores das escolas que as implementarão em seus espaços. Além de ferir frontalmente o princípio democrático que deveria reger o ambiente escolar e sua previsão na própria Lei que criou o *Escola 10*. E diante desse cenário, onde os gestores escolares são constrangidos à execução de uma política que inicialmente recusaram (independentemente de seus motivos), inevitável não recordar de Louzano et al. (2018, p. 123), quando apontam o diretor como o agente na escola que “pode criar caminhos para a implementação”, o que contribuiria para que os demais atores do ambiente escolar, em especial os docentes, tenham condições de promover as mudanças exigidas pela política. E se observarmos sob outra perspectiva, ao tempo em que podem abrir caminhos, podem oferecer, ainda que sem propósito, obstáculos em função do seu desinteresse ou motivados pela coação.

Ainda nesse contexto, outro ator importante nesse processo e que integra a equipe gestora da escola é o coordenador pedagógico. E para compreendermos um pouco das condições a que estão submetidos esses profissionais, transcrevo o trecho da entrevista com uma coordenadora pedagógica de uma escola municipal (com grifos meus):

L: é cobrança demais... coordenador não tem vida professor não respira mais... é uma cobrança atrás da outra... é muita reunião muita formação que as vezes até extrapola a carga horária de formação continuada né...

(...)

L: (...) a nossa nota foi real porque foi o resultado da prova e nós mudamos de escola nós saímos de dois vírgula oito para quatro vírgula seis

L: aí também acabaram com a gente agora botaram uma meta de seis vírgula seis que eu estou sem dormir... desesperada com essa nota (APÊNDICE J).

Ainda temos o relato de uma diretora de uma escola municipal (com grifos meus): “L: é mas assim a escola segue todos até porque a gente é cobrado... a coordenadora adocece quando não consegue cumprir adocece mesmo e ela adocece a gente também porque ela cobra todo mundo... mas assim as metas elas são todas alcançadas” (APÊNDICE K).

Para completar, trago o relato de uma professora de uma escola estadual: “L: (...) Porque a gente tem que ter o resultado. A pressão é para ter o resultado. L: (...) Porque a pressão é tão grande, tão grande, tão grande... pra aumentar o Ideb. A pressão que o governo faz é pra aumentar o Ideb a todo custo, né.” (APÊNDICE W).

É interessante observar que, apesar do registro da enorme cobrança/pressão a que estão submetidas, em algum momento a prática de buscar melhores resultados acaba sendo internalizada, o que fica patente na afirmação da diretora de que sua coordenadora chega a adoecer quando não consegue cumprir, e que acaba reproduzindo, por força de suas próprias obrigações, a cobrança/pressão que recebe da Seduc para a escola, e no final, o que conta é que “as metas elas são todas alcançadas”. No entanto, é muito sério o trecho em que uma coordenadora simplesmente reconhece que “coordenador não tem vida professor não respira mais”, e exprime sua preocupação com a meta estabelecida para a escola, ao ponto de dizer que não está conseguindo dormir. Para além da força de expressão utilizada, ela está impregnada de sentidos e emoções, resultantes desse mecanismo que busca resultados, que busca cumprir a meta a todo custo, ou melhor, “aumentar o Ideb a todo custo, né”, e colocar o estado entre os 10 melhor classificados dentre as unidades da Federação.

Em outro momento, uma articuladora de ensino de uma escola estadual relata (com grifos meus):

L: Sim. Há. É uma cobrança assim... absurda. E a gente quando assumiu esse cargo que é uma função gratificada, diga-se de passagem. A gente já sabe. Não adianta dizer que não vai fazer, então é melhor nem... não assumo se você não pode. São 40 horas e as 40 horas que eu dou na Escola 1 são 40 horas de cobrança. Cobrança mesmo pra atingir as metas e eu já tive situações de colegas que no meio do caminho ser desligado do processo.

L: Não acompanha o ritmo e aí a Seduc tira e coloca outra pessoa.

L: Você tem que ter 100% de presença nas formações. É como eu digo, você não tem direito nem de adoecer no ano ímpar. É os grupos de Whatsapp, e os e-mails. Tem um grupo específico onde está o Secretário, a Secretária de Educação... com todos os articuladores do estado. Aí pronto, eles mandam assim: quero pra hoje... aí eu boto “Escola 1 enviado”, “Escola 1 enviado”. “Solicito que seja encaminhado pro e-mail da primeira Gere o número de professores, disciplina, carga horária, número de turma que cada escola tem

nesse ano letivo. Obrigado”. Aí são essas coisas que não é só uma vez que se pede num dia. “N” vezes que se pede. (APÊNDICE T).

É de sublinhar que, além de uma cobrança “absurda”, ao ponto de que nem todos conseguem acompanhar o ritmo, sendo substituídos pela Seduc, ainda há a participação de todos os articuladores em um grupo com os próprios Secretários (de Educação e Executivo de Educação), onde as atividades e as cobranças são feitas diretamente, sem intermediários. Um controle direto, nada remoto, e que evidencia uma hierarquia de monitoramento que vai da Seduc às gerências regionais, às equipes diretivas das escolas e aos articuladores de ensino, chegando aos docentes.

Uma outra perspectiva é apresentada por uma coordenadora pedagógica de uma escola municipal, ao lamentar que as cobranças somente ocorram nos anos de realização de Saeb (com grifos meus):

L1: tem MUITA

L1: assim... eu... eu o que eu acho interessante da secretaria... é que eles no lugar de fazer essa cobrança todos os anos eles só cobram no ano de prova SAEB então isso... mostra que a Secretaria só pensa em índice... ela só quer mostrar pras redes sociais que Alagoas cresceu no IDEB... entendeu? então a cobrança ela é exigida mais no ano de prova SAEB... e no ano de prova SAEB a gente vem formadores de fora... entendeu?... vem é... tem uma formação exata justamente para a para os quintos anos prova SAEB tanto língua portuguesa quanto matemática... elas trabalham mais com os descritores elas trabalham mais com as avaliações externas então... isso só acontece no ano de prova SAEB... que não era pra ser assim era pra ser um trabalho... sequenciado (APÊNDICE D)

O trecho dessa coordenadora reafirma o posicionamento de algumas outras entrevistadas, quando afirmam que “A pressão que o governo faz é pra aumentar o Ideb a todo custo, né” (APÊNDICE W), “O que o estado quer é ficar entre os 10 primeiros colocados.” (APÊNDICE S). Vejamos que ela enfatiza bem quando aborda o que pensa sobre isso: “a Secretaria só pensa em índice... ela só quer mostrar pras redes sociais que Alagoas cresceu no IDEB... entendeu?” (APÊNDICE D). Assim, o foco é sempre trabalhar como preparação para o Saeb e controle do fluxo. E como o Saeb ocorre a cada dois anos, as energias seriam despendidas nesse intervalo.

Em suma, podemos constatar que há uma impressão generalizada de grande cobrança e pressão pelos resultados estabelecidos a partir das metas do *Escola 10* e que recai diretamente sobre os implementadores no nível das escolas. Possivelmente, em decorrência desse

expediente, os resultados possam até apresentar uma considerável melhora, no entanto, esse modelo de cobrança/pressão para o cumprimento de metas, fundamentado numa ideia produtivista que considera a educação como mercado e o ensino como uma mercadoria, em que o docente troca seu *produto* por bonificações e prêmios, pode ter consequências trágicas e danosas à educação. A educação passa a atender padrões de racionalidade do mercado, no qual competitividade, eficiência, produtividade, dão a tônica e orientam o fazer pedagógico e a gestão escolar.

Não obstante, é importante destacar que tais reações não são achados exclusivos desta pesquisa. Diversos trabalhos apontam as consequências de políticas de *accountability*, e quando estão envolvidas premiações como bonificação salarial, isso parece afetar ainda mais os profissionais envolvidos. Dentre esses trabalhos, temos o de Souza (2016, p. 88), que adverte que as políticas públicas educacionais utilizam os resultados das “avaliações por meio de publicação como forma de controle e planejamento”, e impõem que os resultados precisam ser melhorados a cada ano, tanto para os sistemas como para as escolas, elemento que acaba gerando pressões e tensões no ambiente escolar para o alcance e manutenção de metas cada vez mais ousadas. Já Araujo, Leite e Passone (2018, p. 110) concluem que as políticas de responsabilização e de bonificação, se por um lado podem estimular e provocar mudanças positivas na atividade docente, podem, contudo, “pressionar o corpo docente a alcançar as metas, causando tensões e desgastes nas relações intra e interpessoais no contexto escolar”. Cassettari (2012) também aponta que uma política de bonificação pode ocasionar efeitos indesejados, como a rivalidade entre professores, fraudes nos dados, com a exclusão de estudantes com baixo desempenho, desigualdade entre escolas, dentre outros. São *efeitos colaterais* que afetam a política e seus agentes de implementação.

Na mesma perspectiva, como apontado por Dantas e Rachadel (2021, p. 144), “Quando a autonomia da escola é entendida sob a lógica do capital, a responsabilização docente e da equipe pedagógica pelos resultados avaliativos em larga escala é sempre o ponto de partida.”, o que acaba transferindo ainda mais atividade e sobrecarga de trabalho para os profissionais da linha de frente da escola e gestores. E como apontado ainda pelos autores, políticas inspiradas no ideário neoliberal nos trazem

[...] com força a substituição de *políticas de valorização docente* por *políticas de responsabilização docente*, um receituário para a eficiência dos resultados escolares. Isso também vale para a gestão da escola pública, já que os/as gestores/as também são submetidos a regras competitivas, de ranqueamento,

e políticas de bonificação. (DANTAS; RACHADEL, 2021, p. 151, grifos no original).

Finalmente, diante desse cenário, pode-se questionar quais os reflexos de tudo isso no processo de implementação ano-a-ano dessa política. E uma vez que a cada edição do Ideb as escolas e os municípios precisam pactuar, quais as consequências desse movimento, em especial nas escolas da rede estadual, uma vez que cabe aos diretores aderir ao *Escola 10*, e como vimos, nem sempre por opção?

#### 6.2.4 Relações político-administrativas na implementação

Finalmente, nesta dimensão da implementação, busco discutir as relações político-administrativas presentes no processo e que contribuem não apenas na definição da política em si, mas nos encaminhamentos para a sua execução e para enfrentamento de dificuldades encontradas nesse contexto da prática. As relações de poder e as correlações de força são elementos sempre presentes na definição, construção e implementação de uma política. Especialmente quando tratamos de uma política com repercussão em uma área tão sensível e carente como a educação pública de um dos estados mais pobres da Federação.

Para começarmos a tratar dessa dimensão, um ponto importante a destacar é que o *Escola 10* parece ter sido engendrado única e exclusivamente a partir dos gabinetes do governo estadual, sem contar com a participação de qualquer outro ator na definição de suas ações e perspectivas de implementação (com exceção da Fundação Lemann, que tratei durante a discussão sobre a primeira dimensão, concepções sobre a política). O Sinteal, por exemplo, esteve presente na cerimônia de lançamento, em março de 2017, com faixas e cartazes que faziam críticas ao modelo de política pública então apresentado para a educação do estado, na forma do *Escola 10*. Em notícia veiculada no *site* do sindicato, o diretor de comunicação indicava o posicionamento do Sinteal: “Não adianta falar em Escola 10, enquanto não valoriza profissionais da educação, não proporciona estrutura digna nas escolas” (SINTEAL, 2017). E ainda afirmava:

[...] 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.

O Sinteal alega nunca ter sido recebido pelo governador ou pela Seduc para tratarem do tema. Portanto, foi elemento ausente no processo de formulação da proposta. Ao mesmo tempo, parece que não teve fôlego ou capacidade política e de articulação para motivar e conclamar a categoria que representava para assumir essa luta e oferecer o lastro necessário para o seu enfrentamento, se considerava tão importante incluir essa pauta como demonstrou no ato durante a solenidade de lançamento do *Programa* e através de entrevistas e notas no *site* do sindicato. O que ficou evidente foi o fracasso político do Sinteal em todas as investidas contra os mecanismos envolvidos em torno do *Escola 10*. Não conseguiu se inserir nos espaços de discussão e nem contribuir em nenhuma das fases da política, inclusive no processo de sua implementação, já que não houve qualquer mobilização junto à categoria afiliada para tratar da questão. As categorias representadas ficaram, portanto, órfãs de quem liderasse a defesa de seus posicionamentos e de suas dificuldades ao longo de todo o processo. Da mesma forma, temos a Undime, que, apesar de alegar que continua questionando o fato de não ter participado da formulação da política e da definição das metas estabelecidas para os municípios, persiste numa atuação como mobilizadora e articuladora no processo de pactuação sem ao menos exigir, como contrapartida, e atuando politicamente, espaços efetivos para se inserir e contribuir numa reformulação da política. É uma situação estranhamente ambígua.

Uma outra questão, e um ponto de conflito envolvendo parlamentares de oposição ao governo, ocorreu logo após o resultado do primeiro Ideb sob o *Escola 10*, na edição de 2018, quando o governador deveria efetuar o repasse dos 20 milhões, conforme previsto na Lei n.º 8.171/2019, que criou o Prêmio Escola 10, para laurear materialmente os municípios que atingissem as metas estabelecidas pela Seduc. O problema era que a lei que viabilizaria o repasse sequer havia sido encaminhada à Assembleia Legislativa (ALE). O que resultou em ataques constantes de um forte opositor ao governador, o senador Fernando Affonso Collor de Mello, através do seu sistema de comunicação, em especial, seu Jornal Gazeta de Alagoas. Assim, em 20 de julho de 2019, a Gazeta iniciou suas investidas publicando notícia com o seguinte título: “Renan Filho dá calote de R\$ 20 milhões em municípios premiados no Escola 10”; e como subtítulo: “Gestão estadual realizou premiação com pompa, em dezembro do ano passado, para anunciar liberação, mas prefeituras jamais receberam valor algum” (GAZETA, 2019a). Já em 24 de agosto de 2019 saiu mais uma notícia, desta vez com o título: “Após calote que dura oito meses, Renan Filho envia à ALE projeto do Escola 10”, e o subtítulo: “Prefeitos esperavam receber R\$ 20 milhões em recursos do governo estadual para aplicar na educação” (GAZETA, 2019b). Alguns dias após, em 28 de agosto de 2019, outra notícia: “Deputados

criticam calote de R\$ 20 milhões que Renan Filho deu no Escola 10”, e agora com o subtítulo: “Parlamentares deram um 'puxão de orelha' no governador e apontaram que projeto de lei que chegou à ALE está ‘sem informações e com remendos’” (GAZETA, 2019c). Nesta última edição, dizia o texto:

Os deputados Davi Maia (DEM), Bruno Toledo (Pros) e Chico Tenório (PMN) deram um 'puxão de orelha' no governador Renan Filho ao criticar o calote de R\$ 20 milhões que o chefe do Poder Executivo deu nos municípios que venceram a edição 2018 do Escola 10. Com nove meses de atraso, o governador enviou, na última sexta-feira (23), o projeto de lei que vai, finalmente, liberar os recursos que já deveriam está (sic) à disposição dos gestores que esperavam desde o começo do ano as verbas para aplicar nas áreas da educação. (GAZETA, 2019c).

Esse embate visava as eleições municipais do ano seguinte, e tinha o propósito de comprometer a imagem do governador junto aos prefeitos, uma vez que todos os municípios do estado haviam pactuado com o *Escola 10. O Programa*, portanto, que possivelmente havia fortalecido sob alguns aspectos a imagem do governo, poderia se reverter em péssimo exemplo para o gestor nessa correlação de forças políticas. Vale ressaltar que esses ataques não são gratuitos. Renan Calheiros Filho está em seu segundo mandato no governo do estado, portanto, não poderá ser mais reconduzido ao cargo, e com o apoio do pai, o senador Renan Calheiros, vem articulando a possibilidade de concorrer ao Senado, e justamente na vaga do Senador Fernando Collor, cujo mandato se encerra em 2022.

O ponto alto desse conflito ocorreu durante as eleições em 2020, quando o vice-governador, que também respondia desde o primeiro mandato pelo cargo de Secretário de Estado da Educação, resolveu concorrer às eleições de Arapiraca, buscando retornar ao comando da prefeitura de sua cidade, segundo maior colégio eleitoral e uma força política na região. Não foi uma estratégia aprovada pelo senador Renan Calheiros (MDB), pai do governador Renan Calheiros Filho. Isso porque comprometeria a linha sucessória do governo do estado, uma vez que fortaleceria o deputado Marcelo Victor Correia dos Santos (SD), atual presidente da ALE e legítimo sucessor do governador em suas ausências ou impedimentos, uma vez que o Poder Executivo ficaria sem vice-governador. E que tem se apresentado como um símbolo de resistência dos deputados aos anseios de permanência dos Calheiros no poder. Com a decisão do vice-governador de concorrer à prefeitura de Arapiraca, foram rompidas relações políticas entre governador e vice. Em retaliação, ainda em setembro de 2020, Renan Calheiros Filho exonerou quase 50 pessoas que ocupavam cargos de confiança do vice-governador, inclusive a Secretária de Estado da Educação, que foi a responsável pela ideia e formulação da

proposta do *Escola 10* e que conduzira todo o processo de implementação da política a partir da Seduc. Com isso, Renan Calheiros Filho retira Fábio Guedes da presidência da Fapeal e o conduz ao cargo de Secretário da Seduc para, segundo o jornalista Rios (2020), pelo Repórter Nordeste, “encerrar o passado do chicote da SEDUC, transformando escolas em pelourinhos, com professores e diretores sendo ameaçados ou pressionados por resultados positivos nos índices de educação”. Mais adiante, nesse mesmo texto, questiona: “É justo exigir de professores tarefas para além das suas forças, ainda mais em uma pandemia quando o esgotamento físico e mental adoece profissionais quase nunca reconhecidos pelos governos?”

Nesta luta política, o Senador Renan Calheiros articulou a destituição do diretório municipal do MDB em Arapiraca para impedir a candidatura do vice-governador ao cargo de prefeito no segundo maior colégio eleitoral do estado. O candidato teve sua candidatura barrada pelo TRE-AL, foi impedido de fazer campanha e seu nome seria retirado da urna, mas acabou participando do processo eleitoral por decisão do TSE, que permitiu que ele concorresse até que sua situação fosse julgada. Venceu as eleições com 54,56% dos votos e teve que continuar a lutar na justiça para garantir a legalidade de sua candidatura, uma vez que fora expulso do MDB pelas executivas estadual e federal e respondia por processos do MDB que questionava a legitimidade de sua candidatura. Somente após a eleição, o TRE-AL decidiu, por unanimidade, deferir a candidatura de Luciano Barbosa, podendo assumir, portanto, o cargo de prefeito de Arapiraca. Para além dos desgastes políticos e pessoais resultantes de todo esse conflito, o desfecho do embate incide diretamente sobre o *Escola 10*, que ficou esmaecido desde a saída do vice-governador e a exoneração daqueles vinculados à sua gestão, a exemplo da Secretária da Seduc, responsável direta por esta política. O que nos remete aos questionamentos de alguns dos entrevistados, que temiam pela fragilidade da política com a mudança de governo; ainda que o governo continuasse sendo o mesmo, as correlações de força existentes promoveram uma alteração substancial em suas estruturas políticas e administrativas. Uma clara inter-relação entre a *politics* e a *policy*, com efeitos comprometedores da *policy* em função de conflitos na *politics*.

Vale ressaltar, que essa questão envolvendo a premiação também é tratada pela Undime:

Uma outra desvantagem que não coloquei... é a premiação. Por quê? Se cria uma expectativa dos municípios receberem os prêmios e existe uma demora com isso. É... o resultado do Ideb de 2019 saiu em 2020, né, agosto ou foi outubro por aí, não estou lembrado a data, né. E até hoje os municípios não receberam os prêmios ainda. Aquilo que é o prêmio que tá estabelecido que o valor em torno de 20 milhões existe uma lei aprovada pela Assembleia



Legislativa do rateio desse recurso entre os municípios que atingirem as metas. Em 2017, quando saiu o resultado, em 2018 se teve uma demora para os municípios receberem esse prêmio, né. E agora o prêmio de 2019, que saiu em 2020 o resultado, até hoje não se fala, é... dessa... é... dessa situação. E quando é que será pago aos municípios essa premiação? Na verdade essa premiação deveria ter acontecido no final de 2020. Nós já estamos em abril de 2021 e ainda esses municípios não receberam a premiação. (APÊNDICE X).

Ou seja, o problema inicial, em decorrência da ausência da Lei já não existe, mas o atraso no repasse e sem qualquer explicação, persiste. Ao ponto de a Undime relatar que os municípios entram em contato questionando e exigindo uma posição da entidade; porém, na entrevista, limitou-se a explicar que: “nós já fizemos algumas reuniões com o Secretário do Estado, né, mas a Undime também tem seus limites.” (APÊNDICE X). Vale ressaltar, quanto ao atraso no repasse referente aos resultados de 2017, que a dívida só foi quitada em dezembro de 2018, quando, à época, 38 dos 102 municípios atingiram as metas pactuadas com o *Escola 10*, partilhando os 20 milhões liberados pelo governo do estado. Receberam recursos 17 municípios pelos resultados nos anos iniciais do ensino fundamental e 21 pelos anos finais. (ALAGOAS, 2018a). Na solenidade em que houve a divulgação e repasse aos municípios, também foi realizada uma edição do Prêmio Ib Gatto Falcão, com a premiação das 188 escolas municipais com os melhores resultados no Ideb.

Além dessa questão tratada nos parágrafos anteriores, é oportuno lembrar que, nas entrevistas, um dos questionamentos era se os entrevistados viam objetivos políticos por trás do *Escola 10*. E como é possível verificar, as relações políticas parecem comprometer muitas das ações previstas pelo *Programa*. Diante do fato de que alguns municípios não implementaram todo o *Programa*, a Seduc acredita que, embora eles tenham um sistema próprio (sistema municipal de ensino), “É questão política também. Porque como são adversários políticos eles não querem dizer que a educação melhorou em função da ação do governo.”. Contudo, embora os entrevistados concordem que haja objetivos políticos maiores por trás do *Escola 10*, a maioria acredita que ele só deu certo por causa do engajamento dos docentes. Ao mesmo tempo, por causa desses mesmos objetivos políticos, há quem não acredite na continuidade do *Escola 10*, no que uma das entrevistadas afirma que esse é o temor, de que não haja continuidade com a mudança de governo, e “vai ser triste, frustrante, porque é aquela sensação de remar contra a maré”. Inclusive, uma das entrevistadas não acredita que essa ação seja só pela educação, porque se fosse, seria “mais extensa”, contemplando não apenas os anos envolvidos na avaliação, mas todos os anos e séries, concluindo que “os números estão à frente da aprendizagem”. Até porque os resultados apresentados são sempre os bons, e “dentro da

escola a gente vê que não é só isso”. Não obstante, há quem considere que, graças a esse crescimento político em função da educação, pelo menos está se investindo nela.

Agora, detalharei um pouco dos pontos indicados acima. Inicialmente, temos o relato de uma gestora da Seduc, que afirma que “L: [...] Tem alguns municípios que não pega no total o nosso programa. Que eles acham que estão à frente.” (APÊNDICE M). Dentre esses municípios, como informado pela gestora, está a capital, Maceió. Quando questionada sobre os motivos desse posicionamento de alguns municípios, ela responde que “L: É questão política também. Porque como são adversários políticos eles não querem dizer que a educação melhorou em função da ação do governo.” (APÊNDICE M). Contudo, é interessante reproduzir aqui o relato de uma articuladora de ensino de uma escola estadual, que também é servidora de uma escola municipal em Maceió (com grifos meus):

L: quando se veio falar em descritores no estado eu já trabalhava descritores na prefeitura há muito tempo. A prefeitura investe muito em formação. A gente não tem rateio na prefeitura, porque as verbas são todas investidas. Todo mês eu tenho uma formação na prefeitura. Aí eu pego o material todinho e trago para a Escola 1. É muita formação. Aí a prefeitura você já vê os avanços, né. Aí o estado agora é que tá...

L: [...] Eu acho que é porque tem uma política própria. A prefeitura. Porque a gente já faz isso lá, e quando eu vejo aqui... “isso eu faço na prefeitura!”. A prefeitura já trabalha há muito tempo. O Ideb da escola onde trabalho na prefeitura é 6,9! Não baixa! Não baixa! Lá eu sou professora de matemática dos nonos anos. E as coordenadoras de lá... é direto. Lá já é uma coisa... é prática normal.

L: Para a gente já é de muito tempo. (APÊNDICE T).

Elucidativos esses esclarecimentos apresentados pela articuladora, ao tempo em que passamos a observar a justificativa apresentada pela gestora da Seduc de outra forma. De fato, a prefeitura de Maceió estava sob a administração de um adversário político do governador. No entanto, o relato dessa gestora não corresponde ao que vivencia uma professora da rede municipal, que afirma, a partir de sua experiência, conviver com uma política de formação docente como “prática normal”, e sem rateio em função dos investimentos na educação serem todos aplicados. E como resultado, a escola tem um Ideb que ainda é meta para algumas escolas do estado. Inclusive, segundo a articuladora, até o material obtido nas inúmeras formações desenvolvidas pelo município ela os aproveita para trabalhar na escola estadual. Talvez seja um pouco do jogo político, ou desconhecimento por parte da gestora, das condições que o Município oferece ao seu sistema, o qual, parece-nos, está muito à frente das condições oferecidas pelo estado em sua rede. E nesse caso, como poderia ser afetada a implementação

de um programa que oferece condições diante das quais o município encontrar-se-ia bem à frente? Que benefícios recebe o município ao pactuar com o estado? Possivelmente os recursos e investimentos financeiros. Em Arapiraca, por exemplo, desde o lançamento do *Programa* a Prefeitura segue pactuando, ainda que o prefeito seja Rogério Teófilo (PSDB), o qual, em dado momento, estava dentre os possíveis candidatos ao governo do estado em oposição a Renan Filho (MDB). Um fator importante que contribuiu e minou qualquer resistência reside no investimento que o estado oferece com a pactuação. “Ele não entra com custo nenhum, o investimento todo do programa Escola 10 é do estado de Alagoas, então ele só vem crescer, só vem a somar.” (APÊNDICE S). Além disso, não se pode esquecer que, neste cenário, existe um grande articulador que esteve envolvido na mediação entre o estado e os municípios. Como o próprio dirigente afirmou em sua entrevista reiteradas vezes, apesar das críticas que faz por não ter sido parte da formulação da política, a Undime assumiu o papel junto ao estado como mobilizadora e articuladora, participando de reuniões com os dirigentes municipais e promovendo encontros, seminários e palestras, de forma a que os municípios pudessem aderir e pactuar com o *Escola 10*.

Outro ponto destacado pelos entrevistados é que o *Escola 10* só teria dado certo devido ao engajamento dos docentes. Assim, uma coordenadora pedagógica de uma escola estadual considera que “L1: aqui só deu certo positivamente porque os professores são muito responsáveis... e são engajados independente de escola dez ou não como você viu eu lhe disse... aqui o escola dez ele acrescentou apenas, mas ele não foi o responsável... então nesse sentido pode vir qualquer programa” (APÊNDICE B). Aproveita para destacar que não teria sido o *Escola 10* o responsável pelos resultados obtidos pela escola, que veio apenas para acrescentar. E prossegue com seus comentários, pondo em dúvida a continuidade do *Programa* e a sua efetividade (com grifos meus):

L1: é importante sim o programa dez é importante o Mais Educação era importante os programas são bons infelizmente eu não acredito na continuidade deles... porque quando muda a política corta... agora pronto nesse momento aqui que nós estamos vivendo esse mês não se tem uma xerox na secretaria porque está cortada a verba... não pagaram eles cortaram você não pode fazer absolutamente nada e não tem nem como você se comunicar com a secretaria porque os telefones estão cortados então o trabalho está parado aí eu lhe pergunto... se nós vivêssemos em função cem por cento do escola dez nós estaríamos caminhando? Não estaríamos caminhando... então  
D: então você não acredita na continuidade do escola dez?

L1: não acredito... eu peço muito eu sinceramente eu peço a Deus que isso dê certo porque... é uma coisa boa mas assim eu eu... gostaria muito de acreditar vamos ficar nessa ( )

L1: não sei... eu tenho eu tenho insegurança melhor eu dizer por que não acreditar é muito

L1: mas eu tenho insegurança com os programas do governo

L1: por conta... de serem sempre voltados pro... uma uma... pela questão política e não com real... infelizmente a gente é uma coisa muito clara né (APÊNDICE B).

Nesse ponto a coordenadora expressa sua desconfiança com os programas de governo, considerando a fragilidade institucional a que estamos submetidos na condição de uma democracia ainda tão pouco consolidada, que favorece até a interrupção de programas apenas com a mudança de governo. Faz referência ao Mais Educação, um Programa de ampliação da jornada escolar implementado a partir do segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) na presidência do Brasil, e que foi descontinuado, e muito parcialmente reconfigurado, do Governo Michel Temer em diante. Ao tempo em que questiona as possibilidades de dedicação ao *Escola 10*, em decorrência da ausência de condições materiais para o desenvolvimento das atividades corriqueiras da escola. E nesse sentido, ficam as dúvidas quanto ao comprometimento de um processo de implementação em função desse posicionamento; a entrevistada valoriza muito o Escola 10 – “eu peço a Deus que isso dê certo porque... é uma coisa boa...” –, porém é experiente quanto à descontinuidade de programas e esta expectativa, concreta, de finalização de uma ação pública, demarca também o envolvimento dos atores da implementação. A desconfiança endereçada à política (*politics*) acaba se refletindo em suas políticas públicas (*policies*). Assim é que temos, ainda, as respostas de uma coordenadora pedagógica e de uma articuladora de ensino de uma escola municipal quando indagadas sobre se haveria objetivos políticos por trás do *Escola 10* (com grifos meus):

L2: acredito que sim... infelizmente a gente tem que ver dessa forma né porque não é... só pela educação... se fosse só pela educação a coisa eu acho que estava mais extensa... né não estava só no quarto quinto ano estava bem mais ampla... mas infelizmente eu acho que... os dados os números estão à frente da aprendizagem né... em relação a importância que ele tem... é

L1: com certeza se o... o::: o estado não avança na educação com certeza você perde dinheiro... então com certeza deve estar envolvido ai MUITO dinheiro... nesse programa... como todos os programas da rede (APÊNDICE D).

Enquanto uma coordenadora pedagógica de uma escola municipal expressa sua angústia e seu medo de que haja um “foco político”, mas como ressalta, “política de politicagem” (com grifos meus):

L: esse é nosso medo... esse é nosso medo que ele tenha foco político... política da politicagem né... se ele claro precisa do envolvimento... é se ele for um programa de governo uma política pública que passe de um governo pro outro e os outros governos dê continuidade beleza... mas se quando acabar esse mandato esse programa ficar lá ai vai ser triste frustrante porque aquela sensação de remar contra a maré

L: é nadar nadar e morrer na beira da praia

L: isso... a gente sempre tem esse medo né... ele é bonito ele está bem organizado mas a gente tem essa preocupação todos nós temos (APÊNDICE J).

E como observa uma professora de uma escola municipal (com grifos meus): “L: ah com certeza... Alagoas sempre ficou nas piores posições no que diz respeito à educação de repente começa a melhorar então com certeza a questão política está alinhada a isso tudo porque... todo mundo sai com uma cara boa né... todos os políticos saem com uma cara melhor” (APÊNDICE H). Nesse contexto, é interessante verificar essa forte inter-relação entre a *policy* e a *politics*, e os benefícios que se pode extrair de uma *policy* para o fortalecimento no cenário da *politics*. Em vários momentos esta marca foi percebida ao longo das entrevistas, mas um destaque ocorreu quando uma articuladora de ensino de uma escola estadual manifestou não apenas a sua impressão sobre essa relação, mas também o seu posicionamento:

L: Eu acho que o governador ele tem futuras pretensões de assumir uma presidência, viu.

L: Só isso. E a gente começa como a fazer isso. Tem que atacar logo a educação. Porque aí começa o burburinho, né. Alagoas já está aparecendo. E a gente vê realmente que é verdade [...]. O nome que vai emplacar é Renan Filho, e eu vou embora atrás dele. Vou embora! É uma coisa que a gente que tá na educação a gente vê. (APÊNDICE T).

Ao tempo em que um gestor de uma escola estadual acrescenta: “L: Objetivo político sempre existe, né. Toda ação que se faz, é uma ação política. Mas se essas ações políticas servirem para ter esse crescimento, isso é bom. [...] mas o bom é que desenvolve, né, uma excelente educação. Que tira o nosso estado de um local desfavorável. [...]” (APÊNDICE U).

Não obstante, o dirigente da Undime não acredita em fins políticos ou eleitorais, no entanto, “pode até ser usado como... é... todos os programas que dão resultado são usados por todos os governos, seja ele federal, municipal ou estadual, né. É, pode até ser usado mas eu não vejo por trás do programa Escola 10 fins políticos ou fins eleitorais.” (APÊNDICE X).

### 6.3 Analisando um pouco mais da implementação

Como assinalado na introdução deste Capítulo, quatro dimensões de análise da implementação guiaram a compreensão desse processo com relação ao *Escola 10* como política educacional que visa a melhoria de indicadores educacionais do estado. Tais dimensões permitiram discutir o problema/pergunta de pesquisa desta Tese: *Como se dá a implementação do Escola 10 como política indutora da melhoria dos índices educacionais do estado e municípios alagoanos e suas inter-relações com a proposta originalmente formulada?*

Assim, quanto à dimensão “concepção da política”, destaca-se, inicialmente, o caráter fracionado da formulação da política, que favorece ainda mais que a própria formulação seja parte imanente ao processo de implementação. Com essa conformação, há Lei que cria o *Programa*, outra que cria um prêmio para os municípios que cumprem as metas, e uma outra que cria uma bonificação para os servidores envolvidos na política. Também se verificou a falta de segurança financeira aos profissionais implementadores, que para além da sobrecarga de trabalho em função das ações da política, empreendem seus esforços compensados por bolsas (para alguns segmentos) ou bonificações, para os que atingem as metas.

A qualidade na educação também é um elemento presente na política. Aparentemente essa qualidade seria mensurada unicamente através do Ideb, embora os profissionais de educação tenham compreensão de que passa pela garantia da permanência e do aprendizado dos estudantes, com condições materiais e estruturais para aulas, além da valorização profissional, que passa por salários justos que proporcionem ao docente a dedicação às ações da escola pública. O que vai na contramão do *Escola 10*, com suas bolsas e bonificações temporárias. Outra questão vinculada ao Ideb diz respeito à responsabilização, uma vez que é definido quem recebe e quem não recebe a premiação, ao tempo em que há a expectativa de incorporar na Lei mecanismos de sanção àqueles que não atingirem as metas estabelecidas. Finalmente, um aspecto igualmente importante diz respeito à concepção do próprio processo de formulação da política, em que se dispensou o diálogo com os segmentos importantes no contexto educacional, como as comunidades escolares, o Sindicato e a Undime, restringindo-se essa participação na formulação a uma entidade privada da educação, no caso, a Fundação Lemann.

Quanto à dimensão “processo de formulação da política”, vimos que existe uma expectativa desenvolvida pelos formuladores, que procuram solucionar problemas historicamente graves na educação pública do estado através de uma política em que os agentes

implementadores são totalmente alijados do processo de delineamento da própria política, expresso, no *Escola 10*, pelos seus marcos regulamentadores, o que lhes impõe o cumprimento das definições previamente estabelecidas (embora crie um cenário de resistência/obstáculo e conseqüente realinhamento da política). Para tanto, o estado usa de todo o seu aparato e de artifícios amparados no ideário neoliberal, seguindo a cartilha do gerencialismo, para garantir a implementação da política, assim como concebida. Assim é que são oferecidas premiações e bonificações (que vão sendo construídas e integradas à política de forma fragmentada, à medida em que tais estratégias se fazem necessárias) que visam compensar e incentivar os envolvidos, ao tempo em que também impõe estratégias de controle e monitoramento através de uma rede de articuladores que estabelecem rotinas de formação, acompanhamento e registro das ações dos implementadores. São mecanismos próprios de uma perspectiva gerencialista, que se incorpora à prática das escolas, mesclada com as atividades procedimentais da política, e que pouco a pouco se torna parte integrante da estrutura educacional pública do estado de Alagoas, sem que haja praticamente análise crítica partilhada por coletivos e oposição objetiva ao processo. O Sinteal parece oferecer um discurso isolado e ineficaz, sem força política e capacidade de mobilização de seu contingente para refletir sobre uma política da qual discorda frontalmente. Aliás, a categoria docente e os gestores das escolas, apesar de muitos demonstrarem insatisfação com o processo de implementação que exige um trabalho extenuante e sob muita pressão, ou mesmo que não concordem plenamente com a proposta, seguem conduzindo e mantendo seus discursos dissonantes apenas e exatamente como discurso, sem qualquer movimento de reação ou vontade de mobilização para colocar numa pauta de diálogo com o governo. Como pôde ser constatado em depoimentos, há um nível considerável de adesão, seja pelos resultados atingidos de Ideb, seja pelo recebimento de recompensa pecuniária. A resistência, quando existe, é facilmente suplantada através da imposição de estratégias administrativas pelo governo, a exemplo da pactuação com as escolas estaduais em 2019, quando os diretores foram “convencidos” através de mecanismos constantes em Portaria da Seduc, em virtude da proposição ambígua da política, que exige uma pactuação, sugerindo uma suposta liberdade de escolha em participar ou não a cada edição do *Programa*; ou ainda, quando articuladores não suportam as pressões ou não conseguem acompanhar as exigências estabelecidas pela Seduc, sendo fácil e sumariamente substituídos por quem possa fazer cumprir os propósitos da política.

A implementação, como foi possível perceber, torna-se um processo de tensão e de angústia para alguns, senão para muitos. Neste cenário, a única figura que não é parte do poder

político estadual, e que está presente ao menos na orientação da formulação da política, é uma instituição privada, que se integra facilmente a partir das estruturas de poder da Seduc, incorporando práticas empresariais e gerenciais ao escopo político-administrativo da educação pública do estado e com consequências danosas aos processos democráticos e mesmo à função social da escola no processo de democratização da sociedade; e isso a curto e médio prazos, dado o seu nível de interferência e a velocidade em que se imiscui no cenário educacional do estado. Aos demais segmentos da sociedade civil não lhes foi dada qualquer oportunidade de contribuir no processo de formulação da política, e suas vozes e contextos políticos foram flagrantemente ignorados.

Já quanto à dimensão dos “atores da implementação”, foi buscado dar visibilidade aos sujeitos que fazem a política acontecer, fazendo-a atingir os beneficiários diretos, no caso, os estudantes contemplados pelo *Escola 10*. Nesta medida, a legislação, por um lado, atribui à Seduc a responsabilidade da execução da política, ao tempo em que define responsabilidades a atores bem específicos, ao ponto de a Seduc aparecer com destaque na Lei que definiu a bonificação por resultados, sendo que as escolas (local onde os atores apontados encontram-se lotados) são citadas por último, como “unidades escolares” e mesclados a atores da administração central da Seduc e seus órgãos desconcentrados. Essa estratégia não é ingênua, quando passa a considerar que os merecedores de bonificação pelo cumprimento das metas estão na Seduc, e não nas escolas. Estas, são apenas uma parte da Seduc, embora os implementadores, os burocratas de nível de rua, estejam lotados prioritariamente nas escolas. Não obstante, os discursos oriundos da própria Seduc buscam responsabilizar esses sujeitos se não conseguirem cumprir com as metas por ela estabelecidas, cogitando-se impor sanções para quem não alcançar tais metas. Na verdade, segundo a Lei que cria o *Escola 10*, caberia à Seduc uma administração macro da política, definindo tanto as metas como oferecendo as condições para que a política seja implementada, ao tempo em que impõe pressão/cobrança através do monitoramento e acompanhamento de todo o processo através de sua rede de articuladores de ensino e de recursos de *accountability*, como as premiações e bonificações, sem esquecer que, considerando o caráter fragmentário do *Programa*, existe a intenção de se incorporar a esses mecanismos uma sanção aos que não cumprirem com as metas do *Escola 10*.

Nesta dimensão de análise da implementação, é importante definir claramente quem são esses profissionais implementadores, com previsão na Lei e, ainda que não o fossem, dificilmente a política alcançaria os propósitos sem a sua efetiva participação. Assim, temos a figura do profissional articulador de ensino – como uma inovação e uma particularidade do



*Escola 10* quando comparado com programas similares –, juntamente com diretores de escola, coordenadores pedagógicos e docentes; estes formam a grande rede de implementadores a quem cabe o cumprimento das metas e a execução da política; e, certamente, a quem as sanções que a Seduc estuda aplicar recairão, caso não alcancem as metas impostas por uma política a que alguns foram supostamente coagidos a assumir.

Finalmente, quanto à dimensão “relações político-administrativas na implementação”, vimos a total incapacidade política do Sinteal de assumir uma luta para reagir a uma política frente à qual tinha tantas restrições. Ao mesmo tempo, pudemos verificar como a *politics* e *policy* estão inter-relacionadas. E nessa medida, vimos como a *policy* pode ser seriamente comprometida, desde o seu processo de formulação, até a implementação e sua (re)formulação ao longo do processo através do ambiente ambíguo e conflituoso da *politics*. Nesse processo, temos municípios que aderiram parcialmente pelo fato de que a proposta da política, em si, não traria avanços expressivos, como propalado pelo governo estadual. Afinal de contas, alguns consideram que suas escolas oferecem condições bem melhores de ensino e aprendizado do que as oferecidas pelo estado sob a influência do *Escola 10*; esta circunstância apareceu na rede municipal de Maceió, município que conta com mais recursos e com uma rede de ensino fundamental menos municipalizada e, portanto, com maiores possibilidades de oferecer condições de qualidade às escolas. Tal atitude, de uma adesão fraca, é interpretada pela Seduc como sendo em virtude de seus prefeitos serem opositores políticos do governador do estado. Ainda, no jogo político, a luta se acirra entre o governador e seu vice, que também responde pela Seduc, com fortes reflexos na política do *Escola 10*.

Este é o cenário, reconstruído nesta pesquisa, em que se desenvolveu a implementação do *Escola 10*. Uma proposta que busca a melhoria dos indicadores públicos educacionais, mas cuja formulação se desenvolveu e vem se desenvolvendo dissociada da realidade dos implementadores, uma vez que o único diálogo de fora da Seduc fora com uma instituição privada, a Fundação Lemann. Os implementadores, suas experiências e suas histórias de vida junto às comunidades onde a política se insere não são parte da construção. Pelo menos, não na proposta inicial. No movimento da política, conforme expresso nos depoimentos, os atores desencadeiam processos cognitivos acerca da política, bem como práticas, que são plurais, que carregam desconfianças, restrições e constrangimentos, todavia, com uma tendência a buscar a melhoria nos resultados do Ideb.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Pesquisa é sempre [...] fenômeno político, por mais que seja dotada de sofisticação técnica e se mascare de neutra.*<sup>24</sup> (Pedro Demo)

Creio não ser possível, especialmente no momento atual, dispensar reflexões como as de Paulo Freire (algumas das quais usei no texto) ou de Pedro Demo. Suas contribuições ao pensamento ético e político na pesquisa são incomensuráveis. Ao lidar com a pesquisa, busquei ter em mente exatamente essa perspectiva abordada por Pedro Demo, de que pesquisar é “fenômeno político, por mais que [...] se mascare de neutra”, e diria mais, é um ato de resistência e de luta. Em especial nos tempos que vivemos, quando o lugar do professor e da professora, como sujeitos de pesquisa, são questionados; suas condições para o livre pensar encontram-se sob a mira de um conservadorismo a serviço do capital e da negação das diferenças, ainda que “se mascare” de preceitos religiosos ou de defesa da liberdade. Pesquisar é fenômeno político, de resistência e de luta, inclusive, diante das condições e da compreensão que a pesquisa tem no modelo de Estado e de ciência que o capital nos quer impor. E não podemos e nem vamos desistir. Daí a importância da pesquisa, e em especial na área das políticas públicas sociais, com destaque às educacionais, pelo caráter de suas repercussões na sociedade.

Esta Tese teve como problema de pesquisa “Como se dá a implementação do *Escola 10* como política indutora da melhoria dos índices educacionais do estado e municípios alagoanos e suas inter-relações com a proposta originalmente formulada?”. O *Escola 10* é um programa que surge de forma atípica. É lançado sem qualquer documento que formalize sua estrutura de funcionamento, sem Lei ou Decreto que o regulamente. A Lei que o criou surge quase dois anos depois do seu lançamento, incompleta, e o plano do *Programa* vai sendo formulado ao longo do processo de implementação, ao ponto que, mais de quatro anos após o seu lançamento, ainda

---

<sup>24</sup> DEMO, Pedro. *Pesquisa*: Princípio educativo. São Paulo: Cortez, 2005. p.15.

existem questões básicas a serem definidas, a exemplo da valorização profissional, vertente em que a política é completamente omissa. Por fim, é 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.

Como política indutora da melhoria dos indicadores educacionais do estado, o *Escola 10* tem se limitado a cumprir com o que está inscrito na Lei que cria o *Programa* e a partir do pacto do estado com escolas e municípios. Assim, uma vez que suas três ações seguem pelo acompanhamento pedagógico através de formações, disponibilização de material didático como apoio pedagógico e procedimento de avaliação, isso pode ter contribuições na elevação dos indicadores educacionais. Para isso, no entanto, é necessário incluir outro elemento importante e que não está presente na Lei que criou o *Programa*, que é o controle do fluxo. Com isso, indicadores como taxa de abandono e de evasão acabam sendo controlados, com forte reflexo no Ideb, outro importante e principal indicador educacional por suas consequências midiáticas e por vir se configurando como instrumento de mensuração de qualidade da educação, ainda que esse caráter venha sendo amplamente questionado. Aliás, esse indicador é forte candidato a instrumento de responsabilização de gestores e docentes, na perspectiva do gerencialismo em que se insere o *Programa* e da *accountability* como compreendida na educação.

Quanto às premiações e as bonificações, se por um lado são vistas como compensação salarial às categorias desvalorizadas e pouco remuneradas da educação, constituindo-se como um alento em momentos de difícil situação econômica do país e do estado, por outro lado são questionadas justamente por se constituírem como instrumentos de desvalorização profissional, por não representarem ganhos reais e permanentes e uma conquista aos envolvidos no processo de implementação da política. Fragiliza a profissão e fragmenta as categorias.

A implementação, como visto nos relatos, torna-se espaço de tensão e angústia para muitos gestores escolares e docentes, em especial os de Língua Portuguesa e Matemática, sob os quais recai, em grande parte, a responsabilidade pela elevação do Ideb, o que poderia garantir participação na premiação a que teriam direito.

Um outro ponto que é importante destacar diz respeito especificamente à participação da Fundação Lemann na definição e formulação da proposta do *Escola 10*. A partir das entrevistas, em especial com gestores da Seduc, fica claro que a Fundação foi ator importante na materialização da proposta do *Escola 10*, e não é de estranhar, portanto, o caráter gerencialista, competitivo e que exige o controle de resultados, tão presente na política. Aos

poucos, desde a concepção gravada no *Escola 10* e em ações similares, a educação será tratada na perspectiva de uma mercadoria, de um produto. E isso com a conivência do estado. E esse é outro item que precisa entrar na pauta de discussões sobre o *Programa*, tanto quanto a valorização profissional e as condições estruturais das unidades escolares para o cumprimento das metas da política.

A partir da análise de todo o cenário tratado nesta Tese, bem como das relações políticas envolvidas, entendo que foi possível compreender como se dá a implementação do *Escola 10*, uma política que vem sendo construída, no processo intermitente de formulação que a caracteriza, a partir de uma perspectiva autoritária e verticalizada, contando com mecanismos que pretendem minimizar ou suplantar insatisfações dos executores. Contudo, tais insatisfações persistem, na forma de pequenas resistências que aos poucos são vencidas pela persistência e ação direta da rede de articuladores de ensino, que passam a incorporar práticas gerencialistas de controle de resultados ao longo do processo sem qualquer manifestação crítica de caráter mais coletivo por parte dos envolvidos. Tais práticas acabam se incorporando às atividades rotineiras da gestão escolar, com consequências danosas tanto a processos de democratização da gestão da escola como à formação do cidadão com uma visão a partir desse referencial. As inter-relações com a proposta originalmente formulada se dão na medida em que o articulador de ensino é o elemento de controle e acompanhamento do processo, recebendo e incumbindo-se de oferecer formações que visam à uniformização das atividades.

É oportuno lembrar que esta Tese teve como objetivo “compreender a implementação do *Programa Escola 10* a partir dos agentes implementadores e do diálogo entre o que está formulado e o que efetivamente está sendo executado e seus reflexos na melhoria dos índices educacionais do estado e municípios”. Nesta medida, uma política como o *Escola 10*, no sentido de ter abrangência no território estadual, recursos e colaboração entre estado e municípios, é importante e necessária para contribuir com as melhorias no cenário educacional do estado e, neste sentido, há que se respeitar os esforços do estado e dos municípios envolvidos nessa política. Não obstante, se considerarmos apenas um dos aspectos presentes na proposta do *Escola 10*, e que tem sido o mais utilizado (ou único) para aferir o seu sucesso, como foi possível perceber no capítulo em que trato dos indicadores educacionais, há que se considerar que pelos resultados históricos do Ideb, seria até previsível que os resultados obtidos em suas últimas edições tenham sido aqueles então divulgados, ou muito próximos. Além do mais, é importante repetir, para além dos objetivos a que se propõe o *Escola 10* e de suas conquistas, é igualmente importante refletir sobre o modelo gerencialista em que se insere a política e que se

impõe à educação pública do estado com consequências que podem ser profundamente danosas para a formação crítica e democrática do cidadão, e com o consentimento do estado.

Como se pode verificar, e espero ter conseguido trazer este registro nesta Tese, o estado de Alagoas possui em suas estruturas um ranço patrimonialista que favorece as oligarquias seculares que se mantêm no poder há bastante tempo, interferindo e definindo as condições políticas em que se desenha a educação nestas terras. Compreender, a partir de uma política pública os entremeios do jogo político e suas implicações objetivas na sociedade, assim como compreender e/ou definir o que se encontra oculto na proposta de uma política, é papel de uma pesquisa que não se encontra desconectada do seu viés político. Ainda, é importante compreender que a própria definição e o modelo em que uma política é formulada refletem uma construção social historicamente presente na formação do Estado. Assim é que temos um ranço que não se resume apenas ao seu traço patrimonialista, como tratado no texto, mas sobretudo autoritário e verticalizado de se relacionar nas instâncias democráticas do poder público e da sociedade. Parece haver um total distanciamento do poder público daqueles que lhes confiaram o poder, pois, ao invés de se constituir em agente de gestão do Estado para a promoção do bem-estar e desenvolvimento do seu povo, posiciona-se centralmente, colocando a sociedade à margem e fomentando uma casta de poderes em disputa. Uma consequência desse modelo é a naturalização da construção de políticas públicas sem diálogo com as bases que darão sustentação à própria política, através do seu processo de implementação, ou com os sujeitos a quem se destina, objetivamente, a política. Os benefícios são visíveis às instituições privadas que fomentam e ficam no entorno dessas políticas, quer seja através de ganhos econômicos mais imediatos, quer seja através da imposição de modelos pedagógicos e de gestão de viés ideológico de construção e relação social, com consequências econômicas mais adiante.

É interessante destacar que, não obstante os historicamente baixos indicadores sociais e educacionais apresentados pelo estado, com os mais recentes resultados do Ideb Alagoas vem avançando no seu propósito de corrigir certas distorções educacionais. Mas os Ideb são números, e mais importante que isso é a aprendizagem, decorrente de investimentos que possam garantir condições de qualidade na oferta educacional, em todas as etapas e modalidades da educação, em todos os anos escolares e nos diferentes campos do conhecimento veiculados pelos estabelecimentos de ensino. Contudo, o estado ainda ocupa patamares complexos, exigindo a manutenção de políticas que têm possibilitado esse avanço, a exemplo do Programa *Escola 10* (com todas as ressalvas que tratei da perspectiva gerencialista em que se insere), bem como o desenvolvimento de outras que possam vir a integrar a política educacional do estado e

contribuir com o aperfeiçoamento das políticas públicas que proporcionarão melhores condições educacionais para a sua população, em especial o vasto segmento que depende da educação pública estadual e municipal. Há que se destacar que, diante dos últimos resultados, aparentemente esforços estão sendo desenvolvidos neste sentido.

## 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](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302012000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 19 nov. 2020.
- AGUDELO, Germán Darío Valencia. Contribuciones de las políticas públicas al estudio del estado. **Semestre económico**, Medellín, Colombia, v. 14, n. 30, p. 87–104, 2011. ISSN: 0120-6346. DOI: 10.22395/seec.v14n30a4. Disponível em: <http://revistas.udem.edu.co/index.php/economico/article/view/382>. Acesso em: 2 nov. 2018.
- AGUDELO, Germán Darío Valencia; ÁLVAREZ, Yohan Alexis. La ciencia política y las políticas públicas: notas para una reconstrucción histórica de su relación. **Estudios Políticos**, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, v. 33, p. 93–121, 2008. ISSN: 0121-5167.
- 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, Agência. **Governo de Alagoas premia municípios que atingiram meta do Escola 10 com R\$ 20 milhões**. Agência de notícias. 2018a. Disponível em: <http://agenciaalagoas.al.gov.br/noticia/item/28402-governo-de-alagoas-premia-municipios-que-atingiram-meta-do-escola-10-com-r-20-milhoes>. Acesso em: 11 abr. 2021.
- 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 b, 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 n.º 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. 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>.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho De; SZYMANSKI, Heloísa. A dimensão afetiva na situação de entrevista de pesquisa em educação. In: SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2011. v. Cap. 3p. 89–100.

ARAÚJO, Gilda Cardoso De. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “o problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279–292, 2011. ISSN: 0104-4060. DOI: 10.1590/S0104-40602011000100018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000100018&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100018&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 28 out. 2018.

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.

BICHIR, Renata. Para além da “fracassomania”: os estudos brasileiros sobre implementação de políticas públicas. In: MELLO, Janine; RIBEIRO, Vanda Mendes; BONAMINO, Alicia; CARVALHO, Cynthia Paes De (org.). **Implementação de políticas e atuação de gestores públicos: experiências recentes das políticas de redução das desigualdades**. Brasília, DF: IPEA, 2020. p. 23–43. ISBN: 978-65-5635-000-4.

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](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 Pércles De. **Economia popular: uma via de modernização para Alagoas**. 3. ed., Maceió: Edufal, 2008. ISBN: 978-85-7177-430-8.

CARVALHO, Cícero Pércles De. **Formação histórica de Alagoas**. Maceió: Edufal, 2015.

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](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.

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.

CELLARD, André. A análise documental. *In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro (org.)*. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295–316. (Coleção Sociologia).

CHAUÍ, Marilena. Democracia e sociedade autoritária. **Comunicação & Informação**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 149–161, 2012. ISSN: 2317-675X. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/ci/article/view/24574>. Acesso em: 28 ago. 2020.

COLLIOT-THÉLÈNE, Catherine. O conceito de política posto à prova pela mundialização. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 12, p. 7–20, 1999. ISSN: 0104-4478. DOI: 10.1590/S0104-44781999000100001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44781999000100001&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44781999000100001&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 25 ago. 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.

COUTO, Cláudio Gonçalves. O avesso do avesso: conjuntura e estrutura na recente agenda política brasileira. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 32–44, 2001. ISSN: 0102-8839. DOI: 10.1590/S0102-88392001000400005. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392001000400005&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000400005&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 2 nov. 2018.

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.

DANTAS, Jéferson Silveira; RACHADEL, Maria Eduarda Marcelino. Gestão escolar democrática e gestão gerencialista: a disputa pela Educação Básica pública. **Revista Universidade e Sociedade**, ANDES-SN. Brasília, DF, n. 67, ANDES-SN, p. 140–153, 2021. ISSN: 1517-1779.

DEUBEL, André-Noël Roth. **Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación**. Bogotá, Colômbia: Ediciones Aurora, 2009. ISBN: 958-9136-15-X.

FARENZENA, Nalú. Responsabilidade pública para com as políticas públicas de educação: algumas reflexões. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 96–112, 2011. ISSN: 1982-3207.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, DF, n. 21, p. 211–259, 2000.

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. 4. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009. ISBN: 978-85-363-1797-7.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Determinantes das políticas educacionais no Brasil contemporâneo: risco à democracia? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1–17, 2020. ISSN: 1984-1566. DOI: 10.22196/rp.v22i0.4374. Disponível em: <http://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4374>. Acesso em: 12 ago. 2020.

GAZETA. **Renan Filho dá calote de R\$ 20 milhões em municípios premiados no Escola 10**. 2019a. Disponível em: [https://gazetaweb.globo.com/portal/noticia/2019/07/governo-renan-filho-deixa-de-pagar-municipios-premiados-no-escola-10\\_80957.php](https://gazetaweb.globo.com/portal/noticia/2019/07/governo-renan-filho-deixa-de-pagar-municipios-premiados-no-escola-10_80957.php)? Acesso em: 29 ago. 2018.

GAZETA. **Após calote que dura oito meses, Renan Filho envia à ALE projeto do Escola 10**. 2019b. Disponível em: [https://gazetaweb.globo.com/portal/noticia/2019/08/apos-colote-de-que-dura-8-meses-renan-filho-envia-a-ale-projeto-do-escola-10\\_84077.php](https://gazetaweb.globo.com/portal/noticia/2019/08/apos-colote-de-que-dura-8-meses-renan-filho-envia-a-ale-projeto-do-escola-10_84077.php)? Acesso em: 29 ago. 2018.

GAZETA. **Deputados criticam calote de R\$ 20 milhões que Renan Filho deu no Escola 10**. 2019c. Disponível em: [https://gazetaweb.globo.com/portal/noticia/2019/08/deputados-criticam-calote-de-r-20-milhoes-que-renan-filho-deu-no-escola-10\\_84437.php](https://gazetaweb.globo.com/portal/noticia/2019/08/deputados-criticam-calote-de-r-20-milhoes-que-renan-filho-deu-no-escola-10_84437.php)? Acesso em: 29 ago. 2018.

GOMES, Fábio Guedes. **Ensaio sobre o subdesenvolvimento e a economia política contemporânea**. São Paulo: Hucitec, 2014.

GOMES, Sandra. Sobre a viabilidade de uma agenda de pesquisa coletiva integrando implementação de políticas, formulação e resultados. *In*: LOTTA, Gabriela (org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília, DF: ENAP, 2019. p. 39–65. ISBN: 978-85-256-0123-0.

HILL, Michael. Implementação: uma visão geral. *In*: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (org.). **Políticas públicas: coletânea**. Brasília, DF: ENAP, 2006. v. 2p. 61–89. ISBN: 85-256-0052-0.

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

IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. ISBN: 978-65-87201-28-3. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 21 abr. 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.

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](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.

JAIME, Fernando Martín; DUFOUR, Gustavo; ALESSANDRO, Martín; AMAYA, Paula. **Introducción al análisis de políticas públicas**. Florencio Varela, Argentina: Universidad Nacional Arturo Jauretche, 2013. (Manuales). (Manuales). ISBN: 978-987-29188-3-5.

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.

LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. **Sociologia da ação pública**. Maceió: Edufal, 2012. ISBN: 987-85-7177-703-3.

LDE. **Laboratório de Dados Educacionais**. 2021. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/matriculas>. Acesso em: 8 abr. 2021.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 21, n. 48, p. 101–110, 2013. ISSN: 0104-4478. DOI: 10.1590/S0104-44782013000400006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782013000400006&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782013000400006&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 1 nov. 2018.

LIRA, Jailton de Souza. **A trajetória sindical dos trabalhadores da educação em Alagoas**. 2012. 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)**. 2016. 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. Coleção “Estados Brasileiros”.

LOTTA, Gabriela. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: LOTTA, Gabriela (org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília, DF: ENAP, 2019. p. 11–38. ISBN: 978-85-256-0123-0.

LOUZANO, Paula; FREITAS, Pâmela Félix; SANTOS, Ariane Faria Dos; RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque De. Implementação de políticas educacionais: elementos para o debate e contribuições para o campo. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 102–133, 2018. ISSN: 2237-9983. DOI: 10.18676/cadernoscenpec.v8i2.443. Disponível em:

<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/443>. Acesso em: 23 out. 2020.

MARIN, Jeferson Dytz; BERTARELLO, Marina. Democracia e políticas públicas: uma leitura a partir dos direitos humanos. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito**, São Leopoldo (RS), v. 4, n. 1, p. 57-64-64, 2012. ISSN: 2175-2168. DOI: 10.4013/rechtd.2012.41.06. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/RECHTD/article/view/rechtd.2012.41.06>. Acesso em: 26 ago. 2020.

MARTINS, Elita Betania de Andrade. A discussão de políticas educacionais no interior da escola: resistência e naturalização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, 2019. ISSN: 1413-2478. DOI: 10.1590/s1413-24782019240046. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-24782019000100301&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782019000100301&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 15 out. 2020.

MENICUCCI, Telma. Perspectivas Teóricas e Metodológicas na Análise de Políticas Públicas: usos e abordagens no Brasil. **Revista Política Hoje**, Recife, v. 27, n. 1, p. 42-55, 2018. ISSN: 0104-7094. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/politica hoje/article/view/239108>. Acesso em: 13 fev. 2021.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2003.

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.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Tradução: Agemir Bavaresco; Tradução: Alceu R. Ferraro. Pelotas: Educat, 2002. ISBN: 2-7076-0668-5.

OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra De; CARVALHO, Scheiler Fagundes; SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro Da. O Programa Formar e suas implicações na Educação Básica Brasileira. *In: Série Educar*. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2020. v. 5p. 136-141. (Formação Docente). ISBN: 978-85-7042-224-8. DOI: 10.36229/978-85-7042-224-8.CAP.18.

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.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro (org.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 215-253. (Coleção Sociologia).

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.

RIOS, Odilon. **Desafio de Fábio Guedes na Educação é encerrar lei do chicote contra professores**. **Repórter Nordeste** 2020. Disponível em: <https://reporternordeste.com.br/desafio-de-fabio-guedes-na-educacao-e-encerrar-lei-do-chicote-contra-professores/>. Acesso em: 2 fev. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7. ed., Porto (Portugal): Edições Afrontamento, 1999. (Sociologia, Epistemologia 18). (Sociologia, Epistemologia 18). ISBN: 972-36-0330-6.

SANTOS, Maria Escolástica de Moura; JIMENEZ, Susana; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula. A produção e a gestão da pobreza: das relações entre Capital, Estado e Educação. *In*: NOMERIANO, Aline Soares; SILVA, Renalvo Cavalcante; GUIMARÃES, Vicente José Barreto (org.). **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do Capital em crise**. 1. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2017. p. 55–73.

SEDUC. **Manual do Articulador de Ensino: Escola 10**. Maceió: SEDUC, 2017 a.

SEDUC, Secretaria de Estado da Educação. Portaria Seduc n.º 2.736/2019, de 29 de março de 2019. Estabelece critérios para repasse de recursos das diversas ações da Secretaria de Estado da Educação, para atendimento das demandas das Escolas da Rede Estadual. **Diário Oficial do estado de Alagoas**. Maceió. 1 abr. 2019 a, p. 13.

SEDUC, Secretaria de Estado da Educação. 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. Portaria Seduc n.º 11.116/2020, de 5 de novembro de 2020. Torna pública a relação dos Municípios que alcançaram as metas Pactuadas no ano de 2019 nos anos iniciais e anos finais. **Diário Oficial do estado de Alagoas**. Maceió. 10 nov. 2020 a, p. 13.

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. 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 c.

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 b.

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.

SERAFIM, Milena Pavan; DIAS, Rafael de Brito. Análise de política: uma revisão da literatura. **Cadernos Gestão Social**, Salvador, BA, v. 3, n. 1, p. 121–134, 2012. ISSN: 1982-5447.

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, Procianna 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, 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](https://periodicos.ifal.edu.br/diversitas_journal/article/view/900).

SILVA, Matheus Passos. **Relações entre Estado e democracia na teoria política contemporânea**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade de Brasília, Instituto de Ciência Política, Programa de Pós-graduação em Ciência Política, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/6653>. Acesso em: 2 set. 2020.

SILVA, Pedro Luiz Barros; MELO, Marcus André Barreto De. **O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos**. Campinas: NEPP/Unicamp, 2000. (Caderno n.º 48).

SINTEAL. **Em greve, Sinteval protesta em lançamento do Programa Escola 10 do Governo de Alagoas**. 2017. Disponível em: <http://www.sinteval.org.br/2017/03/em-greve-sinteval-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**. 2016. 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.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20–45, 2006. ISSN: 1517-4522. DOI: 10.1590/S1517-45222006000200003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 2 nov. 2018.

SOUZA, Gustavo Costa De; LAISNER, Regina Cláudia; LIMA, Luciana Leite. Estratégias de Análise da Ação Pública. **Revista NAU Social**, Salvador, v. 9, n. 17, p. 59–75, 2018. ISSN: 2237-7840. DOI: 10.9771/ns.v9i17.31432. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/nausocial/article/view/31432>. Acesso em: 13 fev. 2021.

SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2011. v. Cap. 1p. 9–64.

SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2011. v. Cap. 2p. 65–88.

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

WEBER, Max. **Ciência e política: duas vocações**. Tradução: Marco Antonio Casanova. São Paulo: Martin Claret, 2015. (Coleção a obra-prima de cada autor 80). (Coleção a obra-prima de cada autor 80). ISBN: 978-85-440-0100-4.



## APÊNDICES

Apêndice 1: 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.



ESTADO DE ALAGOAS  
GABINETE DO GOVERNADOR

**DECRETO Nº 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.**

**O GOVERNADOR DO ESTADO DE ALAGOAS**, no uso das atribuições que lhe confere o inciso IV do art. 107 da Constituição Estadual, tendo em vista o que consta do Processo Administrativo nº 1101-3556/2016,

*Considerando* o disposto no art. 205 da Constituição Federal;

*Considerando* as metas definidas no Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e no Plano Estadual de Educação de Alagoas – PEE, aprovado pela Lei Estadual nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016, os quais trazem importantes instrumentos para viabilizar as ações em regime de colaboração entre os diferentes entes;

*Considerando* a relevância em incentivar o aumento da qualidade do ensino nas redes municipais, tendo o Estado de Alagoas definido metas para a melhoria da educação alagoana; e

*Considerando*, ainda, a necessidade de desenvolver um instrumento de incentivo para o desenvolvimento de ações e projetos voltados à melhoria da qualidade do ensino nas Escolas das Redes Municipais do Estado de Alagoas,

**DECRETA:**

**Art. 1º** Fica criado o Prêmio de Qualidade da Educação Municipal Professor Ib Gatto Falcão, destinado às Escolas Públicas Municipais que tenham se destacado na melhoria da qualidade do ensino, por meio de resultados expressos no IDEB.

**Art. 2º** A premiação de que trata este Decreto ocorrerá bianualmente, nos termos de regulamento próprio a ser publicado no Diário Oficial do Estado a cada edição, e será coordenado pela Secretaria de Estado da Educação – SEDUC.

**Art. 3º** Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

**PALÁCIO REPÚBLICA DOS PALMARES**, em Maceió, 15 de dezembro de 2016, 200º da Emancipação Política e 128º da República.

**JOSÉ RENAN VASCONCELOS CALHEIROS FILHO**  
Governador

Apêndice 2: 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.

Publicada no Diário Oficial do Estado de Alagoas em sua edição de 28 de dezembro de 2016.

- d) GLAUBER LUIZ DE ALMEIDA MELO, Assessor da Corregedoria do Sistema Penitenciário, Mat. 30.145-0, CPF: 041.951.374-46;  
e) ANTÔNIO CARLOS DORVILLE DE MOURA FILHO, Ouvidor do Sistema Penitenciário, Mat. 53.226-6, CPF: 008.399.334-79;  
f) PAULO VICTOR MENDES COSTA, Assessor de Comunicação, Mat. 27-2, CPF: 077.135.464-99.

II – Gestão de Estado:

- a) EDENILZO PEREIRA DE AMORIM – Ten. Cel PM, Chefe Executivo Administrativo, Mat. 6930-2, CPF: 533.920.784-68;  
b) EDSON RODRIGUES DA SILVA JUNIOR, Assessor Técnico de Controle de Consumo Interno, Mat. 51.0602, CPF: 111.340.164-84;  
c) JOSÉ MARCOS GOMES DE OLIVEIRA – Maj PM, Chefe de Suprimentos, Mat. 1025-9, CPF: 411.296.874-49;  
d) FABIANO REIS DA CUNHA PINTO, Chefe de Procedimentos Licitatórios, Mat. 54.044-7, CPF: 646.924.264-20;  
e) CARLOS GUSTAVO ARAÚJO DE ALBUQUERQUE LIMA, Responsável pela Assessoria Técnica de Aquisição, Mat. 46.682-4, CPF: 042.502.774-02  
f) GUSTAVO LIMA SILVA MAIA - Maj PM, Chefe Executivo de Valorização de Pessoas, Mat. 11.333-6, CPF: 700.172.044-53;  
g) JOSÉ WELLINGTON DO NASCIMENTO – Sub Ten, Chefe de Frotas, Mat. 11.711-0, CPF: 648.591.774-87  
h) GLEIDSON GALINDO ARAÚJO - Sd PM, Chefe Executivo de Tecnologia da Informação, Mat. 11.350-0, CPF: 033.564.204-70;  
i) MARCOS ANTÔNIO ALVES DE LIMA - Ten Cel PM, Assessor Executivo de Contratos e Convênios, Mat. 8932-8, CPF: 540.189.194-68.  
j) EDNILSON DOS SANTOS, Chefe de Manutenção Predial, Mat. 44.663-7, CPF: 540.453.714-00  
k) EMMANUELLE DE ALMEIDA CALHEIROS, Assessora Especial, Mat. 4611, CPF: 072.918.044-18

III – Gestão Finalística:

- a) CLÍSTENES OLIVEIRA DE OMENA, Gerente da Escola Penitenciária, Mat. 34-5 CPF: 776.092.204-34;  
b) SHIRLEY MIRELY GONÇALVES ARAÚJO, Chefe de Reintegração Social, Mat. 46.954-8, CPF: 041.703.544-60;  
c) TATIANA COSTA GONÇALVES, Chefe do Presídio Feminino Santa Luzia, Mat. 51.019-0, CPF: 048.151.954-80;  
d) GEÓRGIA HILÁRIO CAVALCANTE SANTOS, Chefe do Núcleo Ressocializador da Capital, Mat. 51.056-4, CPF: 007.683.514-64;  
e) ALUCHAM ARAÚJO FONSECA DE SENA - 1º Ten PM, Supervisor do Centro de Monitoramento Eletrônico de Presos Mat. 9865662-7, CPF: 050.831.384-84;  
f) JOSÉ GILTON DE MESSIAS, Assessor Técnico do Centro de Telepresença, Mat. 47.042-2, CPF: 190.436.604-00.

Art. 2º São atribuições dos membros do Comitê Gestor:

- I. Representar seu setor nas reuniões do programa,
- II. Ter voz e voto nas decisões do Comitê Gestor;
- III. Orientar e apoiar os setores na implementação, organização e execução do Programa 5S;
- IV. Documentar reuniões por meio de atas e listas de presença;
- V. Elaborar gráfico de desempenho dos setores;
- VI. Realizar auditorias;
- VII. Dar apoio para organização e execução do “Dia D”;
- VIII. O Comitê será soberano nas decisões relativas ao programa “5S”.

Art. 3º O Comitê Gestor deve reunir-se ordinariamente 3 (três) vezes ao ano ou extraordinariamente a qualquer tempo, quando necessário.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

SECRETARIA DE ESTADO DE RESSOCIALIZAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL  
Em Maceió - AL, 27 de Dezembro de 2016.

MARCOS SÉRGIO DE FREITAS SANTOS – Ten. Cel. QOC PM  
Secretário de Estado de Ressocialização e Inclusão Social

\*Publicado por incorreção

## Secretaria de Estado da Educação - SEDUC

PORTARIA /SEDUC Nº 12.768/2016

SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e prerrogativas legais e tendo em vista o que estabelece a Constituição do Estado de Alagoas, a Lei Delegada no 47, de 10 de agosto de 2015 e o Decreto Nº 51.237, de 15 de dezembro de 2016 e,

CONSIDERANDO as metas definidas nos Planos Nacional e Estadual de Educação, PNE – Lei nº 13005/2014 e PEE/AL, Lei nº 7795/2016, o que traz importantes instrumentos para viabilizar ações em regime de colaboração entre diferentes entes;

CONSIDERANDO a Lei no 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que em seu Art. 3º, inciso IX preceitua que o ensino será ministrado com “garantia de padrão de qualidade”, o que, consequentemente refletirá na mudança

de uma cultura estabelecida para melhoria dos índices educacionais; 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, destinado às escolas públicas municipais que tenham se destacado na melhoria da qualidade do ensino, expressos pelos resultados do IDEB.

RESOLVE:

Art. 1º O Prêmio de Qualidade da Educação Municipal Ib Gatto Falcão será destinado às escolas públicas municipais que se destacaram na melhoria da qualidade do ensino, expressos pelos seus resultados no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica);

§ 1º o Prêmio de que trata o caput será coordenado pela Secretaria de Estado da Educação, por meio da Superintendência do Sistema Estadual de Educação;

§ 2º o Prêmio compreende o valor de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais) e será repassado a(o) gestor(a) da unidade escolar referenciada, mediante assinatura de ordem bancária pelo Secretário de Estado da Educação;

§ 3º o repasse dos recursos financeiros referentes ao Prêmio ocorrerá em até duas parcelas.

Art. 2º Os recursos recebidos pelas escolas em caráter de premiação serão aplicados 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.

Art. 3º As escolas premiadas deverão desenvolver plano de ação para aplicação dos recursos, devendo a execução e prestação de contas ocorrerem até 20 de dezembro de 2017.

Parágrafo 1º. 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.

Parágrafo 2º. O Conselho Escolar das respectivas escolas municipais premiadas acompanharão a execução do plano de ação, visando a adequada aplicação dos recursos.

Art. 4º Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em Maceió (AL), 27 de dezembro de 2016.

JOSÉ LUCIANO BARBOSA DA SILVA  
SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

PORTARIA/SEDUC Nº. 12.765/2016

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e prerrogativas legais que lhe confere a Constituição do Estado de Alagoas e a Lei Delegada Nº 47, de 10 de agosto de 2015, e tendo em vista o que consta nos autos do processo de nº 1800-004750/2016.

RESOLVE:

1. Na forma do art. 119 da Lei Estadual nº 6.196/2000 – Estatuto do Magistério Público do Estado de Alagoas, prorrogar o prazo por mais 60 (sessenta) dias para conclusão do processo administrativo disciplinar, tendo como indiciado o servidor inscrito na matrícula nº 863.655-9 e no CPF nº 030.692.434-01, bem como apurar outras infrações conexas que emergirem no decorrer dos trabalhos.

2. Dê-se ciência.

3. Publique-se e cumpra-se.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em Maceió(AL), 27 de dezembro de 2016.

JOSÉ LUCIANO BARBOSA DA SILVA  
Secretário de Estado da Educação

PORTARIA/SEDUC Nº. 12.766/2016

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e prerrogativas legais que lhe confere a Constituição do Estado de Alagoas e a Lei Delegada Nº 47, de 10 de agosto de 2015, e tendo em vista o que consta nos autos do processo de nº 1800-007052/2016.

RESOLVE:

1. Na forma do art. 119 da Lei Estadual nº 6.196/2000 – Estatuto do Magistério Público do Estado de Alagoas, prorrogar o prazo por mais 60 (sessenta) dias para conclusão do processo administrativo disciplinar, tendo como indiciado o servidor inscrito na matrícula nº 20.150-2 e no CPF nº 609.859.505-44, bem como apurar outras infrações conexas que emergirem no decorrer dos trabalhos.

2. Dê-se ciência.

3. Publique-se e cumpra-se.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em Maceió(AL), 27 de dezembro de 2016.

JOSÉ LUCIANO BARBOSA DA SILVA  
Secretário de Estado da Educação

Apêndice 3: Portaria SEDUC n.º 4.139/2017, de 17 de novembro de 2017

Cria a Medalha 10 e dá outras providências.

Publicada no Diário Oficial do Estado de Alagoas em sua edição de 22 de novembro de 2017.

PORTARIA N° 825/SERIS/2017

TERMO DE RECEBIMENTO E EXAME DE MATERIAL  
TREM n° 002/2017-SERIS/MATERIAL BÉLICO

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE RESSOCIALIZAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL, no uso de suas atribuições e prerrogativas legais, com supedâneo na Lei n° 7.623, de 13 de maio de 2014 que altera a Lei Delegada n° 44, de 08 de abril de 2011, a qual passa à vigorar acrescida do artigo 31-A, combinada com a Lei n° 5.247, de 26 de julho de 1991, RESOLVE:

I - DISPENSAR a servidora RUBIA NATASHA DO NASCIMENTO LIRA – matrícula n° 53.159-6 da Comissão de Processo Administrativo Disciplinar, na qual atuava como Membro;

II - DESIGNAR o servidor WEIDER MURITIBA NUNES PEREIRA – matrícula 29.620-1 como Membro da referida Comissão, objetivando dar continuidade aos Processos Administrativos Disciplinares abaixo relacionados;

PROCESSO	TIPO DE PROCEDIMENTO	PORTARIA
34000-1276/2017	Processo Administrativo Disciplinar	535/SERIS/2017
340001278/2017	Processo Administrativo Disciplinar	514/SERIS/2017
34000-1922/2017	Processo Administrativo Disciplinar	786/SERIS/2017

GABINETE DO SECRETÁRIO DE ESTADO DE RESSOCIALIZAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL, em, Maceió 21 de novembro de 2017.

MARCOS SÉRGIO DE FREITAS SANTOS – Ten. Cel. QOC PM  
Secretário de Estado de Ressocialização e Inclusão Social

NOMEAÇÃO DA COMISSÃO: Portaria n° 771/SERIS/2017 (DOE de 07/nov/2017).

PROCEDÊNCIA DO MATERIAL: INDÚSTRIA FORJAS TAURUS S.A.

3. DOCUMENTOS QUE RELACIONAM:

a) DANFE n° 000385598, série 1, folha 1 – Forjas Taurus S/A;

b) Guia de Tráfego n° 000385598 - SFPC/3 – Exército Brasileiro;

c) Nota de Empenho n° 2017NE0006.

4. VALOR DO MATERIAL: R\$ 443.012,00 (quatrocentos e quarenta e três mil e doze reais).

5. PROCESSO: 34000.1952/2017.

6. TERMO DE CONTRATO SERIS n° 066/2017.

7. OBJETO: Material Bélico.

8. RECURSO: Fundo Penitenciário Nacional – FUNPEN.

9. DESTINAÇÃO: Reserva de Armamento da Secretária de Estado da Ressocialização e Inclusão Social aguardando distribuição para Unidades Prisionais, Operacionais e Administrativas.

10. ALTERAÇÕES ENCONTRADAS: Não foram constatadas alterações.

11. DATA DA ASSINATURA: 9 de novembro de 2017.

12. RESPONSÁVEIS: Cletiano Antônio Navarro Ferro; Danilva Cláudia Alvino da Silva e Alucham Araujo Fonseca De Sena.

**Secretaria de Estado da Educação - SEDUC**

PORTARIA/SEDUC N° 4139/2017

**CRIA A MEDALHA ESCOLA 10 E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.**

A Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC/AL), por meio da Secretária Executiva da Educação, no uso de suas atribuições legais que lhe confere o art. 114, da Constituição do Estado de Alagoas, no que estabelece a Lei Delegada n° 47, de 10 de agosto de 2015, e considerando a necessidade de reconhecimento público de servidores que se destacam pelo zelo, dedicação e presteza na melhoria da qualidade da educação no Programa Escola 10 no Estado de Alagoas;

**RESOLVE:**

Art. 1° Fica instituída a Medalha Escola 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.

Art. 2° O mérito pessoal deverá ser apreciado sob os seguintes aspectos, considerados essenciais:

I - zelo profissional, caracterizado pela observância da assiduidade, pontualidade e disciplina no cumprimento das suas funções no Programa Escola 10;

II - capacidade de iniciativa, caracterizada pela busca da inovação com foco na solução (apresentação de sugestões tendentes a melhorar os procedimentos, assim como a eficiência do serviço);

III - eficiência, caracterizada pelo desempenho das atribuições atinentes ao seu cargo/função no Programa Escola 10 com produtividade e superação de metas estabelecidas, trazendo melhorias para a organização;

IV - compromisso com o serviço público, caracterizado pela manifestação do espírito de dedicação ao serviço público.

Parágrafo Único: As indicações deverão ser apresentadas por meio de formulário de inscrição (em anexo), contemplando justificativa ou relato de ações (máximo de duas laudas), atividades e de aspectos que caracterizam o mérito pessoal do servidor.

Art. 3° A condecoração a que alude o artigo anterior é constituída por:

I – MEDALHA, sob a forma de um círculo, confeccionada em bronze, tendo no anverso a logomarca do Programa Escola 10; circundando a medalha o nome “Medalha do Mérito Escola 10”; no reverso, o Brasão do Estado de Alagoas circundado, na parte superior, pelo nome Estado de Alagoas; e, na parte inferior, contornando de forma circular o brasão, conterà, em alto relevo, a legenda: “RECONHECIMENTO DO ESTADO DE ALAGOAS;

II – MENÇÃO HONROSA, documento subscrito pelo Secretário de Educação, conferido ao agraciado para oficializar a honraria, ornado com as armas do Estado e a insígnia da condecoração a que corresponde.

Parágrafo Único. 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.

Art. 4° A outorga da condecoração far-se-á por ato do Secretário da Educação, mediante proposta da Comissão Técnica de Avaliação incumbida de apreciar o mérito de cada nome indicado pelas Comissões de Avaliação e Indicação das GEREs, cuja escolha obedecerá ao seguinte procedimento:

Para as redes municipais:

I – Cada município indicará 08 (oito) candidatos à medalha até a data de 24 de novembro de 2017. O candidato pode ser:

a) Diretor de Escola que se destacou no Programa Escola 10;

b) Professor da rede municipal que se destacou no Programa Escola 10;

c) Coordenador pedagógico que se destacou no Programa Escola 10;

d) Articulador de ensino, Semed e/ou escola, que se destacou no Programa Escola 10.

Para a rede estadual:

II – Cada Gere indicará 04 (quatro) candidatos por escola estadual até 24 de novembro de 2017. O candidato pode ser:

a) Diretor de Escola que se destacou no Programa Escola 10;

b) Professor da rede estadual que se destacou no Programa Escola 10;

c) Coordenador pedagógico que se destacou no Programa Escola 10;

d) Articulador de ensino que se destacou no Programa Escola 10.

III - Cada GERE enviará as indicações dos municípios e das escolas estaduais para a Comissão de Avaliação e Indicação da SEDUC até 27 de novembro de 2017;

IV - A Comissão de Avaliação e Indicação da SEDUC distribuirá as indicações entre as Comissões de Avaliação e Indicação das GEREs, sendo que cada GERE receberá as indicações de outra GERE;

V - As Comissões de Avaliação e Indicação das GEREs farão as avaliações das indicações, em conformidade com o disposto no art.2º, de acordo com as justificativas e selecionarão:

- a) 03 candidatos por município;  
b) 02 candidatos por escola estadual.

VI – As Comissões de Avaliação e Indicação das GEREs encaminharão os servidores selecionados à Comissão de Avaliação e Indicação da SEDUC até a data de 01 de dezembro de 2017; e

VII – a Comissão de Avaliação e Indicação da Seduc selecionará os finalistas, sendo:

- a) 01 finalistas por município;  
b) 01 finalista por escola estadual.

Art. 5º A seleção dos servidores indicados, nos termos do artigo 2º, será efetivada pela Comissão de Avaliação e Indicação da Seduc, designada por ato do Secretário de educação.

Parágrafo único. Compete à Comissão de Avaliação e Indicação da Seduc apreciar a relevância das ações relatadas, coordenar o processo seletivo, bem como dirimir eventuais dúvidas, levando em consideração o disposto no caput deste artigo.

Art. 6º A entrega da medalha e da menção honrosa correspondente será efetuada no mês de dezembro de cada ano pelo Secretário de Educação ou por autoridade por ele credenciada para tal finalidade.

Parágrafo Único. Os agraciados deverão comparecer pessoalmente à solenidade, salvo se a ausência for plenamente justificada.

Art. 7º As despesas decorrentes da execução desta Portaria correrão à conta de recursos orçamentários destinados à Secretaria de Estado da Educação – SEDUC.

Art. 8º Os casos omissos serão resolvidos pelo Secretário da Educação, ao seu descortino.

Art. 9º. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 10. Ficam revogadas as disposições em contrário.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em Maceió(AL), 17 de novembro de 2017.

LAURA CRISTIANE DE SOUZA  
Secretária Executiva de Educação

#### FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO

EDIÇÃO: Medalha Escola 10
ANO:

Obs: É obrigatório o preenchimento de todos os campos deste formulário, como também é obrigatório que tal preenchimento seja digitado (exceto campo de assinatura).

Instituída em 2017, pela Portaria \_\_\_\_\_ de 2017, a Medalha Escola 10 é destinada a agraciar os servidores públicos civis ativos da rede estadual e redes municipais do Estado de Alagoas que se destacaram no exercício de suas funções no Programa Escola 10.

DADOS DO SERVIDOR INDICADO		
Unidade de Ensino ou Secretaria Municipal de Educação:		
Nome Completo do Servidor Indicado:		
Matrícula Funcional:	Órgão/Origem:	Cargo:
Função Desempenhada:		
Tempo de Serviço Público:	Grau de Escolaridade:	Graduação / Especialidade:
Endereço Residencial:		
Telefone residencial:	T e l e f o n e institucional:	Telefone celular:
Fax:	E-mail:	

De acordo com o artigo 2º da Portaria SEDUC nº XXXX/2017, o servidor deverá ser avaliado sob os seguintes aspectos:

- a) zelo profissional, caracterizado pela observância da assiduidade, pontualidade e disciplina no cumprimento das suas funções no Programa Escola 10;  
b) capacidade de iniciativa, caracterizada pela busca da inovação com foco na solução e não no problema (apresentação de sugestões tendentes a melhorar os procedimentos, assim como a eficiência do serviço);  
c) eficiência, caracterizada pelo desempenho das atribuições atinentes ao seu cargo/função no Programa Escola 10 com produtividade e superação de metas estabelecidas, trazendo melhorias para a organização;  
d) compromisso com o serviço público, caracterizado pela manifestação do espírito de dedicação ao serviço público.

#### JUSTIFICATIVA

1. Instruções de preenchimento: descreva um breve histórico da vida pública com o perfil do servidor e a justificativa para a sua indicação, relatando experiências de prática pedagógica no desenvolvimento de suas atividades no Programa Escola 10.

##### Perfil Profissional

-Descrever o trabalho desenvolvido no Programa Escola 10;

##### Perfil Pessoal

-Descrever sobre as características da personalidade do servidor (comunicativo, relações interpessoais, proativo, gosta de organizar de eventos, gosta de falar em público);

Responsável pelas Informações:	Assinatura:
Telefone do Responsável pelas Informações:	E-mail do Responsável pelas Informações:

\_\_\_\_\_/AL, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_



Apêndice 4: Mensagem n.º 61/2017, de 12 de dezembro de 2017

Mensagem à Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas e publicada no Diário Oficial do Estado em 13 de dezembro de 2017, contendo o Projeto de Lei que “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”.

Publicada no Diário Oficial do Estado de Alagoas em sua edição de 13 de dezembro de 2017.

§ 4º O recolhimento efetuado, integral ou parcial, embora autorizado pelo Fisco, não importará presunção de correção dos cálculos efetuados, ficando resguardado o direito do fisco de exigir eventuais diferenças apuradas posteriormente.

## CAPÍTULO VII DO CANCELAMENTO DO PARCELAMENTO

Art. 8º O parcelamento previsto nesta Lei será considerado cancelado, restabelecendo-se o débito fiscal sem os respectivos benefícios, nos seguintes casos:

I – não pagamento de 2 (duas) parcelas, consecutivas ou não;

II – existência de alguma parcela ou saldo de parcela não paga por período superior a 60 (sessenta) dias; e

III – a constatação, a qualquer época, de erros, vícios insanáveis, adulterações ou quaisquer outras fraudes relacionadas às informações prestadas pelo requerente, referentes ao pedido de parcelamento, sem prejuízo das sanções cabíveis, inclusive as de caráter penal.

Parágrafo único. O cancelamento do parcelamento:

I – implicará imediato cancelamento das respectivas reduções de multas e juros, reincorporando-se integralmente ao débito fiscal objeto do benefício os valores reduzidos e tornando o débito imediatamente exigível, com os acréscimos legais previstos na legislação;

II – acarretará, conforme o caso:

a) em se tratando de débito não inscrito na Dívida Ativa, a inscrição e o ajuizamento da execução fiscal; e

b) em se tratando de débito inscrito e ajuizado, o imediato prosseguimento da execução fiscal.

## CAPÍTULO VIII DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 9º A concessão dos benefícios previstos nesta Lei:

I – não dispensará, na hipótese de débitos ajuizados, o pagamento das custas, dos emolumentos judiciais e dos honorários advocatícios; e

II – não autorizará a restituição ou compensação, no todo ou em parte, de importância recolhida anteriormente ao início da vigência desta Lei.

Parágrafo único. Os honorários advocatícios serão calculados nos seguintes termos:

I – 5% (cinco por cento) incidente sobre o total do débito fiscal consolidado nos termos do art. 3º, após a aplicação dos benefícios desta Lei para pagamento em parcela única;

II – 10% (dez por cento) incidente sobre o total do débito fiscal consolidado nos termos do art. 3º, após a aplicação dos benefícios desta Lei para pagamento em mais de uma parcela.

Art. 10. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

MENSAGEM Nº 61/2017.

Maceió, 12 de dezembro de 2017.

Senhor Presidente,

Tenho a honra de submeter à consideração dessa Egrégia Casa Legislativa o Projeto de Lei que “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”.

A Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, na qual a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o mercado de trabalho.

Por sua vez, os Planos Nacional e Estadual de Educação, aprovados, respectivamente, pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e pela Lei Estadual nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016, versam sobre a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.

Assim, esta proposição visa instituir o “Programa Escola 10” com o objetivo de garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes das redes públicas de Alagoas, com o fornecimento de material didático complementar e a realização de avaliações externas, de modo a permitir a remuneração de servidores da Administração Pública Municipal, devidamente credenciados, por meio do pagamento de bolsas para o desenvolvimento das ações de acompanhamento pedagógico das unidades municipais de ensino, proporcionando, conseqüentemente, uma educação de melhor qualidade.

Com a implementação da medida, busca-se garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; reduzir os índices de alfabetização incompleta, letramento insuficiente e diminuir a distorção idade-série na escola; melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; e construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes na Educação Básica.

Na certeza de contar com a valiosa atenção de Vossa Excelência e vossos dignos Pares para a aprovação do

JOSÉ RENAN VASCONCELOS CALHEIROS FILHO  
Governador

Excelentíssimo Senhor  
Deputado LUIZ DANTAS LIMA  
Presidente da Assembleia Legislativa Estadual.

NESTA

PROJETO DE LEI N° /2017

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.

A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE ALAGOAS decreta:

Art. 1º Fica instituído o Programa Escola 10 com vistas a garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes da educação básica de todas as redes públicas de Alagoas.

Art. 2º As ações do Programa Escola 10 terão como foco os estudantes das redes públicas de ensino, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, articuladores de ensino, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance dos direitos de aprendizagem das crianças durante a Educação Básica.

Parágrafo único. Os municípios que aderirem ao Programa e que já desenvolvam programas próprios com a mesma finalidade em seus sistemas de ensino poderão propor a integração das ações.

Art. 3º O Estado poderá oferecer apoio técnico e financeiro, na forma de material didático complementar, pagamento de bolsas a profissionais responsáveis pelo acompanhamento pedagógico das unidades de ensino, realização de avaliações externas, nos termos desta Lei e de acordo com as diretrizes do Programa, aos municípios que tenham aderido ao Programa a fim de garantir a efetiva implementação das ações pactuadas entre as partes.

§ 1º As avaliações externas de que trata o caput deste artigo consistem na realização de testes padronizados e na obtenção de conjuntos de dados sobre um sistema educacional, com a finalidade de diagnosticar o estágio de conhecimento bem como analisar a evolução do desempenho dos estudantes

avaliados e os fatores associados a esses desempenhos, produzindo informações que possibilitem a definição de ações prioritárias de intervenção na Rede Pública de Ensino de Alagoas.

§ 2º As bolsas de que trata o caput deste artigo serão concedidas a professores efetivos, para jornada de 40h (quarenta horas), da rede municipal que tiver feito a adesão ao Programa, não gerando, em hipótese alguma, vínculo empregatício dos bolsistas com a Secretaria de Estado da Educação – SEDUC.

§ 3º O quantitativo de bolsas, os respectivos valores e os critérios de seleção serão regulamentados por meio de decreto do Governador do Estado.

Art. 4º As ações do Programa têm por objetivo:

I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

II – reduzir os índices de alfabetização incompleta, letramento insuficiente e diminuir a distorção idade-série na Educação Básica;

III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; e

IV – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes na Educação Básica.

Art. 5º As ações do Programa compreendem os seguintes eixos:

I – acompanhamento pedagógico;

II – materiais didáticos; e

III – avaliação.

Art. 6º O eixo acompanhamento pedagógico caracteriza-se por:

I – formação e constituição de uma rede de articuladores de ensino, lotados na SEDUC, nas Gerência Regionais da Educação, nas Secretarias Municipais de Educação e nas Escolas das Redes Públicas de Ensino; e

II – formação em serviço dos professores realizada pelos articuladores de ensino.

Art. 7º O eixo materiais didáticos caracteriza-se pela disponibilização, por meio da SEDUC, para as escolas participantes, de:

I – cadernos pedagógicos complementares aos livros didáticos;

II – obras de apoio pedagógico aos professores; e

III – plataforma digital com objetos digitais de aprendizagem.

Art. 8º O eixo avaliação caracteriza-se por:

I – avaliação externa universal para os estudantes da educação básica; e

II – avaliações periódicas, aplicadas pelas próprias redes de ensino, a partir de instrumentos padronizados fornecidos pela SEDUC.

Art. 9º As redes municipais e as escolas da rede estadual pactuarão, com o Estado, metas anuais de qualidade da educação.

§ 1º As metas e indicadores de aferição do desempenho dos municípios serão estipulados em Acordo de Resultados, firmados pelos respectivos Titulares.

§ 2º A pactuação com cada município será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pela SEDUC.

§ 3º A pactuação é condição para a adesão dos municípios às ações do Programa.

Art. 10. Fica a SEDUC responsável pela execução e gestão do Programa.

Art. 11. Compete ao Poder Executivo, por meio de Decreto, regulamentar esta Lei.

Art. 12. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 13. Revogam-se as disposições em contrário.

Apêndice 5: 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.

Publicada no Diário Oficial do Estado de Alagoas em sua edição de 21 de agosto de 2018.

## Secretaria de Estado da Educação - SEDUC

PORTARIA/SEDUC N° 3.537/2018

REGULAMENTA, NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO, OS PROCEDIMENTOS REFERENTES AO PRÊMIO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL PROFESSOR IB GATTO FALCÃO.

A SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e prerrogativas legais e, tendo em vista o que estabelece a Constituição do Estado de Alagoas, a Lei Delegada no 47, de 10 de agosto de 2015 e o Decreto N° 51.237, de 15 de dezembro de 2016 e,

CONSIDERANDO as metas definidas nos Planos Nacional e Estadual de Educação, PNE – Lei n° 13005/2014 e PEE/AL, Lei n° 7795/2016, o que traz importantes instrumentos para viabilizar ações em regime de colaboração entre diferentes entes; CONSIDERANDO a Lei no 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que em seu Art. 3º, inciso IX preceitua que o ensino será ministrado com “garantia de padrão de qualidade”, o que, consequentemente refletirá na mudança de uma cultura estabelecida para melhoria dos índices educacionais;

CONSIDERANDO a necessidade de regulamentar, nos termos do artigo 2º do Decreto N° 51.237, de 15 de dezembro de 2016, o Prêmio de Qualidade da Educação Municipal Ib Gatto Falcão, destinado às escolas públicas municipais que tenham se destacado na melhoria da qualidade do ensino, expressos pelos resultados do IDEB.

RESOLVE:

## CAPÍTULO I

## Das Disposições Preliminares

Art. 1º Regularizar, nos termos desta Portaria, os critérios para o Prêmio de Qualidade da Educação Municipal Ib Gatto Falcão.

Art. 2º O Prêmio de Qualidade da Educação Municipal Ib Gatto Falcão será destinado às escolas públicas municipais que se destacaram na melhoria da qualidade do ensino, expressos pelos seus resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Parágrafo único: o Prêmio de que trata o caput será coordenado pela Secretaria de Estado da Educação, por meio da Superintendência do Sistema Estadual de Educação.

## CAPÍTULO II

## Da Transferência de Recursos

Art. 3º A transferência dos recursos financeiros ao Conselho Escolar das Escolas Municipais premiadas será feita por meio de processo administrativo aberto pela Superintendência do Sistema Estadual de Educação.

I - o Prêmio compreende o valor de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais) por etapa de ensino;

II - o repasse dos recursos financeiros referentes ao Prêmio ocorrerá em até duas parcelas;

III - a premiação dar-se-á:

- escola com maior Ideb anos iniciais no município;
- escola com maior ideb anos finais no município ;
- escola com maior evolução em relação ao IDEB anterior, por GERE, independente da etapa de ensino.

## CAPÍTULO III

## Da Aplicação e Da Utilização dos Recursos

Art. 4º As escolas premiadas deverão desenvolver plano de ação para aplicação dos recursos, devendo a execução e prestação de contas ocorrerem até 90 dias do recebimento total do prêmio.

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.

Parágrafo 2º: O Conselho Escolar das respectivas escolas municipais premiadas acompanharão a execução do plano de ação, visando à adequada aplicação dos recursos.

Art. 5º Os recursos recebidos pelas escolas em caráter de premiação serão aplicados exclusivamente em material de CUSTEIO, conforme Portaria N° 448, de 13 de setembro de 2002 da SECRETARIA DO TESOUREIRO NACIONAL, utilizados em ações que visem à melhoria das condições físicas das escolas e em projetos pedagógicos que tenham como objetivo melhorar os resultados de aprendizagem de seus estudantes.

Art. 6º É vedada a realização de despesas com tarifas bancárias, multas, pessoal e tributos, quando não incidentes sobre os materiais de custeio.

## CAPÍTULO IV

## Dos Saques

Art. 7º Os saques de recursos efetuados na conta do Conselho Escolar da Unidade Executora, somente serão permitidos para pagamento de despesas previstas nesta Portaria, devendo a movimentação realizar-se, exclusivamente, mediante: cheque nominativo ao credor ou ordem bancária.

## Capítulo V

## Da Prestação de Contas

Art 8º A prestação de contas dos recursos recebidos à conta do Conselho Escolar será elaborada pela Unidade Executora, em conformidade com a legislação vigente e com o disposto nesta Portaria, será constituída de:

I - original do ofício de encaminhamento da Prestação de contas, dirigido à Secretaria de Estado da Educação - SEDUC;

II - parecer do conselho fiscal;

III - demonstrativo da execução da receita e da despesa e de pagamento efetuados;

IV - extratos (conta e aplicação);

V - cópia da ata de posse da formação do conselho escolar;

VI - cópia do cartão do CNPJ;

VII - conciliação bancária.

VIII - plano de ação;

IX - planilha de pesquisas de preços;

X - consolidação da pesquisa de preços;

XI - ordem de compra;

XII - Comprovante(s) de pagamento(s) (cópia de cheque ou ordem bancária);

XIII - Comprovante(s) de despesa(s) (nota fiscal, recibo, etc);

XIV - certidões negativas das empresas fornecedoras (SEFAZ, FGTS, débitos trabalhistas, prefeitura e Receita Federal).

Parágrafo único: Caso a utilização dos recursos financeiros estejam em desacordo com o Art 5º desta portaria, tais valores devem ser devolvidos para a conta do Conselho Escolar, uma vez que os valores destinados à premiação não podem ser devolvidos para a conta de origem.

## Capítulo VI

## Da Sanção Administrativa

Art. 9º Caso o Conselho Escolar da Unidade Executora descumpra os Art. 7º e 8º, será solicitado junto à Secretaria Municipal de Educação de sua jurisdição, a abertura de processo administrativo para providências cabíveis.

## Capítulo VII

## Das Disposições finais

Art. 10 Os casos omissos serão resolvidos em comum acordo entre as partes, mediante comunicação por escrito, respeitando as normas vigentes.

Art. 11 Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em Maceió (AL), 20 de agosto de 2018.

LAURA CRISTIANE DE SOUZA  
Secretária de Estado da Educação

PORTARIA/SEDUC N° 3.514/2018

DESIGNA PROFESSORES ESPECIALISTAS EM INSPEÇÃO EDUCACIONAL PARA O EXERCÍCIO DA ATIVIDADE DE INSPEÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO E DEFINE SUAS ATRIBUIÇÕES.

A SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais,

CONSIDERANDO:

1. a Portaria/SEDUC n° 1.253/2017;

2. que a garantia de padrão de qualidade é princípio no qual deve estar embasada a oferta de ensino;

3. que a liberdade de ensino encontra-se condicionada ao cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

4. o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional art.64;

5. a Lei Estadual n° 6.197, de 26 de setembro de 2000, capítulo III, art. 7º, inciso III;

6. a Lei Delegada n° 47, de 10 de agosto de 2015;

7. a remoção e designação de novos inspetores.

RESOLVE:

Art. 1º - Designar para a atividade de inspeção na Rede Estadual de Ensino a professora especialista em Inspeção Educacional, abaixo relacionadas:

Apêndice 6: 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.

Publicada no Diário Oficial do Estado de Alagoas em sua edição de 26 de novembro de 2018.



ESTADO DE ALAGOAS  
GABINETE DO GOVERNADOR

**LEI Nº 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.**

**O GOVERNADOR DO ESTADO DE ALAGOAS**

Faço saber que o Poder Legislativo Estadual decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**Art. 1º** Fica instituído o Programa Escola 10 com vistas a garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes da educação básica de todas as redes públicas de Alagoas.

**Art. 2º** As ações do Programa Escola 10 terão como foco os estudantes das redes públicas de ensino, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, articuladores de ensino, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance dos direitos de aprendizagem das crianças durante a Educação Básica.

**Parágrafo único.** Os municípios que aderirem ao Programa e que já desenvolvam programas próprios com a mesma finalidade em seus sistemas de ensino poderão propor a integração das ações.

**Art. 3º** O Estado poderá oferecer apoio técnico e financeiro, na forma de material didático complementar, pagamento de bolsas a profissionais responsáveis pelo acompanhamento pedagógico das unidades de ensino, realização de avaliações externas, nos termos desta Lei e de acordo com as diretrizes do Programa, aos municípios que tenham aderido ao Programa a fim de garantir a efetiva implementação das ações pactuadas entre as partes.

§ 1º As avaliações externas de que trata o *caput* deste artigo consistem na realização de testes padronizados e na obtenção de conjuntos de dados sobre um sistema educacional, com a finalidade de diagnosticar o estágio de conhecimento bem como analisar a evolução do desempenho dos estudantes avaliados e os fatores associados a esses desempenhos, produzindo informações que possibilitem a definição de ações prioritárias de intervenção na Rede Pública de Ensino de Alagoas.

§ 2º As bolsas de que trata o *caput* deste artigo serão concedidas a professores efetivos, para jornada de 40h (quarenta horas), da rede municipal que tiver feito a adesão ao Programa, não gerando, em hipótese alguma, vínculo empregatício dos bolsistas com a Secretaria de Estado da Educação – SEDUC.



**ESTADO DE ALAGOAS**  
**GABINETE DO GOVERNADOR**

§ 3º O quantitativo de bolsas, os respectivos valores e os critérios de seleção serão regulamentados por meio de decreto do Governador do Estado.

**Art. 4º** As ações do Programa têm por objetivo:

I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

II – reduzir os índices de alfabetização incompleta, letramento insuficiente e diminuir a distorção idade-série na Educação Básica;

III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; e

IV – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes na Educação Básica.

**Art. 5º** As ações do Programa compreendem os seguintes eixos:

I – acompanhamento pedagógico;

II – materiais didáticos; e

III – avaliação.

**Art. 6º** O eixo acompanhamento pedagógico caracteriza-se por:

I – formação e constituição de uma rede de articuladores de ensino, lotados na SEDUC, nas Gerências Regionais da Educação, nas Secretarias Municipais de Educação e nas Escolas das Redes Públicas de Ensino; e

II – formação em serviço dos professores realizada pelos articuladores de ensino.

**Art. 7º** O eixo materiais didáticos caracteriza-se pela disponibilização, por meio da SEDUC, para as escolas participantes, de:

I – cadernos pedagógicos complementares aos livros didáticos;

II – obras de apoio pedagógico aos professores; e

III – plataforma digital com objetos digitais de aprendizagem.





**ESTADO DE ALAGOAS**  
**GABINETE DO GOVERNADOR**

**Art. 8º** O eixo avaliação caracteriza-se por:

I – avaliação externa universal para os estudantes da educação básica; e

II – avaliações periódicas, aplicadas pelas próprias redes de ensino, a partir de instrumentos padronizados fornecidos pela SEDUC.

**Art. 9º** As redes municipais e as escolas da rede estadual pactuarão, com o Estado, metas anuais de qualidade da educação.

§ 1º As metas e indicadores de aferição do desempenho dos municípios serão estipulados em Acordo de Resultados, firmados pelos respectivos Titulares.

§ 2º A pactuação com cada município será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pela SEDUC.

§ 3º A pactuação é condição para a adesão dos municípios às ações do Programa.

**Art. 10.** Fica a SEDUC responsável pela execução e gestão do Programa.

**Art. 11.** Compete ao Poder Executivo, por meio de Decreto, regulamentar esta Lei.

**Art. 12.** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

**Art. 13.** Revogam-se as disposições em contrário.

**PALÁCIO REPÚBLICA DOS PALMARES**, em Maceió, 23 de novembro de 2018,  
202º da Emancipação Política e 130º da República.

***JOSÉ LUCIANO BARBOSA DA SILVA***  
Vice-Governador no exercício do  
Cargo de Governador do Estado

**Este texto não substitui o publicado no DOE do dia 26.11.2018.**

Apêndice 7: 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 [...].

Publicada no Diário Oficial do Estado de Alagoas em sua edição de 10 de junho de 2019.

CONTRATANTE: O Estado de Alagoas, por intermédio do FUNDO PENITENCIÁRIO DO ESTADO DE ALAGOAS FUNPEAL, inscrita no CNPJ sob o nº 20.389.510/0001-00 .

CONTRATADA: A empresa D. PEIXOTO INFORMÁTICA E COMÉRCIO DE BEBIDAS- ME, inscrita no CNPJ sob o nº 20.906.617/0001-88.

OBJETO: Aquisição de storages.

VALOR GLOBAL: R\$ 175.995,00 (cento e setenta e cinco mil novecentos e noventa e cinco reais).

VIGÊNCIA: 31/12/2019.

DATA DA ASSINATURA: 07.06.19.

SIGNATÁRIOS: Sr. Marcos Sérgio de Freitas Santos, pela Contratante, e a Sr(a). André Luiz Peixoto de Vasconcellos, pela Contratada.

Raquel R S Farias  
Responsável pela resenha

EXTRATO DO CONTRATO FUNPEAL Nº 057/2019, PARA AQUISIÇÃO DE BENS, QUE ENTRE SI CELEBRAM O ESTADO DE ALAGOAS, POR INTERMÉDIO DO FUNDO PENITENCIÁRIO DO ESTADO DE ALAGOAS FUNPEAL, E A EMPRESA ELETRA TECNOLOGIA E INFORMATICA LTDA EPP.

PROCESSO ADMINISTRATIVO Nº 34000.0052/2017.

CONTRATANTE: O Estado de Alagoas, por intermédio do FUNDO PENITENCIÁRIO DO ESTADO DE ALAGOAS FUNPEAL, inscrita no CNPJ sob o nº 20.389.510/0001-00 .

CONTRATADA: A empresa ELETRA TECNOLOGIA E INFORMATICA LTDA EPP, inscrita no CNPJ sob o nº 01.804.159/0001-21.

OBJETO: Aquisição de storages.

Quantidade: 01 (uma) unidade.

VALOR GLOBAL: R\$ 50.990,00 (cinquenta mil, novecentos e noventa reais).

VIGÊNCIA: 31/12/2019.

DATA DA ASSINATURA: 07.06.2019.

SIGNATÁRIOS: Sr. Marcos Sérgio de Freitas Santos, pela Contratante, e a Sr(a). Marcelo Augusto de Castro, pela Contratada.

Fabiano R C Pinto  
Responsável pela resenha

### TERCEIRO TERMO ADITIVO ACORDO DE COOPERAÇÃO Nº 008/2016

TERCEIRO TERMO ADITIVO AO ACORDO DE COOPERAÇÃO Nº 008/2016 QUE ENTRE SI CELEBRAM O ESTADO DE ALAGOAS, ATRAVÉS DA SECRETARIA DE ESTADO DA RESSOCIALIZAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL – SERIS E A BBA NORDESTE INDÚSTRIA E COMÉRCIO DE CONTAINERS FLEXÍVEIS LTDA, VISANDO A PRORROGAÇÃO DE PRAZO DE VIGÊNCIA PELO PERÍODO DE 12 (DOZE) MESES.

Pelo presente instrumento, o ESTADO DE ALAGOAS, pessoa jurídica de direito público interno, através da SECRETARIA DE ESTADO DA RESSOCIALIZAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL – SERIS, inscrita no CNPJ sob nº 20.279.762/0001-86, com sede na Avenida Fernandes Lima, nº 1322, CEP 57050-00, nesta cidade, doravante denominada ACORDANTE, neste ato representado por seu Secretário, o senhor MARCOS SÉRGIO DE FREITAS SANTOS, brasileiro, casado, Coronel da Polícia Militar do Estado de Alagoas, inscrito no CPF sob nº 648.000.084-68, portador do RGPM nº 02212-989, com Termo de Posse datado de 01/09/2015, residente e domiciliado nesta Capital e a BBA NORDESTE INDÚSTRIA E COMÉRCIO DE CONTAINERS FLEXÍVEIS LTDA, sediada na Rodovia Divaldo Suruagy, SN KM 12, Distrito Industrial do Município de Marechal Deodoro – AL, inscrita no CNPJ sob o nº 09.000.527/00001-90 e I.E. nº 242014275, doravante denominada ACORDADA, neste ato representada por seu Diretor-Presidente, o Senhor JOSÉ GUILHERME PEREZ DOS SANTOS, brasileiro, casado, analista de sistema, inscrito no RG nº 1819451 SSP/PA e CPF nº 330.555.642-00, residente e domiciliado nesta Capital, resolvem celebrar o presente TERMO ADITIVO AO ACORDO DE COOPERAÇÃO Nº 008/2016 firmado entre os participantes em 04.08.2016, de conformidade com o processo nº 34000-000666/2016, de acordo com as normas contidas na Lei nº 8.666 de 21.06.1993, que estabelece normas gerais sobre licitações e contratos administrativos, Lei de Execuções Penais nº 7.210 de 11.07.1984, mediante as cláusulas e condições seguintes:

#### CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

Constitui objeto do presente TERMO ADITIVO a segunda prorrogação do prazo fixado na CLÁUSULA NONA do Acordo de Cooperação nº 008/2016 celebrado entre a SECRETARIA DE ESTADO DA RESSOCIALIZAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL - SERIS e a BBA NORDESTE INDÚSTRIA E COMÉRCIO DE CONTAINERS FLEXÍVEIS LTDA.

#### CLÁUSULA SEGUNDA – DA VIGÊNCIA

O presente instrumento vigorará pelo prazo de 12 (doze) meses, contados a partir da data de sua publicação e poderá ser modificado, complementado ou prorrogado, havendo concordância entre os participantes, mediante a lavratura de termos aditivos, vedada a alteração do objeto.

#### CLÁUSULA TERCEIRA – DA RATIFICAÇÃO

Permanecem inalteradas as cláusulas e condições do ACORDO DE COOPERAÇÃO Nº 008/2016 que as partes ratificam como constassem deste Termo Aditivo.

E, por estarem de comum acordo, as partes firmam o presente instrumento em 03 (três) vias de igual teor e forma, na presença das testemunhas abaixo.

Maceió/AL, 10 de junho de 2019.

MARCOS SÉRGIO DE FREITAS SANTOS - Cel. PM R/R  
Secretário de Estado de Ressocialização e Inclusão Social

JOSÉ GUILHERME PEREZ DOS SANTOS  
Diretor-Presidente da BBA Nordeste Indústria e Comércio de Containers Flexíveis LTDA

#### TESTEMUNHAS:

Nome:	
Identidade:	
CPF:	

### Secretaria de Estado da Educação - SEDUC

PORTARIA/SEDUC Nº 6.268/2019

A SECRETÁRIA EXECUTIVA DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e prerrogativas legais, tendo em vista o que estabelece a Lei Delegada nº 47, de 10 de agosto de 2015, e no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art.114, da Constituição Estadual;

Considerando o inciso VI do art. 206 da Constituição da República Federativa do Brasil, que determina a gestão democrática no ensino público, na forma da lei; como também o inciso II do Art. 200 da Constituição do Estado de Alagoas, que garante a participação da comunidade escolar no planejamento das atividades administrativas e pedagógicas das escolas públicas;

Considerando a necessidade de garantir padrão de qualidade no ensino público, exigido pelo inciso VII do art.206 da Constituição da República Federativa do Brasil;

Considerando o Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação que assegura condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto

Considerando o Termo de Compromisso apresentado pela Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, por meio da Superintendência da Rede Estadual de Ensino, e pactuado com as Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual;

Considerando a Lei nº 8.048, de 23 de novembro de 2018, que 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;

Considerando a Portaria/SEDUC nº447/2019 de 18 de janeiro de 2019, que instituiu a Comissão Estadual e o Comitê Executivo do Programa Escola 10;

Considerando que o presente Termo de Compromisso tem por finalidade firmar a obrigatoriedade de promover junto às Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual a melhoria da qualidade educacional do Estado de Alagoas, com foco no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, de acordo com as metas estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação, ressaltando a importância das Políticas Públicas Educacionais de prevenção e de combate ao abandono e à evasão escolar, evitando a infrequência do discente e efetivando o direito ao acesso, permanência e sucesso no Sistema de Ensino de todas as crianças e adolescentes;

Considerando o que compete ao Gestor da Unidade de Ensino e Gestor Adjunto da Unidade de Ensino, de acordo com o Decreto nº 2.916, de 24 de novembro de 2005 no Art.3º;

#### RESOLVE:

Art.1º – 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:

METAS PACTUADAS COM AS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL		METAS		
1ª GERE		AI	AF	EM
Nº	Escola Estadual			
1	E. E. Capitão Álvaro Victor	-	5.3	-
2	E. E. Professora Ana Coelho Palmeira	6.9	6.0	-
3	E. E. Professora Anaías de Lima Andrade	-	4.4	5.0
4	E. E. Antônio Vasco	7.0	-	-
5	E. E. Professor Benedito Moraes	-	-	5.0
6	E. E. Campos Teixeira	-	6.0	5.0
7	E. E. José Oliveira e Silva	-	5.8	-
8	E. E. Professor Eduardo Almeida da Silva	6.9	6.2	5.0
9	E. E. Cincinato Pinto	6.8	-	-
10	E. E. Dom Adelmo Machado	-	5.5	-
11	E.E. Professor Edmilson de Vasconcelos Pontes	-	6.7	5.8
12	E.E. Eng. Edson Salustiano dos Santos	7.2	-	-
13	E. E. Dr. Edson dos Santos Bernardes	-	5.6	5.0
14	E. E. Dr. Rodriguez de Melo	-	6.2	5.0
15	E. E. Professor Eduardo da Mota Trigueiros	-	6.2	5.4
16	E. E. Professora Erotildes Rodrigues Saldanha	6.1	-	-
17	E. E. Dr. Fernandes Lima	-	6.0	5.7
18	E. E. Dr. José Maria Correia das Neves	-	6.0	4.1
19	E. E. Professora Julieta Ramos Pereira	-	6.4	5.0
20	E. E. Dr. Júlio Auto	7.0	-	-
21	E. E. Lions Maceió Pajuçara	5.4	-	-
22	E. E. Marcelo Resende	7.6	-	-
23	E. E. Manoel Simplício do Nascimento	-	5.6	5.0
24	E. E. Maria das Graças de Sá Teixeira	-	5.0	4.0
25	E. E. Maria Rita Lya de Almeida	6.1	-	-
26	E. E. Noel Nutels	-	5.9	-
27	E. E. Professor Mário Broad	-	5.6	-
28	E. E. Professora Miran Marroquim de Quintela Cavalcante	-	6.5	5.7
29	E. E. Professor Pedro Teixeira de Vasconcelos	-	5.8	5.0
30	E. E. Professora Guiomar de Almeida Peixoto	-	5.7	3.9
31	E. E. Professora Malba Lins Costa	6.8	-	-
32	E. E. Professor Rosalvo Lôbo	-	5.9	5.0
33	E. E. Professora Aurelina Palmeira de Melo	-	5.9	5.0
34	E. E. Professor Anísio Teixeira	6.7	-	-
35	E. E. Professor Carlos Povina Cavalcante	6.5	-	-
36	E. E. Professor Luiz Carlos	4.8	-	-
37	E. E. Tavares Bastos	-	5.3	4.1
38	E. E. Colégio da Polícia Militar Tiradentes	-	6.8	6.0
39	E. E. Professor Theotônio Vilela Brandão	-	-	5.0
40	E. E. Thomás Espindola	6.8	-	-
41	E. E. Professor Virgínio de Campos	7.1	5.6	-
42	E. E. Jornalista Raul Lima	Não se aplica		
43	E. E. Deodoro da Fonseca	-	-	5.0
44	E. E. Rosa Maria Paulino da Fonseca	-	-	5.0
45	E.E. Jarsen Costa	6.3	-	-
46	E.E. Major Eduardo Emiliano da Fonseca	6.6	-	-
47	E.E. Tarcísio de Jesus	-	4.9	4.4
48	E.E. Professor Theonilo Gama	-	6.7	5.1

METAS PACTUADAS COM AS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL		METAS		
2ª GERE		AI	AF	EM
Nº	Escola Estadual			
1	E.E. Misael Gonçalves Ferreira	-	-	5.0
2	E.E. Padre Aurélio Góis	-	-	4.9
3	E.E. de Educação Básica e Profissional José Aprigio Brandão Vilela	-	-	4.4
4	E.E. Rui Barbosa	-	-	5.0
5	E.E. de Educação Básica Pedro Joaquim de Jesus	-	-	4.8
6	E.E. Ana Lins	-	-	4.8
7	E.E. Professor Lima Castro	-	-	5.0
8	E.E. Inácio de Carvalho	-	-	5.0

9	E.E. Djalma Barros Siqueira	-	-	4.5
10	E.E. Dom Constatino Luers	-	-	5.0
11	E.E. Josefa Cavalcante Suruagy	-	-	4.2
12	E.E. Tarcísio Soares Palmeira	-	-	5.0
13	E.E. Dorgival Gonçalves	-	-	5.0
14	E.E. Professora Edleuza Oliveira da Silva	-	-	5.0

METAS PACTUADAS COM AS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL		METAS		
3ª GERE		AI	AF	EM
Nº	Escola Estadual			
1	E. E. Centro de Educação de Jovens e Adultos Remy Maia - CEJA	Não se aplica		
2	E. E. Almeida Cavalcanti	-	5.8	5.0
3	E. E. Djanira Santos Silva	-	6.1	4.7
4	E. E. Estado de Nova Jersey	-	6.7	-
5	E. E. Graciliano Ramos	-	-	5.1
6	E. E. Humberto Mendes	-	5.8	5.0
7	E. E. José Victorino da Rocha	-	5.3	4.7
8	E. E. Monsenhor Macedo	-	6.2	4.8
9	E. E. Monsenhor Ribeiro Vieira	-	5.6	4.2
10	E. E. Egídio Barbosa da Silva	-	5.4	5.2
11	E. E. Indígena Balbino Ferreira	4.7	4.8	-
12	E. E. Indígena Mata da Cafurna	4.7	4.8	4.2
13	E. E. Indígena Xucuru Kariri Yapi Leanawan	4.7	4.8	-
14	E. E. Indígena José Gomes Selestino	4.7	-	-
15	E. E. Indígena Pajé Miguel Celestino da Silva	6.5	4.8	4.2
16	E. E. Indígena Cacique Alfredo Celestino	6.1	4.8	4.2
17	E. E. Marques da Silva	-	-	4.8
18	E. E. Muniz Falcão	-	-	5.0
19	E. E. Coité das Pinhas	-	6.4	5.2
20	E. E. Otacília Jatobá Torres	-	-	5.1
21	E. E. Professora Lenita Fontes Cintra	-	-	5.1
22	E. E. Odete Bonfim	-	-	5.2
23	E. E. Belarmino Vieira Barros	-	-	5.0
24	E. E. Profª Elza Soares Cavalcante	-	-	5.4
25	E. E. Rosa de Castro Fonseca	-	-	4.7
26	E. E. Antônia Macêdo	-	6.3	-
27	E. E. Constança de Goes Monteiro	-	-	5.6
28	E. E. Deraldo Campos	-	-	5.4
29	E. E. Luiz Duarte	-	6.2	4.9
30	E. E. Da Maçonaria	6.9	-	-
31	E. E. Maria Amélia Sampaio Luz	-	-	5.5
32	E. E. Manoel Passos Lima	-	5.9	5.9

METAS PACTUADAS COM AS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL		METAS		
4ª GERE		AI	AF	EM
Nº	Escola Estadual			
1	E. E. Floriano Peixoto	-	-	4.2
2	E. E. Professora Maria Cândida da Silva	-	-	4.6
3	E. E. Professor Silvério Lins	-	-	5.1
4	E. E. Dep. José Medeiros	-	-	5.0
5	E. E. Professora Edite Machado	-	-	4.5
6	E. E. Torquato Cabral	-	-	5.0
7	E. E. Inaura Casado Costa	-	5.7	4.5
8	E. E. 13 de Outubro	Não se aplica		
9	E. E. Joaquim Diegues	-	-	4.7
10	E. E. Mons. Machado	-	-	4.4
11	E. E. Izidro Texeira	-	-	4.8

METAS PACTUADAS COM AS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL		METAS		
5ª GERE		AI	AF	EM
Nº	Escola Estadual			
1	E. E. Adriano Jorge	-	6.7	3.9

2	E. E. Aurino Maciel	-	4.7	-
3	E. E. Dr. José Tavares	-	5.7	-
4	E. E. de Educação Básica Professora Izaura Antônia de Lisboa	-	-	5.4
5	E. E. Professor José Moacir Teófilo	-	6.5	5.0
6	E. E. Manoel André	-	5.8	5.0
7	E. E. Manoel Lúcio da Silva	-	-	4.4
8	E. E. de Educação Básica Professor Pedro de França Reis	-	-	5.0
9	E. E. Senador Rui Palmeira	-	-	5.2
10	E. E. Álvaro Paes	-	-	4.8
11	E. E. Dep. Gilvan Barros	-	-	4.6
12	E. E. Francisco Domingues	-	-	5.0
13	E. E. de Educação Básica José Enoque de Barros	-	-	4.1
14	E. E. Professor José Félix de Carvalho Alves	-	-	4.1
15	E. E. Manoel Leandro de Lira	-	-	4.2
16	E. E. Professora Maria Avelina do Carmo	-	-	5.0
17	E. E. Moreno Brandão	-	6.7	-
18	E. E. Nossa Senhora da Conceição/Lagoa da Canoa	-	-	4.7
19	E. E. Nossa Senhora da Conceição/Craibas	-	-	4.0
20	E. E. Olímpia Tenório Lima	-	6.6	5.6
21	E. E. Indígena Tingui Botó	4.7	-	-
22	E. E. Indígena Itapó	4.7	4.8	-
23	E. E. Indígena Aconã	4.7	-	-
24	E. E. de Educação Básica Artur Ramos	-	6.3	5.2
25	E. E. de Educação Básica Costa Rêgo	-	-	4.2
26	E. E. Pe. Jefferson de Carvalho	-	6.0	5.0
27	Colégio da Polícia Militar Tiradentes – Unidade Agreste	-	8.2	-
28	E. E. Santos Ferraz	-	-	4.6
29	E. E. Rotary	-	4.6	-
30	E. E. Lions Club	-	-	5.0
31	E. E. José Quintella Cavalcanti	-	-	4.4

METAS PACTUADAS COM AS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL		METAS		
6ª GERE		AI	AF	EM
Nº	Escola Estadual	AI	AF	EM
1	E. E. Cônego José Bulhões	-	-	5.0
2	E. E. Professora Laura Maria Chagas de Assis	-	6.7	5.6
3	E. E. Professor Mileno Ferreira da Silva	-	6.1	3.9
4	E. E. Rotary	5.8	6.6	-
5	E. E. de Areia Branca	-	5.8	4.7
6	E. E. Professor Aloísio Ernande Brandão	7.0	-	4.2
7	E. E. Ormino Barros	6.5	5.5	5.0
8	E. E. Ângelo de Abreu	-	-	4.6
9	E. E. Pe. Antônio Duarte	-	5.7	-
10	E. E. Dr. Emílio de Maia	-	-	5.2
11	E. E. Professora Ana Maria Teodósio	-	6.4	4.8
12	E. E. Professora Josefa de Souza Lima	-	-	4.2
13	E. E. Professor Atanagildo Brandão	-	-	4.9
14	E. E. Professora Joanita de Melo	-	-	5.0
15	E. E. de Riacho Grande	-	-	4.7
16	E. E. Pe. Francisco Correia	-	5.6	5.0
17	E. E. Professora Helena Braga das Chagas	-	5.4	-
18	E. E. Desembargador Augusto Costa	-	-	4.5

METAS PACTUADAS COM AS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL		METAS		
7ª GERE		AI	AF	EM
Nº	Escola Estadual	AI	AF	EM
1	E. E. Professor Loureiro	-	-	5.0
2	E. E. Professora Benedita Maria Rufino das Chagas Coelho	-	-	5.0
3	E. E. Juvenal Lopes Ferreira de Omena	-	-	5.0
4	E. E. Dr. Carlos Gomes de Barros	-	6.3	5.1
5	E. E. Dr. Jorge de Lima	-	6.9	-
6	E. E. Dr. Paulo de Castro Sarmento	-	6.3	5.6
7	E. E. Monsenhor Clóvis Duarte de Barros	-	-	4.9

8	E. E. Rocha Cavalcanti	-	-	6.0
9	E. E. Aristheu de Andrade	-	-	5.0
10	E. E. Monsenhor Luís Carlos de Oliveira Barbosa	-	-	4.5
11	E. E. Carlos Lyra	-	-	5.7
12	E. E. Pe. Teófanos Augusto Araújo Barros	-	-	5.6
13	E. E. Manoel de Matos	-	7.2	5.4

METAS PACTUADAS COM AS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL		METAS		
8ª GERE		AI	AF	EM
Nº	ESCOLA ESTADUAL	AI	AF	EM
1	E. E. Professor José Soares Filho	-	-	4.6
2	E. E. Do Caboclo	-	-	5.1
3	E. E. Lucilo José Ribeiro	-	-	4.8
4	E. E. Bráulio Cavalcante	-	-	5.0
5	E. E. José Soares Pinto	-	-	5.0
6	E. E. Rosália Sampaio Bezerra	-	-	5.0
7	E. E. De Monteirópolis	-	-	4.4
8	E. E. Manoel Pereira Filho	-	-	3.9
9	E. E. Cônego Jasson Souto	-	6.3	5.0
10	E. E. de Jaramataia	-	-	4.8
11	E. E. Adalberto Marroquim	-	6.1	-
12	E. E. Maria de Lourdes Santos Silva	-	-	4.1
13	E. E. Sampaio Dória	-	-	5.0

METAS PACTUADAS COM AS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL		METAS		
9ª GERE		AI	AF	EM
Nº	ESCOLA ESTADUAL	AI	AF	EM
1	E. E. Gabino Besouro	7.0	6.2	5.0
2	E. E. Professor Emami Méro	-	6.4	5.0
3	E. E. Hermílio de Freitas Melro	8.0	-	-
4	E. E. Comendador José da Silva Peixoto	-	6.2	5.0
5	E. E. Professora Ruth Mendonça	-	5.9	-
6	E. E. Dr. Alcides Andrade	-	6.2	4.2
7	E. E. Professor João Valeriano de Oliveira	6.7	5.9	5.0
8	E. E. Correia Titara	-	-	4.1
9	E. E. Senador Arnon de Mello	-	-	5.0
10	E. E. Alfredo Rêgo	-	6.0	-
11	E. E. Professor Pedro Reys	-	-	5.0
12	E. E. Indígena Pajé Francisco Queiroz Suíra	6.7	5.7	-
13	E. E. Sampaio Marques	-	-	5.0
14	E. E. Anália Tenório	-	-	5.5
15	E. E. Firmo de Castro	-	6.4	5.0
16	E. E. Dona Santa Bulhões	-	-	5.0

METAS PACTUADAS COM AS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL		METAS		
10ª GERE		AI	AF	EM
Nº	ESCOLA ESTADUAL	AI	AF	EM
1	E. E. Ambrósio Lira	-	-	5.0
2	E. E. Batista Acioly	-	-	5.0
3	E. E. Ciriádão Durval	-	-	4.6
4	E. E. Delmo Ferreira da Silva	-	-	4.9
5	E. E. Dom Eliseu Maria Gomes Oliveira	-	-	4.1
6	E. E. Francisco Falcão	-	-	5.0
7	E. E. José Ribeiro Caminha	-	-	4.5
8	E. E. Major Luiz Cavalcante	-	6.5	4.7
9	E. E. Prof. Maria Margarida Silva Pugliesi	-	-	4.2
10	E. E. Nossa Senhora da Apresentação	-	-	3.8
11	E. E. Prof. Guedes de Miranda	-	-	4.5
12	E. E. Prof. Sebastião Felisberto de Carvalho	-	-	4.7
13	E. E. Professora Maria Antônia de Oliveira Santos	-	-	5.0
15	E. E. Messias de Gusmão	-	-	5.0

METAS PACTUADAS COM AS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL		METAS		
11ª GERE		AI	AF	EM
Nº	Escola Estadual	AI	AF	EM

1	E. E. Xingó I	-	6.2	4.0
2	E. E. Xingó II	-	4.9	5.0
3	E. E. Delmiro Gouveia	-	6.1	-
4	E. E. Francisca Rosa da Costa	-	-	3.6
5	E. E. Luiz Augusto de Azevedo Menezes	-	-	5.2
6	E. E. Watson Clementino de Gusmão Silva	-	6.1	5.0
7	E. E. de Educação Básica De Pariconha	-	-	4.9
8	E. E. Indígena José Carapina	6.7	5.6	4.2
9	E. E. de Educação Básica Santa Cruz do Deserto	-	6.9	5.2
10	E. E. Demócrito Gracindo	-	5.9	-
11	E. E. Gentil de Albuquerque Malta	-	-	4.7
12	E. E. Luiz Bastos	-	-	5.4
13	E. E. de Ensino Médio Nezinho Pereira	-	-	5.0
14	E. E. Estudante Ruben Nunes de Oliveira	-	6.4	-
15	E. E. João Francisco Soares	-	-	5.0
16	E. E. Professor José Sena Dias	-	-	4.8
17	E. E. Indígena Juvino Henrique da Silva	-	4.3	-
18	E. E. Indígena Ancelmo Bispo de Souza	6.2	5.8	-
19	E. E. Monsenhor Sebastião Alves Bezerra	-	-	4.8
20	E. E. Domingos Moeda	-	5.2	-

METAS PACTUADAS COM AS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL		METAS		
12ª GERE				
Nº	ESCOLA ESTADUAL	AI	AF	EM
1	E. E. Francisco Leão	-	5.6	5.0
2	E. E. Ozória de Moura Lima	-	5.6	-
3	E. E. João Morais Cavalcante	6.7	-	-
4	E. E. Professora Doralice da Silva Moura	-	6.0	5.8
5	E. E. Professora Claudizete Lima Eleutério	-	5.9	5.0
6	E. E. Santos Dumont	-	6.4	5.2
7	E. E. Professor Manoel Gentil do Vale Bentes	-	-	4.9
8	E. E. Dr. Sidrônio Augusto de Santa Maria	-	-	4.0
9	E. E. Cônego Amando Gusmão	-	-	4.5
10	E. E. Oliveira e Silva	-	-	5.0
11	E. E. Valdecy Gomes de Vasconcelos	-	-	5.0
12	E. E. Professor Arthur Ramos	-	-	5.0
13	E. E. Professora Judith Nascimento da Silva	-	-	5.0
14	E. E. Mario Gomes de Barros	-	-	4.1
15	E. E. Dr. Antônio Gomes de Barros	-	-	4.7
16	E. E. Indígena José Manoel de Souza	4.7	-	-
17	E. E. Indígena Manoel Honório da Silva	4.9	-	-
18	E. E. Indígena Marlene Marques dos Santos	-	5.5	-
19	E. E. Indígena José Máximo de Oliveira	6.1	5.2	5.0
20	E. E. Tabuleiro do Pinto	-	5.6	5.4
21	E. E. Fernandina Malta	-	6.2	4.1

METAS PACTUADAS COM AS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL		METAS		
13ª GERE				
Nº	Escola Estadual	AI	AF	EM
1	E. E. Alberto Torres	-	6.3	5.0
2	E. E. Coronel Francisco Alves Mata	7.4	5.9	-
3	E. E. Dep. Guilhermino de Oliveira	7.2	-	-
4	E. E. Dr. Francisco Melo	6.1	-	-
5	E. E. Dr. Miguel Guedes Nogueira	-	6.0	4.8
6	E. E. Doutora Eunice de Lemos Campos	-	6.0	5.0
7	E. E. Geraldo Melo dos Santos	-	6.0	5.0
8	E. E. João Paulo II	-	5.6	-
9	E. E. Jornalista Lafaiete Belo	-	6.3	-
10	E. E. Manoel de Araújo Dória	-	6.3	-
11	E. E. Maria Amália	7.0	5.9	-
12	E. E. Maria Saete Gusmão de Araújo	-	5.9	4.6
13	E. E. Nossa Senhora do Bom Conselho	-	6.4	5.0
14	E. E. Onélia Campelo	-	6.0	4.6
15	E. E. Otacílio Holanda de Andrade	6.0	-	-
16	E. E. Ovídio Edgar de Albuquerque	-	6.3	5.0
17	E. E. Padre Cabral	-	6.0	5.0

18	E. E. Pastor José Tavares de Souza	-	5.5	-
19	E. E. Professora Benedita de Castro Lima	-	6.4	5.0
20	E. E. Professora Gilvana Ataíde Cavalcante Cabral	-	5.6	5.0
21	E. E. Professora Irene Garrido	-	6.1	5.0
22	E. E. Professora Maria Lúcia Lins de Freitas	-	6.1	-
23	E. E. Professora Rosalva Pereira Viana	7.5	5.5	-
24	E. E. Professor José Remi Lima	-	5.6	-
25	E. E. Professor Liberalino Bonfim de Oliveira	6.2	-	-
26	E. E. Professor Sebastião da Hora	6.3	5.7	-
27	E. E. Romeu de Avelar	-	5.1	4.6
28	E. E. Rosalvo Ribeiro	-	6.7	5.0
29	E. E. Rotary	7.4	5.7	-
30	E. E. Santa Tereza D'Ávila	6.8	-	-
31	E. E. Dom Pedro II	-	4.8	-
32	E. E. Professor José Correia da Silva Titara	-	-	5.0
33	E. E. Maria Rosália Ambrózzio	6.7	-	-
34	E. E. Princesa Izabel	-	-	5.0
35	E. E. Professora Laura Dantas Santos da Silva	-	6.0	-
36	E. E. Professora Maria José Loureiro	-	5.4	-
37	E. E. Professor Afrânio Lages	-	-	4.8
38	E. E. Professor José da Silveira Camerino	-	6.7	5.0
39	E. E. Teotônio Vilela	-	6.1	-
40	E. E. Professor José Vitorino da Rocha	6.0	-	-
41	E. E. Deputado Nenoí Pinto	-	6.5	-
42	E. E. Dr. José Maria de Melo - CAIC	6.7	-	-
43	E. E. Professora Josefa Conceição da Costa	6.4	6.6	-
44	E. E. Moreira e Silva	-	-	5.0
45	E. E. Aquilina Bulhões Barros	6.7	-	-
46	E. E. de Educação Básica Educador Paulo Jorge dos Santos Rodrigues	Não se aplica		
47	E. E. Professora Adeilza Maria Oliveira	-	6.2	-
48	Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológico de Maceió Dicionarista Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (CEEPTM)	-	-	5.0
49	E. E. Marcos Antônio Cavalcanti Silva	-	-	6.0
50	E. E. Professora Margarez Maria Santos Lacet	-	6.0	5.0
51	E. E. Dom Otávio Barbosa de Aguiar	-	5.7	5.0
52	E. E. Deputado Rubens Canuto	-	6.5	5.0
53	E. E. Alfredo Gaspar de Mendonça	7.0	5.1	5.0
54	E. E. Jornalista Freitas Neto	6.2	-	-
55	E. E. Maria Ivone Santos de Oliveira	-	5.6	5.0

Art.2º. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, Maceió(AL), 06 de junho de 2019.

LAURA CRISTIANE DE SOUZA  
SECRETÁRIA EXECUTIVA DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA ADMINISTRATIVA DO GABINETE/SEDUC, EM MACEIÓ(AL)  
07 DE JUNHO DE 2019.

ROBERTO JOSÉ DOS SANTOS  
Responsável pela Resenha

PORTARIA / SEDUC N° 6.269 / 2019

A SECRETÁRIA EXECUTIVA DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e prerrogativas legais que lhe confere a Constituição do Estado de Alagoas, a Lei Delegada nº47 de 10 de agosto de 2015, e tendo em vista o constante no Processo Administrativo N° 1800.0008828/2010 – SEE/Al,  
RESOLVE:

Art. 1º – Homologar a Resolução nº 628/2018-CEE/Al, referente a Escola Municipal de Educação Básica Morro Vermelho I; e tendo em vista o Parecer nº 727/2018-CEP-CEE/Al, aprovado na Sessão Ordinária do Conselho Pleno do dia 25 de setembro de 2018.

Art. 2º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em Maceió (AL), 07 de junho de 2019.

LAURA CRISTIANE DE SOUZA  
SECRETÁRIA EXECUTIVA DA EDUCAÇÃO

Apêndice 8: Portaria SEDUC n.º 7.405/2019, 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.

Publicada no Diário Oficial do Estado de Alagoas em sua edição de 1º de julho de 2019.

**Secretaria de Estado de Ressocialização e Inclusão Social - SERIS**

1º TERMO DE APOSTILAMENTO AO TERMO ADITIVO AO CONTRATO SERIS N° 007/2018, QUE ENTRE SI CELEBRAM O ESTADO DE ALAGOAS, POR INTERMÉDIO DA SECRETARIA DE ESTADO DE RESSOCIALIZAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL - SERIS, E A EMPRESA CENTRO AUTOMOTIVO MONAM LTDA EPP.

**ANOTAÇÃO**

Por razões de ordenamento administrativo, e considerando a aquisição de novos veículos, seja por doação, cessão ou licitação, fica retificado o ANEXO ÚNICO DO TERMO ADITIVO AO CONTRATO SERIS N° 0007/2018, vinculado ao Processo n° 34000.2031/2018, para:

**ANEXO ÚNICO**

Placa	UF	Marca	Modelo	Espécie Tipo	Ano	Motor
NMK-5715	AL	Yamaha	Lander XTZ 250	Motocicleta	2009	Gasolina
NMK-5775	AL	Yamaha	Lander XTZ 250	Motocicleta	2009	Gasolina
QLK-3618	AL	Ford	F4000	Caminhão CELA	2017	Diesel
QLM-4299	AL	Ford	F4000	Caminhão CELA	2017	Diesel
QLK-4018	AL	Ford	F4000	Caminhão CELA	2017	Diesel
QLK-2559	AL	Chery	Celer 1.5	Automóvel	2016	Flex
QLK-2569	AL	Chery	Celer 1.5	Automóvel	2016	Flex
QLM-4977	AL	Renault	Master	Caminhonete/Ambulância	2018	Diesel
QLM-4997	AL	Renault	Master	Caminhonete/Ambulância	2018	Diesel
QLI-1439	AL	Renault	Master	Caminhonete/Ambulância	2017	Diesel S10
QLI-1449	AL	Renault	Master	Caminhonete/Ambulância	2017	Diesel S10
NMI-1160	AL	Ford	Fiesta	Automóvel	2010	Alco/Gasol
ORM-1104	AL	Honda	NXR160 Bros	Motocicleta	2015	Alco/Gasol
ORF-8213	AL	Hyundai	HB20X	Automóvel	2016	Alco/Gasol
QLF-9001	AL	Hyundai	HB20	Automóvel	2016	Alco/Gasol
NMC-4359	AL	Fiat	Palio Fire	Automóvel	2009	Alco/Gasol
OZB-6997	AL	Fiat	Palio Attract	Automóvel	2014	Alco/Gasol
ORL-4638	AL	Citroen	C4	Automóvel	2014	Alco/Gasol
QLG-7792	AL	Marcopolo	Volare WL	Ônibus	2018	Diesel S10
QLG-7832	AL	Marcopolo	Volare WL	Ônibus	2018	Diesel S10

Para constar e surtir seus efeitos jurídicos lavra-se o presente termo de apostilamento, com base no artigo 65 da Lei Federal n° 8.666/93.

Em, 28 de junho de 2019.

**MARCOS SÉRGIO DE FREITAS SANTOS**  
Secretário de Estado de Ressocialização e Inclusão Social

**MENÇÃO DE ELOGIO**

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE RESSOCIALIZAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL, no uso de suas atribuições e prerrogativas legais, com supedâneo na Lei Delegada 47, de 10 de agosto de 2015, resolve conceder o presente elogio ao servidor WOLDSON CHRISTEMBERG SOARES FERREIRA, matrícula 5384, pela sua excelente atuação no cargo de Assessor Técnico de Ensino, Cultura e Esporte, no período compreendido entre os dias 17 de agosto de 2018 a 12 de junho de 2019, tendo em vista sua valorosa postura no desenvolvimento das atividades executadas na referida Assessoria.

Maceió, 26 de junho de 2019.

**MARCOS SÉRGIO DE FREITAS SANTOS** – Cel. QOC PM R/R  
Secretário de Estado de Ressocialização e Inclusão Social

**RESULTADO DA LICITAÇÃO**

**PREGÃO ELETRÔNICO SERIS N.º 016/2018.**

**PROCESSO N.º 34000.1941/2017**

**OBJETO:** Aquisição de equipamentos para as cozinhas industriais do Sistema Prisional

A Comissão de Licitação da Secretaria de Ressocialização e Inclusão Social-SERIS comunica aos interessados que a reabertura da sessão da licitação na modalidade Pregão Eletrônico PE n.º 016/2018 cujo objeto é a Aquisição de equipamentos para as cozinhas industriais do Sistema Prisional, foi declarada FRACASSADA.

**FRACASSADOS:**

Lotes: 05, 11 e 21.

Raquel Remígio S. Farias  
Pregoeira

**Secretaria de Estado da Educação - SEDUC**

**PORTARIA/SEDUC N° 7.405/2019**

**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.**

A SECRETÁRIA EXECUTIVA DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e prerrogativas legais e, tendo em vista o que estabelece a Constituição do Estado de Alagoas, a Lei Delegada no 47, de 10 de agosto de 2015 e o Decreto N° 51.237, de 15 de dezembro de 2016 e,

CONSIDERANDO a Lei no 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

CONSIDERANDO a Lei n° 13005/2014 - Planos Nacional Educação e a Lei n° 7795/2016 Plano Estadual de Educação, que estabelece metas e estratégias para a melhoria da educação e de modo especial a meta 7 que trata da Melhoria da Qualidade da Educação e define as metas a serem alcançadas pelo estado até o fim da vigência do PNE e PEE;

CONSIDERANDO a Lei N° 8.048, de 23 de novembro de 2018, que institui e define as Diretrizes Gerais do Programa Escola 10, com a finalidade de garantir os Direitos de Aprendizagem dos estudantes da Educação Básica de todas as redes públicas de Alagoas.

CONSIDERANDO o Decreto Estadual N° 23.892/2012, que regulamenta o Regime de Colaboração entre o Estado de Alagoas e os municípios alagoanos;

CONSIDERANDO o Termo de Adesão, celebrado entre Estado de Alagoas e municípios para a operacionalização das ações do Programa Escola 10;

CONSIDERANDO as metas 6,7 nos Anos Iniciais e 5,7 para os anos finais, estabelecidas pela SEDUC para o Estado de Alagoas;

CONSIDERANDO o constante dos autos do processo n° E:01800.0000000924/2019.



## RESOLVE:

Art. 1º Definir as metas pactuadas, no âmbito do Programa Escola 10, entre o Governo do Estado de Alagoas, através da Secretaria de Estado da Educação, e as Redes Municipais de Alagoas, referente aos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental no IDEB 2019.

GERE	Municípios	Metas Pactuadas para o IDEB 2019	
		anos iniciais	anos finais
1ª	Maceió	6,8	5,6
	Paripueira	6,5	5,7
	Marechal Deodoro	6,6	5,6
2ª	Anadia	6,0	4,2
	Barra de São Miguel	7,0	4,8
	Boca da Mata	6,8	6,1
	Campo Alegre	7,8	6,9
	Coruripe	9,2	7,8
	Jequiá da Praia	8,4	7,0
	Junqueiro	7,7	6,9
	Roteiro	7,8	6,6
	São Miguel dos Campos	7,0	6,0
	Teotônio Vilela	8,2	7,4
3ª	Belém	7,4	6,2
	Cacimbinhas	6,8	6,2
	Major Izidoro	6,2	5,9
	Palmeira dos Índios	6,7	5,7
	Maribondo	6,2	5,6
	Tanque D'Arca	6,2	5,4
	Estrela de Alagoas	6,4	5,4
	Igaci	6,4	5,2
	Minador do Negrão	6,1	5,7
	Quebrangulo	6,5	6,3
4ª	Atalaia	6,0	5,2
	Cajueiro	6,4	5,8
	Capela	6,1	5,1
	Chã Preta	6,0	5,3
	Mar Vermelho	7,2	6,4
	Paulo Jacinto	6,5	5,4
	Viçosa	7,4	6,0
	Pindoba	7,7	6,5
5ª	Arapiraca	6,8	5,6
	Coité do Nóia	6,4	5,9
	Craibas	6,0	4,9
	Traipu	5,7	4,8
	Girau do Ponciano	5,9	5,9
	Feira Grande	6,3	4,3
	Lagoa da Canoa	6,1	5,2
	Limoeiro de Anadia	6,9	6,4
	São Sebastião	6,2	4,7
	Taquarana	7,3	5,9

6ª	Maravilha	6,4	6,1
	Olho D'Água das Flores	6,2	5,3
	Oliveira	5,8	5,1
	Senador Rui Palmeira	6,5	6,1
	Ouro Branco	6,1	4,8
	Dois Riachos	6,8	6,0
	Santana do Ipanema	5,7	5,3
	Carneiros	6,2	5,5
	Poço das Trincheiras	6,0	5,7
7ª	Branquinha	7,1	5,9
	Colônia Leopoldina	6,3	5,6
	Ibateguara	6,4	5,5
	Murici	6,9	6,1
	União dos Palmares	7,0	5,9
	Santana do Mundaú	6,8	6,5
	São José da Laje	7,2	6,3
8ª	Batalha	6,6	5,8
	Jacaré dos Homens	6,6	6,2
	Belo Monte	5,6	5,1
	Palestina	7,0	5,9
	São José da Tapera	7,0	6,2
	Jaramataia	6,8	6,3
	Monteirópolis	5,5	4,4
	Pão de Açúcar	6,2	5,5
9ª	Campo Grande	5,8	4,6
	Feliz Deserto	7,0	6,7
	Olho D'Água Grande	6,6	5,5
	Penedo	6,7	6,1
	Piaçabuçu	7,0	5,3
	Porto Real do Colégio	6,3	5,0
	São Brás	5,9	4,6
10ª	Barra de Santo Antônio	6,0	4,1
	Campestre	5,9	5,3
	Jacuípe	6,9	6,1
	Japaratinga	4,9	4,5
	Jundiá	6,6	5,1
	Maragogi	5,8	5,2
	Matriz de Camaragibe	6,3	5,8
	Passo de Camaragibe	5,4	5,1
	Porto Calvo	6,4	5,1
	Porto de Pedras	6,3	4,3
	São Luís do Quitunde	6,4	5,5
	São Miguel dos Milagres	7,1	5,2
11ª	Água Branca	6,5	6,0
	Canapi	6,6	5,6
	Inhapí	6,7	4,9
	Olho D'Água do Casado	6,0	5,2
	Delmiro Gouveia	6,0	5,4
	Mata Grande	6,7	5,4
	Pariconha	7,2	6,0
	Piranhas	6,4	5,6

12ª	Joaquim Gomes	6,2	5,7
	Novo Lino	5,4	5,5
	Pilar	6,1	5,3
	Santa Luzia do Norte	5,6	5,4
	Satuba	6,2	6,1
	Rio Largo	6,6	5,8
	Messias	7,4	5,6
	Flexeiras	6,7	5,2
	Coqueiro Seco	6,2	5,6

Parágrafo único: As metas de que trata o caput, foram pactuadas a partir do termo de adesão ao Programa Escola 10, considerando os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, a fim de contribuir para o alcance das metas estabelecidas para o Estado de Alagoas.

Art. 2º Esta portaria entra em vigor a partir da sua publicação.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, Maceió, 28 de junho de 2019.

LAURA CRISTIANE DE SOUZA  
SECRETÁRIA EXECUTIVA DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA ADMINISTRATIVA DO GABINETE/SEDUC, EM MACEIÓ(AL) 28 DE JUNHO DE 2019.

ROBERTO JOSÉ DOS SANTOS  
Responsável pela Resenha

## Secretaria de Estado da Fazenda

Portaria/SEFAZ N° 1143/2019

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA FAZENDA, no uso de suas atribuições e prerrogativas legais, tendo em vista o que consta no Memorando 3 (0782292),

RESOLVE:

I – Designar a Termo o servidor IVO REMY RYTCHYSKYI JUNIOR, matrícula n° 82.092-0, ocupante do cargo de Auditor Fiscal da Receita Estadual, para compor a Comissão Permanente de Sindicâncias e Processos Administrativos Disciplinares, conforme prescreve art. 9º do Decreto Estadual n° 4.070/2008, a contar do dia 03 de junho de 2019;

II – Conceder ao referido servidor o Prêmio de Produtividade Fiscal conforme art. 3º, item I, alínea “b”, § 2º, da Portaria n° SF-558/2002, publicada no D.O.E. de 05 de novembro de 2003.

Publique-se e Cumpra-se.

SECRETARIA DE ESTADO DA FAZENDA, em Maceió, 28 de junho de 2019.

George André Palermo Santoro  
Secretário de Estado da Fazenda

Portaria/SEFAZ N° 1144/2019

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA FAZENDA, no uso de suas atribuições e prerrogativas legais, tendo em vista o que consta no Memorando 3 (0782292),

RESOLVE:

I – Reconduzir a Termo o servidor MAURÍCIO JOSÉ SANTOS LEAL, matrícula n° 81.894-1, ocupante do cargo de Auditor Fiscal da Receita Estadual, para compor a Comissão Permanente de Sindicâncias e Processos Administrativos Disciplinares, conforme prescreve art. 9º do Decreto Estadual n° 4.070/2008, a contar do dia 15 de junho de 2019;

II – Conceder ao referido servidor o Prêmio de Produtividade Fiscal conforme art. 3º, item I, alínea “b”, § 2º, da Portaria n° SF-558/2002, publicada no D.O.E. de 05 de novembro de 2003.

Publique-se e cumpra-se.

SECRETARIA DE ESTADO DA FAZENDA, em Maceió, 28 de junho de 2019.

George André Palermo Santoro  
Secretário de Estado da Fazenda

EDITAL GJ N.º 177/2019

O Secretário da Gerência de Julgamento, no uso de suas atribuições e prerrogativas legais,

RESOLVE

Publicar, em atendimento ao que dispõe o art. 32, p. único, da Lei Estadual n° 6.771/06, com redação dada pela Lei Estadual n° 8.076/18, a Decisão de Primeira Instância n° 21.465/2019, referente à Empresa LOJAS INSINUANTE S.A., Caceal n° 240.95152-2:

PROCESSO N° 1500-027779/2017; ANEXO: 1500-047679/2017 (DEFESA FISCAL)

AUTO DE INFRAÇÃO N° 70.64464-001, PROTOCOLADO EM 11/08/2017

AUTUADA: LOJAS INSINUANTE S.A.

MUNICÍPIO: MACEIÓ-ALAGOAS

INSCRIÇÃO ESTADUAL: 240.95152-2

INSCRIÇÃO NO CNPJ/MF: 16.182.834/0133-45

AUTUANTE: NORMANDO DE CAMPOS DÓRIA, MATR. 72.715

JULGADOR SINGULAR: DELSON ACIOLI WANDERLEY

GERENTE: ROBSON SANTANA DOS SANTOS

DECISÃO N° 21.465/2019

EMENTA: PROCEDIMENTO ORDINÁRIO - DEIXAR DE RECOLHER O ICMS SUBSTITUIÇÃO TRIBUTÁRIA NA ENTRADA INTERESTADUAL DE MERCADORIAS ADVINDAS DE ESTADO NÃO SIGNTÁRIO DE CONVÊNIO. (1) PRELIMINAR DE INTEMPESTIVIDADE DA DEFESA REJEITADA. (2) NULIDADE DO LANÇAMENTO NÃO CONFIGURADA. (3) DECADÊNCIA NÃO RECONHECIDA. PAGAMENTO ANTECIPADO NÃO DEMONSTRADO. ART. 173, I, DO CTN. (4) AFASTADO O EXAME DA INCONSTITUCIONALIDADE DAS NORMAS APLICADAS POR ESTE JUÍZO, NOS TERMOS DO DISPOSTO NO § 1º, DO ART. 28, DA LEI

Apêndice 9: 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.

Publicada no Diário Oficial do Estado de Alagoas em sua edição de 9 de outubro de 2019 e republicada (por incorreção) na edição de 10 de outubro de 2019.



ESTADO DE ALAGOAS  
GABINETE DO GOVERNADOR

**LEI Nº 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.**

**O GOVERNADOR DO ESTADO DE ALAGOAS**

Faço saber que o Poder Legislativo Estadual decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**Art. 1º** Fica instituída 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.

**Parágrafo único.** Os recursos resultantes da premiação prevista no art. 1º desta Lei são desvinculados para sua alocação pelo gestor.

**Art. 2º** Os municípios receberão o prêmio em dinheiro mediante depósito em conta da respectiva unidade gestora no montante correspondente ao cumprimento da meta estabelecida.

**Art. 3º** O valor a ser distribuído entre aqueles municípios que tenham atingido as metas e cumprido os requisitos elencados pela SEDUC será definido após a divulgação do IDEB, mediante Decreto Estadual, e de acordo com a previsão de recursos orçamentários destinados a essa finalidade.

**Art. 4º** Fica também autorizado ao Poder Executivo Estadual realizar premiação no valor de R\$ 20.000.000,00 (vinte milhões de reais), destinada aos municípios em que as escolas públicas tenham atingido as metas estabelecidas pela SEDUC, levando-se em consideração o IDEB referente ao ano de 2017.

**Parágrafo único.** O Poder Executivo terá o prazo máximo de 45 (quarenta e cinco) dias, contados da entrada em vigor desta Lei, para efetuar a distribuição de todos os valores autorizados para serem entregues como premiação aos municípios.



ESTADO DE ALAGOAS  
GABINETE DO GOVERNADOR

**Art. 5º** Fica criado ao vigente Orçamento Fiscal do Estado de Alagoas, em favor da Secretaria de Estado da Fazenda – SEFAZ, crédito especial no valor de R\$ 20.000.000,00 (vinte milhões de reais) sendo R\$ 10.000.000,00 (dez milhões de reais) para a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental e R\$ 10.000.000,00 (dez milhões de reais) para a etapa dos anos finais do Ensino Fundamental, na forma do Anexo I desta Lei.

**Parágrafo único.** Os recursos necessários para a execução do disposto no caput decorrerão de anulação parcial de dotação orçamentária indicada no Anexo II desta Lei e de acordo com o art 43, § 1º, inciso II da Lei Federal nº 4.320, de 17 de março de 1964.

**Art. 6º** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

**Art. 7º** Revogam-se as disposições em contrário.

**PALÁCIO REPÚBLICA DOS PALMARES**, em Maceió, 8 de outubro de 2019,  
203º da Emancipação Política e 131º da República.

***JOSÉ RENAN VASCONCELOS CALHEIROS FILHO***  
Governador

**Este texto não substitui o publicado no DOE do dia 09.10.2019.  
Republicado no DOE do dia 10.10.2019.**



ESTADO DE ALAGOAS  
GABINETE DO GOVERNADOR

**LEI Nº 8.171, DE 8 DE OUTUBRO DE 2019.**

**ANEXO I**

ANEXO I				Suplementação
Código Orçamentário	Especificação	Região Planejamento	Nat. da Despesa /Fonte de Recursos	Valor
	Secretaria de Estado da Fazenda			20.000.000,00
210018	Secretaria de Estado da Fazenda			20.000.000,00
04.845.0220.2019	Prêmio	Todo Estado	3340 / 100	20.000.000,00



ESTADO DE ALAGOAS  
GABINETE DO GOVERNADOR

**LEI Nº 8.171, DE 8 DE OUTUBRO DE 2019.**

**ANEXO II**

ANEXO II				Anulação
Código Orçamentário	Especificação	Região Planejamento	Nat. da Despesa /Fonte de Recursos	Valor
	Secretaria de Estado da Educação			10.000.000,00
20020	Secretaria de Estado da Educação			10.000.000,00
12.368.0203.4346	Expansão e Melhoria da Qualidade da Educação Básica	TODO ESTADO	3340/100	10.000.000,00



Apêndice 10: 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.

Publicada no Diário Oficial do Estado de Alagoas em sua edição de 20 de dezembro de 2019.



ESTADO DE ALAGOAS  
GABINETE DO GOVERNADOR

**LEI Nº 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.**

**O GOVERNADOR DO ESTADO DE ALAGOAS**

Faço saber que o Poder Legislativo Estadual decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**Art. 1º** Fica instituída, nos termos desta Lei, a Bonificação por Resultados, a ser paga aos servidores lotados e em efetivo exercício na Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, decorrente do alcance de metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB previamente estabelecidas, fixadas em portaria do Secretário de Estado da Educação, visando a estimular a busca pela melhoria contínua da aprendizagem dos estudantes e da gestão das unidades escolares e administrativas no âmbito da SEDUC.

§ 1º Consideram-se profissionais em efetivo exercício, no âmbito da SEDUC, aqueles que atuam na Administração Central, Gerências Regionais de Educação e Unidades Escolares Estaduais, que ocupem cargos efetivos, celetistas, em contratação temporária, comissionados ou que estejam cedidos à SEDUC.

§ 2º No caso de profissionais cedidos à SEDUC é condição necessária que estejam em situação regular, mediante convênio de cessão firmado entre as partes, que tenham seus salários e encargos sociais reembolsados, mensalmente, pela SEDUC ao órgão de origem ou percebam gratificação por exercício de cargo em comissão.

**Art. 2º** A Bonificação por Resultados constitui, nos termos desta Lei, prestação pecuniária eventual, desvinculada da remuneração do servidor, que a perceberá de acordo com o cumprimento de metas fixadas pela SEDUC.

§ 1º A Bonificação por Resultados não integra nem se incorpora à remuneração do servidor para nenhum efeito e não será considerada para cálculo de qualquer vantagem pecuniária ou benefício, não incidindo sobre a mesma os descontos previdenciários.

§ 2º A Bonificação por Resultados não será considerada para fins de determinação do limite a que se refere o inciso XVI do art. 49 da Constituição Estadual.

§ 3º O pagamento da bonificação dependerá da existência de previsão de recursos orçamentários destinados a essa finalidade.

**Art. 3º** Farão jus ao recebimento da Bonificação por Resultados, em decorrência do alcance de metas pactuadas, os servidores que obtiverem, no máximo, 5% (cinco por cento) de taxa de absenteísmo, bem como que permaneçam lotados e em efetivo exercício na unidade premiada no ano letivo de aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB por um período igual ou superior a 8 (oito) meses.



ESTADO DE ALAGOAS  
GABINETE DO GOVERNADOR

**Parágrafo único.** Os servidores cedidos, afastados por qualquer motivo, desligados e em licença para tratar de interesse particular, na forma da Lei, durante o período de avaliação, somente farão jus à Bonificação por Resultados de maneira proporcional aos dias efetivamente trabalhados na unidade premiada, desde que cumpram o tempo mínimo de participação previsto no *caput* deste artigo.

**Art. 4º** Para os fins de pagamento da Bonificação por Resultados, a SEDUC proporá metas do IDEB para as unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Alagoas 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.

§ 1º Para os fins de pagamento da Bonificação por Resultados aos servidores lotados e em efetivo exercício nas Gerências Regionais da Educação, a meta de cada Gerência Regional será calculada a partir das metas propostas para as unidades escolares de ensino médio da rede estadual sob sua circunscrição geográfica, de acordo com o descrito no *caput* deste artigo.

§ 2º Para os fins de pagamento da Bonificação por Resultados aos servidores lotados e em efetivo exercício na Administração Central, serão consideradas as metas propostas para o conjunto de todas as unidades escolares de ensino médio da rede estadual, de acordo com o descrito no *caput* deste artigo.

**Art. 5º** A Bonificação por Resultados será paga de acordo com o alcance das metas preestabelecidas à unidade escolar ou administrativa onde o profissional estiver desempenhando suas funções, proporcionalmente à jornada de trabalho e à frequência na respectiva unidade.

**Art. 6º** A Bonificação por Resultados será paga em até 12 (doze) meses após a divulgação do IDEB, podendo ocorrer em até 2 (duas) parcelas.

**Art. 7º** Nas unidades escolares em que são ofertadas mais de uma etapa, a Bonificação por Resultados será paga proporcionalmente ao atingimento das metas pactuadas para cada etapa.

**Art. 8º** O valor correspondente à Bonificação por Resultados será de R\$ 2.000,00 (dois mil reais), a partir do exercício de 2019, para os servidores com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, sendo proporcionais às demais cargas horárias e ao alcance das metas preestabelecidas para cada etapa, independentemente do cargo ocupado pelo servidor.

**Art. 9º** Fica autorizada a SEDUC a pagar a bonificação, proporcional ao respectivo subsídio, aos servidores lotados e em efetivo exercício, no ano letivo de 2017, nas Escolas da Rede Estadual de Ensino que atingiram as metas do IDEB propostas pelo Ministério da Educação – MEC para o IDEB 2017, conforme dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no valor de R\$ 4.480.538,40 (quatro milhões quatrocentos e oitenta mil e quinhentos e trinta e oito reais e quarenta centavos).



**ESTADO DE ALAGOAS**  
GABINETE DO GOVERNADOR

**Art. 10.** As despesas decorrentes da aplicação desta Lei correrão por conta das dotações próprias consignadas no orçamento da SEDUC, ficando autorizada a abertura de créditos adicionais, se necessário.

**Art. 11.** A regulamentação desta Lei deverá ser feita por meio de Portaria.

**Art. 12.** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

**Art. 13.** Revogam-se as disposições em contrário.

**PALÁCIO REPÚBLICA DOS PALMARES**, em Maceió, 19 de dezembro de 2019,  
203º da Emancipação Política e 131º da República.

***JOSÉ RENAN VASCONCELOS CALHEIROS FILHO***  
Governador

**Este texto não substitui o publicado no DOE do dia 20.12.2019.**

Apêndice 11: Lei n.º 8.234, de 10 de janeiro de 2020

Altera a Lei estadual n.º 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.

Publicada no Diário Oficial do Estado de Alagoas em sua edição de 13 de janeiro de 2020.



ESTADO DE ALAGOAS  
GABINETE DO GOVERNADOR

**LEI Nº 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.**

**O GOVERNADOR DO ESTADO DE ALAGOAS**

Faço saber que o Poder Legislativo Estadual decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**Art. 1º** Os incisos II a V do § 2º do art. 1º da Lei Estadual nº 5.981, de 1997, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 1º Os municípios alagoanos, para efeito de repartição do produto de arrecadação dos Impostos Sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias sobre a Prestação de Serviços de Transportes, Interestadual e Intermunicipal, de Comunicação – ICMS, farão jus às parcelas apuradas e creditadas segundo os critérios e prazos estabelecidos na Lei Complementar nº 63, de 11 de janeiro de 1990, consolidados nesta Lei.

(...)

§ 2º Um quarto (1/4) do produto da arrecadação do ICMS será apurado, observados os seguintes critérios:

(...)

II – 2% (dois por cento), mediante aplicação do índice resultante da relação percentual entre a população do município e a população total do Estado;

III – 5% (cinco por cento), mediante aplicação do índice resultante da relação percentual entre a área de cada município e a área total do Estado;

IV – 10% (dez por cento), distribuídos igualmente entre os municípios alagoanos;

V – 5% (cinco por cento), mediante aplicação da relação percentual entre o Índice Municipal de Qualidade Educacional de Alagoas – IQEAL do município e o somatório dos índices do Estado; e



**ESTADO DE ALAGOAS**  
**GABINETE DO GOVERNADOR**

VI – 3% (três por cento), 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. (...)” (NR)

**Art. 2º** O art. 1º da Lei Estadual nº 5.981, de 1997, passa a vigorar acrescido dos §§ 10 a 15, com a seguinte redação:

“Art. 1º Os municípios alagoanos, para efeito de repartição do produto de arrecadação dos Impostos Sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias sobre a Prestação de Serviços de Transportes, Interestadual e Intermunicipal, de Comunicação – ICMS, farão jus às parcelas apuradas e creditadas segundo os critérios e prazos estabelecidos na Lei Complementar nº 63, de 11 de janeiro de 1990, consolidados nesta Lei.

(...)

§ 10. Será considerado para composição de IQEAL o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental de cada município e a variação no últimos 2 (dois) anos do indicador do IDEB publicados até o último dia do ano base de apuração.

§ 11. Nos casos em que o IDEB do município não seja divulgado, será realizado para composição do índice a repetição do último valor publicado.

§ 12. Os recursos de ICMS Verde a que se refere o inciso VI serão divididos e calculados percentualmente da seguinte forma:

I – 1% (um por cento) a ser distribuído entre os municípios que possuam unidades de conservação, consideradas aquelas porções do território estadual, incluindo as águas territoriais, com características naturais de relevante valor, sem uso econômico, legalmente instituídas e reconhecidas pelo Poder Público, no âmbito federal, estadual e municipal, conforme definições dispostas no Sistema Nacional de Unidades de Conservação – SNUC e no Sistema Estadual de Unidades de Conservação da Natureza – SEUC, devendo a divisão de recursos ser calculada com base no tamanho territorial das áreas de preservação;

II – 1% (um por cento) a ser distribuído para os municípios que comprovarem a existência e a efetivação de coleta seletiva de material reciclável realizada por cooperativas e associações de catadores de materiais recicláveis;



**ESTADO DE ALAGOAS**  
**GABINETE DO GOVERNADOR**

III – 0,5% (zero vírgula cinco por cento) a ser distribuído para os municípios que comprovarem a disposição adequada de resíduos sólidos em aterros sanitários regulares, conforme critério a ser criado por Regulamento; e

IV – 0,5 (zero vírgula cinco por cento) a ser distribuído para os municípios que comprovarem em a existência de Plano Municipal de Saneamento;

§ 13. Os cálculos dos recursos dispostos pelo ICMS verde deverão ser realizados pelos critérios do § 12 deste artigo, devendo o Poder Executivo editar regulamento, no prazo de 180 (cento e oitenta) dias, para dispor sobre a aplicação desta legislação.

§ 14. O critério disposto no inciso IV do § 12 deste artigo será aplicado pelo período de 2 (dois) exercícios financeiros contados da vigência da legislação, devendo o seu percentual, após esse período, ser redistribuído e somado ao critério do inciso II do § 12, que passará a contar com o percentual final de 1,5% (um vírgula cinco por cento).

§ 15. A Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Recursos Hídricos – SEMARH ficará responsável pela fiscalização e controle dos critérios dispostos para os cálculos de ICMS Verde.” (AC)

**Art. 3º** 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.

**Art. 4º** Decreto do Poder Executivo definirá as formas de apuração do IQEAL no prazo máximo de 120 (cento e vinte) dias a contar da publicação desta Lei.

**Art. 5º** (VETADO).

**Art. 6º** Revogam-se as disposições em contrário.

**PALÁCIO REPÚBLICA DOS PALMARES**, em Maceió, 10 de janeiro de 2020, 204º da Emancipação Política e 132º da República.

***JOSÉ RENAN VASCONCELOS CALHEIROS FILHO***  
Governador

**Este texto não substitui o publicado no DOE do dia 13.01.2020**



Apêndice 12: Portaria SEDUC n.º 11.116/2020, de 5 de novembro de 2020

Torna pública a relação dos Municípios que alcançaram as metas Pactuadas no ano de 2019 nos anos iniciais e anos finais

Publicada no Diário Oficial do Estado de Alagoas em sua edição de 10 de novembro de 2020.

**Secretaria de Estado da Educação - SEDUC**

PORTARIA/SEDUC N° 11.116/2020

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e que lhes são conferidas pelo Art. 114, da Constituição do Estado de Alagoas. Considerando a Lei, n° 8.048/2018, que 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 diretrizes gerais e dá outras providências;

Considerando o alcance das metas pactuadas pela Secretaria de Estado da Educação que constam no Termo de Adesão do Programa Escola 10, celebrado entre o Estado de Alagoas e os Municípios.

RESOLVE:

Art. 1º - Tornar público a relação dos Municípios que alcançaram as metas Pactuadas no ano de 2019 nos anos iniciais e anos finais. Conforme Anexo I.

Art. 2º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em Maceió (AL) 05 de novembro de 2020.

FÁBIO GUEDES GOMES  
Secretário de Estado da Educação

ANEXO I

Secretaria de Estado da Educação

METAS PACTUADAS 2019 - MUNICÍPIOS

GERE	Municípios	Metas Pactuadas para o IDEB 2019 Anos Iniciais	IDEB 2019 Anos Iniciais	Metas Pactuadas para o IDEB 2019 Anos Finais	IDEB 2019 Anos Finais
	Anadia	6,0	5,7	4,2	4,2
2ª	Jequiá da Praia	8,4	8,1	7,0	7,2
	Teotônio Vilela	8,2	8,4	7,4	6,7
6ª	Ouro Branco	6,1	4,6	4,8	4,8
7ª	Santana do Mundaú	6,8	7,5	6,5	5,5
8ª	Belo Monte	5,6	5,8	5,1	4,2

PORTARIA/SEDUC N° 11.139/2020

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e prerrogativas legais que lhe confere a Constituição do Estado de Alagoas, a Lei Delegada n°47 de 10 de agosto de 2015, e Considerando o Art. 9º do Decreto Governamental n° 58.690, de 25 de abril de 2018 que trata do gerenciamento (alimentação, edição, atualização e controle de qualidade) das informações disponíveis no Portal Alagoas Digital. RESOLVE:

Art. 1º – Designar a servidora THAYNA GABRYELLA ALVES MOURA, Assessora Executiva da Transparência, Portadora do CPF n° 083.446.434-90, sem prejuízo de suas funções, para exercer a função de Coordenadora Local do Portal Alagoas Digital, como representante desta SEDUC.

Art. 2º - Esta Portaria entrará em vigor na data da sua publicação.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em Maceió (AL), 09 de novembro de 2020.

FÁBIO GUEDES GOMES  
Secretário de Estado da Educação

PORTARIA/SEDUC N° 11.138/2020

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, RESOLVE:

Art. 1º - Designar a servidora THAYNA GABRYELLA ALVES MOURA, Assessora Executiva da Transparência, Portadora do CPF n° 083.446.434-90, para exercer as funções de Ouvidor, cabendo-lhe, como tal, o cumprimento das atribuições previstas no Art. 13 da Lei n° 13.460, de 26 de junho de 2017, sem prejuízo do exercício de suas funções.

Art. 2º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em Maceió (AL), 09 de novembro de 2020.

FÁBIO GUEDES GOMES  
Secretário de Estado da Educação

PORTARIA/SEDUC N° 11.137/2020

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, RESOLVE:

Art. 1º - Designar a servidora THAYNA GABRYELLA ALVES MOURA, Assessora Executiva da Transparência, Portadora do CPF n° 083.446.434-90, para, sem

prejuízo de suas funções, exercer as funções advindas do Monitoramento do Cumprimento da Lei de Acesso à Informação, como Autoridade de Monitoramento, conforme o art. 63 da Lei Estadual 8.087/2019.

Art. 2º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em Maceió (AL), 09 de novembro de 2020.

FÁBIO GUEDES GOMES  
Secretário de Estado da Educação

**Secretaria de Estado da Fazenda**

EXTRATO DO QUARTO TERMO ADITIVO AO CONTRATO N° 001/2017, QUE ENTRE SI CELEBRAM O ESTADO DE ALAGOAS, POR INTERMÉDIO DA SECRETARIA DE ESTADO DA FAZENDA E A EMPRESA LOGUS SISTEMAS DE GESTÃO PÚBLICA LTDA.

Processo n° 01500.00018176/2016

CONTRATANTE: O Estado de Alagoas, por intermédio da Secretaria de Estado da Fazenda, CNPJ n° 12.200.192/0001-69 e com sede na Rua General Hermes, n° 80, Cambona, CEP 57.017-904, representado pelo Secretário de Estado da Fazenda, Sr. George André Palermo Santoro, CPF n° 964.415.347-20, nomeado pelo Decreto n° 62.881, de 01 de janeiro de 2019, publicada no DOE/AL, portador da matrícula funcional n° 77.

CONTRATADO: A empresa Logus Sistemas de Gestão Pública Ltda, CNPJ n° 72.624.679/0001-09, estabelecida na SCLN 403, Bloco B, Sala 101, Brasília/DF, representada pelo seu Diretor Executivo, Sr. Wallace Zlocowick Maia, CPF n° 901.718.536-87, e pelo Sr. José Cláudio Dias Gonçalves, CPF n° 297.808.536-87, de acordo com a representação legal que lhes é outorgada por contrato social.

OBJETO: Alteração do Contrato n° 001/2017.

VIGÊNCIA: O prazo de vigência contratual fica prorrogado por mais 12 (doze) meses consecutivos e ininterruptos, contados a partir da data do término do prazo anteriormente acordado.

**ANEXOS**

## Anexo 1: Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS  
Faculdade de Educação - Faced  
Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEDU



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TÍTULO DA PESQUISA:** Uma análise do *Programa Escola 10* como política pública educacional para o estado de Alagoas

**NOME DO PESQUISADOR:** Wellyngton Chaves Monteiro da Silva

Telefone: [REDACTED] E-mail: wellyngton.silva@uneal.edu.br

**NOME DA ORIENTADORA:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nalú Farenzena

Telefone: [REDACTED] E-mail: nalu.farenzena@ufrgs.br

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) para contribuir com informações na realização da pesquisa “*Uma análise do Programa Escola 10 como política pública educacional para o estado de Alagoas*”, que constituirá a tese de doutorado em Educação, na linha de pesquisa Política e Gestão de Processos Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Através de uma pesquisa de análise de política pública de caráter qualitativo, pretende-se “*avaliar a implementação do Programa Escola 10 visando detectar dificuldades e obstáculos, assim como os êxitos e as correlações de forças envolvidas*”.

Os dados serão coletados através de um instrumento escrito, com visitas *in loco*, entrevistas, fotos, e também serão consultados e referenciados os documentos do Programa.

Ao participar voluntariamente desta pesquisa você estará permitindo que o pesquisador utilize as informações contidas nos documentos e nas entrevistas para a produção do conhecimento. Destaca-se o meu compromisso com o sigilo da sua identidade, caso seja essa a sua decisão.

Você tem a liberdade de se recusar a participar e, ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que desejar, poderá solicitar mais informações para o pesquisador e, se necessário, para a professora orientadora através dos contatos acima indicados.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não estará disponível qualquer compensação financeira adicional.

Você receberá, no ato da assinatura, uma cópia deste consentimento.

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_ de forma livre e esclarecida, considerando os itens acima apresentados, autorizo a utilização das informações para a realização da pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

CONCORDO com a identificação do meu cargo nos depoimentos: ( )

---

ASSINATURA DO/A PARTICIPANTE

DATA

---

ASSINATURA DO PESQUISADOR

DATA

Anexo 2: Questionário para entrevista (Modelo 1: direção, coordenação pedagógica e articulador de ensino)

## ENTREVISTA DE PESQUISA

Este questionário de entrevista é um instrumento para coleta de informações para uma pesquisa de doutorado que tem como objetivo estudar a implementação do *Programa Escola 10* como política pública educacional do estado de Alagoas. A sua participação contribuirá para ampliar os conhecimentos a respeito das ações decorrentes desse Programa e poderá enriquecer os debates sobre a educação pública estadual. Agradecemos pela participação.

Esclarecemos que a identidade dos envolvidos será mantida em sigilo, bem como quaisquer informações que possam propiciar a sua identificação.

## ENTREVISTA COM GESTORES DE ESCOLA

**(Direção, coordenação pedagógica, articulador de ensino)**

1. Informações gerais:

a) Idade:

b) Sexo:

c) Formação/qualificação:

d) Tempo de serviço na educação:

e) Tempo de serviço na unidade escolar pesquisada:

f) Tempo em que ocupa o cargo atual:

2. Quais as principais atribuições de sua função? (Como são escolhidos os gestores?)

3. Cite elementos indispensáveis para você desenvolver sua função com qualidade.

4. Como você define uma escola de qualidade?

5. Na escola em que você atua, há um trabalho sistemático voltado para as avaliações externas? (Areal<sup>3</sup>, Prova Brasil, Enem)? Como acontece?

6. Como é o processo de avaliação?

---

<sup>3</sup> Avaliação de Aprendizagem da Rede Estadual de Ensino de Alagoas (Areal).

7. A escola desenvolve projetos voltados para a promoção do desempenho escolar do aluno em avaliações externas? Quais?

8. Sobre as metas e exigências do Programa Escola 10:

8a) Sua escola tem atingido as metas e cumprido com as exigências do *Programa Escola 10*?

8b) Quais são essas exigências?

8c) Se a Escola tem atingido as metas, a quais fatores você atribui esse(s) êxito(s)?

8d) Há alguma cobrança da Seduc/Semed pelo alcance das metas? Como ocorre?

9. Dentro da proposta do *Programa Escola 10*, como é feito o acompanhamento dos alunos e/ou do trabalho realizado em sala de aula?

10. O que altera no trabalho em sala de aula? Quais são os pontos positivos e negativos do Programa?

11. Para você, quais as vantagens e desvantagens da utilização do *Programa Escola 10* para a escola pública?

12. Houve alguma resistência no processo de implantação do *Programa Escola 10* com a alteração da rotina na escola? E que alterações foram essas?

13. O que a direção da escola considera mais relevante para ser aplicado na unidade educacional desde que foi adotado e implantado o *Programa Escola 10*?

14. Qual é a função da coordenação pedagógica dentro desse processo? Como contribui para a execução do *Programa Escola 10* e como contribuiu com a sua elaboração?

15. O *Programa Escola 10* oferece material didático? Sobre isso:

15a) O material didático contempla que áreas do conhecimento e busca atingir que objetivos?

15b) Qual a origem do material didático disponibilizado?

15c) Você considera que o material didático tem contribuído com os últimos resultados atribuídos ao *Programa Escola 10*? Justifique sua resposta.



16. Sobre a avaliação dos profissionais:

16a) Os professores também são avaliados pelo Programa?

16b) E os gestores?

16c) Em caso positivo, como são feitas essas avaliações?

17. Como você avalia o nível de participação da escola na definição e construção da proposta do *Programa Escola 10*? As escolas foram consultadas?

18. Com relação ao levantamento quantitativo feito pelo Programa, você considera que tem ajudado e melhorado os aspectos qualitativos na escola e na aprendizagem dos alunos?

19. Estudantes e seus responsáveis, funcionários e docentes possuem informações sobre o *Programa Escola 10*? De que forma eles tomam conhecimento?

20. Sobre a formação dos profissionais:

20a) A Secretaria da Educação do Estado e/ou do Município promove(m) formação docente a respeito do *Programa Escola 10*?

20b) Qual a periodicidade dos encontros de formação?

20c) Quem participa dos momentos de formação e qual é a metodologia empregada nesses eventos?

20d) A formação é feita por pessoal do quadro da Seduc/Semed ou por outras instituições?

20e) Caso seja de outras instituições, qual/quais?

21. A escola bonifica seus professores e funcionários com verbas provenientes do *Programa Escola 10*? Em caso positivo, como se dá essa bonificação?

22. Sobre a relação entre o Programa Escola 10 e a melhoria de indicadores:

22a) Você acredita que haja uma relação entre a nota do Ideb e a qualidade do ensino? Justifique sua resposta.

22b) Qual é a relação do *Programa Escola 10*, do governo estadual, com os resultados obtidos pelas escolas do estado/município nos testes padronizados pelo governo federal?

22c) Houve avanços em relação aos indicadores do estado/município com a adesão ao *Programa Escola 10*? Em caso positivo, a que você atribui esse resultado?

23. Em sua opinião, o que mudou com o *Programa Escola 10* no processo de ensino-aprendizagem do aluno?

24. Em sua opinião, o *Programa Escola 10* estimula os professores a desenvolverem o trabalho docente com maior qualidade? Justifique sua resposta.

25. Quais as dificuldades e os desafios que o *Programa Escola 10* apresenta para a escola?

26. Sobre o surgimento do *Programa Escola 10*, instituições e pessoas envolvidas:

26a) O que você sabe sobre o surgimento e a construção da proposta que deu origem ao *Programa Escola 10*?

26b) Quais foram/são as pessoas e instituições envolvidas?

26c) Em sua opinião, há objetivos políticos maiores por trás do *Escola 10*?

Anexo 3: Questionário para entrevista (Modelo 2: professores/as das escolas)

## ENTREVISTA DE PESQUISA

Este questionário de entrevista é um instrumento para coleta de informações para uma pesquisa de doutorado que tem como objetivo estudar a implementação do *Programa Escola 10* como política pública educacional do estado de Alagoas. A sua participação contribuirá para ampliar os conhecimentos a respeito das ações decorrentes desse Programa e poderá enriquecer os debates sobre a educação pública estadual. Agradecemos pela participação.

Esclarecemos que a identidade dos envolvidos será mantida em sigilo, bem como quaisquer informações que possam propiciar a sua identificação.

## ENTREVISTA COM PROFESSORES/AS DA ESCOLA

1. Informações gerais:

a) Idade:

b) Sexo:

c) Naturalidade:

d) Formação/qualificação:

e) Tempo de serviço na educação:

f) Tempo de serviço na unidade escolar pesquisada:

g) Série(s) em que ensina:

h) Quantidade de alunos:

2. Quais as principais atribuições de sua função?

3. Cite elementos indispensáveis para você desenvolver sua função com qualidade.

4. Como você define uma escola de qualidade?

5. Na escola em que você atua, há um trabalho sistemático voltado para as avaliações externas? (Areal, Prova Brasil, Enem)? Como acontece?

6. Como é o processo de avaliação da escola no que diz respeito à promoção para o desempenho dos alunos em avaliações externas?

7. A escola desenvolve projetos voltados para a promoção do desempenho da aprendizagem do aluno? Quais?

8. Você conhece o *Programa Escola 10*?

9. Você participou de alguma formação voltada para o *Programa Escola 10*? Foi satisfatória?

10. Alunos, pais e funcionários possuem informações sobre o *Programa Escola 10*? De que forma eles tomam conhecimento?

11. Sobre a relação entre o Programa Escola 10 e a melhoria dos indicadores:

11a) Você acredita que haja uma relação entre a nota do Ideb e a qualidade do ensino? Justifique sua resposta.

11b) Qual é a relação do *Programa Escola 10*, do governo estadual, com os resultados obtidos pelas escolas do estado/município nos testes padronizados pelo governo federal?

11c) Houve avanços em relação aos indicadores do estado/município com a adesão ao *Programa Escola 10*? Em caso positivo, a que você atribui esse resultado?

12. Em sua opinião, o que mudou com o *Programa Escola 10* no processo de ensino-aprendizagem do aluno? Justifique sua resposta.

13. O *Programa Escola 10* oferece material didático? Em caso positivo:

13a) O material didático contempla que áreas do conhecimento e busca atingir que objetivos?

13b) Qual a origem do material didático disponibilizado?

13c) Você considera que o material didático tem contribuído com os últimos resultados atribuídos ao *Programa Escola 10*? Justifique sua resposta.

14. Você considera que o *Programa Escola 10* estimula os professores a desenvolverem o trabalho docente com maior qualidade? Justifique sua resposta.

15. De que forma a direção, o coordenador pedagógico e o articulador de ensino orientam e acompanham as ações do *Programa Escola 10*? Descreva cada um individualmente.

16. A escola bonifica seus professores e funcionários com verbas provenientes do *Programa Escola 10*? Em caso positivo:

16a) Você já recebeu bonificação com verbas provenientes do *Programa Escola 10*?

16b) Como se dá essa bonificação?

16c) Como é a aceitação da comunidade em face da política de bonificação dos resultados através do *Programa Escola 10*?

16d) Em sua opinião, a bonificação de professores mediante os resultados dos rendimentos escolares vem provocando mudanças no trabalho docente? Justifique sua resposta.

17. Quais as dificuldades e os desafios que o *Programa Escola 10* apresenta para a escola?

18. Sobre o surgimento do *Programa Escola 10*, instituições e pessoas envolvidas:

18a) O que você sabe sobre o surgimento e a construção da proposta que deu origem ao *Programa Escola 10*?

18b) Quais foram/são as pessoas e instituições envolvidas?

18c) Em sua opinião, há objetivos políticos maiores por trás do *Escola 10*?