

## O programa escola 10 de alagoas: o que dizem os seus agentes implementadores?

Wellyngton Chaves Monteiro da Silva  
 Maria das Graças Correia Gomes  
 Nalú Farenzena

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

### RESUMO

Este artigo traz um recorte de uma pesquisa mais abrangente, de análise do Programa Escola 10, do estado de Alagoas, a partir de relatos contidos em entrevistas com agentes formuladores e implementadores da política. De abordagem qualitativa, foi lançada mão da entrevista, com pesquisa documental e bibliográfica, optando-se por utilizar a análise de conteúdo na interpretação das entrevistas. Verificou-se o desconhecimento da política por grande parte dos agentes implementadores entrevistados, o que compromete o próprio processo de implementação da política. Ao mesmo tempo, a construção do Programa ocorreu sem a participação desses agentes implementadores, contando apenas com a participação da Fundação Lemann. Finalmente, discutiu-se o ranço patrimonialista e autoritário que favorece a naturalização da construção de políticas públicas sem diálogo com as bases que dão sustentação à própria política, o que beneficia 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.

**Palavras-chave:** Escola 10; política pública de educação; análise de conteúdo; análise de política pública; educação básica em Alagoas.

## The escola 10 program of alagoas: what its implementing agents say?

### ABSTRACT

This article provides an overview of a more comprehensive research, analysis of the Escola 10 Program, in the state of Alagoas, based on reports contained in interviews with formulators and implementers of the policy. From a qualitative approach, the interview was used, with documentary and bibliographic research, choosing to use content analysis in the interpretation of the interviews. It was verified that the ignorance of the policy by most of the implementing agents interviewed, compromises the process of implementing the policy itself. At the same time, the construction of the Program occurred without the participation of these implementing agents, but only with the participation of the Lemann Foundation. Finally, it was discussed the patrimonialist and authoritarian rancidity that favors the

naturalization of the construction of public policies without dialogue with the bases that support the policy itself, which benefits private institutions that promote and remain around these policies, either through more immediate economic gains, or through the imposition of pedagogical models and management of ideological bias of construction and social relationship, with economic consequences later on.

**Keywords:** Escola 10; public education policy; content analysis; public policy analysis; basic education in Alagoas.

## El programa escuela 10 en Alagoas: ¿qué dicen sus agentes implementadores?

### RESUMEN

Este artículo trae un extracto de una investigación más amplia, analizando el Programa Escuela 10, en el estado de Alagoas, a partir de relatos contenidos en entrevistas con formuladores e implementadores de la política. Con un enfoque cualitativo, se utilizó la entrevista, con investigación documental y bibliográfica, optando por utilizar el análisis de contenido en la interpretación de las entrevistas. Se verificó un desconocimiento de la política por parte de la mayoría de los agentes implementadores entrevistados, lo que compromete el proceso mismo de implementación de la política. Al mismo tiempo, la construcción del Programa se llevó a cabo sin la participación de estos agentes ejecutores, contando únicamente con la participación de la Fundación Lemann. Finalmente, se discutió el enriquecimiento patrimonialista y autoritario que favorece la naturalización de la construcción de políticas públicas sin diálogo con las bases que sustentan la propia política, lo que beneficia a las instituciones privadas que fomentan y están próximas a estas políticas, ya sea a través de ganancias más inmediatas, ya sea a través de la imposición de modelos pedagógicos y manejo de sesgos ideológicos de construcción y relación social, con consecuencias económicas posteriores.

**Palabras clave:** Escuela 10; política de educación pública; análisis de contenido; análisis de políticas públicas; educación básica en Alagoas.

### Considerações Iniciais

Este artigo é o recorte de uma pesquisa que teve como objetivo a análise do *Programa Escola 10*, como política pública do estado de Alagoas, a partir dos relatos contidos nas entrevistas a agentes formuladores e implementadores da política. O *Programa Escola 10* é 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).

A pesquisa é qualitativa e envolveu análise documental e entrevistas e estas últimas constituem o *corpus* para a presente análise. Para esta, serão referenciados os trabalhos de Poupart (2008) e Bardin (2011). 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 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 devidamente analisada.

Cabe observar que tratamos 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 análise da política, a partir da análise de conteúdo das entrevistas, 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 movimentam.

### **Caminhos Metodológicos**

Conforme já registrado, a pesquisa foi desenvolvida nas redes estadual e de dois municípios do estado, Maceió e Arapiraca. Assim, buscamos resgatar em parte como se deu o processo de construção da política que desencadeou o Programa *Escola 10*, na sua formulação, e o seu processo de implementação, através de entrevistas com os gestores da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC) e outros atores que participaram desse processo.

Para tanto, foi adotada 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 (POUPART, 2008).

Os dados coletados nas entrevistas foram analisados com o apoio da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011), conceituado como um método empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo, e consistindo num conjunto de técnicas de análise de comunicações. Expõe o tratamento descritivo de forma sistemática e objetiva como uma primeira fase, que é denominada de análise categorial, em que considera a totalidade de um texto, classificando-o e relacionando a presença ou ausência de itens de sentido (BARDIN, 2011).

Segundo a autora, a leitura efetuada pelo pesquisador não é unicamente uma leitura à letra, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. E conclui que a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48)

Moraes (1999) sugere a utilização da técnica em cinco passos: 1) preparação das informações; 2) transformação dos conteúdos em unidades; 3) categorização ou classificação das unidades em categorias; 4) descrição; e 5) interpretação. É uma abordagem

metodológica com características e possibilidades próprias em que o interpretar e o compreender vão além de uma leitura comum, numa forma de aprofundar os conhecimentos de aspectos e fenômenos da vida social que se propõem a investigar. O material oriundo da comunicação verbal, considerado um material bruto, deverá ser trabalhado na compreensão, interpretação e inferência. Nessa dinâmica não há um significado único e nem sempre o sentido é manifesto, resultando também na interpretação pessoal do pesquisador.

Desta forma, o contexto precisa ser reconstruído pelo pesquisador, do qual irá depender os objetivos propostos para investigação, além da natureza dos materiais em análise. Por isso, ao se utilizar a análise de conteúdo é necessária uma clara explicitação que ajude a delimitar os dados efetivamente significativos para a pesquisa (MORAES, 1999).

Quanto às entrevistas para esta pesquisa, 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, e uma última que ocorreu em 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 (Seduc), 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), e que é considerada a mentora/coordenadora da proposta que materializou o *Programa Escola 10*.

Antes de iniciar a entrevista, cada entrevistado foi informado dos objetivos do estudo e qual o tratamento a ser 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. 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.

### **Análise E Discussão Dos Resultados**

Com base nas etapas da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), as entrevistas foram transcritas para posteriormente serem lidas com o intuito de organizar as informações, sendo que as questões e as respostas foram agrupadas considerando-se os temas em torno dos quais foram discutidas e transformadas em unidades. Em seguida, a partir desses temas, foram definidas quatro categorias de análise, contudo, visando atender ao que se propõe este artigo, será desenvolvida uma dessas categorias: *conhecimento sobre o programa* (origem, estratégias e metas). Trataremos da análise e discussão dessa categoria na seção seguinte.

#### Conhecimento sobre o Programa

Nesta categoria são contempladas quatro questões que foram discutidas com os entrevistados. Assim, tratamos sobre se o entrevistado conhece o *Programa Escola 10*, para compreendermos em que medida os integrantes da escola, ou seja, os implementadores, conheciam a política que lhes cabia desenvolver no ambiente escolar. Também discutimos se houve participação da escola na definição e construção da proposta do *Programa*, ou se foi uma política implementada numa perspectiva *top-down*, cabendo-lhe apenas a execução daquilo que não contribuiu na sua discussão e construção. Ainda tratamos do modo como foram definidas as metas das escolas, uma vez que lhes caberia trabalhar para o seu cumprimento. Finalmente, verificamos se tinham conhecimento sobre a origem do *Programa Escola 10*, ou se seria algo que chegou de forma inesperada, sem qualquer conhecimento de sua origem e formação.

Primeiramente, **quanto ao fato de se conheciam o *Escola 10***, alguns alegaram não conhecer bem o programa, outros, apesar disso, ainda acrescentaram à resposta que o acham interessante. Um posicionamento igualmente importante, até pelo papel que

representa nas relações em defesa dos profissionais de educação, é o do Sindicato dos Trabalhadores de Educação de Alagoas (Sinteal), que alega que conhece, mas tem consideráveis ressalvas com relação ao *Programa*. Dentre aqueles que alegam não conhecer muito bem o Programa, temos, por exemplo, o relato de duas professoras de escolas municipais: “L: detalhadamente não... [...] o que a gente ouve é assim que é uma avaliação... né para... preparatória [...]” (APÊNDICE C); “L: (...) ele pra mim não é novo conheço assim mas... é que o próprio escola dez ele não dá muita brecha pro professor assim os articuladores que participam das reuniões que conheceram... eu gostaria de conhecer melhor o escola dez” (APÊNDICE H).

Nesta perspectiva, ao tratar da possibilidade de se interrogar os atores envolvidos para compreender a realidade social, Poupart (2008, p. 215) alerta que “o risco é grande de ver a ciência confundir as interpretações que os atores dão da realidade com a realidade tal e qual”. É algo que temos com o que nos preocupar, mas diante dos relatos, somos forçados a concluir e questionar: como se vai implementar sem conhecer o Programa? Como se vai participar do processo de implementação de uma política se se desconhece ou apenas a partir do que “a gente ouve”?

Noutra vertente temos aqueles que alegam conhecer bem o programa, como uma professora de português de uma escola estadual, que simplifica tudo (onde os meios parecem não importar muito, e sim, os fins desta política): “Sim. É um programa do governo para aumentar o Ideb da escola.” (APÊNDICE X). Ou mesmo um dos membros da diretoria do Sinteal, que alega conhecer, mas possui inúmeras ressalvas (grifamos):

L1: A Escola 10, para nós, é desqualificar os profissionais que estão lá dentro das escolas. É não respeitar a gestão democrática [...]. É um desrespeito, e falta transparência para nós. 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 [...]. Então, é desconhecer, é desqualificar todo o conhecimento destes profissionais que estão lá no chão da escola. É desrespeitoso tudo isso, né (APÊNDICE Q).

É interessante lembrar que, no lançamento do *Escola 10*, em março de 2017, o Sinteal já se manifestava contrário ao Programa, tendo invadido o local da cerimônia, no Centro de Convenções de Maceió, com faixas e cartazes criticando o *Escola 10* e suas propostas. E na entrevista, pudemos verificar alguns temas verbalizados e que destacamos: “desqualificar os

profissionais”, “não respeitar a gestão democrática”, “falta transparência”, “falta um diálogo aberto com os atores da própria escola”.

Tais questões nos remetem a Silva e Farenzena (2020, p. 544), que destacam que o *Programa Escola 10* apresenta uma “lógica distante dos princípios de gestão democrática do ensino e de regime de colaboração na educação”, e ao analisar esse contexto, Oliveira, Gomes e Silva (2020, p. 59–60) consideram as “consequências nefastas para a democratização da educação” a partir da perspectiva gerencial e empresarial adotados pelo *Programa*, notadamente “incompatíveis com uma educação pública que precisa atender a realidade socioeconômica local”. Parece-nos que os discursos apresentados pelos entrevistados reafirmam os posicionamentos dos autores e autoras desses dois trabalhos.

A questão seguinte, sobre a **participação da escola na definição e construção da proposta do Programa Escola 10**, 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”.

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 X).

Como se pode verificar, em nenhum momento as escolas e seus profissionais foram convidados para participar, contribuir e debater, a partir de suas experiências 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*. 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. Aliás, isso se verifica também 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 com o diálogo, apenas cumprir as metas e os critérios definidos pela Seduc. 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? Assim, o que se verifica é uma lógica própria do modelo empresarial e gerencial que vem se impondo à escola pública e onde se insere o *Escola 10* (OLIVEIRA; GOMES; SILVA, 2020), numa perspectiva burocrática e tecnocrática que concebe a educação a partir dos gabinetes, 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 “que 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 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.

Em seguida, tratamos sobre **como foram definidas as metas das escolas**. Segundo ficou registrado por relatos da Secretaria de Estado da Educação (Seduc), a definição das metas das escolas de sua rede ocorreu a partir do setor de estatística da Secretaria, levando-se em consideração a realidade da escola e o que ela poderia alcançar, com meta sempre maior do que o resultado obtido no último Ideb. Em outro momento, ficou claro que a definição partiu da meta estabelecida para o estado e que esforços as escolas deveriam empreender para garantir o alcance dessa meta. Daí muitos ressaltaram que esse esforço ocorria sob uma pressão “altíssima”. Da mesma forma, isso ocorreu com relação às escolas municipais, que teriam solicitado esse apoio da Seduc por não terem estrutura para isso. E

sobre o cumprimento, as escolas analisadas atingiram suas metas, com algumas ressaltando que seu problema atual seria a necessidade do controle do fluxo.

Assim é que, dentre os relatos, destacamos o de um integrante da Seduc acerca das metas, do esforço e de como “desafiam” as escolas e os municípios:

D2: Qual o critério que foi utilizado?

L: O esforço que elas podem desempenhar, o esforço é grande, mas...

D2: e sempre acima do limite estabelecido pelo Inep.

L: Exatamente. O maior critério foi a gente pensar a meta que o estado deve atingir. Então para o estado atingir essa meta, as escolas devem empreender tal esforço. Não só as escolas estaduais, mas os municípios. [...] a gente pactuou também com o município essas metas. Sempre no sentido da gente desafiar o município e desafiar a escola. As metas são ousadas no sentido do desafio. (APÊNDICE P).

Vale observar que o *Escola 10* surgiu com uma contribuição do programa Formar<sup>1</sup>, da Fundação Lemann, como apontado na entrevista: “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). Assim, e com base em Oliveira, Carvalho e Silva (2020), ao discutirem as implicações do Programa Formar na educação básica, a organizações mantidas pelo mercado financeiro, 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; GOMES; SILVA, 2020, p. 141).

Daí encontrarmos, nas respostas às entrevistas desses integrantes da equipe gestora da Seduc expressões como: “o esforço é grande”, “as escolas devem empreender tal esforço”, “desafiar o município e desafiar a escola”, “As metas são ousadas”. Expressões de cunho autoritário e 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:

<sup>1</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 mantêm 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). [...] Com duração de até dois anos, o Programa atua de forma integrada em quatro níveis da rede educacional, buscando apoiar desde lideranças pedagógicas da secretaria, até professores que estão diariamente na sala de aula [...]” (OLIVEIRA; CARVALHO; SILVA, 2020, p. 139).

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 gente fala em parceria público-privado sempre que tem 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 existiria 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 às exigências exclusivamente do mercado. 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.

Um outro questionamento tratado nessa categoria diz respeito à definição da **origem do *Escola 10***. Uma ampla maioria afirmou desconhecer essa origem. Houve a sugestão, ao longo das entrevistas, de que teria sido criado pela Seduc, mas alguns entrevistados, por desconhecimento, ou omissão, deixaram de citar a participação da Fundação Lemann, ainda que, como é próprio de sua atuação, como elemento de orientação e assessoria ao processo. Da mesma forma, foi abordada a origem do material do Programa, em que se constatou que foi utilizado no primeiro ano um material do estado do Paraná, em seguida, do estado de Goiás, enquanto o *Escola 10* ia tomando forma e se materializando até poder construir o seu próprio material. Uma curiosidade é que a proposta inicial era que o Programa se chamasse Alagoas Mobiliza, em referência a um programa do governo anterior. No entanto, acabou ficando *Escola 10* por uma escolha do governador, embora a confusão com o programa Escola Nota Dez, do Ceará. Aliás, o Escola Nota Dez foi o “padrão de inspiração para esse trabalho aqui em Alagoas” (APÊNDICE O), com “muito apoio da Fundação Lemann” (APÊNDICE L) através do seu programa Formar. Assim é que o Programa foi criado através de lei específica, muito fragmentado, mas tudo convergindo para o mesmo propósito.

Uma curiosidade diz respeito à origem do nome *Escola 10*, uma vez que não era a proposta original e ainda se confunde com diversos outros programas similares, em especial, com o do estado do Ceará:

L: Eu nem queria que chamasse Escola 10. Foi o governador que escolheu. Esse nome, Escola 10, foi do governador. Porque ele confunde muito com o Escola Nota 10, do Ceará. [...] A gente queria colocar o Programa Alagoas Mobiliza, porque é nesse sentido, de movimento da educação. Porque o que é que a gente pensa que é o Escola 10, acima de tudo? É um programa de mobilização. Você engaja as pessoas. Você envolve todo mundo. Então a gente queria Alagoas Mobiliza. [...] Mas aí ele, como marqueteiro, escolheu Escola 10. A gente cumpre ordens. (APÊNDICE N).

Ademais, para além da confusão com o nome do Programa Escola Nota Dez, do estado do Ceará, este ainda foi o modelo de inspiração para o programa que se desenvolvia para o estado de Alagoas, como definido pela gestora da Seduc: “L: [...] o padrão de inspiração para esse trabalho aqui em Alagoas a gente teve do estado do Ceará. [...] hoje é o grande ‘case’ de sucesso na educação. [...] ele tem investido fortemente no regime de colaboração, então essa foi nossa grande inspiração. (APÊNDICE O).

Creio ser importante fazer esse destaque para que compreendamos não apenas o modelo sob o qual se sustenta a proposta, mas também para efeitos de comparação em pontos convergentes e divergentes envolvendo os dois modelos. Em que condições o *Escola 10* pode ter avançado frente ao programa que o inspirou, o Escola Nota Dez, do Ceará? Ou mesmo, em que pode ter avançado ou acirrado ainda mais o abismo em termos do papel político desse processo numa perspectiva de *accountability* ou ainda na democratização? São questões que permeiam um pouco as discussões presentes ao longo deste artigo.

Outro ponto importante e que sempre suscitou questionamentos e dúvidas diz respeito ao papel da Fundação Lemann ao longo do processo de definição e formulação do *Programa Escola 10*. Assim é que temos, dentre alguns, o relato de um dos gestores da Seduc:

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, participaram na segunda seleção que a gente fez de gerentes eles participaram com esse processo. [...] a gente convidou o pessoal da Lemann pra nos ajudar na seleção, no recrutamento de diretores para serem gerentes. [...] Então, dizer que a Lemann não participou, talvez eu esteja sendo leviano, mas

também dizer que participou é creditar demais. Eu acho que eles participaram sim...

D1: na medida em que eles estão dando uma assessoria

L: Exatamente. Mas eles não chegaram com essa proposta. [...] A ideia é do estado de Alagoas, contribuiu porque a gente... tava num cenário que tudo contribuía. [...] (APÊNDICE P).

Como se pode verificar, a Fundação Lemann teve papel importante na proposta, e foi uma das forças políticas, como integrante do setor privado que interfere na definição de políticas educacionais em todo o país, presente na formulação do projeto que deu origem ao *Escola 10*. Assim, e considerando a interferência da Fundação Lemann não apenas através do seu programa Formar, mas através de sua “assessoria” junto à Seduc, delineamos um pouco dos elementos presentes ou que contribuíram na formulação da política, e neste caso, uma entidade “sem fins lucrativos”, numa relação público-privada (embora essa relação não seja convenientemente compreendida desta forma por integrantes da equipe gestora da Seduc). Ainda é importante destacar que integrantes da própria Secretaria Estadual se constituíram em voz desse segmento infiltrado na estrutura governamental, reafirmando e consolidando nos discursos institucionais um modelo fortemente gerencialista que possibilitou não apenas a idealização de um programa como o *Escola 10*, mas também acabou criando um ambiente favorável e receptivo para esse modelo a partir de dentro, no próprio ambiente escolar da rede estadual, e por extensão, às redes municipais, por força do pacto.

Não obstante, é interessante observar que todas essas informações foram advindas dos que integram o grupo gestor da Seduc, uma vez que não é uma informação disponível aos demais entrevistados, integrantes do ambiente escolar.

Dentro desta categoria, conhecimento sobre o programa, outras questões também foram observadas. Assim temos o tema das **estratégias do Escola 10**, dentre as quais pode-se identificar claramente o que se convencionou chamar de busca ativa, que é a ida da equipe da escola até a casa do estudante para saber o motivo de sua ausência em sala, visando a melhoria no fluxo escolar e conseqüente reflexo no Ideb. Nessa medida, ou se conseguia recuperar esse estudante para a escola ou ele era removido para não comprometer o resultado final da escola. Assim foi que uma gestora da Seduc nos respondeu durante a entrevista:

L: [...] Então a gente cuidou muito da evasão. A gente foi buscar aluno. Porque a gente sabe que o fluxo não só do aluno que tá... a preocupação nossa não era o aluno que tá no nono ano, do terceiro que tava fazendo a prova. Nossa

preocupação era todos os alunos da escola. Por que é que tá faltando? Isso a gente passou para os municípios. Então por isso também a gente elevou. Além da gente procurar melhorar essa prática, esse conhecimento em português e matemática, a gente procurou saber onde é que tava o nosso aluno. Rede municipal e estadual, onde é que foi? Onde é que o menino está? Por que é que ele não está na escola? Vamos buscá-lo de volta para a escola. Vamos descobrir qual foi a necessidade. Vamos tentar... então foi essa junção de tudo isso que fez o estado melhorar. (APÊNDICE M).

Evasão é componente do cálculo do Ideb. O que reforça o investimento do estado, em parceria com os municípios, para essa “busca ativa”, por meio da qual coordenadores e articuladores passaram a ir à casa dos estudantes para garantir o retorno às aulas. Ou ainda, conforme já vimos com uma articuladora de ensino de uma escola estadual, uma “correção do fluxo” com a exclusão do estudante para que não comprometa o cálculo do Ideb:

L: [...] eu não sei o que esses diretores querem. Porque é assim: é fácil a conta. É o fluxo e a proficiência. Eles não querem tirar os desistentes. Por conta da verba. [...] A gente corrigiu o fluxo. A gente só fez isso. A gente teve um trabalho árduo. [...] aí, ó, deixou de frequentar eu encerrei a matrícula desse aluno dia 09/05, porque tinha muitas investidas, os pais não deram retorno. [...] aí esse aluno, se ele permanecer nessa turma, quando se for calcular o Ideb esse aluno é um peso. (APÊNDICE T).

Intrigante essa queda-de-braço entre articuladores e diretores de escola. Enquanto um não quer perder o estudante “Por conta da verba”, outro recomenda a exclusão (ainda que como último recurso, após a busca ativa) para garantir um Ideb melhor e um “retorno” a médio prazo. Cada um, a partir de sua perspectiva, busca garantir os recursos, que deveriam ser naturais, para o funcionamento da escola pública. Reflexo da situação caótica em que se encontra o setor, que acaba acirrando uma certa corrida em um clima de competição por fomento. Esse clima de competição também é tratado por Cassetari (2012) quando aborda mecanismos de premiação como a política de bonificação salarial dentro das políticas de *accountability*. Nessa perspectiva, dentre os diversos elementos apontados pelos opositores a esse modelo, temos a rivalidade entre professores, desigualdade entre escolas e as fraudes, com a exclusão de estudantes que não apresentem bons desempenhos. Parece que o cenário construído a partir do *Escola 10* converge para essa e outras situações apontadas pela autora em seu trabalho.

## Considerações Finais

Quanto aos resultados da análise da categoria observada, conhecimento sobre o programa, pudemos verificar inúmeras dificuldades, a exemplo do desconhecimento de ampla maioria dos entrevistados que integram as escolas, portanto, dos agentes implementadores, acerca do que se trata o *Escola 10*. Daí o questionamento que repetimos: como se vai implementar sem conhecer o Programa? E em que medida isso pode impor alguma resistência ao programa? Os que alegavam conhecer, resumiam o *Escola 10* a um programa para elevar o Ideb, o que parece ser verdade. Noutra vertente, o Sinteal aponta a falta de diálogo com as categorias que integram os agentes implementadores. Mas resume sua ação praticamente a isso, sem qualquer outra (re)ação, uma vez que não conseguiu ou não teve força política para mobilizar sua categoria para manifestar suas insatisfações.

Uma outra questão importante diz respeito aos esforços que as escolas precisam empreender para alcançar as metas arrojadas para o Ideb impostas pela Seduc. O que promove grandes esforços que acabam recaindo especialmente nos professores de Língua Portuguesa e de Matemática, já que o alcance das metas do Ideb está diretamente vinculado às notas que estudantes tiram nestas duas áreas. Esse tem sido um dos pontos de tensão.

Um ponto que também 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, é 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 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.

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 ter em conta 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. 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.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3ª reimp. da 1ª ed. de 2011 ed., São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p. ISBN: 978-85-62938-04-7.

CASSETTARI, N. Principais modelos de remuneração por desempenho para professores no Brasil. Em: **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.



MARTINS, E. B. de A. 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.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7–32, 1999. ISSN: 1981-2582.

OLIVEIRA, C. M. B. De; CARVALHO, S. F.; SILVA, W. C. Da. O Programa Formar e suas implicações na Educação Básica Brasileira. *Em*: **Série Educar**. 1. ed., Belo Horizonte: Editora Poisson, 2020. v. 5. p. 136–141. (Formação Docente). ISBN: 978-85-7042-224-8. DOI: 10.36229/978-85-7042-224-8.CAP.18.

OLIVEIRA, C. M. B. De; GOMES, M. das G. Correia; SILVA, W. C. M. Da. O Programa Escola 10 e os desafios da gestão da educação em Alagoas. *Em*: 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.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *Em*: 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).

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

**Wellyngton Chaves Monteiro da Silva**

Professor Adjunto da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)  
e-mail: [wellyngton.silva@uneal.edu.br](mailto:wellyngton.silva@uneal.edu.br)

**Maria das Graças Correia Gomes**

Professora Titular da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)  
e-mail: [graca.gomes@uneal.edu.br](mailto:graca.gomes@uneal.edu.br)

**Nalú Farenzena**

Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
e-mail: [nalufarenzena@ufrgs.br](mailto:nalufarenzena@ufrgs.br)