

**PROGRAMA ESCOLA 10:
IMPACTOS NOS ÍNDICES EDUCACIONAIS DOS ANOS INICIAIS NO ENSINO
FUNDAMENTAL NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ALAGOAS**

Márcia Cristina Batista da Silva*

RESUMO

O presente artigo analisa os impactos nos índices educacionais dos anos iniciais no ensino fundamental na rede pública estadual de Alagoas, considerando os avanços nos resultados a partir da implantação do Programa Escola 10. O pressuposto de análise consiste em observar os resultados nas unidades de ensino das 1ª e 13ª Gerências Regionais de Educação, situadas na região metropolitana de Maceió, analisar as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, de 2013 a 2019, observando a atuação e as melhorias no desempenho dos estudantes da rede pública. Para tanto, apresenta dados quantitativos, obtidos em base de dados nacionais, e dados qualitativos, provenientes de pesquisa. Constatou-se que o fortalecimento da dimensão pedagógica ocorreu mediante ações de intervenção bem definidas com parcerias e investimentos necessários para o alcance de melhores resultados.

Palavras-chave: Programa Escola 10. Políticas Educacionais. Avaliações Externas. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

As avaliações externas são importantes instrumentos que buscam oferecer subsídios para a criação e o monitoramento de políticas públicas que tenham como prioridade a elevação da qualidade de ensino ofertada pelas redes públicas em todo o país. Elas têm como objetivo realizar diagnósticos dos níveis de aprendizagem e também apresentam os índices de qualidade alcançados em determinada região, estado, município ou, mais especificamente, em cada escola e redes de ensino do país.

A gestão da escola e sua prática pedagógica refletem diretamente na aprendizagem dos seus estudantes, e os resultados apresentados pelas avaliações externas contribuem para que todos os entes federados desenvolvam estratégias para a superação dos resultados observados. Atualmente, as práticas avaliativas extrapolam a sala de aula, uma vez que envolvem um contexto amplo de ações intrinsecamente relacionadas, incluindo todas as condições oferecidas para que o ensino-aprendizagem se efetive no ambiente escolar de maneira mais eficiente e com qualidade. A despeito disso, salienta Luckesi (2013, p.1) que “para além da avaliação da aprendizagem, iniciamos a pensar e ensaiar práticas avaliativas que fossem para além da aprendizagem em sala de aulas, chegando, hoje, às práticas de avaliação institucional e de larga escala”.

* Licenciada em Pedagogia pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Maceió – FAFIMA, Fundação Educacional Jayme de Altavila. Especialista em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RIO. Atua como Supervisora de Pesquisa e Demanda de Educação Profissional e Tecnológica, na Superintendência de Políticas Educacionais de Alagoas – SUPED, da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas – SEDUC/AL. E-mail: marciacristinabatista1972@gmail.com.

A primeira proposta de avaliação em larga escala no Brasil foi concebida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com o objetivo de relacionar o aprendizado a partir das provas desenvolvidas pelos estudantes, as taxas de aprovação, reprovação e abandono, registradas pelo Censo Escolar e criar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é referência para a implementação de políticas públicas para educação.

Essas avaliações informam sobre os resultados educacionais de escolas e redes de ensino a partir do desempenho dos alunos em testes ou provas padronizadas que verificam se estes aprenderam o que deveriam ter aprendido, permitindo inferências sobre o trabalho educativo das escolas e redes de ensino. (BLASIS; FALSARELLA; ALAVARSE, 2013, p. 12).

A partir da criação de um sistema de avaliação nacional, o Estado de Alagoas, ao observar os baixos índices apresentados nos resultados das avaliações externas e, mais especificamente, nas avaliações da PROVA BRASIL, atualmente denominada Prova SAEB, lançou, em 2017, **um pacto pela educação estadual**, no qual todos os governos municipais, junto ao governo estadual, em uma ação conjunta, formalizaram um compromisso pela superação dos índices apresentados no IDEB de 2015, com vistas a elevar o Estado para as primeiras colocações em relação à qualidade de educação.

O Programa Escola 10 é uma das políticas públicas do Estado de Alagoas que fazem parte do pacto pela educação do Estado, iniciada em 2017, e transformada em Lei Estadual nº 8.084, em 23 de novembro de 2018, busca garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes das redes públicas municipais e estadual. Em linhas gerais, o Programa Escola 10 consiste em um pacto pela educação, de iniciativa do governo estadual, unindo Estado e municípios, 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, da evasão escolar e da distorção idade-série (atraso escolar);
- a melhoria da aprendizagem de estudantes do 5º e 9º anos;
- o aumento do IDEB.

Com o alcance das metas, através de suas estratégias, investimentos e caráter colaborativo e intersetorial, o Programa Escola 10 consolida seus objetivos, em 2017, com os dados apresentados pelos índices de desenvolvimento da educação para o Estado de Alagoas.

Esse movimento em prol da elevação do IDEB alcança a região metropolitana do Estado de Alagoas que é composta pelos municípios de Maceió, Rio Largo e Marechal Deodoro. Esses municípios apresentam características peculiares de uma região acometida por dificuldades relacionadas não apenas ao meio social, às questões de ordem econômica, às oportunidades de emprego e renda, de acesso aos equipamentos culturais e turísticos, assim como, às dificuldades para o acesso e a permanência dos estudantes na escola, além disso, espera-se que a aprendizagem deles seja significativa, sendo esta última variável a mais relevante para este estudo, uma vez que traz reflexos para o IDEB.

A região apresentada é composta por 107 (cento e sete) unidades de ensino da Rede Estadual concentradas em 02 (duas) Gerências Regionais de Educação (GEREs), sendo a 1ª GERE com 53 (cinquenta e três) e a 13ª GERE com 54 (cinquenta e quatro) unidades de ensino, com atendimento às etapas do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais e o Ensino Médio. Neste estudo, iremos nos ater especificamente aos anos iniciais do ensino fundamental com a apreciação dos resultados do IDEB das 17 (dezesete) unidades de ensino da 1ª GERE

e das 17 (dezesete) unidades de ensino da 13ª GERE, por apresentar maior complexidade em decorrência dos fatores socioeconômicos e a vulnerabilidade dos estudantes e comunidade escolar e entorno.

Diante dessa realidade, este artigo tem como objetivo analisar os índices do IDEB e os reflexos da implementação da Lei do Programa Escola 10 nas unidades de ensino da rede estadual da região metropolitana do Estado de Alagoas e a importância da avaliação externa como um instrumento que mobiliza a criação de políticas públicas para melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

Para tal, iremos realizar um estudo analítico dos resultados alcançados pelo IDEB, no período de 2013 a 2019, e entender os impactos que a implementação do Programa Escola 10, como pacto estadual e suas estratégias, contribuíram para melhoria dos resultados nas unidades de ensino que ofertam o Ensino Fundamental – anos iniciais.

O texto se desdobra em seis seções entre a introdução e a conclusão. Na segunda seção, apresentam-se as avaliações externas, sua importância e como elas mobilizam a criação de políticas públicas para melhoria da prática pedagógica e do ensino-aprendizagem, de modo a elevar a qualidade da educação ofertada nos sistemas e redes públicas educacionais por todo o país, destacam-se, nessa seção, as avaliações voltadas aos anos iniciais, recorte deste artigo. Na terceira seção, será feita uma exposição do Programa Escola 10, seus principais objetivos, ações e seus impactos nos dados do IDEB em todo o Estado de Alagoas. Na quarta seção, será realizada a caracterização da região metropolitana, cenário de estudo deste artigo, de modo a reconhecer como acontece a oferta do Ensino Fundamental nos anos iniciais diante dos dados de matrícula, prática pedagógica, processo avaliativo e o acompanhamento pedagógico nas unidades de ensino da Rede Estadual. Na quinta seção, serão analisados, a partir de um quadro comparativo, os índices alcançados no IDEB, no período 2013 a 2019, pela Região Metropolitana, com vistas a identificar os impactos da implementação das ações do Programa Escola 10 nas Unidades de Ensino da Rede Estadual que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental e como estes têm demonstrado um avanço qualitativo de desenvolvimento da educação.

As contribuições das consultas bibliográficas e dos documentos legais servirão de suporte para fundamentação da pesquisa em tela, os quais tanto fortalecerão os objetivos propostos como nos fará vislumbrar novas possibilidades de análise do tema estudado.

Salientamos que tratar do Programa Escola 10 e seus reflexos nos resultados do IDEB das unidades de ensino da Rede Estadual da Região Metropolitana e, especificamente do ensino fundamental – anos iniciais, traz grande relevância tanto de cunho profissional desta pesquisadora, com relação ao aprofundamento dos conhecimentos, como também servirá para que outros interessados no tema possam se utilizar deste estudo em suas pesquisas, contudo, não temos a pretensão de esgotar todo o contexto de reflexões neste artigo, uma vez que a avaliação em qualquer âmbito sempre será motivo para o (re)planejamento, visando alcançar excelentes índices de qualidade na educação.

2 AVALIAÇÕES EXTERNAS

Ao tratar das avaliações externas ou avaliações em larga escala, identificamos as modalidades que têm como função avaliar o sistema-turma, no qual aquela prática pedagógica está sendo aplicada, e os resultados para o desenvolvimento qualitativo na aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, salienta Luckesi (2014, p.1):

O que diferencia essas duas modalidades de avaliação — avaliação da aprendizagem e avaliação do sistema de ensino? A avaliação da aprendizagem tem como função dimensionar a qualidade da aprendizagem dos educandos em sala de aulas e — no caso da avaliação de acompanhamento do educando no seu percurso de aprender —, se necessário, proceder a uma intervenção de correção na aprendizagem (ensinar de novo, se necessário); já a avaliação dos sistemas de ensino tem a função de verificar a qualidade do sistema em termos de sua eficácia em produzir os resultados desejados.

Ainda, sobre os tipos e as modalidades das avaliações, Alvarse explica (2013, p.1):

Trata-se das chamadas avaliações externas, assim denominadas porque são definidas, organizadas e conduzidas por quem não se encontra no interior das escolas, de certa forma em contraposição com as avaliações internas, estas conduzidas por professores. Essas avaliações externas, tendo em conta sua abrangência, também são denominadas de avaliações em larga escala, ressaltando sua visibilidade e, em decorrência, sua face de política pública em educação.

Assim, a busca de soluções para a melhoria da qualidade do ensino tem mobilizado a comunidade educacional e gestores públicos em todo o país, realizando um esforço conjunto para superação dos baixos índices educacionais apresentados pelos resultados das avaliações externas aplicadas em larga escala em todos os estados brasileiros.

A garantia dos direitos à educação está preconizada desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988), que ressalta como princípio, em seu art. 206, inciso VI, a “garantia de padrão de qualidade”. Em seguida, a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), enfatiza que:

Artigo 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

No art. 9º, inciso VI, a LDB garante:

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Esses documentos legais e a publicização de informações sobre o baixo rendimento dos estudantes, suas condições de acesso e permanência no ambiente escolar e o desempenho dos sistemas de ensino fortaleceram a necessidade de implementar políticas públicas em favor da qualidade da educação, entre elas, a implementação do sistema de avaliação, denominada avaliações externas ou em larga escala, por seu caráter abrangente, o que torna os resultados subsídios para a inferência de ações que contribuem para a superação das diversas e complexas realidades educacionais. Neste sentido, o INEP salienta que:

A análise do desempenho dos alunos avaliados no âmbito do Saeb fornece informações que permitem a adoção de programas e projetos voltados para a melhoria da qualidade educacional, uma vez que é função da avaliação de sistema fornecer elementos para subsidiar políticas e diretrizes adequadas à realidade, nas esferas municipal, estadual e nacional. (INEP, 2012, p. 9).

Os sistemas de avaliação constituídos nos estados federativos têm sido um dos principais pontos da política educacional, pois refletem na organização e na forma de gerir os sistemas. Essas avaliações representam a legitimação por um processo avaliativo exterior às escolas e geridas segundo princípios inerentes à administração gerencial, à competição, ou seja, ao *accountability*¹, na perspectiva de uma lógica de mercado.

O aprofundamento da discussão sobre o papel das avaliações sistêmicas desempenha um exercício interessante e necessário para a análise do conceito de qualidade do SAEB² que tem como objetivo principal aferir a qualidade do ensino ministrado nas escolas brasileiras. Esse sistema foi gestado por esforços, cujas principais razões foram apontadas em síntese de estudo sobre a avaliação nesse período:

Os motivos (declarados) para que o Estado buscasse “medir, avaliar e informar” foram diversos no percurso 1930-1988. Primeiro, essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para “formar a consciência técnica” no âmbito escolar, posto que condição necessária à expansão e à melhoria da educação. A seguir, tais práticas propiciariam ao Estado central “conhecer a realidade” e fazer “diagnósticos” com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas “indicações e sugestões” para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, “medir, avaliar e informar” foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no País. (FREITAS, 2005, p.7 *apud* COELHO, 2008, p. 232).

A medida de qualidade pressupõe determinados parâmetros que nem sempre estão explícitos ou destacados quanto à discussão de uma avaliação sistêmica. A partir da apreciação da produção teórica realizada em torno de avaliações em larga escala, divulgada no Brasil, requer debater sobre a qualidade e aprofundamento, especificamente em torno da discussão dos eventuais usos dos resultados da avaliação que merecem especial destaque, uma vez que, visam orientar e direcionar uma determinada visão de escola e, conseqüentemente, contribuir para o aumento do IDEB³ e da qualidade de ensino.

¹ Termo que designa prestação de contas, fornecimento de informações, justificativas, elaboração e publicização de relatórios de avaliação; responsabilização, imputação de responsabilidades e/ou imposição de sanções negativas, atribuição de recompensas materiais ou simbólicas. (AFONSO, 2009).

² O SAEB, implantado em 1990, é coordenado pelo INEP e conta com a participação e o apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das 27 unidades da Federação. A análise dos resultados dos levantamentos do SAEB permite acompanhar a evolução do desempenho dos estudantes e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas, possibilitando a definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e dos resultados apresentados pelas escolas e pelo sistema de ensino brasileiro.

³ O IDEB, criado pelo INEP, em 2007, é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, médias de desempenho no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. (BRASIL, 2007).

Neste contexto, a avaliação externa pode acontecer de forma amostral ou censitária, conseguindo avaliar além da sala de aula, também os sistemas de ensino. É construída de forma padronizada e seus resultados são dispostos em escalas de proficiência. Elas têm por objetivo assegurar a qualidade da Educação, fortalecendo o direito a uma educação de qualidade para todos.

Os dados que são obtidos pelas avaliações externas podem apontar problemas que incidem tanto na ação do professor na sala de aula, como na gestão da escola e nas diretrizes e intervenções da secretaria de educação. “Portanto, indicam os âmbitos nos quais as ações e prioridades serão repensadas e planejadas, a partir da leitura dos dados” (BLASIS; FALSARELLA; ALAVARSE, 2013, p. 38).

Pode-se argumentar que o SAEB, por seu caráter amostral, não possui poder de pressão sobre os currículos e as práticas escolares. Porém, como supramencionado, deve-se lembrar de que muitos dos sistemas de avaliações, em nível estadual e municipal, com caráter censitário, são idealizados a partir da experiência nacional, podendo transferir os pressupostos e determinados aspectos metodológicos – como o uso da Teoria da Resposta ao Item (TRI), segundo as matrizes do sistema nacional para esses sistemas regionais. Sendo assim,

Essas avaliações informam sobre os resultados educacionais de escolas e redes de ensino a partir do desempenho dos alunos em testes ou provas padronizadas que verificam se estes aprenderam o que deveriam ter aprendido, permitindo inferências sobre o trabalho educativo das escolas e redes de ensino. (BLASIS; FALSARELLA; ALAVARSE, 2013, p. 12).

As avaliações externas, embora fundamentais por abrir perspectivas para as diretrizes das políticas educacionais e para os debates sobre a qualidade do ensino, não dão conta da amplitude e complexidade do trabalho escolar. Isso significa que ela não fornece todas as informações necessárias para avançarmos na ampliação da oferta de oportunidades de aprendizagem. Para isso, é necessário considerar as diferentes ferramentas avaliativas disponíveis no âmbito interno das escolas, que são capazes de fornecer informações adicionais e qualificadas sobre as práticas escolares, além de complementar e dialogar com a avaliação externa: a avaliação da aprendizagem (realizada no contexto da ação pedagógica do professor em sala de aula) e a avaliação institucional (realizada pelo coletivo da escola no escopo do projeto pedagógico), ou seja, as avaliações internas, realizadas sistematicamente pelas escolas. (FREITAS, 2009).

A avaliação externa, de maneira geral, verifica se os estudantes atingiram as aprendizagens esperadas ao final de um ciclo, a avaliação da aprendizagem, realizada internamente pela escola, permite diagnosticar a situação de cada turma e estudante, acompanhar e intervir no processo educativo ao longo do ciclo de escolarização.

A partir das reformas educativas dos anos 1990 (OLIVEIRA, 2000), a avaliação externa vem, cada vez mais, adquirindo centralidade na formulação das políticas educacionais em vários níveis (VIANNA, 2003). No caso da educação básica também, paulatinamente, a avaliação ultrapassa as cercanias das escolas, estreitando a distância entre o avaliador (governo) e o avaliado (escola) e produzindo referenciais nacionais de qualidade de ensino.

Com a criação da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil, incorporada ao Saeb em 2005, essa avaliação passou a compor, juntamente com a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, aplicadas a cada dois anos, visto que as duas avaliações se complementam e possuem semelhanças e diferenças entre si. Podemos destacar como semelhança: as provas, que são pautadas na aferição das habilidades dos estudantes em língua portuguesa, com foco na leitura, e em matemática, com foco na resolução de problemas (INEP, 2012). O diferencial é o tipo de avaliação, que é amostral na ANEB, quando alguns

estudantes das turmas avaliadas fazem a prova, e censitária na Prova Brasil, quando todos os estudantes das turmas avaliadas fazem a prova.

O processo ocorre na divulgação dos resultados dos desempenhos na avaliação da Prova Brasil por município e escola, além dos dados produzidos pelo SAEB (resultados dos desempenhos do Brasil, regiões e unidades da Federação), que não possibilitava a identificação de municípios e/ou escolas nos dados disponibilizados pelo INEP. Nas palavras de Sousa e Lopes (2010, p. 55):

A avaliação amostral, com a qual as escolas e até mesmo os municípios nunca se identificaram, somada à necessidade de fazer da avaliação um instrumento de gestão para/das unidades escolares levou à proposição da Prova Brasil, cujos resultados estão disponíveis para cada uma das redes e para cada escola.

A partir dessa realidade, a Prova Brasil ganha destaque, pois a publicização dos resultados obtidos pelas escolas e pelos sistemas retratam a qualidade do ensino que está sendo ofertado, bem como, as ações que norteiam todo esse processo para o alcance de melhores resultados, tais como: a formação de professores, o programa de incentivo à alfabetização na idade certa, os investimentos para o acesso e permanência do estudante no ambiente escolar e, principalmente, se estes estão aprendendo. Segundo Araújo (2016, p. 63):

Com o surgimento da Prova Brasil, avaliação para aferir o desempenho dos alunos de 5º e 9º ano do ensino fundamental, nos componentes de Língua Portuguesa e de Matemática, deu-se início à segunda geração das políticas brasileiras de avaliação, agora não aplicada somente para diagnóstico e planejamento, mas também para monitorar o desempenho individual de todas as escolas públicas de nível fundamental. Essa geração caracterizou-se pela ampla divulgação dos resultados de desempenho escolares, na perspectiva de prestação de contas dos serviços educacionais. Com a Prova Brasil e com alguns sistemas estaduais de avaliação, os resultados passaram a ser analisados até o âmbito da escola, permitindo a responsabilização dos gestores e dos professores, causando maior exposição das escolas, mas sem atribuição de recompensas ou sanções.

Historicamente, a política de avaliação brasileira designa como papel responsável e ativo do Estado assegurar a oferta do ensino em condições de igualdade para todos. A CF/1988 designa que essa igualdade de condições se materialize, garantindo-se um padrão de qualidade.

Nesta perspectiva, a trajetória do Ensino Fundamental, inicialmente em meados dos anos 1980, buscava privilegiar a realização de medidas de desempenho cognitivo como uma das estratégias para aprimorar a qualidade da educação. Atualmente, diferencia-se por buscar a abrangência da avaliação e o uso que se faz com esses resultados.

Com a CF/1988, mediante sucessivas medidas provisórias, a LDB de 1996, o Plano Nacional de Educação e por vários decretos, constata-se um avanço no desenvolvimento e na implementação de políticas de avaliação em larga escala para aferição quantitativa e qualitativa da educação nacional. Nesse contexto, a avaliação em larga escala foi massivamente implementada.

No Brasil, diante dos primeiros estudos, o objetivo de estabelecer um sistema de avaliação ocorreu dentro do Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro (Edu rural). A implementação desse programa aconteceu em 1980, com o intuito de avaliar a proficiência e as diferenças socioeconômicas entre os estudantes, buscando identificar as variáveis contextuais do processo de ensino-aprendizagem.

Financiado pelo Banco Mundial, o Projeto Edurural coletou dados nos anos de 1981, 1983 e 1985, nos estados do Ceará, Pernambuco e Piauí. A avaliação aconteceu de forma amostral e contemplava testes de conhecimento com estudantes de 2ª e 4ª séries do ensino fundamental (atualmente, 3º e 5º anos, respectivamente), em 603 escolas rurais (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 105). Essa avaliação não se restringiu apenas a aferir a qualidade do ensino da escola rural, visto que o Projeto Edurural também realizou estudos de caso sobre a atuação das escolas nos limites das relações socioeconômicas e culturais locais.

Os resultados obtidos revelaram que o desempenho e o rendimento dos estudantes ficaram aquém do esperado, aliás, mostraram que as crianças daqueles estados do Nordeste apresentavam uma aprendizagem dos conceitos básicos visivelmente prejudicada, e que os professores não estavam preparados para enfrentar as condições estruturais precárias, além do excesso de estudantes (GATTI; VIANNA; DAVIS, 1991).

Em diversos países, na década de 1980, ocorreu um crescente interesse pelas avaliações de sistemas educacionais, originando a criação dos sistemas de avaliação em larga escala. No Brasil, as discussões sobre o tema resultaram na implementação institucional de sistemas de avaliação como estratégia para melhorar o acesso, a permanência e a qualidade do ensino.

Em 1987, houve a sistematização de um programa de avaliação que tinha como objetivo coletar informações acerca do processo educacional, denominado Sistema de Avaliação do Ensino de Primeiro Grau (SAEP). A intenção governamental era criar mecanismos de avaliação da educação que fossem aplicados nacionalmente, ampliando-se a abrangência da avaliação proposta pelo Projeto Nordeste, o Edurural, para todo o Brasil, utilizando a mesma metodologia empregada (HORTA NETO, 2014).

O SAEP, em 1990, foi substituído pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com a finalidade de adequar à nova nomenclatura educacional instituída pela CF/1988, permanecendo até hoje como denominação do sistema nacional de avaliação.

A implementação do SAEB decorreu da colaboração entre o governo brasileiro e organismos internacionais que deveria se adequar a uma tendência internacional de busca pela melhoria de qualidade e de avaliação.

Com a Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994, institucionalizou-se o SAEB como um processo nacional de avaliação (BRASIL, 1994). Segundo a portaria, o SAEB deve: contribuir para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e o controle social de seus resultados; aplicar e desenvolver processos permanentes de avaliação em articulação com as secretarias de educação; mobilizar recursos humanos; proporcionar à sociedade informações sobre o desempenho e os resultados dos sistemas educativos.

O SAEB tem como característica ser uma avaliação amostral aplicada a estudantes de 5º e 9º anos do ensino fundamental e de 3ª série do ensino médio, envolvendo as redes pública e privada, das zonas urbana e rural, oferecendo informações passíveis de serem tratadas por localização, por dependência administrativa, por unidade da federação e por região na totalidade do país. A avaliação passou a ocorrer de modo bienal, focalizando dois componentes curriculares: Português (leitura) e Matemática (solução de problemas), mensurando o desempenho, coletando informações sobre as características dos estudantes, dos professores e dos diretores, bem como da infraestrutura e dos equipamentos da escola.

Em 1995, foi possível o uso da TRI⁴ e das matrizes de referência⁵. Com efeito, o SAEB passou a medir e acompanhar a evolução da proficiência dos estudantes em

⁴ A TRI é uma modelagem estatística utilizada na área de avaliação de habilidades e conhecimentos, na qual são levados em conta a discriminação (que ajuda a diferenciar a habilidade dos alunos), o acerto casual e o grau de dificuldade". (CERDEIRA, 2015, p. 33).

Matemática e em Leitura. A partir da elaboração das escalas de proficiência, construídas com base na TRI, tornou possível comparar os resultados, agrupados em unidades de mensuração determinadas, ao longo do tempo e entre as diferentes séries, abandonando a teoria clássica de testes (TCT) (ou teoria clássica das medidas), adotada até 1993 (BONAMINO; FRANCO, 1999).

Em meados da década de 2000, no Governo Lula (2002-2010), observam-se mudanças nos modos de financiamento da educação básica. Destacam-se, nesse período, a instituição da Prova Brasil e do IDEB, em 2005, a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007.

Em 2005, o SAEB passou por uma reformulação, chamando-se oficialmente de ANEB, essa mudança objetivou a obtenção de dados mais detalhados sobre a realidade educacional. Diferentemente do SAEB, com os resultados da Prova Brasil, o sistema tornou-se capaz de avaliar o desempenho do ensino fundamental de cada escola por estados e municípios, não mais apenas por regiões e estados.

A Prova Brasil utiliza a TRI e as escalas de proficiência do SAEB, mas tem como objetivo avaliar censitariamente, a cada dois anos, o desempenho em Língua Portuguesa e em Matemática dos estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental (atualmente, 5º e 9º anos, respectivamente), contemplando as redes de ensino que ampliaram o ensino fundamental para nove anos, de área rural e urbana, em escolas que tenham, no mínimo, 20 estudantes matriculados na série avaliada. Além dos testes, são aplicados questionários contextuais para diretores, professores, alunos, ademais de se inquirir tais indivíduos quanto às instalações físicas das escolas (HORTA NETO, 2014).

Nesse sentido, o foco da avaliação educacional no Brasil, que antes, com a experiência do Edurural, voltava-se para o rendimento escolar dos estudantes, deslocou-se, com o SAEB, para as políticas de avaliação do sistema educacional, aplicada para diagnóstico e planejamento, evoluindo com a Prova Brasil para monitorar o desempenho individual de todas as escolas públicas de nível fundamental.

Em 2007, conforme mencionado, os resultados da Prova Brasil passaram a compor um índice destinado a aferir a qualidade da educação básica. Esse índice, conhecido oficialmente como IDEB, é calculado a partir dos dados sobre rendimento (aprovação e evasão escolar, ou fluxo escolar) obtidos no censo escolar e das médias do desempenho em Leitura e em Matemática na Prova Brasil. Dessa forma, entendemos que:

[...] o IDEB foi proposto como um estímulo às escolas para investirem mais no processo de ensino-aprendizagem, mas sem que haja muita reprovação, pois a metodologia do IDEB penaliza a escola que usa a reprovação como estratégia pedagógica, atribuindo-lhe valores mais baixos. (SOARES, 2011, p. 10).

Com o IDEB, as redes de ensino e as escolas passaram a ter informações precisas quanto aos seus rendimentos escolares e às metas que deveriam ser atingidas, provocando uma “corrida” dos sistemas municipais e estaduais de ensino por melhores desempenhos.

⁵ As matrizes de referência do SAEB orientam o processo de construção de provas e dos itens que as compõem. Elas traduzem a associação entre os conteúdos praticados nas escolas brasileiras do ensino fundamental, as competências cognitivas e as habilidades utilizadas pelos alunos no processo da construção do conhecimento, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais e a nova LDB. Essas competências são traduzidas objetivamente em termos de diversas habilidades, evidenciadas pelas respostas dos alunos aos itens da prova”. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/matrizes-de-referencia-professor>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

Nesse período, a qualidade da educação, medida por testes avaliativos, marca um novo período, a era da responsabilização pelos resultados atingidos nas avaliações externas. Com a publicização dos resultados da Prova Brasil e do IDEB, espera-se a mobilização dos agentes públicos, da comunidade escolar e das famílias na busca pelas melhores escolas, o que estimularia ainda mais as instituições a buscarem a qualidade do ensino.

Em 2007, o PDE instituiu o “Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação”, buscando elevar a média do IDEB dos anos iniciais para a nota 6 até 2022. Dessa forma, ter-se-ia uma educação considerada de qualidade se comparada ao contexto mundial. A escala do IDEB vai de 0 a 10, mas, como esclarece Soares (2011), não há uma analogia dessa escala com a escala de notas usada nas avaliações internas da escola. O autor esclarece que os valores extremos, acima de 8 e abaixo de 2, são quase impossíveis e que os valores acima de 6 e abaixo de 3 são mais raros.

Ao longo de 2007, em decorrência de demandas cada vez mais crescentes em relação à avaliação do processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, o INEP elaborou a Provinha Brasil. Essa avaliação tem adesão voluntária por parte de estados e municípios e visa disponibilizar instrumentos de avaliação, de análise de dados e de resultados, com a finalidade de melhorar o processo de alfabetização das crianças desde as etapas mais precoces da escolarização, quando ainda existe, em função do tempo, possibilidades de intervenção. No entanto, ela se difere da Prova Brasil, posto que os dados não são coletados e processados pelo INEP, sendo os profissionais da escola que a aplicam.

Essa avaliação, em seu desenho atual, testa os estudantes no segundo ano de escolaridade nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática no início e no final de cada ano, utilizando Teste 1 e 2, respectivamente, em cada um desses momentos. O teste é composto por itens de múltipla escolha, divididos em três tipos:

[...] aqueles que o professor lê totalmente o item e os alunos marcam a alternativa correta; outros em que o professor lê totalmente o item e os alunos marcam a alternativa correta; outros em que o professor lê uma parte do item, o aluno, a outra, e, então assinala a resposta correta; por fim, itens que o aluno lê sozinho e marca a alternativa correta. (HORTA NETO, 2014, p. 188).

A fim de auxiliar o entendimento dos professores sobre os resultados da Provinha Brasil, foi apresentada uma interpretação pedagógica de cada um dos cinco níveis de proficiência do teste, sendo que cada nível de proficiência compreende um número de acertos. É assim que os estudantes são classificados, segundo seu estágio de alfabetização.

A política de avaliação brasileira para as séries iniciais não findou com a introdução da Provinha Brasil. A partir de 2012, com o lançamento do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa⁶ (PNAIC), implantou-se a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) para testar os estudantes ao final do 3º ano do ensino fundamental. Essa avaliação é censitária e tem por objetivo verificar o último ciclo de alfabetização das escolas públicas. Diferentemente da Provinha Brasil, a ANA é obrigatória para todas as redes de ensino, que devem realizá-la e enviar os resultados para o INEP.

O pacto traz uma inovação, que é a premiação por desempenho escolar. As escolas que apresentarem os maiores progressos na ANA serão agraciadas com prêmio em dinheiro, sendo uma parte do valor destinada à premiação da equipe escolar. Com essa iniciativa, o Governo Federal aproxima-se de práticas desenvolvidas por alguns entes federados que premiam a performance das escolas. Nesse caso, o sistema de avaliação brasileiro utiliza mecanismos de incentivo que envolvem as premiações com base no desempenho do estudante. A tendência

⁶ “[...] programa do Governo Federal que tem como objetivo garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental”. (HORTA NETO, 2014, p. 191).

atual é a de que os resultados das avaliações externas sejam utilizados para responsabilização dos atores educacionais.

Pode-se dizer que, os governos anteriores possibilitaram os avanços dos sistemas de avaliação, sobretudo voltados para as séries iniciais do ensino fundamental. Desse modo, os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, de duração de cinco anos, são testados quatro vezes pelo Governo Federal: “[...] no 2º ano, por duas vezes, com a Provinha Brasil, no 3º ano, com a ANA, e no 5º ano, com a Prova Brasil, todos de forma censitária”. (HORTA NETO, 2014, p. 192). Sem contar as avaliações no âmbito estadual e municipal de ensino, que vêm, desde a década de 1990, empreendendo modelos de testes para averiguar o desempenho escolar dos discentes, correlacionando à qualidade da oferta de ensino de suas redes.

Sendo assim, nos últimos anos, o Governo Federal tem aumentado o número de testes e a abrangência dos existentes, atribuindo a isso um caminho para aprimorar as aprendizagens e para obter melhor desempenho escolar. As medidas de desempenho cognitivo estão sendo cada vez mais utilizadas como estratégia para aprimorar a qualidade da educação brasileira. Inclusive, isso se reflete no crescente número de estados e municípios que estão testando seus estudantes nos anos iniciais, repetindo, muitas vezes, os mesmos procedimentos dos testes federais sobre as mesmas escolas. Contudo, o que se observa nas escolas, muitas vezes, é uma preocupação com os resultados, e não com os processos educacionais, necessariamente surge a necessidade de refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar.

Na próxima seção, trataremos do Programa Escola 10, uma política de responsabilização dos agentes envolvidos que objetiva melhorar a educação de Alagoas.

3 PROGRAMA ESCOLA 10

O Programa Escola 10 é uma política pública do Estado de Alagoas, iniciada em 2017, consiste em um pacto pela educação, de iniciativa do governo estadual, unindo estado e municípios e fortalecendo o regime de colaboração entre os entes federativos envolvidos. Suas ações são direcionadas para estudantes do ensino fundamental (3º, 5º e 9º anos) e têm por objetivo: 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, a diminuição da evasão escolar e da distorção idade-série (atraso escolar); a melhoria da aprendizagem de estudantes do 5º e 9º anos; e o aumento do IDEB.

As parcerias entre estado e municípios ocorreram em março de 2017, mas apenas em dezembro foi encaminhado o projeto de lei à Assembleia Legislativa do Estado (ALE) visando instituir o Programa Escola 10, no ano seguinte foi sancionada através da Lei nº 8.048.

Esta Lei 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”, bem como constitui uma rede de articuladores de ensino lotados nas secretarias estadual e municipais e nas escolas das redes públicas de ensino (ALAGOAS, 2018, p. 1).

O “articulador de ensino” desenvolve atividades no âmbito da política de acompanhamento pedagógico e deve se concentrar na formação docente continuada em serviço, conforme indicado no Manual do Articulador de Ensino do Programa Escola 10 (SEDUC, 2017):

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, 2018, p. 1).

Entre as principais estratégias do Programa estão o acompanhamento pedagógico de todas as escolas públicas, com a realização da Prova Alagoas, fornecimento de material didático complementar, formações para articuladores de ensino, secretários municipais de educação e gestores das escolas da rede estadual.

Cerca de 110 mil estudantes, em 2017, participaram da avaliação diagnóstica e receberam os materiais didáticos complementares para serem usados nas oficinas de aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. A partir da avaliação diagnóstica, foram realizadas oficinas de apropriação de resultados e pactuação de metas por escola. Esse trabalho foi desenvolvido por cerca de três mil articuladores de ensino, cuja principal função foi realizar o acompanhamento pedagógico e propor formação em serviço, a fim de garantir a execução dos planos de ação desenvolvidos nas oficinas de metas. Os articuladores de ensino são servidores da própria rede onde atuam, que passam por processos seletivos e recebem uma bolsa⁷ do governo do estado para trabalharem com as ações do Escola 10.

De acordo com a Lei nº 8.048, de 23 de novembro de 2018, os municípios aderiram ao Programa se habilitando 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”.

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. (ALAGOAS, 2018, p. 1).

A segunda fase do Programa se iniciou em 23 de agosto de 2019, a partir do envio do Projeto de Lei do Prêmio Escola 10 para a ALE. A Lei nº 8.224 foi sancionada em 19 de dezembro de 2019, que “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”.

Pela proposta, 20 milhões de reais seriam destinados aos municípios cujas escolas públicas atingissem as metas pactuadas com a SEDUC/AL, levando-se em consideração o IDEB de 2017.

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

⁷ Os servidores designados receberão bolsas do Programa Escola 10, a partir da publicação do resultado validado pela SEDUC/AL em Diário Oficial até dezembro do ano em curso, sendo o valor mensal de R\$ 400,00 (quatrocentos reais), paga pelo Governo do Estado, para atuar como Articulador de Ensino, conforme Lei nº 8.048, de 23 de novembro de 2018, sem prejuízo da remuneração do cargo efetivo.

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). (ALAGOAS, 2019, p. 2).

Ao avaliarmos o processo de condução do Programa Escola 10, identificamos em Bonamino e Sousa (2012), como sendo esta uma política de terceira geração. Segundo as autoras, as iniciativas de políticas de avaliação em larga escala se identificam em três tipos de gerações com consequências diferenciadas para o currículo escolar. Essas gerações coexistem e causam impacto direto no âmbito das redes de ensino. Bonamino e Sousa (2012) consideram que a partir do SAEB, instaura-se a “primeira geração”, que tem um caráter diagnóstico da qualidade da educação, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo. Sua finalidade é acompanhar a evolução da qualidade da educação, divulgando os resultados na internet, para consulta pública, ou utilizar-se da mídia ou de outras formas de disseminação, sem que os resultados sejam devolvidos para as escolas.

Para as autoras, em 2005, o SAEB foi submetido a uma reestruturação, passando a ser composto pela ANEB e a ANRESC, a Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, auxiliando na tomada de decisões com relação aos recursos técnicos e financeiros, além de direcionar as ações para atingir as metas estabelecidas. Para Bonamino e Sousa (2012), essa etapa das políticas de avaliação em larga escala corresponde a uma “segunda geração”, na qual a mídia atua na divulgação dos *rankings*, destacando os melhores e piores resultados, permitindo as comparações entre redes e escolas. Tais comparações implicam na interferência direta nas escolas, direcionando o que e como fazer, com a distribuição de matrizes curriculares com os conteúdos “testados” nas provas de Língua Portuguesa e Matemática. Esse tipo de mecanismo de responsabilização tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favoreça a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola (ZAPONI; VALENÇA, 2009).

Cabe ressaltar, entretanto, que assim como ocorrido em outros países, essa perspectiva tem efeitos bem mais complexos, como por exemplo, a segregação/exclusão socioeconômica tanto no território quanto dentro da própria escola, uma ameaça ao princípio democrático da educação instituído desde a CF/1988.

A “terceira geração” das avaliações, por sua vez, tem início ainda nos anos 2000, com a expansão dos sistemas de avaliação para os estados, e mais recentemente, para os municípios, com consequências “fortes” ou materiais (BONAMINO; SOUSA, 2012). Nesta fase, “[...] se relacionam as iniciativas de responsabilização com premiação financeira (alocação de recursos) e/ou pagamento de incentivo (bonificação salarial) para professores, diretores e outros profissionais da escola”, como afirmam Bonamino e Sousa (2012, p. 53).

Nas políticas de responsabilização, quando as consequências são apenas simbólicas, são chamadas de *low stakes* ou de responsabilização branda. Quando as consequências são sérias, elas são chamadas de *high stakes* ou de responsabilização forte (CARNOY; LOEB, 2002; BROOKE, 2006). Tais avaliações são respectivamente identificadas, como avaliações de segunda e terceira gerações.

Nesse aspecto, as avaliações de segunda e terceira gerações, associadas à introdução de políticas de responsabilização baseadas em consequências simbólicas e materiais, têm o propósito de criar incentivos para que o professor se esforce no aprendizado dos estudantes, além de gestores, tanto da escola quanto das redes, trabalharem para obtenção de resultados nas avaliações externas. Para Bonamino (2013), evidências nacionais e internacionais mostram que principalmente o uso de resultados das avaliações de terceira geração para informar iniciativas de responsabilização forte pode envolver riscos para o currículo escolar. Um deles é a situação conhecida como ensinar para o teste, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram

aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo. Outras são as experiências de responsabilização explicitadas em normas e que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas. Fernandes (2001, p. 31 *apud* GALDINO, [s.d.], p. 4) expõe que: “A Avaliação Institucional toma formas competitivas alarmantes, comparando escolas com realidades e ritmos diferentes e priorizando os *rankings* entre as instituições”.

Na avaliação de “terceira geração”, podemos identificar que a utilização de metas para o alcance dos resultados associada à bonificação, requer atenção no sentido de estabelecer critérios que possibilitem as escolas e os municípios conviverem sem competição, em busca de igualdade de oportunidades e não apenas de resultados.

De acordo com Freitas (2012, p. 383), um “[...] sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções”. A meritocracia, sobretudo, é considerada “base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Dessa forma, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas e o esforço pessoal, o mérito de cada um”.

A avaliação se torna um caminho para o planejamento de políticas públicas, Souza (2003, p. 67) apresenta as políticas públicas como um “desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado – o governo – produtor, por excelência, de políticas públicas”. Dentro dessas políticas públicas estão as políticas educacionais, que, como diz Azevedo (2004, p. 59): “Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado”.

Nesse sentido, ao propor incentivos financeiros às escolas e aos municípios que atingem suas metas no IDEB, é importante que o Estado de Alagoas, a partir dos agentes ligados à Secretaria de Educação (SEDUC/AL), identifique se houve mesmo uma melhoria na qualidade da educação ou há escolas e municípios preparando-se para os testes.

Nesse contexto, o Programa Escola 10 apresenta o eixo avaliação através do Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas⁸ (SAVEAL) implantada em 2001, com a **Prova Alagoas**, que auxilia na verificação e diagnóstico da aprendizagem, assessorando as escolas no seu planejamento pedagógico e preparando os estudantes dos 5º e 9º anos do ensino fundamental, visando à melhoria dos índices do IDEB. Desde então, além de produzir os resultados do SAEB, produz informações comparáveis sobre o desempenho em Leitura e Matemática das redes públicas e privadas do Sistema Estadual de Educação.

Podemos destacar a Avaliação da Rede Estadual de Alagoas (AREAL), implantada em 2012, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), fornecendo um diagnóstico do desempenho dos estudantes e, por conseguinte, da rede avaliada, em relação aos conteúdos essenciais da Educação Básica.

Consolidando esse processo de avaliação com a instituição do Programa e o Índice de Desenvolvimento da Educação de Alagoas (IDEAL), mediante a Portaria SEDUC/AL nº 4.948, de 18 de dezembro de 2015, com o objetivo de criação de metas para o aprendizado escolar; monitoramento e acompanhamento dos indicadores educacionais oriundos das avaliações em larga escala; avaliação da qualidade das escolas estaduais no ensino fundamental e médio; fixação de metas específicas de ensino para cada unidade escolar de modo a direcionar os serviços educacionais, promover a qualidade e a equidade do sistema de ensino na rede estadual.

⁸ SAVEAL foi criado em 2001, cuja finalidade não difere do SAEB, pois os dados levantados não são divergentes, apesar de um olhar na realidade local.

O Estado de Alagoas apresenta desafios importantes, porém as ações em busca da melhoria da qualidade da educação são objetivos definidos para a continuidade das ações de fortalecimento do Programa Escola 10.

Na seção seguinte, será apresentada a região metropolitana de Alagoas, que será a região da qual analisamos os resultados do IDEB dos anos iniciais, na perspectiva de identificar melhorias na qualidade da educação após a implementação do Programa Escola 10.

4 REGIÃO METROPOLITANA DE ALAGOAS E ENSINO FUNDAMENTAL

O Estado de Alagoas possui uma área de 27.848.158 km² e população em torno de 3.375.823 habitantes (IBGE, 2017).

A Rede Estadual de Educação de Alagoas possui hoje mais de 300 escolas, espalhadas em todo território alagoano. De maneira hierárquica, a SEDUC/AL distribui as escolas em treze GEREs. Uma GERE corresponde à instância intermediária entre a SEDUC/AL e as escolas. Tem como função encaminhar, monitorar e avaliar as atividades realizadas pelas unidades de ensino e também de mediadora dos conflitos.

Inicialmente, as GEREs eram denominadas de Coordenadoria Regional de Educação (CRE), que possuíam 15 coordenadorias,

As 15 Coordenadorias Regionais de Educação do Estado de Alagoas estão espalhadas no território alagoano, sendo sediadas nas cidades que possuem melhor acesso para o acompanhamento das instituições de ensino. No interior do Estado, nas sedes são realizadas as reuniões de acompanhamento às ações executadas nos contextos escolares sob as suas jurisdições. As CRE podem ser consideradas como braços da SEE e uma forma que o governo do Estado encontrou de aproximar as escolas da rede estadual das determinações de sua política educacional. (GOMES, 2013, p. 85).

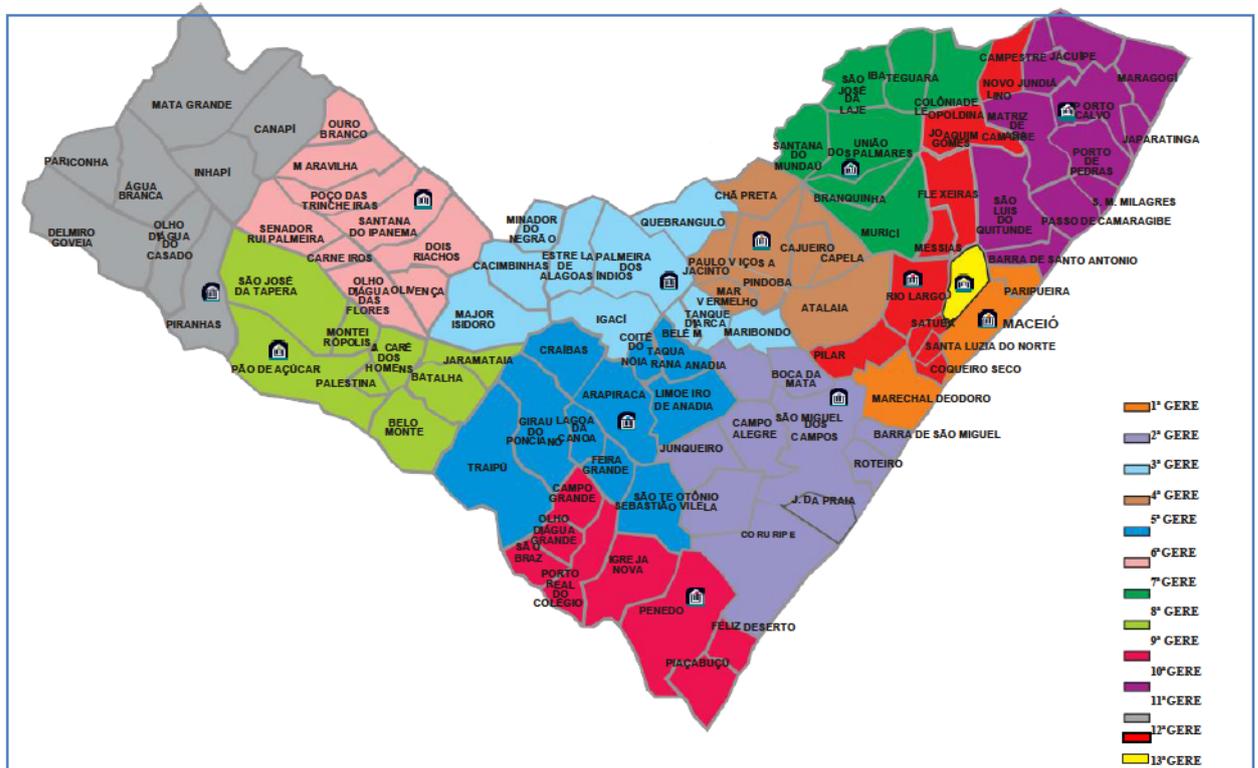
A relativa distância entre alguns municípios e a sede da Secretaria Estadual, em Maceió, assim como a grande quantidade de instituições escolares, considerando que a SEDUC/AL também responde e deve assistir às escolas da rede municipal, são entraves para a interlocução entre governo e escolas, assim pela proximidade da CRE facilita o acesso e também o fluxo de informações e os trâmites burocráticos.

A partir da Lei Delegada de 2015 (ALAGOAS, 2015), que institui o Modelo de Gestão da Administração Pública Estadual do Poder Executivo, as Coordenadorias Regionais de Educação passaram a ser chamadas de GERE.

As GEREs representam a Secretaria Estadual de Educação e estão situadas nas microrregiões de Alagoas, sendo subdivididas da seguinte maneira: Maceió (1^a e 13^a Geres), São Miguel dos Campos (2^a Gere), Palmeira dos Índios (3^a Gere), Viçosa (4^a Gere), Arapiraca (5^a Gere), Santana do Ipanema (6^a Gere), União dos Palmares (7^a Gere), Pão de Açúcar (8^a Gere), Penedo (9^a Gere), Porto Calvo (10^a Gere), Piranhas (11^a Gere) e Rio Largo (12^a Gere).

Como é possível observar no mapa a seguir representado pela **Figura 1**:

Figura 1: Mapa de Alagoas por Gerência Regional de Educação (GERE)



Fonte: Repositório Ufal, 2017. (Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br>. Acesso em: 10 dez. 2020).

As GEREs funcionam como representações da SEDUC de Alagoas. É função do Gerente Regional acompanhar as escolas estaduais de sua microrregião e também promover articulação com as redes municipais das cidades de sua jurisdição.

Com essa organização, podemos identificar as Regiões Metropolitanas de Alagoas, inicialmente, com a região metropolitana de Maceió, instituída em 1998; a região metropolitana do Agreste, instituída em 2009; a região metropolitana do Vale do Paraíba, instituída em 2011; a região metropolitana da Zona da Mata, instituída em 2011; a região metropolitana de Palmeira dos Índios, instituída em 2012; a região metropolitana do São Francisco, instituída em 2012; a região metropolitana dos Caetés, instituída em 2012; a região metropolitana do Sertão, instituída em 2012; e, a região metropolitana do Médio Sertão, instituída em 2013.

As unidades regionais são caracterizadas por possuírem um núcleo central urbano que exerce influência econômica e social em relação aos municípios vizinhos. Os vínculos exercidos sobre essa área em grau elevado formalizam uma regionalização de aglomeração com relações mútuas, denominada Região Metropolitana, Aglomerados Urbanos e Região de Integração e Desenvolvimento (RIDE).

O IBGE (2016) define região metropolitana como uma grande área urbana, com alta complexidade interna, formada pela conurbação de vários municípios que, no passado, compunham centros urbanos isolados e que possui uma elevada centralidade, abrigando sedes de companhias, de instituições públicas e uma ampla gama de oferta de bens e serviço.

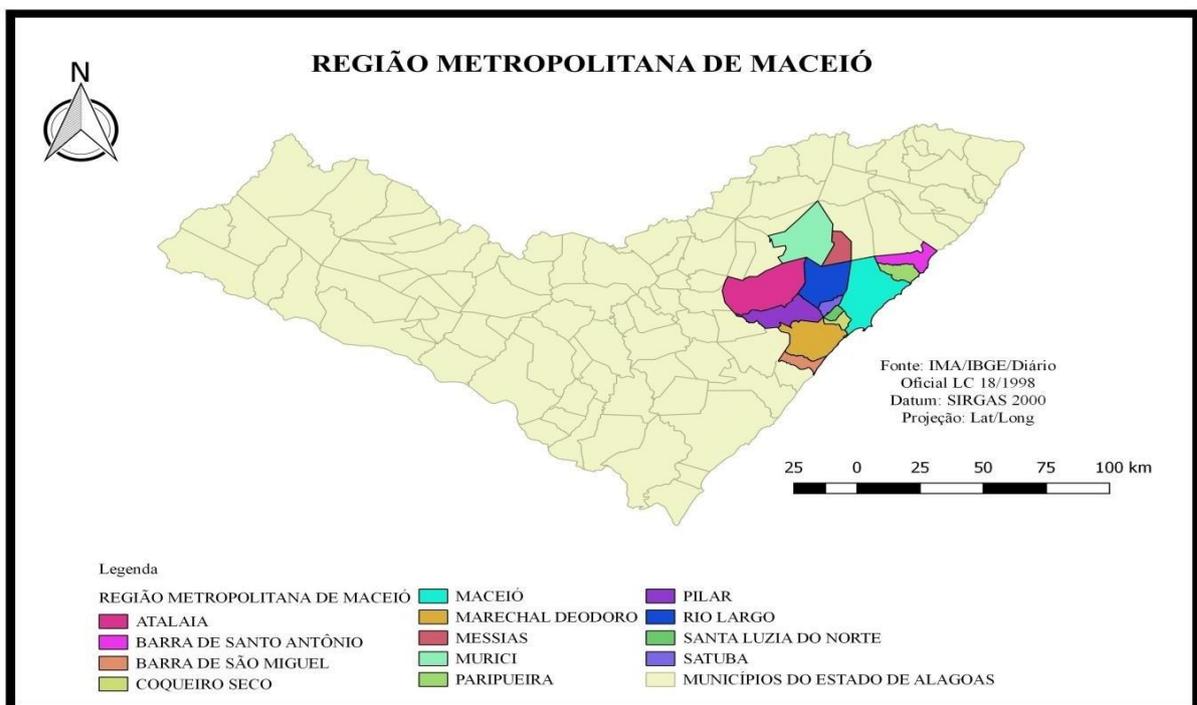
A região metropolitana de Maceió foi institucionalizada pela lei complementar nº 18, em 19 de novembro de 1998, tendo Maceió como município polo da região. Originalmente, foi composta pelos municípios: Barra de Santo Antônio, Barra de São Miguel, Coqueiro Seco, Maceió, Marechal Deodoro, Messias, Paripueira, Pilar, Rio Largo, Santa Luzia do Norte e

Satuba, totalizando, inicialmente, 11 municípios.

A primeira alteração ocorre pela lei complementar nº 38, datada de 14 de junho de 2013, tendo a inclusão do município de Atalaia que pertencia à região metropolitana do Vale do Paraíba, seguindo da inclusão do município de Murici, através da Lei complementar nº 40, datada 17 de junho de 2001, a qual pertencia à região metropolitana da Zona da Mata.

Após processadas as inclusões, a região metropolitana de Maceió (Figura 3) passa a ser composta por 13 municípios, com população estimada em 1.352.241 habitantes (IBGE, 2017), disposta em uma área de 2.862,849 km² (IBGE, 2017), conforme mapa representado pela **Figura 2**:

Figura 2: Região Metropolitana de Maceió



Fonte: Neves e Santos Filho, 2017.

Podemos destacar, no âmbito estadual, as duas GEREs que compõem a região metropolitana de Maceió, apresentadas conforme os dados de caracterização que podem ser visualizadas no **Quadro 1**.

Quadro 1 – Síntese da caracterização da 1ª e 13ª GEREs da região metropolitana de Maceió

GERE	LOCALIZAÇÃO	NÚMERO DE ESCOLAS	NÚMERO DE ESTUDANTES	ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
1ª	Rua Epaminondas Gracindo, 238 Pajuçara.	50 escolas e 02 Centros de Atendimento Especializados e 01 Centro Educacional Jovens e Adultos, (pertencentes a parte baixa da cidade de Maceió)	28.982 estudantes	Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – e Ensino Médio (sendo destes, 17 unidades de ensino do Ensino Fundamental – anos iniciais).
13ª	Avenida Fernandes Lima, s/n Farol – Centro de Estudos e Pesquisa Aplicadas (CEPA)	54 escolas e 04 Centros (CAMEC, CECITE, CDR), Instituto de Línguas (pertencentes ao CEPA e à parte alta da cidade de Maceió)	36.964 estudantes	Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – e Ensino Médio (sendo destes, 15 unidades de ensino do Ensino Fundamental – anos iniciais).

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A equipe técnica pedagógica das GEREs, composta por Núcleo Estratégico de Formação (NEFs), Técnicos de Acompanhamento Pedagógico (TAPs), Técnico de Inovação e tecnologia Educacional (TITEs) e Técnico Acompanhamento de Gestão (TAGs), trabalha nas ações formativas, orienta e acompanha os profissionais. Nas unidades de ensino, os encontros formativos e de acompanhamento pedagógico são direcionados pelos articuladores de ensino, coordenadores pedagógicos e professores. As formações seguem cronograma preestabelecido pelas técnicas, tratando sobre temáticas voltadas a melhorias do processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de proporcionar momentos que visam à elevação do fluxo e a proficiência, levando-os a atingir as metas pactuadas na prova SAEB.

Podemos evidenciar algumas frentes de atuação com demandas alinhadas para o desenvolvimento das ações de intervenção nas unidades de ensino, como:

- Oficinas de leitura e resolução de problemas – acompanha e auxilia a equipe pedagógica das unidades de ensino na potencialização dos trabalhos nas oficinas dos descritores em Língua Portuguesa e Matemática;
- Uso pedagógico dos resultados das avaliações – auxilia na observação e na análise dos resultados obtidos nas últimas avaliações pelas unidades de ensino, para (re)elaboração de planejamento do trabalho com os descritores com baixo desempenho;
- Estratégias de apoio pedagógico aos estudantes/Conselho de classe – auxilia nas estratégias de apoio aos estudantes nas unidades de ensino, por meio do acompanhamento sistemático das ações planejadas e informações coletadas no Conselho de classe;
- Planejamento estratégico dos descritores – orienta o planejamento a partir de descritores considerando as devolutivas do SAVEAL;

- Hora/atividade do trabalho pedagógico coletivo (HTPC)/Hora/atividade do trabalho pedagógico individual (HTPI) – orientação e organização com a equipe pedagógica e professores das unidades de ensino nos momentos de HTPC e HTPI, possibilitando a reflexão dos resultados e planejamento de ações pedagógicas entre os professores de Língua Portuguesa, Matemática e demais componentes para o fortalecimento de ações de intervenção pedagógica.

Em 2019, foi organizada a primeira Oficina de apropriação dos dados da Prova Alagoas que teve como objetivo analisar os resultados e traçar metas para o avanço da proficiência de Língua Portuguesa e Matemática aos estudantes da rede pública estadual. Participaram da formação, o gestor, o articulador de ensino, o coordenador pedagógico, o professor de Língua Portuguesa e o professor de Matemática.

Em setembro de 2019, nas GEREs, houve a compartilhamento do plano estratégico das unidades de ensino, que contou com a participação dos articuladores de ensino e coordenadores pedagógicos, que apresentaram o referido plano com o objetivo de promover a socialização e a interação das atividades organizadas com o foco na prova SAEB.

A formação continuada aconteceu em diversas frentes, para o atendimento aos articuladores de ensino, coordenadores pedagógicos, professores e profissionais da área de tecnologia da educação, possibilitando os avanços necessários para o atendimento nas especificidades dos estudantes no âmbito educacional.

5 IMPACTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES DO PROGRAMA ESCOLA 10 NAS UNIDADES DE ENSINO DA REGIÃO METROPOLITANA DE MACEIÓ – IDEB 2013 a 2019

A partir da implementação da política do Programa Escola 10, podemos perceber as mudanças ocorridas de forma significativa no âmbito educacional. Mudanças que possibilitaram inovação nas rotinas de ensino e na estrutura organizacional (carga horária, currículo, planejamento pedagógico), essas mudanças forneceram uma visão sistêmica das unidades.

As unidades de ensino passaram a criar estratégias de superação para os avanços nos índices educacionais, fortalecendo parcerias e mudanças no comportamento das equipes para o uso dos resultados.

A Prova Alagoas (SAVEAL), realizada nas redes para diagnosticar o ensino-aprendizagem, propondo ações de intervenção, análise e acompanhamento sistemático dos resultados para a melhoria do desempenho dos estudantes, busca possibilitar devolutivas das informações coletadas, subsidiando as principais necessidades para a realização das frentes de atuação e desenvolvimento de propostas curriculares direcionadas às necessidades evidenciadas.

Nesse contexto, podemos identificar os avanços consideráveis nos resultados do Ensino Fundamental – anos iniciais – em Alagoas, nos índices do IDEB entre os anos de 2013 a 2019, que estão representadas na **Tabela 1**.

Tabela 1 – Resultado do IDEB em Alagoas – Ensino Fundamental/Anos Iniciais

4ª Série/5º Ano										
Estado	Ideb Observado					Metas Projetadas				
	2013	2015	2017	2019	2013-2019	2013	2015	2017	2019	2021
ALAGOAS	3.7	4.1	4.9	5.2	40%	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2

Fonte: Adaptada pela autora a partir dos dados do INEP, 2019.

Ao analisar os dados da **Tabela 1**, podemos observar os avanços ocorridos entre os anos de 2013 a 2019, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com aumento de 40% nos resultados do IDEB, isso representa um percentual significativo nos índices educacionais. Sendo que, em 2017, atingiu 4,9 a meta de 2019, enquanto que, em 2019, atingiu 5,2 a meta projetada para 2021.

As parcerias entre o estado e os municípios possibilitaram esse avanço significativo nas redes, pois a priorização das ações e o cumprimento das etapas estabelecidas favoreceram o alcance dos resultados mediante uma proposta pedagógica alinhada, parcerias fortalecidas e ações efetivas buscando o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com qualidade e equidade.

Nesse contexto, podemos analisar os avanços dos resultados das médias de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática na série histórica apresentada na **Tabela 2**, a seguir:

Tabela 2 – Médias de proficiência da rede estadual de Alagoas – anos iniciais do Ensino Fundamental – Série Histórica

Ano	Resultado nas últimas edições - 5º ano	
	Língua Portuguesa	Matemática
2013	164,56	176,01
2015	180,52	191,77
2017	190,97	199,41
2019	192,56	204,49

Fonte: Inep, 2019.

Os dados em destaque do SAEB retratam os resultados educacionais de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, nas edições de 2013 a 2019, das escolas da Rede Estadual de Alagoas, especificamente nas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais –, podemos identificar que os resultados obtiveram avanços. Outro ponto relevante a ser destacado diz respeito à proficiência em Matemática, que em todas as edições apresentou resultados mais elevados do que em Língua Portuguesa.

Nesse aspecto, podemos destacar que um dos pontos de atenção para a organização de ações de avanço dos resultados se encontra no componente de Língua Portuguesa, embora o desenvolvimento das atividades para a melhoria dos resultados se dará em ambos os componentes por apresentar baixos indicadores apesar dos avanços.

Tabela 3 – Resultados da rede estadual de Alagoas por nível de proficiência – Língua Portuguesa

Nível	Língua Portuguesa - 5º ano – Percentual (%)			
	2013	2015	2017	2019
Nível 0	16,79	7,80	5,90	7,37
Nível 1	26,48	19,02	14,02	13,64
Nível 2	21,82	22,08	20,19	17,07
Nível 3	15,10	20,97	18,93	19,14
Nível 4	11,04	14,95	18,39	17,85
Nível 5	4,75	8,11	11,58	12,86
Nível 6	2,49	4,78	7,01	6,93
Nível 7	1,09	1,59	2,73	3,57
Nível 8	0,33	0,49	0,93	1,47
Nível 9	0,10	0,20	0,31	0,09

Fonte: Inep, 2019.

Na **Tabela 3**, nos resultados de proficiência de Língua Portuguesa que se encontram organizados por nível, percebemos que, no histórico de 2013 a 2019, gradativamente, foram avançando. Em 2013, atingiu o nível 1, em 2015 e 2017, manteve-se no nível 2 e, em 2019, avançou para nível 3. Nessa análise, os avanços aconteceram, porém muito ainda necessita ser feito para o alcance de níveis mais elevados e, conseqüentemente, melhores resultados.

A **Tabela 4**, a seguir, apresenta os resultados de Matemática do 5º ano por nível de proficiência:

Tabela 4 – Resultados da rede estadual de Alagoas por nível de proficiência

Nível	Matemática - 5º ano – Percentual (%)			
	2013	2015	2017	2019
Nível 0	12,39	0,64	1,76	2,46
Nível 1	15,78	11,22	8,94	8,34
Nível 2	24,07	24,32	19,14	15,96
Nível 3	19,85	27,65	23,44	21,80
Nível 4	14,08	18,16	20,90	19,37
Nível 5	7,09	9,95	13,67	15,92
Nível 6	4,73	5,08	7,75	9,90
Nível 7	1,48	2,41	3,21	4,36
Nível 8	0,37	0,48	1,03	1,57
Nível 9	0,17	0,09	0,15	0,34
Nível 10	0,00	0,00	0,00	0,00

Fonte: INEP, 2019.

Na **Tabela 4**, nos níveis de proficiência de Matemática apresentam resultados diferenciados da proficiência de Língua Portuguesa, pois, em 2013, atingiu o nível 2, em 2015, 2017 e 2019 manteve-se no nível 3, mesmo havendo um pequeno crescimento nos níveis seguintes. Esses resultados apesar de permanecerem no nível 3, nas últimas edições, necessitam de um acompanhamento maior por não terem apresentado avanços consideráveis.

Podemos perceber que os avanços ocorrem de forma gradativa, essa análise nos mostra que muitos elementos ainda precisam ser trabalhados para que o atendimento seja mais eficiente em ambos os componentes curriculares.

Vejamos agora, a trajetória de 2013 a 2019, das 34 escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental que estão localizadas na 1ª e 13ª GEREs da região metropolitana de Maceió, que estão representadas nas Tabelas 5 e 6, a seguir.

Tabela 5 – 1ª Gerência Regional de Educação (GERE)

4ª Série/5º Ano										
Escola	Ideb Observado					Metas Projetadas				
	2013	2015	2017	2019	2013 -2019	2013	2015	2017	2019	2021
Escola Estadual Antonio Vasco	4.0	-	5.2	5.5	37%	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Escola Estadual Lions Maceió Pajuçara	3.2	3.5	3.6	5.5	72%	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2
Escola Estadual Prof. Luiz Carlos	4.0	4.4	4.5	5.1	27%	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1
Escola Estadual Marcelo Resende	3.8	4.4	6.0	5.5	48%	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7
Escola Estadual Cincinato Pinto	3.0	4.2	*	4.4	46%	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3
Escola Estadual Prof. Carlos Povina Cavalcante	3.7	3.9	4.7	4.9	32%	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1
Escola Estadual Major Eduardo Emiliano da Fonseca	3.3	4.0	4.8	5.0	51%	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1
Escola Estadual Profa. Malba Lins Costa	4.5	4.1	5.0	5.1	13%	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0
Escola Estadual Prof. Virgínio de Campos	3.4	4.0	5.4	6.3	85%	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1
Escola Estadual Prof. Eduardo Almeida da Silva		3.9	*	5.4	38%	4.3	4.5	4.8	5.1	5.4
Escola Estadual Thomaz Espindola	3.5	4.2	5.0	5.9	68%	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0
Escola Estadual Professora Erotildes R. Saldanha	3.5	4.3	4.3	5.0	43%	4.7	5.0	5.3	5.5	5.8
Escola Estadual Maria Rita Lyra de Almeida	2.9		*	5.5	89%	3.4	3.7	4.0	4.3	4.6
Escola Estadual Prof. Anísio Teixeira	2.0		*	5.7	185%	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2
Escola Estadual Dr. Júlio Auto	3.6	4.3	5.3	5.4	50%	4.9	5.2	5.5	5.8	6.0
Escola Estadual Eng. Edson Salustiano dos Santos	3.8	4.6	5.5	5.8	53%	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7
Escola Estadual Jarsen Costa	4.0	4.3	4.5	*	12%	4.8	5.0	5.3	5.6	5.9

Fonte: Adaptada pela autora a partir dos dados do INEP, 2019.

A **Tabela 5** apresenta resultados de crescimento nas 17 unidades de ensino da 1ª GERE, porém, mesmo diante dessa evolução, podemos identificar que quatro unidades não atingiram a meta projetada do IDEB, representando 23,5% do total de unidades. Nesse contexto, devemos analisar que, apesar dos avanços e investimentos realizados no âmbito educacional para toda a rede pública estadual, algumas unidades não atingiram os resultados esperados. Podemos considerar essa evidência como ponto de atenção, pois os motivos que ocasionaram esse baixo desempenho necessitam de análise. Nesse sentido, torna-se necessário um olhar mais específico para estas quatro unidades educacionais e uma intervenção pedagógica, para que nenhuma escola fique para trás.

A **Tabela 6** apresenta os resultados das 17 unidades de ensino da 13ª GERE, vejamos os resultados:

Tabela 6 – 13ª Gerência Regional de Educação (GERE)

4ª série/5º ano										
Escola	Ideb Observado					Metas Projetadas				
	2013	2015	2017	2019	2013-2019	2013	2015	2017	2019	2021
Escola Estadual Prof. José Vitorino da Rocha	3.8		4.2	5.4	42%	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5
Escola Estadual Coronel Francisco Alves Mata	4.3	3.8	*	5.2	21%	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
Escola Estadual Profa. Josefa Conceição da Costa	4.4	4.3	4.6	4.9	11%	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4
Escola Estadual Prof. Sebastião da Hora	3.6	2.9	4.5	4.2	17%	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2
Escola Estadual Dr. José Maria de Melo – CAIC	2.5	3.0	4.9	4.4	76%	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3
Escola Estadual Otacílio Holanda de Andrade		2.9	4.2	5.0	72%	3.1	3.4	3.7	4.0	4.3
Escola Estadual Jornalista Freitas Neto	3.7	4.3	*	5.2	40%	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7
Escola Estadual Dep. Guilhermino de Oliveira	4.8	5.0	5.5	6.8	42%	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9
Escola Estadual Dr. Francisco Melo	2.8	3.9	4.3	5.2	86%	4.4	4.7	4.9	5.2	5.5
Escola Estadual Liberalino Bomfim	2.9	3.9	4.4	5.7	96%	3.4	3.7	4.0	4.3	4.6
Escola Estadual Maria Rosália Ambrózzio				5.3	-					5.5
Escola Estadual Tereza D'avila	5.2	5.6	5.0	5.5	0,6%	4.8	5.1	5.4	5.6	5.9
Escola Estadual Alfredo Gaspar de Mendonça		3.4	*	4.6	35%	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5
Escola Estadual Aquilina Bulhões Barros	4.1		*	4.9	19%	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2
Escola Estadual Maria Amália			5.3	4.7	-	3.4	3.7	4.0	4.3	4.6
Escola Estadual Rotary	3.7	5.0	*	5.3	43%	4.9	5.2	5.4	5.7	6.0
Escola Estadual Profa. Rosalva Pereira Viana	3.3	4.1	*	4.9	48%	5.1	5.3	5.6	5.9	6.2

Fonte: Adaptada pela autora a partir dos dados do INEP, 2019.

A **Tabela 6** apresenta os resultados de crescimento em 17 unidades de ensino da 13ª GERE, porém, oito não atingiram a meta projetada do IDEB, representando 47% das unidades. Podemos considerar mais uma vez, essa evidência como ponto de atenção, pois os motivos que ocasionaram esse baixo desempenho necessitam de análise e verificação *in loco*.

Analisando o contexto da 1ª e 13ª GEREs do total de 34 unidades de ensino, 12 não alcançaram as metas projetadas para 2019, representando 35% das unidades. Podemos observar que a maioria obteve um avanço significativo nos resultados, mesmo diante desse crescimento, não atingiram a meta do IDEB e também a meta estabelecida pela SEDUC/AL. Nesse sentido, podemos identificar alguns fatores que contribuíram para esse cenário, a falta de um maior envolvimento entre as parcerias, as condições socioeconômicas dos estudantes dessas escolas, a vulnerabilidade da comunidade escolar e do entorno. Esses fatores são

bastante refletidos no sentido de possibilitar estratégias de acompanhamento sistemático nas ações de intervenção para o alcance na melhoria da qualidade e equidade do ensino.

Quanto às unidades de ensino que atingiram as metas estabelecidas, os professores da rede receberam bonificação financeira conforme a Lei nº 8.224, de 19 de dezembro de 2019, que visa não apenas a elevação dos resultados, mas transformar a vida dos estudantes da rede pública de Alagoas.

Os resultados apresentados possibilitam observar os avanços que ocorreram, no período de 2013 a 2019, nas turmas de 5º ano do ensino fundamental. Esse crescimento se deu pelos investimentos trazidos com a implantação da política do Programa Escola 10, diante do fortalecimento das parcerias e do desenvolvimento de um trabalho integrado e sistemático com ações alinhadas e propostas bem definidas no contexto educacional da rede pública de ensino.

Nesse sentido, podemos perceber que o Estado apresenta uma política de avaliação em larga escala que corresponde à “terceira geração”, à qual “[...] se relacionam as iniciativas de responsabilização com premiação financeira (alocação de recursos) e/ou pagamento de incentivo (bonificação salarial) para professores, diretores e outros profissionais da escola” (BONANIMO; SOUSA, 2013, p. 53), fatos que favorecem a estrutura organizacional promovendo mecanismos de responsabilização, que envolvem e mobilizam as parcerias em busca de melhores resultados na educação.

Diante do contexto dos avanços observados, a política do Programa Escola 10 não pode ser sustentada apenas com base em concessão de bônus em decorrência de resultados alcançados na prática pedagógica, mas em uma mudança nas ações e comportamento dos atores envolvidos no processo educacional.

No sistema de *accountability*, sempre surgirá formas de responsabilização em que apresenta consequências – e essas consequências podem ser positivas ou negativas, materiais ou simbólicas, implícitas ou explícitas. Segundo, Freitas (2012, p. 345-351): “[...] não é a presença ou ausência de consequências que define estar-se perante um sistema *low-stakes* ou *high-stakes*, mas sim o tipo ou natureza dessas consequências”.

Nesse contexto, podemos destacar a relevância das parcerias no que diz respeito à ação dos atores educativos, em especial ao Estado e suas respectivas políticas públicas; à comunidade escolar e local, incluindo os pais; e à sociedade no sentido mais amplo, todos os envolvidos assumindo a responsabilidade coletiva. Sendo assim, diante das responsabilidades assumidas, espera-se que o fluxo transcorrerá com maior segurança e fluidez, rumo à qualidade educacional das escolas públicas do Estado.

6 CONCLUSÃO

Neste artigo, analisamos em termos avaliativos as políticas educacionais do Estado de Alagoas que vêm apresentando resultados significativos, isso em detrimento de iniciativas como a da criação da política do Programa Escola 10, que consiste em um pacto que unifica as ações do estado de Alagoas, por meio dos municípios, para o fortalecimento do regime de colaboração, buscando garantir que todos os estudantes da rede pública sejam alfabetizados, que haja redução dos índices de analfabetismo, diminuição da evasão escolar e da distorção idade-série, melhoria da aprendizagem de estudantes e o aumento do IDEB.

A política foi implementada e os resultados estão sendo apresentados nas últimas edições do SAEB, considerando que esses índices estão bem representados nas edições de 2017 e 2019. A abordagem retratada neste artigo apresenta a evolução do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém esse crescimento da Rede Estadual de Alagoas ocorreu também em toda a educação básica.

Os avanços são representados através da priorização em investimentos que estiveram centrados em diretrizes típicas de modelos de gestão para resultados como padronização do conteúdo e dos processos pedagógicos, avaliação e monitoramento da qualidade da educação pública com base nesses padrões, valorização e capacitação dos profissionais da educação, contratualização e responsabilização por resultados com base em indicadores.

Nesse contexto, o desafio da rede será, diante de diferentes demandas complexas e desafiadoras, tornar essa gestão permanente e contínua na melhoria dos resultados. Pois, a política necessita ter um olhar mais cuidadoso para as unidades de ensino que não atingiram suas metas, no sentido de fazer ajustes necessários e imprescindíveis, possibilitando ações mais efetivas de superação dos resultados.

Diante do exposto, poderíamos considerar as “ações de cooperação técnico-pedagógicas” como um exemplo da política do Programa Escola Nota 10, implantada no Estado do Ceará na qual as unidades de ensino que não atingiram as metas são apoiadas pelas unidades premiadas.

Com esses ajustes na política do Programa Nota 10, fortaleceria novas parcerias objetivando avanços nas ações de cooperação para a superação das fragilidades apresentadas pela comunidade escolar em seus resultados. Contudo, diante dessa análise, as políticas de educação estão na direção certa como sinaliza o desempenho nas avaliações, necessitando apenas de alguns ajustes para o alcance de melhores resultados.

Portanto, a política do Programa Escola 10, implantada em Alagoas, traz uma experiência que pode ser adaptada a outras realidades educacionais. Entretanto, sua implementação exige uma visão sistêmica, ampla e holística do sistema educativo por se tratar de uma política baseada na valorização do desempenho escolar. Dessa feita, todo sistema educativo se sustenta em inúmeras comunidades escolares, nas quais, para funcionarem de forma harmônica em torno de objetivos concretos e comuns, como a aprendizagem dos estudantes, cada um dos diversos atores deve desempenhar efetivamente seu papel. Neste sentido, o Programa se insere em um conjunto de iniciativas das quais é redimensionado para a cooperação, colaboração e corresponsabilidade no âmbito educacional.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Lei Estadual nº 8.048/2018, de 23 de novembro de 2018. Lei do Programa Escola 10. 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. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**, 26 nov. 2018.

ALAGOAS. Lei Estadual nº 8.224, em 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**, 20 dez. 2019.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliar as avaliações em larga escala: desafios políticos. **Revista Educação**, 12 dez. 2013. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2013/12/12/avaliar-as-avaliacoes-em-larga-escala-desafios-politicos>. Acesso em: 16 nov. 2020.

AZEVEDO, Sérgio de; GUIA, Virgínia R. dos Mares. Os dilemas institucionais da gestão metropolitana no Brasil. In: RIBEIRO, Luiz C. de Queiroz. (Org.) **Metrópoles**: entre a coesão e a fragmentação, a cooperação e o conflito. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

BAUER, Adriana; SILVA, Vandr e Gomes da. Saeb e Qualidade de Ensino: algumas questões. **Estudos em Avalia o Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/aeae163120052145>. Acesso em: 16 nov. 2020.

BLASIS Eloísa; FALSARELLA Ana Maria; ALAVARSE Ocimar Munhoz. **Avalia o e Aprendizagem**: avalia es externas: perspectivas para a a o pedagógica e a gestão do ensino. *In*: BLASIS, Eloísa; GUEDES, Patrícia Mota (Coord.). São Paulo: CENPEC: Funda o Itaú Social, 2013.

BONAMINO, Al cia; FRANCO, Creso. Avalia o e política educacional: o processo de institucionaliza o do SAEB. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2020.

BONAMINO, Alicia. Avalia o educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? *In*: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avalia o de sistemas educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 43-60. v. 2.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Z kia. Tr s gera es de avalia o da educa o básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educa o e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. **Constitui o da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n . 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educa o nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabiliza o educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.

CARNOY, Martin; LOEB, Susanna. A responsabilidade externa tem efeito nos indicadores educacionais dos alunos? Uma análise entre os estados dos EUA. Santiago do Chile: Ferial, abr. 2004.

CERDEIRA, Diana G. da Silva. **Apropria es e usos de políticas de avalia o e responsabiliza o educacional pela gestão escolar**. 2015. 258 f. Tese (Doutorado em Educa o) – Programa de Pós-gradua o em Educa o, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avalia o da educa o básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, jun. 2008. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000200005. Acesso em: 22 set. 2020.

ENCICLOPÉDIA MUNICIPIOS DE ALAGOAS. 3. ed. Alagoas, 2012.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Avalia o institucional da escola**: base teórica e constru o do projeto. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

FREITAS, Luís C. de. **Avaliação Escolar Caminhando pela Contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, Luís C. de. Apresentação. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 345-351, 2012.
GATTI, Bernadete A.; VIANNA, Heraldo Marelím; DAVIS, Cláudia. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois casos brasileiros. *Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 4, p. 7-26, 1991.

GALDINO, Mary Neuza D. A autoavaliação institucional no ensino superior como instrumento de gestão. [s.d.]. Disponível em: http://www.unigranrio.com.br/_docs/cpa/autoav-inst-ensino-sup-instr-gestao-mary-galdino.pdf. Acesso em: 17 dez. 2020.

GOMES, Maria das Graças C.; DIÓGENES, Elione Maria N. Qualidade no Ensino Fundamental: um olhar no sistema de avaliação da educação básica – reflexos nas escolas públicas de Alagoas. Disponível: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/MariadasGracasCorreiaGomes_GT1_integral.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliações educacionais e seus reflexos em ações federais e na mídia eletrônica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 172-201, 2014.

IBGE. **Divisão Regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas Intermediárias**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. 82p.

IBGE. **Perfil dos Municípios Brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

INEP. **SAEB 2001: novas perspectivas**. Brasília, 2002

INEP. Tabelas sobre painel educacional do IDEB em Alagoas. Disponível em: <http://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-educacional>. Acesso em: 05 jan. 2021.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem e avaliação de sistema. 2014. Disponível em: <http://luckesi.blogspot.com/2014/09/avaliacao-da-aprendizagem-e-avaliacao.html>. Acesso em: 17 nov. 2020.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem, institucional e de larga escala. Salvador, 2012. Disponível em: <http://luckesi.blogspot.com/2014/09/avaliacao-da-aprendizagem-institucional.html>. Acesso em: 13 set. 2020.

MACHADO, Cristiane. Avaliação Externa e Gestão Escolar: reflexões sobre uso dos resultados. **Revista@ambienteeducação**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 70-82, dez. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/117/385>. Acesso: 16 nov. 2020.

OLIVEIRA, Romualdo P. de. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: OLIVEIRA, Romualdo P. de; CATANI, Afrânio Mendes (Ed.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 77-94.

PINTO, Roberto Arlindo; VIANA, Marger da Conceição V. As Avaliações externas e a escola: possibilidades e desafios para a sala de aula. Disponível: <https://www.ufjf.br/emem/files/2015/10/AS-AVALIA%C3%87%C3%95ES-EXTERNAS-E-A-ESCOLA-POSSIBILIDADES-E-DESAFIOS-PARA-A-SALA-DE-AULA.pdf>. Acesso: 16 nov. 2020.

SANTOS FILHO, Cícero dos. Regiões Metropolitanas de Alagoas: entre os motivos da institucionalização e a dinâmica da integração. 2018. 172f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente, Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Alagoas, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2997>. Acesso em: 14 dez. 2020.

SANTOS, Clóvis Roberto dos *et al.* **Avaliação Educacional**: um olhar reflexivo sobre sua prática e vários autores. São Paulo: Avercamp, 2005.

SÃO PAULO. **Cartilha Solução Pública**. A utilização de dados na educação: material resultado de encontros online de diálogo com servidores públicos e especialistas na área de educação. Disponível em: <https://conteudo.clp.org.br/solucao-publica>. Acesso em: 25 nov. 2020.

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

SEGATTO, Catarina Ianni. Análise da implementação de políticas públicas: o Programa de Alfabetização na Idade Certa em dois municípios cearenses. **Semantic Scholar**. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/AdministracaoPublica/RevistaTemasdeAdministracaoPublica/catarinasegatto.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SILVA, Wellyngton Chaves M. da; FARENZENA, Nalú. O Programa Escola 10 no contexto da educação alagoana. **Diversitas Journal**. Santana do Ipanema/AL, v. 5, n. 1, p. 531-546, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v5i1-900>. Acesso em: 01 out. 2020.

SOUSA, Sandra M. Záquia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 119, p. 176-190, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SOUSA, Sandra M. Záquia L.; LOPES, Valéria V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, Dossiê Educação, p. 53-59, jan. 2010.

VIANNA, Heraldo Marelim. Contribuições de Heraldo Vianna para a avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, p.14-35, 2014.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, p. 41-76, jan-jun. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ea02720032177>. Acesso em: 5 nov. 2020.

ZAPONI, Margareth; VALENÇA, Epifânia. Política de responsabilização educacional: a experiência de Pernambuco. 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/18983029->

[Politica-de-responsabilizacao-educacional-a-experiencia-de-pernambuco-margareth-zaponi-epifania-valenca-abril-2009.html](#). Acesso em: 10 dez. 2020.