

ACCOUNTABILITY, AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E SUAS CONFIGURAÇÕES NA EDUCAÇÃO ALAGOANA: BREVE ANÁLISE DO PROGRAMA ESCOLA 10

KARLA DE OLIVEIRA SANTOS

Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) –
Campus IV - São Miguel dos Campos - Alagoas. Orcid. <https://orcid.org/0000-0003-4954-8184>
E-mail: karla.oliveira@uneal.edu.br.

RESUMO

As políticas educacionais implementadas no Brasil nas últimas décadas possuem uma base neoconservadora e neoliberal, que apresenta em sua conjuntura concepções do novo gerencialismo na administração pública. Sendo assim, teremos políticas de *accountability*, que garantirão o controle estatal e social dos serviços públicos a partir da avaliação, prestação de contas e responsabilização. O Programa Escola 10, implantado em 2018 no estado de Alagoas, tem apresentado práticas de *accountability*, a partir de avaliações em larga escala, regulação do trabalho docente, ranqueamento de escolas e premiações, como mecanismos de prestação de contas e responsabilização das instituições escolares e docentes, que se materializarão com os desempenhos apresentados pelos estudantes em testes estandardizados. Nesse sentido, o trabalho possui como problemática: De que forma os resultados das avaliações externas tem se articulado com a política de responsabilização educacional no Estado de Alagoas, tendo como base o Programa Escola 10?. O objetivo geral desse estudo é analisar as articulações entre as avaliações externas estaduais e nacionais e a política de responsabilização educacional em Alagoas, através do Programa Escola 10. A investigação possui abordagem qualitativa, adotando a revisão bibliográfica e a análise documental. Para a análise dos dados, utilizaremos a Análise de Conteúdo, a partir dos estudos de Bardin (2009) e Franco (2008).

Palavras-chave: Programa Escola 10, Responsabilização Educacional, Avaliações em Larga Escala.

INTRODUÇÃO

A década de 1990 é marcada por reformas no sistema educacional brasileiro, submetidas à nova ordem internacional e aos processos de globalização neoliberal, atendendo a uma lógica que visa acolher apenas os interesses econômicos do mercado e produzindo várias formas de exclusão social, propondo políticas que garantam a inserção e permanência de crianças e jovens no sistema público de ensino, sem uma preocupação real com uma qualidade educacional e social, buscando uma maior eficiência, eficácia, efetividade, controle de qualidade e descentralização de responsabilidades.

Sendo assim, a gestão das políticas educacionais no Brasil, desde a década de 1990, tem incorporado a lógica do novo gerencialismo público nas práticas de gestão dos sistemas de ensino e das escolas. O modelo está alicerçado na busca de melhoria da qualidade na educação, entendida como objeto mensurável e quantificável em termos estatísticos e que poderá ser alcançada a partir de inovações incrementadas na organização e na gestão do trabalho na escola, de acordo com estratégias da iniciativa privada de base gerencialista, que garantam a eficácia e eficiência na administração pública.

Em Alagoas no ano de 2015, assume o governo do Estado José Renan Vasconcelos Calheiros Filho (MDB), no qual inicia o processo de implementação do novo gerencialismo na educação alagoana, através de políticas de *accountability*, sob o consenso de modernização e superação das desigualdades educacionais e dos indicadores negativos.

Nesse sentido, em 2017 há o lançamento do Programa Escola 10, sendo instituído no ano de 2018, através da Lei nº 8.048/2018. O Programa Escola 10 é uma política do estado de Alagoas, que promove acordos de cooperação entre os municípios alagoanos através da assinatura de termo de adesão e que tem reforçado a responsabilização de escolas e dos profissionais da educação por alcance de metas, através de avaliações oficiais e prestação de contas do seu trabalho.

Contudo, partimos da seguinte problemática: De que forma os resultados das avaliações externas tem se articulado com a política de responsabilização educacional no Estado de Alagoas, tendo como base o Programa Escola 10?

A partir do exposto, este trabalho possui como objetivo analisar as articulações entre as avaliações externas de âmbito estadual e nacional e a política de responsabilização educacional em Alagoas, tendo como instrumento de análise, o Programa Escola 10.

METODOLOGIA

A investigação possui como abordagem a pesquisa qualitativa, almejando um processo de reflexão e análise do contexto brasileiro e alagoano, com a realização da revisão da literatura sobre a política de *accountability* na administração pública e a política de avaliações externas, no tocante à área da educação, pertinentes ao objeto de análise. Também realizamos análise documental, como método central da pesquisa, a partir das legislações e materiais que orientam e norteiam o Programa Escola 10.

Para a análise dos dados, nos pautamos na Análise de Conteúdo, a partir dos estudos de Bardin (2009) e Franco (2008), percebendo como os interditos nos documentos analisados abordam ou silenciam a problemática dessa pesquisa, pois como afirma Franco (2008), o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado ou/e simbolicamente explicitado sempre será ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito ou/e latente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As novas formas de gestão e financiamento da educação constituem medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares. Tais medidas surgem como soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca de adequação e racionalização dos recursos existentes, acompanhadas das ideias de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação local (OLIVEIRA; PINI; FELDFEBER, 2011).

De acordo com Souza e Botler (2019), o novo gerencialismo adota um modelo mercadológico neoliberal de avaliação em larga escala, de prestação de contas e de minimização do papel do Estado frente às políticas sociais, ganhando espaço nas últimas décadas nas agendas governamentais e políticas públicas voltadas para a educação.

Esse modelo, portanto, vem promovendo mudanças marcadas predominantemente pelos aspectos quantitativos, em detrimento dos qualitativos,

que tendem a ignorar os diferentes contextos da realidade educacional, favorecendo o controle social através da competitividade. E ainda, conforme Gewirtz e Ball (2011), o discurso do novo gerencialismo na educação enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização, aumentando padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação de resultados, nível de frequência e destino dos egressos, articulado a um vocabulário da empresa, com o uso de termos como: excelência, qualidade e eficiência.

Segundo Souza e Botler (2019), os estados e municípios brasileiros tendem a criar, cada um a sua maneira, padrões educacionais. Nesses padrões estão inclusos modelos avaliativos que muitas vezes tentam responder às exigências de um sistema de avaliação em larga escala, voltando suas atividades didáticas e pedagógicas para os índices e números, o que leva muitas instituições de ensino a trabalhar em cima de metas, do quantitativo e não do qualitativo.

O Estado implementa um planejamento centralizado, institucionalizando novos mecanismos de avaliação e controle. Como afirma Krawczyk (2002):

Podemos dizer que no lugar de um Estado social, propõe-se um Estado avaliador. É nessa relação entre centralização e descentralização na gestão educacional que faz parecer a reforma liberalizadora e autoritária ao mesmo tempo. Essa reforma por que passa o Estado desde a década de 1990, na maioria dos países latino-americanos é marcada por três elementos fundamentais: a responsabilização e atribuições do Estado, o mercado e a sociedade educacional sob o enfoque de uma descentralização de governo para município, para a escola, para o mercado e por fim a responsabilização social assumida por todos os agentes do processo. (p.64).

Nesse contexto, acontece uma intensificação na formulação e implementação de políticas no campo educacional, objetivando a adequação do sistema educacional brasileiro ao setor produtivo, através da inserção no mercado globalizado e pela aplicação de políticas neoliberais que responsabilizam diretamente as instituições escolares, atribuindo centralidade aos processos de avaliação externa.

A avaliação pode ser utilizada, entre muitos outros objetivos e funções, como condição *sine qua non* para o desenvolvimento de processos de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*). (AFONSO, 2009)

Com o avanço de políticas neoconservadoras e neoliberais sendo implementadas na educação pública brasileira, a qualidade educacional ganha

um foco, o que implica na incorporação frequente de políticas de *accountability*, a partir do tripé: avaliação, prestação de contas e responsabilização.

As políticas de *accountability*, enquanto componentes de reformas, têm se materializado no Brasil sob a prerrogativa de incorporação de uma reforma gerencial na administração pública. (SOUZA e NETO, 2019).

Segundo Afonso (2012), o significado do vocábulo *accountability* indica forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, que de forma autoritária responsabiliza as instituições escolares, as organizações e os indivíduos.

Contribuindo com a discussão, Souza e Neto (2019), citados anteriormente, pontuam que a *accountability* se configurou como um importante instrumento da nova gestão pública para implantar processos de avaliação, prestação de contas e responsabilização como formas de maximização do controle gerencial, dos processos e dos resultados.

Para Brooke (2006), as políticas de *accountability*, são políticas de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição.

As avaliações standardizadas são definidoras da qualidade educacional, principalmente como um dos instrumentos da validação de políticas de *accountability* no cenário nacional, levando inclusive a punições de escolas, no qual há uma responsabilização forte de professores pelos desempenhos de seus estudantes nos resultados dos testes em âmbito estadual ou nacional, ameaçando a autonomia docente.

As avaliações em larga escala na educação brasileira

No bojo das reformas educacionais da década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), as avaliações em larga escala foram centrais. Nesse período se desenvolvem programas de avaliação que visam determinar parâmetros de qualidade educacional quantitativos para todo o território nacional. Gradativamente foram implantados modelos de avaliação, aos quais, as unidades escolares e os sistemas de ensino, assim como docentes e discentes do país, foram testados com vistas à obtenção e análise de seus desempenhos.

O Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB) foi criado em 1995, pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (MEC). Inicialmente tinha como foco o estabelecimento de escalas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, realizando testes por amostragem de cada unidade da federação das escolas públicas e privadas do Brasil. Em 2005 é reestruturado, criando-se a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil.

De acordo com informações no sítio *online* do INEP¹, a Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo 10 estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que até então vinha sendo realizada no SAEB. A Anresc (Prova Brasil), por sua vez, passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem a critérios de quantidade mínima de estudantes nos anos finais de cada etapa do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) avaliadas, permitindo gerar resultados por escola, publicizando informações sobre o ensino oferecido em cada município e em cada escola, culminando em indicadores da educação.

Souza e Oliveira (2003), fazem uma crítica pertinente sobre o SAEB:

O delineamento assumido pelo SAEB encontra respaldo em argumentos que se alinham na direção de justificar a avaliação como instrumento de gestão educacional, tais como: possibilidade de compreender e intervir na realidade educacional, necessidade de controle de resultados pelo Estado, estabelecimento de parâmetros para comparação e classificação de desempenhos, estímulo por meio da premiação, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p.881)

De acordo com dados coletados no portal do Ministério da Educação, a Prova Brasil, é de caráter universal, homogênea e padronizada, tendo como objetivo auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando melhorar a qualidade do ensino.

1 <http://www.inep.gov.br/>

Em 2007, é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O indicador analisa o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, sendo estes entendidos como indicadores da qualidade da educação. É calculado com base no desempenho dos estudantes no SAEB/Prova Brasil e em taxas de aprovação. Ainda de acordo com o *site* do MEC, para que IDEB de uma escola ou rede pública alcance a meta estabelecida, é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. O discurso governamental é que até 2022, bicentenário da Independência do País, a “qualidade” da Educação Básica será garantida para todos os brasileiros.

Arroyo (2011, p. 35) aponta que:

As recentes políticas de avaliação centralizada quantitativa se dão por desempenhos, por etapas, para quantificar progressos, sequencias de ensino-aprendizagem reforçarem lógicas progressivas, sequencias rígidas, aprovadoras, reprovadoras de alunos e mestres.

Para os autores Oliveira e Feldfeber (2011), tais avaliações têm servido em muitos casos, como instrumento de avaliação e controle do trabalho docente por meio da premiação aos professores cujos alunos apresentam desempenho satisfatório e o contrário, maior pressão e cobrança daqueles cujos alunos não apresentam bom desempenho.

As avaliações em larga escala geram uma racionalização voltada apenas para os resultados, que desconsideram os condicionantes intra e extraescolares, que influenciam diretamente na aprendizagem dos discentes. O que se observa é o foco em publicizar apenas resultados que se materializam através do rendimento ou desempenho dos alunos nas avaliações.

Desta forma, o poder indutor das avaliações pode cooptar os alunos que apresentam melhores desempenhos cognitivos ou ainda, excluir no processo de matrícula ou até mesmo no dia da aplicação da prova, os alunos com alguma deficiência ou que revelam dificuldades de aprendizagem, para evitar possíveis resultados ruins que a escola venha a apresentar. (SANTOS, 2018)

Há uma ênfase por avaliação de resultados (e produtos) e consequentemente, desvaloriza-se a avaliação dos processos, como é o caso dos exames nacionais que reduzem a complexidade do processo educativo apenas ao que é mensurável. É preciso definir se a avaliação será instrumento de

controle ou de desenvolvimento, de promoção do ser humano e da escola. (SOUZA, 2014).

As avaliações e os que avaliam tensionam o currículo planejado pelos/as docentes, forçando-os/as a seguir os conhecimentos que caem na prova; ou seja, Língua Portuguesa e Matemática, tornando-os o currículo oficial imposto às escolas. Por sua vez, o caráter centralizado das avaliações tira dos docentes o direito a serem autores, sujeitos da avaliação do seu trabalho. A priorização imposta de apenas determinados conteúdos para avaliação reforça hierarquias de conhecimentos e conseqüentemente de coletivos docentes.

As avaliações em larga escala são bastante diferentes das práticas avaliativas realizadas pelos professores no âmbito de uma sala de aula, pois, não só abrangem um grande número de alunos de diferentes séries ou anos escolares, como também, precisam apresentar uma grande quantidade de questões para garantir a validade curricular, ou seja, que a avaliação abranja os principais conteúdos ensinados. Esses sistemas contam ainda com novas teorias e práticas de medidas educacionais que conjugam métodos de coleta de dados e diferentes maneiras de julgar sua qualidade, de um lado, e se apoiam no uso de modelos matemáticos e estatísticos complexos, de outro. Tais especificidades trouxeram para a área da Avaliação Educacional o grande desafio de buscar formas eficazes de divulgação dos resultados encontrados, uma vez que as tecnologias empregadas não são do senso comum dos professores, dos demais membros da comunidade escolar e da sociedade em geral (FONTANIVE, 2013, p.3).

Há um controle sobre a conduta dos docentes, a partir das políticas de avaliação nacional. Como bem afirma Arroyo (2011, p.49), “a política nacional de avaliação faz parte de uma ressacralização conservadora dos conteúdos, sobretudo daqueles reduzíveis a competências e habilidades mensuráveis, condicionantes do progresso da nação.” Ainda segundo o autor, as políticas neoliberais com sua ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados, voltam a expatriar a educação dos seus territórios, as escolas, os currículos e a docência (ARROYO, 2011).

A avaliação educacional está implicada em um jogo de interesses no qual expressa o projeto educacional do Estado. As avaliações em larga escala, acabaram tornando-se indicadores de sucesso ou fracasso das políticas

educacionais, que muitas vezes são classificatórias e seletivas. Os resultados apresentados por estas avaliações conduzem gestores, a provocar mudanças qualitativas nos sistemas públicos de ensino. Como argumenta Sousa (2014), a partir de uma categoria elencada em seu trabalho:

Interpretação dos resultados obtidos pelos alunos nas provas como a principal evidência da qualidade de uma dada rede de ensino ou instituição. Ao se enfatizar os produtos em detrimento dos processos, bem como, ao não se considerar, nas análises dos resultados das provas, os contextos de produção e reprodução dos saberes escolares, difunde-se uma noção restrita de qualidade (p.411).

A partir do exposto, o que se observa é a redução da qualidade do ensino ao desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, controlando os resultados obtidos por cada escola deste país, selecionando as melhores, provocando um ranqueamento entre elas. Os testes acabam controlando também o currículo, limitando as disciplinas a serem ministradas, e no caso específico da Prova Brasil, dando uma maior visibilidade para Língua Portuguesa e Matemática.

Os desempenhos dos alunos nas avaliações de larga escala, como expressão de qualidade, pouco a pouco vêm subsidiando diversas iniciativas de gestão das redes, que se apresentam em nome da promoção dessa qualidade. Sob o argumento da transparência, vêm se inserindo nos programas e planos governamentais, mecanismos que visam dar ampla visibilidade aos resultados das avaliações e, em alguns casos, responsabilização de profissionais ou da escola por esses resultados, traduzida na implantação de incentivos simbólicos ou monetários, com vistas à indução de mudanças. A alocação de recursos diferenciados para as escolas, como meio de premiação por bons resultados, revela a crença de que se a competição no interior das redes de ensino induz a melhores resultados. O mesmo pressuposto está presente em iniciativas de incentivos monetários aos profissionais das escolas. A busca por melhores resultados pode levar a escola [ou, talvez, já esteja levando] a investir mais intensamente nos alunos julgados com maior potencial de obtenção de melhores pontuações nas provas externas, mesmo que isso resulte em iniquidades. (SOUSA, 2014, p.412).

Sendo assim, para Santos (2018), não se pode limitar a qualidade da educação, exclusivamente ao quantitativo da proficiência dos estudantes

em Língua Portuguesa e Matemática, desconsiderando aspectos internos e externos do contexto escolar e de vida dos sujeitos, responsabilizando escola, professores, estudantes e família por tais resultados.

É necessário repensar o papel da avaliação, colocada como instrumento de desenvolvimento e promoção de supostos padrões universais de qualidade e problematizar que tipo de estudante, de cidadão, pode estar em jogo, no controle de suas condutas diante das avaliações em larga escala.

6.3 O Programa Escola 10

O Programa Escola 10 foi instituído pela Lei nº 8.048/2018, publicado no Diário Oficial do Estado no dia 26 de novembro de 2018, se consolidando como uma política pública do Estado de Alagoas.

Foi efetivado através de acordos de cooperação entre os municípios a partir da assinatura de termo de adesão, assinado pelos 102 municípios alagoanos, sem apresentar nenhuma resistência, obtendo integralmente a adesão.

É importante apresentar o contexto histórico de lançamento deste Programa, publicado por Silva e Farenzena (2020):

É oportuno registrar que, no período do evento de lançamento do Escola 10, o Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas (Sinteal) participava da greve nacional da educação, iniciada em 15 de março daquele ano, e esteve presente na solenidade com faixas, bandeiras e cartazes que foram distribuídos à plateia cobrando do governo “o verdadeiro compromisso com a educação”. (p.539)

De acordo com informações no sítio eletrônico da Secretaria Estadual de Alagoas, o Programa Escola 10 é um pacto pela educação do estado, integrando as redes estadual e municipais de ensino. Possui como objetivo: o fortalecimento do ensino público para aumento do IDEB, assistência técnica e financeira, pactuação de metas e compromisso e alinhamento de ações com os municípios.

Dentre os compromissos pactuados com os municípios alagoanos estão: aumentar o nível de proeficiência dos estudantes, garantindo aprendizado adequado em Língua Portuguesa e Matemática (metas individuais), aumentar a taxa de aprovação (mínimo de 95%), aumentar a taxa de participação de estudantes na Prova Brasil (>90%), reduzir a taxa de abandono

(<5%), reduzir a taxa de distorção idade x série (<5%), garantir o cumprimento do IDEB proposta pela SEDUC.

Ressaltando que a meta estabelecida pelo Programa Escola 10 é muito maior do que a estabelecida pelo INEP e que uma das ações do Estado é promover avaliações externas para todos os municípios alagoanos, produção de materiais didáticos e pagamento de bolsas, como forma de monitoramento e controle do programa.

A Lei nº 8.048/2018 em seu artigo 2º explicita:

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

Silva e Farenzena (2020, p. 544) destacam que “no debate de ideias em torno do Escola 10, seu traço competitivo, com gratificações e prêmios, uma lógica distante dos princípios de gestão democrática do ensino e de regime de colaboração na educação.”

Destacamos que tais ações têm provocado uma competitividade e responsabilização exarcebada entre as escolas, além de outras problemáticas como pontua os autores Oliveira; Gomes e Silva (2020):

Acreditamos que, hoje, existe uma política de culpabilização dos professores que se sentem pressionados no cumprimento das tarefas impostas pela SEDUC, excluindo da escola e reduzindo nos professores a sua autonomia administrativa e pedagógica, o que se caracteriza como uma gestão de cunho gerencial e promotor de tensões no ambiente escolar.” (p.61)

A Escola 10 possui uma íntima articulação com as políticas de avaliação externa, ao estabelecer no artigo 3º, inciso 1º da lei nº 8.048/2018:

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).

O que deixa claro a centralidade aos processos de avaliações externas, que podem se configurar como condição de prestação de contas e de responsabilização da comunidade escolar para alcance dos escores estabelecidos, e ainda no artigo 8º da lei citada anteriormente, trata da avaliação como um dos eixos das ações do Programa:

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

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

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

Segundo Souza e Neto (2019), a escola precisa de condições objetivas reais para o seu funcionamento, tais como: autonomia administrativa, financeira e pedagógica, professores respaldados por políticas de valorização profissional, gestão democrática, instalações físicas em condições de uso, projeto político-pedagógico articulado com a realidade, para que se possa alcançar justiça, igualdade e liberdade, aumentando o nível de democratização. O que podemos afirmar que não tem se configurado por este programa, com a priorização de testes estandizados, homogêneos e classificatórios.

Diante do alcance de índices e metas, o governo tem investido na política de premiação, o que gera o individualismo e a competitividade entre escolas do mesmo sistema de ensino, federal, municipal ou estadual (Souza e Botler, 2019), como tem nos apontado o cenário educativo alagoano, com uma gestão de resultados, foco na eficiência e estímulo à produtividade.

A avaliação legítima “valorações” úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos *rankings*, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala. Tal competição é garantida pela associação entre desempenho e financiamento, podendo redundar em critérios para alocação de recursos, que incidem, até mesmo, em remunerações diferenciadas dentro de sistemas de ensino que até a pouco trabalhavam com a noção de remunerações isonômicas. (Souza; Oliveira, 2003, p.875)

O programa tem investido mais de 30 milhões de reais em premiações, produção de materiais didáticos e pagamento de bolsas para os articuladores do programa. As premiações para as melhores escolas de acordo com as

metas estabelecidas por esta política, chegam ao valor de R\$ 10.000,00 para investimentos.

Contudo, tais iniciativas geram pressões para a competitividade e performatividade nas avaliações externas, mobilizando discursos e estratégias, que reduzem a qualidade do ensino aos resultados alcançados.

Destarte, o programa Escola 10 se alinha aos pilares do *accountability*, estabelecendo uma relação íntima entre avaliações e os processos de prestação de contas e de responsabilização, em um jogo de recompensas e sanções, desqualificando a valorização profissional, reduzindo-a a bonificações sob a égide do discurso da meritocracia, como também, ferindo os princípios da gestão democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sistemas educacionais estão imersos nessa lógica concorrencial do mercado, disputando espaços nos ranqueamentos estabelecidos pelas políticas de avaliações externas, classificando e excluindo, responsabilizando escola, professores, estudantes e família por tais resultados. Temos visto a implementação de políticas públicas educacionais neoliberais, com novas estruturas de responsabilização e financiamento, que controlam e regulamentam a vida da população, guiando, individualizando e normalizando, garantindo a manutenção do Estado.

A avaliação da educação escolar foi base estratégica da reforma educacional iniciada na década de 1990, tendo uma ênfase no discurso da qualidade, fundamentado nos famosos três “E” – eficiência, eficácia e efetividade. Qualidade esta, vinculada ao desempenho dos discentes, através de testes que medem suas proficiências, sendo a avaliação um instrumento de controle do trabalho escolar, promovendo um falseamento de uma noção de meritocracia, que invisibiliza as desigualdades existentes.

A vida dos sujeitos (estudantes) não importa no processo avaliativo, ignorando a diversidade de suas experiências e delimitando alguns conhecimentos como válidos e universais. Assim, as avaliações padronizadas acabam sendo um produto abstrato e descontextualizado.

O Programa Escola 10 se insere nesse contexto por transpor a concepção de *accountability* como parte do novo gerencialismo que reverbera na criação de indicadores e mensuração de performances, produção de materiais didáticos de Língua Portuguesa e Matemática, como também, avaliações externas que regulam o trabalho dos docentes alagoanos.

É necessário repensar o papel da avaliação, colocada como instrumento de desenvolvimento e promoção de supostos padrões universais de qualidade, que responsabiliza prioritariamente os docentes.

As políticas neoliberais de responsabilização através de práticas de *accountability*, tem focado no treinamento de competências e habilidades por parte dos estudantes, regulação do currículo, controle do trabalho docente, almejando quantificar resultados que atendam aos interesses exigidos pelas avaliações em larga escala como uma possível prestação de contas do serviço público.

A política instituída pelo governo de Alagoas, através do Programa Escola 10 tem promovido o estabelecimento de indicadores, que deverão ser alcançados pelas escolas públicas, a partir da exposição de ranqueamentos entre as escolas e municípios, estimulando a competitividade, a performatividade e premiando escolas e docentes, invisibilizando os condicionantes internos e externos, reduzindo a autonomia administrativa e pedagógica e retirando o protagonismo docente na elaboração de seu planejamento educacional e nos processos avaliativos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 de maio de 2021.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à *accountability* baseada em testes padronizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, 2009,13, 13-29. Disponível in: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em 30 de maio de 2021.

ALAGOAS. **Lei Nº 8.048, de 23 de novembro de 2018**. Institui o Programa Escola 10 com a finalidade de garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica de todas as redes públicas de Alagoas, define as diretrizes e dá outras providências. Disponível in: https://sapl.al.al.br/media/sapl/public/normajuridica/2018/1501/lei_no_8.048_de_23_de_novembro_de_2018.pdf. Acesso em 26 de maio de 2021.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal. 4 ed. Edições 70, 2010.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>. Acesso em 01 de maio de 2021.

FONTANIVE, Nilma Santos. A Divulgação dos Resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares: limitações e Perspectivas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan./mar. 2013. Disponível in: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/bwqdfSqzysvDG5gjNgbXRFw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em : 30 de maio de 2021.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 3 ed. Liber Livro Editora, 2008.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar-Social” ao “ novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p.193-221.

KRAWCZYK, N. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Associados, n. 9, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível in: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a04.pdf> Acesso em 12 de março de 2018.

OLIVEIRA, Dalila A.; PINI, Mônica Eva; FELDFEBER, Myriam (org.). **Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Myriam. Novas e velhas formas de regulação dos sistemas educativos no Brasil e na Argentina. In: OLIVEIRA, Dalila A.; PINI, Mônica Eva; FELDFEBER, Myriam (org.). **Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra; GOMES, Maria das Graças Correia; SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro da. O Programa Escola 10 e os desafios da gestão da educação em Alagoas. In: SANTOS, Javan Sami Araújo dos; TRAJANO JÚNIOR, Salatiel Braga (orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Brasileira em cenário alagoano**. Meio eletrônico. Brasília: Anpae, 2020, p.51-63.

SANTOS, Karla de Oliveira. **A Prova Brasil e a participação da criança cidadã em uma escola pública de São Miguel dos Campos/AL**. (Tese de doutorado em educação). Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação, Maceió, 2018.

SILVA, Wellynton Chaves Monteiro da; FARENZENA, Nalú. (2020). O Programa Escola 10 no contexto da educação alagoana. **Diversitas Journal**, 5(1), 531-546. <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v5i1-900>. Acesso em 26 de maio de 2021.

SOUZA, Allan Solano; NETO, Antônio Cabral. Políticas de Accountability e suas configurações na educação brasileira. In: SOUZA, Débora Quetti Marques; LEITE, Célio Rodrigues; SOUZA, Allan Solano; SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da (orgs.). **Políticas, práticas educativas e tecnologias na Educação: desafios da contemporaneidade**. Recife: EDUPE, 2019, p.27-47.

SOUZA, Débora Quetti Marques de; BOTLER, Alice Miriam Happ. Nova Gestão Pública e gerencialismo: racionalidade econômica nas políticas públicas para a gestão da educação. In: SOUZA, Débora Quetti Marques; LEITE, Célio Rodrigues; SOUZA, Allan Solano; SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da (orgs.). **Políticas, práticas educativas e tecnologias na Educação: desafios da contemporaneidade**. Recife: EDUPE, 2019, p.71-85.

SOUZA, Sandra Kázia. Concepções de Qualidade da Educação Básica forjadas por meio de Avaliações em Larga Escala. (2014). **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível in: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf> Acesso em: 16 de junho de 2018.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de Avaliação da Educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003 873. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30 de maio de 2021.