

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GEISA PERAL GIMENES MARTINS

**ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE CATEGORIZAÇÃO OU
CLASSIFICAÇÃO DAS ESCOLAS POR CORES DA SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (2000-2001)**

CAMPINAS

2017

GEISA PERAL GIMENES MARTINS

**ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE CATEGORIZAÇÃO OU
CLASSIFICAÇÃO DAS ESCOLAS POR CORES DA SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (2000-2001)**

Dissertação de Mestrado, requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação.

Grupo de Pesquisa: Gestão e Políticas Públicas em Educação.

CAMPINAS

2017

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t371.26
M386a

Martins, Geisa Peral Gimenes.

Análise da experiência de categorização ou classificação das escolas por cores da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2000-2001) / Geisa Peral Gimenes Martins. - Campinas: PUC-Campinas, 2017.

130p.

Orientador: Adolfo Ignacio Calderón.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui anexo e bibliografia.

1. Rendimento escolar - Avaliação. 2. São Paulo (Estado) Sistema de Avaliação de Rendimento. 3. Avaliação educacional. 4. Evasão escolar. 5. Capacidade de aprendizagem - Avaliação. I. Calderón, Adolfo Ignacio. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

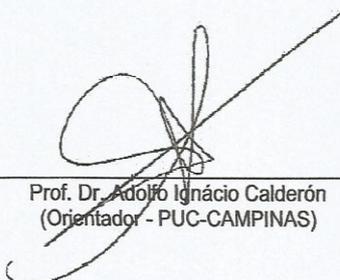
22.ed.CDD – t371.26

GEISA PERAL GIMENES MARTINS

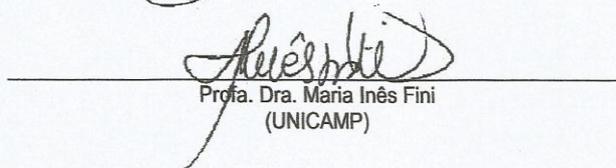
**ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE CATEGORIZAÇÃO OU CLASSIFICAÇÃO DAS
ESCOLAS POR CORES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DO ESTADO DE SÃO PAULO (2000-2001)**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

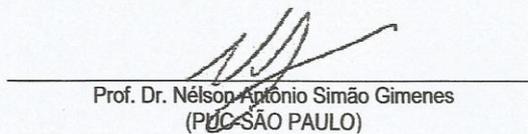
APROVADA: 17 de fevereiro de 2017.



Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón
(Orientador - PUC-CAMPINAS)



Profa. Dra. Maria Inês Fini
(UNICAMP)



Prof. Dr. Néelson Antônio Simão Gimenes
(PUC-SÃO PAULO)

RESUMO

Martins, Geisa Peral Gimenes. Análise da experiência de categorização ou classificação das escolas por cores da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2000-2001). Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-graduação em Educação. Campinas, 2017. 130p.

Por meio da presente dissertação apresentamos os resultados da pesquisa sobre a iniciativa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que, utilizando-se dos resultados do desempenho escolar no SARESP e dados da evasão escolar, categorizava ou classificava as escolas nas cores azul, verde, amarelo, laranja ou vermelho, com vistas a compreender a trajetória, o funcionamento e as reações desencadeadas por essa iniciativa governamental no cenário educacional. Para atingir os objetivos propostos, realizamos pesquisa bibliográfica e estabelecemos o estado da questão na literatura acadêmico-científica referente a categorização ou classificação das escolas por cores, pesquisa empírica com vistas a compreender o funcionamento, a implementação e a extinção dessa iniciativa à luz das percepções dos diretores de escola e de gestores das diretorias regionais de ensino e, por fim, pesquisa documental, para estudar a repercussão da implementação a partir das notícias veiculadas na grande imprensa, na imprensa sindical e em informações constantes de processos judiciais instaurados contra a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A pesquisa apontou que na literatura acadêmico-científica, na grande imprensa e nos meios legais há uma tendência de se valorizar as premiações recebidas pelas escolas que obtiveram alto desempenho no SARESP, com predominância de discursos com viés negativo sobre a classificação das escolas por cores, focados na resistência do sindicato dos professores e na insatisfação de professores com a lógica neoliberal que estaria presente nas políticas governamentais do PSDB, havendo reduzida ênfase em aspectos positivos relacionados às ações da secretaria estadual de educação. Os diretores de escola e gestores das diretorias regionais de ensino apontaram diversos pontos positivos relacionados à categorização ou classificação das escolas por cores, como por exemplo, a motivação das equipes escolares que desejavam melhorar seus resultados, a reflexão da prática pedagógica diante dos resultados obtidos, os investimentos da secretaria em cursos de capacitação, as verbas para as escolas com baixo desempenho, a simplicidade do indicador de qualidade e o fato de que os resultados da classificação das escolas tiraram os professores de uma zona de conforto. Entretanto, os pontos negativos, como por exemplo a estigmatização das equipes escolares com o rótulo de ruins que as escolas de baixo desempenho ficavam motivavam pais a transferir seus filhos para escolas com melhor desempenho, e, ainda, a falta de clareza quanto aos critérios utilizados na classificação das escolas, acentuaram a insatisfação e o desconforto de muitos professores com as ações que subsidiavam a categorização ou classificação das escolas por cores e elevaram o nível de tensão entre os professores e a secretaria estadual de educação, pressionando o governo estadual a extinguir a iniciativa no ano de 2002, logo após a sua implementação.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala, SARESP, desempenho escolar, categorização ou classificação das escolas por cores.

ABSTRACT

Martins, Geisa Peral Gimenes. Analysis of the categorization or classification experience of color schools of the State of São Paulo Department of Education (2000-2001). Dissertation (master's degree) - Pontifical Catholic University of Campinas, Center for Human and Applied Social Sciences, Graduate Program in Education. Campinas, 2017. 130p.

In this dissertation we present the results of the research on the initiative of the State Department of Education of São Paulo that, using the results of school performance in SARESP and data of school dropout, categorized or ranked schools in the colors blue, green, yellow, orange or red, in order to understand the trajectory, the operation and the reactions triggered by this governmental initiative in the educational scenario. In order to achieve the proposed objectives, we carried out a bibliographic research and established the state of the art in the academic-scientific literature regarding the categorization or ranking of schools by color, empirical research in order to understand the operation, implementation and extinction of this initiative in the light of perceptions of the school directors and regional directorates of education managers and, finally, documentary research, to study the repercussion of the implementation from the news reports published in the mainstream press, in the trade union press and in data on legal proceedings instituted against the Education of the State of São Paulo. The research pointed out that in the academic-scientific literature, in the mainstream press and in the legal media, there is a tendency to value the awards received by schools that obtained high performance in SARESP, with predominantly negative-biased speeches on schools ranking by color, focusing on the resistance of the teachers' union and teachers' dissatisfaction with the neoliberal logic that would be present in the government policies of the PSDB, with a reduced emphasis on positive aspects related to the actions of the State Department of Education. School principals and regional directories of education managers pointed out several positive points related to the categorization or ranking of schools by color, such as the motivation of the school teams that wanted to improve their results, the reflection of the pedagogical practice regarding the results obtained, the secretariat's investments in training courses, funds for underperforming schools, the simplicity of the quality indicator, and the fact that the results of ranking schools took teachers out of a comfort zone. However, the negative points, such as the stigmatization of poor-performing school-based school teams, motivated parents to transfer their children to better-performing schools, as well as the lack of clarity regarding the criteria used in schools ranking, accentuated the dissatisfaction and discomfort of many teachers with the actions that subsidized the categorization or ranking of color schools and raised the level of tension between teachers and the state secretariat of education, pressing the state government to extinguish the initiative in 2002, soon after its implementation.

Key words: Large scale evaluation, SARESP, school performance, schools categorization or ranking by color.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concedido a vida e dado energia e perseverança para concluir mais esta etapa. Agradeço ao meu marido Edivaldo, que se mostrou um companheiro ímpar, sempre ao meu lado, oferecendo apoio e compreensão em todos os momentos, fazendo que o meu sonho se tornasse o nosso sonho. Agradeço minha mãe Sônia pelo amor incondicional e aos meus avós João (†) e Maria, que sempre foram meus exemplos de vida. Agradeço minha tia Lair, por sempre me apoiar nos estudos com muito carinho, sendo uma verdadeira companheira em muitos momentos. Agradeço meu orientador Professor Dr. Adolfo que, com paciência e competência soube me mostrar os melhores caminhos durante todo o curso. Agradeço ao coordenador Professor Dr. Samuel pela dedicação e comprometimento com que coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Campinas. Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Campinas, em especial a Profa. Dra. Mônica, o Prof. Dr. André e o Prof. Dr. Artur pelas ricas contribuições para a minha formação acadêmica. Agradeço as pessoas que gentilmente participaram da pesquisa, respondendo a todas as questões propostas. Agradeço ainda aos membros das bancas de qualificação e de defesa, que contribuíram para o aprimoramento da presente dissertação de mestrado.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas que de forma direta ou indireta contribuíram para a construção da presente dissertação de mestrado, em especial ao meu marido Edivaldo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: CATEGORIZAÇÃO OU CLASSIFICAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS PAULISTAS POR CORES: O ESTADO DA QUESTÃO NA LITERATURA ACADÊMICO-CIENTÍFICA.....	32
1.1. A categorização ou classificação das escolas por cores em teses e dissertações.....	33
1.2 A categorização ou classificação das escolas por cores nos artigos científicos	41
1.3 Tendências na literatura acadêmico-científica.....	45
CAPÍTULO 2: CATEGORIZAÇÃO OU CLASSIFICAÇÃO DAS ESCOLAS À LUZ DAS PERCEPÇÕES DOS DIRETORES DE ESCOLA E GESTORES DAS DIRETORIAS REGIONAIS DE ENSINO.....	49
2.1 Percepção dos diretores de escola.....	50
2.1.1 A percepção dos diretores de escola sobre a implementação da categorização ou classificação das escolas por cores.....	51
2.1.2. Pontos positivos e pontos negativos na percepção dos diretores de escola	58
2.1.3 A extinção da categorização ou classificação das escolas por cores sob a ótica dos diretores de escola.....	62
2.2 Percepção nas diretorias regionais de ensino	65
2.2.1 A implementação sob a percepção dos gestores das diretorias regionais de ensino	66

2.2.2 A avaliação da categorização ou classificação das escolas por cores e prováveis motivos da sua extinção do ponto de vista dos gestores das diretorias regionais de ensino	69
2.3 Tendências nas percepções dos diretores de escola e gestores das diretorias regionais de ensino	73
CAPÍTULO 3: CATEGORIZAÇÃO OU CLASSIFICAÇÃO DAS ESCOLAS POR CORES: AS REAÇÕES NO CENÁRIO EDUCACIONAL	76
3.1. As reações na grande imprensa	77
3.2. As reações nos meios legais.....	88
3.3. Tendências nas reações no cenário educacional.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
ANEXOS	116

INTRODUÇÃO

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Educação foi caracterizada como sendo:

direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 121)

Como consequência da promulgação da Carta Magna de 1988, o Estado absorveu a responsabilidade de promover o ensino público gratuito nos estabelecimentos oficiais de ensino, na forma de uma obrigação constitucional, com “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988, p. 121). A partir daí a Câmara Federal passou a trabalhar em um projeto de lei que fixava diretrizes e bases para a educação nacional, de acordo com os parâmetros da nova Constituição Federal. Passados oito anos, foi publicada a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), durante o primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Foi durante os dois mandatos do presidente FHC (1995-2002) que muitas mudanças estruturais foram implementadas na administração pública, influenciando inclusive o cenário educacional. Durante o período em que FHC foi presidente do Brasil, foram realizadas reformas administrativas que objetivavam a construção da administração gerencial no serviço público, conduzida pelo Ministro da Administração e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser-Pereira, que defendia que o Estado deveria tornar-se mais eficiente na oferta de seus serviços, abrindo caminho para o surgimento das avaliações por resultado e das políticas meritocráticas.

Na área da educação, no final da década de 1990 o governo federal iniciou um processo de avaliação dos serviços educacionais em parceria com outras instituições (públicas e/ou privadas), com a finalidade de consolidar-se como avaliador e regulador da qualidade do ensino, pois, tanto a Carta Magna de 1988 quanto a LDB de 1996 previam a oferta de ensino com a garantia de padrão de qualidade. Mas, afinal, como aferir ou conceituar a qualidade dos sistemas de ensino?

Conforme Guimarães de Castro (2009), inicialmente a qualidade do ensino era aferida por meio de indicadores de acesso e permanência, tais como matrícula, repetência, evasão, anos de estudos, entre outros. Enquanto o acesso à educação não estava universalizado e uma parcela significativa da população era excluída dos bancos

escolares, o acesso e a permanência dos alunos na escola eram tomados como sinônimos de aprendizagem. Entretanto, com a superação dessa fase e a progressiva universalização do acesso e ampliação do número de vagas escolares, novos desafios foram lançados para a questão da qualidade do ensino oferecido nas escolas.

De acordo com Vianna (2003), a questão da qualidade da educação foi uma das discussões centrais da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, em maio de 1990. Para o autor, dada à complexidade que permeia a definição e as formas de se aferir a qualidade da educação, e ainda, os múltiplos fatores que devem ser considerados para tais finalidades, a reflexão sobre as avaliações operacionalizadas nos vários níveis do sistema educacional sempre será atual e pertinente.

A dificuldade em se estabelecer parâmetros mensuráveis para a qualidade do ensino oferecido nas escolas não impediu que, a partir da década de 1990 a avaliação educacional passasse a ser amplamente utilizada no contexto brasileiro. Com isso, a avaliação dos resultados escolares em larga escala adquiriu vigor e passou a ser utilizada

em diferentes níveis administrativos, como tentativa de encontrar um caminho para a solução de alguns problemas educacionais mais prementes, esperando, possivelmente, que os processos avaliativos determinariam, entre outros resultados, a elevação dos padrões de desempenho, caso fossem conduzidos com o uso de tecnologias testadas na sua eficiência em outras experiências semelhantes, realizadas em diversos países, ainda que com culturas diferentes. (VIANNA, 2003, p. 43).

A isso podemos relacionar o fato de que o inciso VI, artigo 9º da Lei 9.394/1996 determina que “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” é uma incumbência do governo federal. Então, diante de um governo que buscava informações sobre a qualidade do ensino que era oferecido nas escolas, e paralelamente às reformas educacionais que vinham ocorrendo em diversos países latino-americanos na década de 1990, passaram a fazer parte do cenário educacional avaliações que objetivavam medir a qualidade do ensino oferecido nas escolas, ou seja, as avaliações em larga escala.

Dessa forma, conforme aponta a Professora Bernadete Gatti,

A partir de 1993, o Ministério da Educação, em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Realizada amostralmente em todos os estados, no

início com provas objetivas seguindo o modelo clássico, essa avaliação passou a ser realizada anualmente em todas as séries dos ensinos fundamental e médio, aperfeiçoando-se seus métodos de montagem e aplicação. (GATTI, 2009, p. 12)

De acordo com a autora, a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) revelou a intenção do governo federal em coletar informações seguras sobre o rendimento escolar, como forma de auxiliar políticos e gestores nas tomadas de decisões quanto a diversos aspectos das políticas educacionais e fatores associados ao desempenho dos alunos.

O SAEB foi objeto de muitas discussões e estudos ao longo do tempo, tanto por parte do governo quanto de pesquisadores, visando seu aperfeiçoamento para a superação de problemas técnicos, em especial sobre as características das amostragens de alunos participantes e da validade dos itens das provas. Como ações que podem ilustrar essa situação, destacamos a adoção, em 1995, dos procedimentos da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e, dez anos depois, a criação da Prova Brasil.

Para Guimarães de Castro (2009, p. 276), “o desenvolvimento de sistemas de informação e avaliação transformou-se em peça-chave dos processos de reformas educacionais, que tiveram lugar em diversos países”, inclusive no Brasil. Dessa forma,

Avançou-se na construção de um indicador – o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a partir de 2007, que integra o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais. Essas médias referem-se ao desempenho no SAEB para os estados e na Prova Brasil para os Municípios. (GATTI, 2009, p. 13)

A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) permitiu que o governo federal definisse metas bienais de desempenho que devem ser cumpridas pelas escolas e redes de ensino, dando mais visibilidade e transparência ao acesso às informações sobre a qualidade do ensino oferecido nas escolas. O IDEB é composto pelos resultados das médias de desempenho no SAEB (estados) e da Prova Brasil (municípios), combinados com os as informações referentes ao fluxo escolar, isto é, as taxas de aprovação, repetência e evasão escolar. Variando numa escala de zero a dez, o governo federal estabeleceu como meta que, até o ano de 2021 todas as escolas e redes de ensino no Brasil tenham alcançado, no mínimo, IDEB igual a seis.

Mas as iniciativas de avaliação em larga escala não ficaram restritas ao âmbito do governo federal. Conforme Vianna (2003, p. 50), “ainda nos anos 90 houve grandes avaliações dos sistemas estaduais de ensino no Brasil, ligadas, na maioria das vezes, a projetos educacionais financiados pelo Banco Mundial”. Para se ter uma ideia do

crescimento dos sistemas regionais de avaliação em larga escala no Brasil, Sousa (2013), destaca que no ano de 1992 somente dois estados da federação possuíam sistemas próprios de avaliação em larga escala e, já no ano de 2012 esse número passou para 19 estados.

São alguns exemplos de sistemas de avaliação em larga escala conduzidos pela administração estadual: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEP), Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (SAVEAL), Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE), Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO).

Na presente dissertação, dentro desse universo de sistemas estaduais de avaliação, nosso foco será o SARESP, que, de acordo com Gatti (2009) é umas das iniciativas regionais de avaliação em larga escala mais consolidadas no Brasil. A autora aponta que a primeira iniciativa de avaliação em larga escala do Estado de São Paulo foi o Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual, realizado no ano de 1992, que abrangeu trezentas e seis escolas estaduais, e que foi ampliado no ano seguinte para mais de mil escolas, com o objetivo de verificar se os insumos diferenciados que determinadas escolas recebiam refletiam em melhores resultados no aprendizado dos alunos. De acordo com a autora, essa iniciativa foi abandonada pelo governo de São Paulo por conta de uma mudança na administração da secretaria estadual de educação.

No Estado de São Paulo, a avaliação em larga escala passou a integrar formalmente a agenda do governo no ano de 1996, com a publicação da Resolução SE Nº 27, de 29 de março de 1996, que criou o SARESP, sob a justificativa governamental de estabelecer uma política de avaliação em larga escala na rede estadual, articulada com o sistema nacional, oferecendo subsídios para as tomadas de decisões da administração estadual e dos gestores escolares, com vistas à melhoria da qualidade do ensino ministrado nas escolas estaduais. Como alternativas de enfrentamento aos problemas identificados no que se referia à garantia do padrão de qualidade do ensino, a secretaria estadual de educação estabeleceu os seguintes objetivos para o SARESP:

I – desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado;

II – verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem:

a) a capacitação dos recursos humanos do magistério;

b) a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la;

c) a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar. (SÃO PAULO, 1996, p. 1)

Criado durante o Governo Mário Covas, O SARESP é realizado até os dias de hoje, isto é, perdura por mais de vinte anos (CALDERÓN, OLIVEIRA JÚNIOR, 2012). Depois de tomada a decisão da sua criação, sua implementação ocorreu ainda no ano de 1996, sendo que os primeiros resultados das avaliações foram divulgados no ano de 1997. De acordo com Mendonça de Barros, Tavares e Massei (2009), o SARESP foi criado como uma avaliação censitária e diagnóstica, a qual era compulsória para as escolas estaduais, mas aberta à participação de escolas municipais e particulares que aderissem à proposta.

Inicialmente as matrizes de referência dessa avaliação “não guardavam correspondência com a escala de proficiência adotada no SAEB” (MENDONÇA DE BARROS, TAVARES, MASSEI, 2009, p. 44). Sob esse prisma, de acordo com os autores, o SARESP não era eficiente em comparar o desempenho dos alunos ano a ano, e os resultados não permitiam identificar deficiências acumuladas ou avanços progressivos das escolas, pois não existia uma mesma métrica norteando a construção de escalas de proficiência comparáveis ao longo do tempo. Mas, no ano de 2007, com a reformulação executada pela equipe de Maria Helena Guimarães de Castro, o SARESP passou a ter provas aplicadas utilizando-se a técnica da TRI.

A partir desse momento, foi possível que o governo estadual pudesse comparar o desempenho das escolas e da rede de ensino ano a ano, estabelecendo metas a serem atingidas pelas escolas. Essas metas passaram a ser utilizadas como parâmetro para o pagamento do bônus para os professores e gestores da rede estadual de ensino. A respeito do avanço e aprimoramento do SARESP, Maria Helena Guimarães de Castro destaca que:

A SEE/SP, ao criar o SARESP, tinha, primeiramente, a intenção de ampliar o conhecimento do perfil dos estudantes paulistas, além de fornecer aos

professores descrições dos padrões de desempenho alcançados pelo conjunto dos alunos, de maneira a subsidiar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Em segundo lugar, a Secretaria direcionou o diagnóstico realizado pelo SARESP para que identificasse os pontos “críticos” do sistema de ensino, através dos quais os seus órgãos centrais e Diretorias de Ensino, apoiariam as escolas, suas equipes escolares, com recursos financeiros, material escolar e orientações didático-pedagógicas, entre outras ações e projetos. (GUIMARÃES DE CASTRO, 2009, p. 288)

Sobre o SARESP, Calderón e Oliveira Júnior (2012) apontam a existência de três grandes momentos no processo de implantação desse sistema de avaliação em larga escala. O primeiro momento, marcado pela sua construção identitária, firmou-o no cenário educacional do Estado de São Paulo como uma política educacional capaz de contribuir para uma nova cultura de avaliação, em busca da melhoria da qualidade do ensino, que perdurou de 1996 até 2002. Foi no primeiro momento do processo de implantação do SARESP, mais precisamente no ano de 2001, que houve a categorização ou classificação das escolas por cores (CCEC). De acordo com os autores, a política adotada pelo governo estadual naquele ano,

Fez com que as escolas, a partir dos resultados, fossem classificadas por cores: azul, verde, amarelo, laranja e vermelha, para simbolizar, respectivamente, escolas acima da média geral, escolas pouco acima dessa média, escolas na média geral, escolas pouco abaixo da média e escolas bem abaixo da média. (CALDERÓN, OLIVEIRA JUNIOR, 2012, p. 67)

O período compreendido entre os anos de 2003 a 2007 marcou o segundo momento, caracterizado pela instabilidade estrutural do SARESP e pelas trocas no comando da pasta da educação no governo estadual. Nesse período, o governo do Estado de São Paulo passou por três governadores (Mário Covas, Geraldo Alckimin e Cláudio Lembo). Apesar do caráter de instabilidade desse período, observou-se algumas ações de aprimoramento do sistema, dentre as quais a manutenção da Progressão Continuada e a implantação de outras políticas importantes, como, por exemplo, o programa “Teia do Saber” (CALDERON, OLIVEIRA JÚNIOR, 2012, p. 69). Mas essas trocas no comando do governo, apesar de gerarem desencontros, foram responsáveis pela preparação de uma importante transformação desse sistema de avaliação, que ocorreu no terceiro momento, que teve início no ano de 2008.

A partir do ano de 2008, se iniciou no SARESP um grande processo de estabilização, marcado pela reestruturação que havia sido iniciada no ano de 2007 e se consolidou em 2008, sob o comando de Maria Helena Guimarães de Castro. De acordo com a então secretária estadual de educação,

Em novembro de 2007, ocorreu a aplicação do novo SARESP, completamente reformulado e compatível com as avaliações nacionais. A partir daí, foi possível a cada escola acompanhar a evolução de seu desempenho, a cada ano; comparar seu desempenho com as escolas de seu bairro, município ou diretoria regional; comparar o desempenho dos seus alunos com o desempenho dos estudantes avaliados pelo SAEB e pela Prova Brasil. (GUIMARÃES DE CASTRO, 2009, p. 290)

Para Calderón e Oliveira Júnior (2012), esta estabilização sustenta-se em um formato gerencial hiperpragmatista, com foco nos resultados e na eficiência do sistema educativo. Foi no terceiro momento do SARESP que a secretaria lançou o Programa de Qualidade da Escola (PQE), criando o Índice de Desenvolvimento da Educação Paulista (IDESP), que passou a servir de parâmetro para pagamento do bônus para professores e demais profissionais da rede. O IDESP é o atual indicador de desempenho (ou de qualidade) educacional da rede estadual de ensino em São Paulo, cujo índice varia numa escala de zero a dez, levando em consideração os resultados do desempenho dos alunos no SARESP e os indicadores de aprovação, reprovação e abandono (fluxo escolar).

Com uma trajetória marcada por resistências ideológicas, desencontros e aprimoramentos, desde sua criação, o SARESP teve seus resultados utilizados para subsidiar muitas iniciativas governamentais, algumas delas muito polêmicas, como por exemplo, a que é o foco principal da presente dissertação, isto é, a pioneira experiência no Brasil de CCEC da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que consistia, concretamente, em atribuir a cada escola estadual uma cor, de acordo com os resultados obtidos no SARESP do ano de 2000 e com dados sobre a evasão escolar.

A implantação da CCEC deu o pontapé inicial na política de bonificação por resultados instituída na rede estadual de ensino em São Paulo, que no de 2007 passou a relacionar o pagamento do bônus para os professores com o IDESP. Obviamente, ainda não era o caso da CCEC, pois, na época, o bônus para os professores, chamado de bônus mérito, ainda não relacionava o desempenho escolar com os valores pagos, pois o bônus era calculado de acordo com a assiduidade dos professores. Entretanto, é inegável que a CCEC foi precursora da política de bonificação por resultados.

É importante destacar que no início da década de 2000, o governo do Estado de São Paulo não era o único a utilizar cores para simbolizar o resultado do desempenho escolar. Lopes (2007) aponta em sua tese de doutorado que o governo paranaense publicou, no ano de 2001, um documento chamado “Caderno Resultados da Avaliação Escolar”, que continha um mapa de mesorregiões coloridas com cores que representavam o desempenho das escolas estaduais paranaenses na Avaliação do

Rendimento Escolar, estabelecendo uma categorização ou classificação de regiões estaduais de acordo com o desempenho dos alunos. Entretanto, apesar da semelhança, essa categorização não considerava o resultado de cada unidade escolar, mas sim do conjunto de escolas com compunham a mesorregião.

Especificamente sobre o caso paulista, a implantação dessa emblemática iniciativa nos faz revisitar o instrumento normativo que criou formalmente o SARESP, isto é, a Resolução SE Nº 27, de 29 de março de 1996. De acordo com essa normativa, a criação do SARESP justificava-se pelos seguintes fatos:

- a necessidade de estabelecer uma política de avaliação de rendimento escolar em nível estadual, de forma articulada com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica-SAEB/MEC;
- a imprescindibilidade de recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado no Estado de São Paulo;
- a importância em subsidiar o processo de tomada de decisões que objetivem melhoria da administração do sistema educacional através de resultados avaliativos cientificamente apurados;
- a necessidade de informar a sociedade e a comunidade educacional sobre o desempenho do sistema de ensino;
- a necessidade das Delegacias de Ensino e Unidades Escolares obterem resultados imediatos para tomada de decisões, em seus níveis de atuação. (SÃO PAULO, 1996, p. 1)

Para compreendermos a CCEC devemos considerar todo o conjunto de ações que foram implantadas durante o primeiro momento do SARESP, na gestão de Rose Neubauer, que foi secretária estadual de educação entre os anos de 1995 e 2002. Podemos citar a própria criação do SARESP, a implantação da progressão continuada, a publicação no *site* da secretaria de uma lista denominada de melhores escolas do estado¹, a utilização dos resultados do SARESP para aprovar ou reprovar alunos e a municipalização² de escolas estaduais.

Convém registrar que o termo amplamente disseminado na comunidade acadêmico-científica, na grande imprensa e na imprensa sindical para o objeto de estudo da presente dissertação é “classificação das escolas por cores”. O termo categorização das escolas por cores se mostra mais restrito ao âmbito da administração central da secretaria estadual de educação. Enquanto autores de teses, dissertações, artigos científicos e de notícias veiculadas em jornais de grande circulação ou de entidades

¹ Conforme Ceneviva (2005), a secretaria estadual de educação divulgava em seu *site* uma lista denominada de Melhores Escolas do Estado, construída a partir de um índice elaborado com os resultados do SARESP, nos anos de 1996 e 1998.

² É o processo pelo qual determinadas escolas estaduais passaram a ser administradas pelo poder público municipal por meio de convênios estabelecidos entre o os governos estadual e municipal.

sindicais afirmam que a secretaria classificou as escolas por cores, muitos documentos oficiais da própria secretaria estadual de educação trazem tacitamente que a iniciativa foi uma categorização de escolas em grandes grupos de unidades escolares, por nível de desempenho no SARESP, simbolicamente representados por cores.

Sobre o SARESP cujos resultados serviram de parâmetro para a CCEC, a matéria veiculada na Folha de S. Paulo no dia 23 de novembro de 2000, intitulada “1,8 milhão de alunos de SP serão avaliados hoje” destaca a realização dos exames. De acordo com a matéria a Secretária de Educação Rose Neubauer tinha uma grande expectativa em relação à edição do SARESP do ano de 2000, pois era o primeiro exame que ocorria depois da implantação do regime de progressão continuada. Conforme a matéria, “a secretária acredita que o sistema de progressão continuada vai refletir positivamente no resultado do SARESP” (FOLHA DE S. PAULO, 2000, s/p.).

Os dados da Folha de S. Paulo apontavam que participaram daquela edição do SARESP os alunos das 5ª e 7ª Séries do Ensino Fundamental e da 3ª Série do Ensino Médio, nas disciplinas de Português e Matemática, além de Ciências (ensino fundamental) e biologia para o ensino médio. As provas continham 40 questões referentes aos conteúdos e um questionário sobre perfil socioeconômico. Diretores e Professores Coordenadores também respondiam a questionários específicos sobre práticas pedagógicas e de gestão escolar. Os resultados preliminares daquela edição do SARESP deveriam ser divulgados no início do ano de 2001 e o resultado final ficaria disponível para as escolas até o mês de abril de 2001 (FOLHA DE S. PAULO, 2000, s/p).

Especificamente ao que se refere à publicação dos resultados da CCEC, não encontramos documento de domínio público da secretaria estadual de educação com os dados oficiais do SARESP do ano de 2000, que é justamente a edição cujos resultados, juntamente com dados da evasão escolar foram utilizados para categorizar ou classificar as escolas por cores. Sem dados oficiais quantitativos concretos para analisar os resultados e compará-los com a classificação divulgada, é natural formularmos a questão: Objetivamente, o que significavam “muito acima da média” ou “muito abaixo da média”? Para tentar esclarecer essa questão, utilizamos informações contidas em uma grande matéria do jornal O Estado de S. Paulo, publicada no dia 25 de outubro de 2001, com o título “Para Estado, escolas têm bom desempenho” (AVANCINI, 2001). A matéria destacou os seguintes resultados da avaliação:

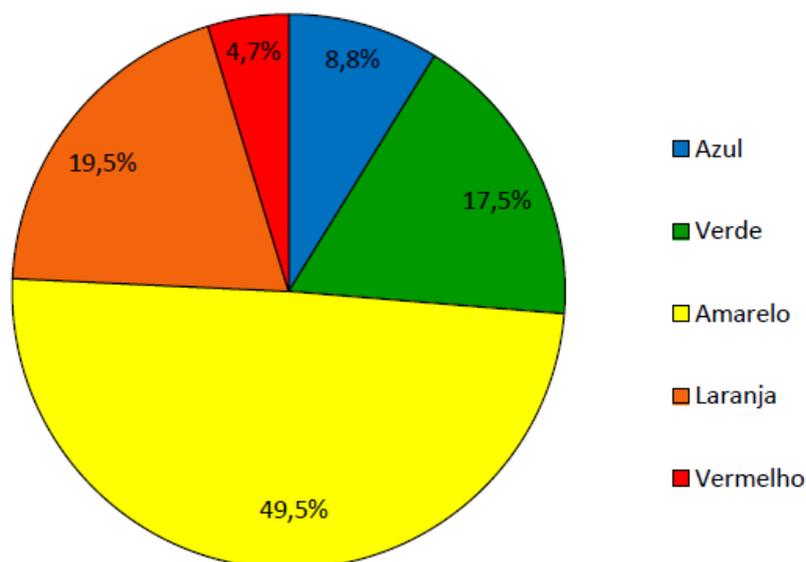
Tabela 6 – Resultados da CCEC da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Resultado do SARESP	Evasão Escolar	Número de Escolas	Cor de Classificação
Nota pelo menos 15% acima da média	Evasão pelo menos 15% abaixo da média	345	Azul
Nota até 15% acima da média	Evasão até 15% abaixo da média	680	Verde
Nota na média	Evasão na média	1.928	Amarelo
Nota até 15% abaixo da média	Evasão até 15% acima da média	762	Laranja
Nota pelo menos 15% abaixo da média	Evasão pelo menos 15% acima da média	184	Vermelho
Total de Escolas Avaliadas		3.899	

Fonte: A pesquisa, adaptado de Avancini (2001) – O Estado de S. Paulo

Com base nos dados apresentados na matéria, e, a fim de que possamos melhor expressar percentualmente o número de escolas categorizadas ou classificadas em cada cor perante o total de unidades escolares avaliadas, construímos o gráfico seguinte:

Gráfico 2 – Panorama geral da distribuição das escolas de acordo com os resultados da CCEC



Fonte: Dados da pesquisa

No gráfico 2, constata-se que 4,7% das escolas estaduais ficam “muito baixo da média” e 19,5% “abaixo da média”, ou seja, 24,2% das escolas tiveram desempenho insatisfatório, de acordo com os parâmetros estabelecidos, à época, pela secretaria de educação. No que se refere às escolas que apresentaram resultado satisfatório, observar-

se que 8,8% foram consideradas escolas de “destaque”, 17,5% ficaram “acima da média” e 49% das escolas permaneceram “na média”.

Após a divulgação desses dados acabaram acentuando as críticas negativas à gestão de Rose Neubauer, em geral inflamadas pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). A CCEC, no contexto das ações de gestão do sistema de ensino que foram implantadas pela secretaria estadual de educação durante o primeiro momento do SARESP mostrou-se muito polêmica e sofreu muita resistência por parte dos sindicatos de categoria do magistério, em especial da APEOESP, que tradicionalmente exerce forte pressão contrária às ações da secretaria estadual de educação.

A polêmica causada pela forte resistência da APEOESP, que estava alinhada com o principal partido de oposição ao governo, o Partido dos Trabalhadores (PT) e, juntamente com integrantes da classe política oposicionista ao governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) utilizaram-se da divulgação oferecida pela mídia para lançar duros e pesados ataques contra as ações da secretaria, em especial contra a CCEC (CENEVIVA, FARAH, 2007). Estabeleceu-se uma estrutura de articulação de interesses contrários, entre a APEOESP, vereadores e deputados estaduais do PT e de partidos de oposição contra as políticas de governo do PSDB. Mesmo depois de oito anos, a CCEC ainda ecoava no cenário político estadual paulista, como pode ser visto no Requerimento Nº 126/09, da Câmara Municipal de Dracena - SP, que é claro e direto ao relatar:

Considerando que o bônus instituído pelo Governo passou a ser calculado em função do desempenho da escola e que com isso acaba por rotulá-la, lembrando um passado não muito distante quando as escolas eram classificadas por cores, fato inaceitável e vergonhoso para o estado mais rico da federação. (CÂMARA MUNICIPAL DE DRACENA, 2009, p. 1)

Passados quinze anos da pioneira experiência paulista, o pesquisador da Universidade de Campinas (UNICAMP), Freitas (2015), autor que traz uma forte crítica ao que considera como políticas neoliberais ou de responsabilização dos agentes escolares sobre os resultados do desempenho dos alunos (*accountability*) ainda destina espaço para críticas a CCEC, pois divulga em seu *blog* o Relatório *Why School Report Cards Merit a Failing Grade* (HOWE, MURRAY, 2015), produzido nos Estados Unidos, que reprova as iniciativas de classificação de escolas com base no desempenho dos alunos.

De acordo com o relatório, os sistemas de classificação de escolas por cores ou por letras não são válidos como instrumentos de medida da qualidade das escolas, pois, além de não cumprirem com os objetivos declarados por seus proponentes (informar os pais e a sociedade por meio de medidas simples sobre a qualidade educacional), não contribuem para uma educação cidadã e democrática dos alunos, pois, em geral, os sistemas de classificação negligenciam os fatores que impactam no desempenho escolar, tais como recursos comunitários, familiares e escolares, o que torna os sistemas de classificação inadequados para impulsionar a melhoria da qualidade do ensino.

Entretanto, ainda que apresente inúmeras críticas aos sistemas de classificação de escolas, o relatório é categórico ao apontar que, “apesar da proliferação dos sistemas de classificação de escolas, tem havido pouca pesquisa consistente sobre se a classificação utilizada nesses sistemas é válida para expressar a qualidade da escola” (HOWE, MURRAY, 2015, p. 03) – *tradução nossa*.

Sem economizar críticas a esses sistemas de classificação de escolas, o Professor Luiz Carlos de Freitas compara a CCEC realizada no ano de 2001 no Estado de São Paulo com a classificação por cores realizadas no ano de 2010 nas escolas chilenas (Semáforos de Lavín), dada a semelhança entre elas:

No Chile, que já foi eco das políticas dos reformadores americanos, houve um Ministro da Educação que copiou esta bobagem. Lavín, Ministro da Educação do Governo Piñera, montou um requintado sistema de localização de escolas que mostrava em um painel eletrônico no site do Ministério, em um esquema de cores, qual o resultado da escola obtido em um exame nacional (SIMCE). Algo semelhante se fez no Estado de São Paulo, no passado, tentando dar cores e letras para as escolas. Tanto no Chile como em São Paulo foi descontinuado. Na matriz ainda resiste. (FREITAS, 2015, s/p)

Na experiência chilena, comandada pelo Ministro Joaquín Lavín, as escolas foram classificadas nas cores verde, amarela ou vermelha, de acordo com os resultados da Prova SIMCE. Vermelho significava abaixo da média nacional, amarelo significava dentro da média nacional e verde acima da média nacional. O Ministro Lavín sustentava que o sistema de classificação por cores poderia ajudar os pais a escolherem os melhores colégios para matricular seus filhos, na medida em que poderiam consultar no site do Ministério as cores das escolas. Em função da grande rejeição que essas iniciativas tiveram no cenário educacional, tanto a experiência paulista quanto a experiência chilena não foram mantidas pelos respectivos governos.

Após uma década da experiência realizada no Estado de São Paulo, verifica-se que ainda persistiam gestores públicos tentando implantar a CCEC, como foi o caso

chileno. A experiência chilena e o relatório produzido nos Estados Unidos (HOWE, MURRAY, 2015) revelam a atualidade da temática e a necessidade de estudos consistentes sobre a CCEC, isto é, estudos e pesquisas que busquem compreender essa iniciativa, não apenas no que se refere às críticas, em geral negativas, proferidas por sindicatos como a APEOESP e grupos de interesses, articulados entre si para exercer forte oposição ao governo, mas também os pontos positivos e os pontos de tensão no processo de implantação dessa iniciativa. Ademais, se distintos gestores desprendem esforços e investimentos públicos que se sustentam na CCEC, consideramos indubitável a importância da realização de estudos e pesquisa sobre essa temática, distanciando-se das paixões que este tipo de iniciativa gera.

Mesmo com as críticas à CCEC em teses e dissertações (BAUER, 2006; RIBEIRO, 2008; CARVALHO, 2008; ARCAS, 2009; RAHAL, 2010; ALVES, 2011; OLIVEIRA JÚNIOR, 2013; LAMMOGLIA, 2013), e em artigos científicos (SOUSA, OLIVEIRA, 2003; ALVES, 2007; SANTOS, SABIA, 2015), não encontramos trabalho acadêmico-científico que analise de forma consistente, aprofundada e específica a repercussão dessa iniciativa do governo paulista no cenário educacional, junto aos profissionais escolares que estiveram à frente da sua implantação na rede estadual de ensino. O que existe em termos de literatura científica sobre esse tema são críticas, em geral com um viés negativo à CCEC, em trabalhos que se destinam a estudar questões mais gerais sobre o SARESP. Nesta ótica, ganha relevância o presente estudo, que se debruça a estudar especificamente a repercussão dessa iniciativa da secretaria estadual de educação de categorizar ou classificar as escolas por cores, abordando-a, a partir das fases de implementação, avaliação e extinção do ciclo de políticas públicas, ou *policy cycle*, o qual se caracteriza como “um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes” (SECCHI, 2014, p. 33).

De acordo com Höfling (2001), a análise de programas, projetos e políticas públicas depende das chamadas “questões de fundo”, isto é, as questões que informam as decisões tomadas e escolhas feitas, assim como os rumos da implementação e a avaliação proposta por determinado governo. Para a autora, é fundamental que sejam consideradas as relações que se estabelecem entre Estado e políticas sociais implementadas em determinado Governo.

Conforme a autora, as concepções de Estado e de Governo são distintas, pois, considera-se

Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p. 31).

As políticas públicas são entendidas como o Estado em ação, isto é, o Estado implantando um projeto de governo, através de programas e de ações voltadas para setores específicos da sociedade (JOBERT, MULLER, 1987). O Estado não pode ser confundido, ou reduzido à “burocracia estatal”, isto é, aos órgãos do governo que concebem e implementam as políticas públicas. Dentro dessa concepção de Estado e Governo, a educação pode ser entendida como uma política pública social, isto é, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos (HÖFLING, 2001)”. Para a autora,

políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (Höfling, 2001, p. 31).

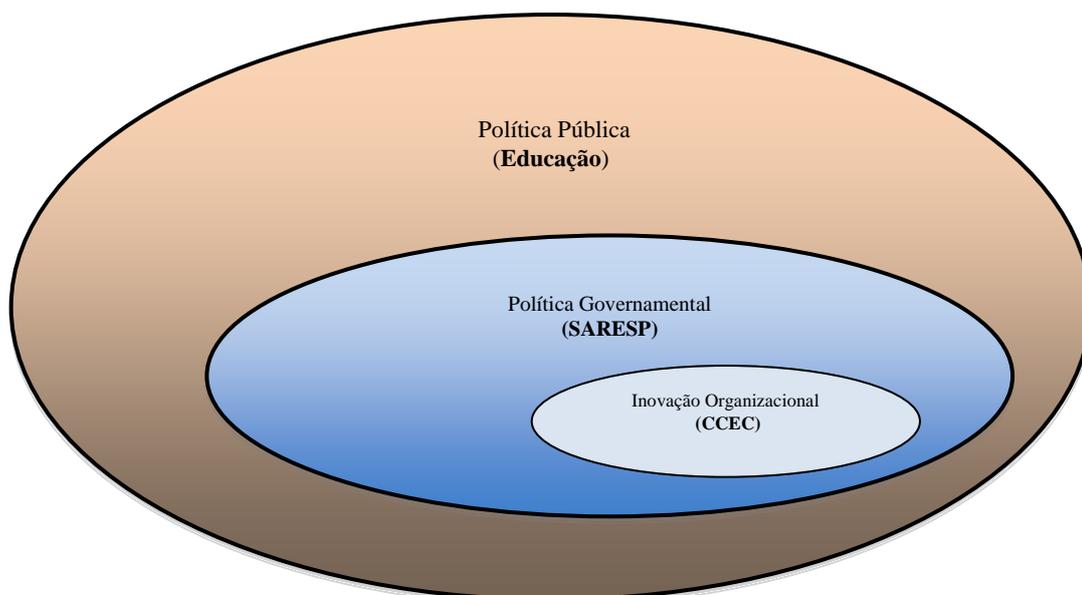
O entendimento do que é política e, por conseguinte, dos fatores que caracterizam uma política pública parecem mostrar-se subjetivos, isto é, dependentes das abordagens teóricas e filosóficas assumidas pelos pesquisadores e analistas de política. Para Secchi (2014), nos países de língua latina o termo “política” pode assumir duas conotações principais, diferenciadas pelos termos utilizados por comunidades epistêmicas de países de língua inglesa *politics* e *policy*. O termo *politics* é uma atividade humana relacionada com a conquista dos recursos necessários para o exercício do poder sobre o homem, sendo que o sentido de “política” está relacionado com o “fazer política”, entendido em expressões usadas quando, por exemplo, dizemos a um amigo que “não quero me envolver com a política” ou, “meu primo entrou na política para se candidatar a prefeito”. O termo *policy* expressa a dimensão para política que “é a mais concreta e a que tem relação com orientações para a decisão e ação” (SECCHI, 2014, p. 1). Como exemplos de uso desse termo, pode-se citar expressões do tipo “a política da empresa não permite isso”, ou, “a política de distribuição de renda daquele governo precisa ser revista”. Para o autor, a esse segundo conceito de política podemos vincular o termo “política pública” (*public policy*).

A diretriz elaborada para enfrentar um problema público é uma política pública. Concordamos com o posicionamento do autor, quando aponta que:

Políticas públicas são tanto as diretrizes estruturantes (de nível estratégico) como as diretrizes de nível intermediário e operacional. Aliás, grande parte da construção teórica dos *policy studies* acontece sobre a análise de programas, planos e políticas locais ou regionais. (SECCHI, 2014, p. 7)

Por isso consideramos que a CCEC adotada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foi uma iniciativa pioneira no Brasil, pois na época não era comum esse tipo de iniciativa. Nessa ótica, podemos conceitua-la no campo das políticas públicas como sendo uma “inovação organizacional” (SECCHI, 2014, p. 11) dos usos dos resultados das avaliações em larga escala, especificamente do SARESP (que é uma política de governo).

Figura 1 – Políticas públicas, políticas governamentais e inovações organizacionais



Fonte: A pesquisa, adaptado de Secchi (2014)

A Figura 1 decorre do fato de que, políticas governamentais são “aquelas elaboradas e estabelecidas por atores governamentais” (SECCHI, 2014, p. 5), como é o caso do SARESP, que, em tese, poderia ser substituído por outra forma de avaliação com uma mudança de governo. As políticas públicas, essencialmente, se conceituam pelo problema público a que procuram responder, independentemente se o tomador de decisões possui personalidade jurídica estatal, como é o caso do acesso à escola pública, cuja atual conjuntura democrática brasileira impede que o Estado se exima da

responsabilidade de oferecê-la. Portanto, a CCEC se enquadra como uma inovação organizacional no uso dos resultados do SARESP.

Sobre os usos dos resultados das avaliações em larga escala, Bauer (2010) distingue quatro objetivos principais no contexto da América, a saber: a) *accountability* ou prestação de contas; b) diagnóstico instrucional e das aprendizagens; c) gerenciamento e controle educacionais; d) seleção, classificação, premiação ou certificação. A autora destaca a propensão dos governos em utilizar as avaliações de sistema “no âmbito de gerenciamento dos sistemas educacionais e prestação de contas” (BAUER, 2010, p. 315), sendo que os governos atribuem significativa importância à avaliação como um instrumento de melhoria da qualidade da educação e de tomada de decisões no âmbito das políticas educacionais.

A CCEC enquanto inovação organizacional surgiu com o intuito de solucionar ou atender um problema público, especificamente no âmbito do SARESP, no que diz respeito à necessidade de transparência de informações e prestação de contas (*accountability*) para os usuários dos serviços escolares, bem como a necessidade de criação de mecanismos indutores da melhoria da qualidade do ensino a partir da conscientização da necessidade de superação do baixo desempenho escolar.

Entretanto, mesmo com todo o investimento do governo estadual, como a distribuição de premiações e viagens³ para alunos, pais, professores e funcionários das escolas de alto desempenho, verbas específicas para formação de professores e uma série de ações de gestão para apoiar as escolas de baixo desempenho, a iniciativa de CCEC que foi implantada no ano de 2001 foi extinta no ano de 2002, logo após sua implementação.

Considerando essa realidade, podemos levantar as seguintes questões: Quais foram as reações dos educadores da rede estadual de ensino diante da CCEC no Estado de São Paulo? Quais foram as ações desencadeadas e os discursos que as sustentavam? Quais são as contribuições da literatura acadêmico-científica em relação à CCEC? Quais foram os aspectos positivos e negativos da iniciativa governamental em questão?

Então, diante da enorme expressividade da rede estadual de ensino paulista, que, de acordo com dados da própria secretaria, no ano de 2015 contava com cinco mil e trezentas escolas, duzentos e trinta mil professores, cinquenta e nove mil servidores,

³ De acordo com RAHAL (2010), as escolas categorizadas ou classificadas com a cor azul foram premiadas com viagens para até dez pessoas, que deveriam ser escolhidas dentre o corpo docente, alunos, pais e funcionários.

atendendo mais de quatro milhões de alunos (SÃO PAULO, 2015), configurando-se como a maior rede de ensino do Brasil, o objetivo principal da dissertação é estudar a iniciativa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que, utilizando-se dos resultados do desempenho escolar no SARESP e dados da evasão escolar, categorizava ou classificava as escolas nas cores azul, verde, amarelo, laranja e vermelho, com vistas a compreender a trajetória, o funcionamento e as reações por ela desencadeada no cenário educacional. Como objetivos específicos, destacamos:

- a) Estabelecer o estado da questão na literatura acadêmico-científica referente a CCEC, de acordo com os resultados do SARESP e dados da evasão escolar;
- b) Compreender o funcionamento da CCEC, sua implementação e extinção, à luz das percepções dos diretores de escola e gestores das diretorias regionais de ensino;
- c) Estudar a repercussão da implementação da CCEC no cenário educacional a partir das notícias veiculadas na grande imprensa e na imprensa sindical, e informações constantes em processos judiciais instaurados contra a Secretaria Estadual de Educação;

Para atingir os objetivos específicos, inicialmente realizamos pesquisa de cunho bibliográfico, nos termos do estado da questão, que, de acordo com Therrien e Nóbrega-Therrien (2004), consiste em um rigoroso levantamento bibliográfico, com o objetivo de contextualizar como se encontra um determinado tema ou objeto de estudo, no atual estado da ciência. Concretamente, com o estado da questão investigamos quais são as principais tendências discursivas e principais abordagens na literatura de caráter acadêmico-científica, promovida em teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos científicos sobre a CCEC, promovida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no ano de 2001.

A pesquisa bibliográfica em teses e dissertação foi realizada por meio de busca refinada no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Os artigos científicos foram pesquisados em quatro importantes bancos de dados, ou seja, no Portal de Periódicos da Capes, na *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* (Redalyc), na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no Portal Educ@, da Fundação Carlos Chagas. Em todos os casos e em todos os bancos de dados pesquisados foram utilizados os mesmos descritores, a saber: “Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo” e “SARESP”, tendo sido

selecionados para a elaboração do estado da questão as teses, dissertações e os artigos científicos que abordam a CCEC.

Para compreender o funcionamento da CCEC, sua implementação e extinção, à luz das percepções dos diretores de escola e gestores das diretorias regionais de ensino, tomamos como referencial as fases de implementação, avaliação e extinção do chamado ciclo de políticas públicas e produzimos dados empíricos, coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, isto é, por meio de um roteiro de questões, que permite uma organização flexível e ampliação dos questionamentos conforme as informações vão sendo fornecidas nas entrevistas (BELEI, ET AL, 2008). A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisas da PUC Campinas e as entrevistas serão preservadas pelo prazo de, no mínimo, cinco anos.

Em relação aos informantes, selecionamos para a realização das entrevistas dez diretores de escola da rede estadual de ensino que vivenciaram a CCEC, sendo dois diretores cujas escolas obtiveram a cor azul, dois a cor verde, dois a cor amarela, dois a cor laranja e dois de escolas que obtiveram a cor vermelho na CCEC. Convidamos ainda três gestores da diretoria regional de ensino, sendo dois supervisores de ensino e um dirigente regional de ensino. Convém registrar que a participação na pesquisa foi totalmente voluntária e os informantes receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para a seleção dos entrevistados foram feitos mais de sessenta convites em duas Diretorias Regionais de Ensino: Guarulhos Sul e São João da Boa Vista. No caso dos diretores de escola, foram selecionados aleatoriamente dentre os que aceitaram o convite, dois diretores de escolas para cada cor da CCEC, totalizando dez diretores de escola. Do total de diretores de escola selecionados, oito ainda estão na ativa e dois estão aposentados. Sete diretores exerciam suas funções em escolas de ensino fundamental e médio (escolas que oferecem ensino a partir do 6º ano) e três em escolas de ensino fundamental do 1º ao 5º ano.

No que se refere aos gestores das diretorias regionais de ensino, foram selecionados aleatoriamente um supervisor de ensino de cada diretoria regional e um dirigente regional de ensino, dentre os gestores que aceitaram o convite, sendo que um dos supervisores de ensino está aposentado e outro ainda está na ativa. A última entrevista com os gestores das diretorias regionais de ensino foi com um profissional aposentado, que exercia o cargo de Dirigente Regional de Ensino no período em que ocorreu a CCEC. No caso do dirigente regional de ensino, a diretoria não será

divulgada, a fim de preservarmos a identidade do informante, pois indicar a diretoria regional de ensino identificaria o informante que atuava no ano de 2001, pois seu nome consta em inúmeras publicações do diário oficial e é um cargo de relativa exposição pública. A tabela seguinte traz de forma resumida a identificação dos entrevistados, de acordo com a diretoria de ensino e a cor que a escola obteve na CCEC, no caso dos diretores de escola.

Tabela 2. Identificação dos entrevistados na pesquisa sobre a CCEC

Informante	Função	Diretoria Regional de Ensino	Categoria ou classificação
DE1	Diretor de Escola	Guarulhos Sul	Azul
DE2	Diretor de Escola	Guarulhos Sul	Azul
DE3	Diretor de Escola	Guarulhos Sul	Verde
DE4	Diretor de Escola	São João da Boa Vista	Verde
DE5	Diretor de Escola	São João da Boa Vista	Amarelo
DE6	Diretor de Escola	São João da Boa Vista	Amarelo
DE7	Diretor de Escola	São João da Boa Vista	Laranja
DE8	Diretor de Escola	Guarulhos Sul	Laranja
DE9	Diretor de Escola	São João da Boa Vista	Vermelho
DE10	Diretor de Escola	Guarulhos Sul	Vermelho
SE1	Supervisor de Ensino	São João da Boa Vista	
SE2	Supervisor de Ensino	Guarulhos Sul	
DR1	Dirigente Regional		

Fonte: Dados da pesquisa

As entrevistas foram entendidas como “um processo de interação entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (HAGUETTE, 1987, p. 75). Foram utilizados dois instrumentos para coleta de dados. Cada instrumento foi composto por um formulário de identificação e caracterização do informante e pelas perguntas utilizadas para as entrevistas (disponibilizados nos anexos), para a obtenção de informações “através de um roteiro de entrevista constando de uma lista de pontos ou tópicos previamente estabelecidos” (HAGUETTE, 1987, p. 75).

Tomando como referência as últimas etapas do ciclo de políticas públicas proposto por Secchi (2014), os dois instrumentos de pesquisas contaram com perguntas relacionadas com as fases de implementação, avaliação e extinção da CCEC. O primeiro instrumento, destinado aos diretores de escola contou com seis perguntas norteadoras da entrevista, a saber:

1. De modo resumido, você poderia explicar no que consistia concretamente a categorização ou classificação das escolas por cores, divulgada pela Secretaria Estadual de Educação no ano de 2001?

2. Como a decisão da Secretaria Estadual de Educação de categorizar ou classificar as escolas estaduais por cores no ano de 2001, com base nos resultados do SARESP e dados referentes à evasão escolar chegou ao conhecimento dos diretores de escola? Houve orientação se (e como) essa decisão deveria chegar até professores, funcionários e comunidade escolar antes da divulgação dos resultados?
3. Como você reagiu diante do resultado da sua escola? Como a comunidade escolar recebeu a notícia e a reagiu diante da categorização ou classificação da escola?
4. A escola foi premiada ou recebeu algum estímulo material em decorrência do seu desempenho? Esse estímulo ou a premiação foram positivos para a escola, principalmente em termos da construção de uma comunidade escolar voltada para a aprendizagem? Por quê?
5. Aponte aqueles que, na sua percepção, são os principais pontos positivos e os principais pontos negativos na categorização ou classificação das escolas em cores implantada na rede estadual de ensino.
6. Quais os principais motivos, na sua percepção, que influenciaram na extinção da iniciativa de categorização ou classificação das escolas por cores poucos meses após a divulgação dos primeiros resultados?

O segundo instrumento, destinado aos gestores das diretorias regionais de ensino, isto é, os supervisores de ensino e o dirigente regional de ensino, também contou com seis perguntas norteadoras:

1. De modo resumido, você poderia explicar no que consistia concretamente a categorização ou classificação das escolas por cores, divulgada pela Secretaria Estadual de Educação no ano de 2001?
2. Como a decisão da Secretaria Estadual de Educação de categorizar ou classificar as escolas estaduais por cores no ano de 2001, com base nos resultados do SARESP e dados referentes à evasão escolar chegou ao conhecimento das Diretorias de Ensino? Houve orientação por parte da Secretaria Estadual de Educação de como essa decisão deveria chegar até os diretores, professores, funcionários e comunidade escolar?
3. As escolas mais bem classificadas foram premiadas? Quais eram essas premiações?
4. No caso das escolas com baixo desempenho, existiam ações ou programas que deveriam ser direcionados para essas unidades escolares? Quais seriam essas ações? Houve algum tipo de punição para essas escolas?

5. Aponte aqueles que, na sua percepção, são os principais pontos positivos e os principais pontos negativos na categorização ou classificação das escolas em cores implantada na rede estadual de ensino.

6. Quais os principais motivos, na sua percepção, que influenciaram na extinção da iniciativa de categorização ou classificação das escolas por cores poucos meses após a divulgação dos primeiros resultados?

Convém registrar que os dados foram coletados em uma única entrevista com cada informante, com duração máxima de sessenta minutos, sendo que as perguntas foram feitas pela pesquisadora, uma a uma, na sequência em que foram apresentadas no roteiro de entrevistas, isto é, a segunda pergunta somente foi feita após o informante responder a primeira, e assim sucessivamente. Cada pergunta exigiu resposta espontânea, sem que qualquer tipo de indução a determinadas respostas, sendo que nenhum informante teve acesso às respostas dos demais.

Para estudar a repercussão da implementação da CCEC a partir das notícias veiculadas na grande imprensa e na imprensa sindical, e em informações de processos judiciais instaurados contra a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo adotamos a técnica de pesquisa documental, analisando notícias veiculadas na grande imprensa, ou seja, na Folha de S. Paulo, O Estado de S. Paulo e jornais de grande circulação de cidades do interior paulista, cujas publicações encontram-se disponibilizadas na rede mundial de computadores (*internet*). Também foram consultados jornais, revistas e publicações dos sindicatos de categoria ligados ao magistério paulista, como por exemplo, a APEOESP. Além disso, analisamos informações constantes em processos judiciais e representações movidas em função da CCEC contra a secretaria estadual de educação.

De acordo com os objetivos aqui apresentados, a presente dissertação está assim dividida:

1. Capítulo 1: apresenta o Estado da Questão na literatura acadêmico-científica referente a CCEC, de acordo com os resultados do SARESP e dados referentes à evasão escolar;
2. Capítulo 2: traz uma análise do funcionamento da CCEC, sua implementação, avaliação e extinção, à luz das percepções dos diretores escolares e gestores das diretorias regionais de ensino, por meio da análise de dados empíricos;
3. Capítulo 3: apresenta a repercussão da implementação da CCEC no cenário educacional a partir das notícias veiculadas na grande imprensa e na imprensa sindical,

e informações de processos judiciais instaurados contra a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo;

CAPÍTULO 1 - CATEGORIZAÇÃO OU CLASSIFICAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS PAULISTAS POR CORES: O ESTADO DA QUESTÃO NA LITERATURA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Este capítulo tem por objetivo traçar o estado da questão, apontando as principais tendências na literatura acadêmico científica no que se refere a CCEC realizada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, durante a gestão da secretária Rose Neubauer. Para atingir os objetivos esperados foi realizado um cuidadoso levantamento bibliográfico a partir dos descritores “Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo” e “SARESP”, tomando como referência teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos científicos que fazem menção a CCEC da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Pesquisamos teses e dissertações no Banco de Teses da Capes e na BDTD. Os artigos científicos foram pesquisados no Portal de Periódicos da Capes, na Redalyc, na SciELO e na Educ@.

Identificamos seiscentos e cinquenta e oito trabalhos científicos, dentre teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos científicos, os quais possuem os termos “Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo” e “SARESP”. São estudos que abordam diferentes temas e assuntos relacionados a esse sistema de avaliação em larga escala. Entretanto, especificamente sobre a CCEC, encontramos um total de onze trabalhos científicos dentre teses e dissertações que abordam a CCEC. No que se refere aos artigos científicos, a busca refinada resultou em cinco artigos que abordam a CCEC.

A Tabela 1 apresenta os resultados quantitativos dos estudos selecionados na busca refinada nos bancos de dados acadêmico-científicos que foram utilizados para a elaboração do estado da questão da CCEC.

Tabela 1 – Número de estudos encontrados e selecionados para a elaboração do estado da questão na literatura acadêmico-científica sobre a CCEC

	Número de estudos encontrados	Número de estudos selecionados para o estado da questão	Tipo de Estudo
Banco de Teses da Capes	47	2	Teses e Dissertações
BDTD	173	9	
Portal de Periódicos da Capes	247	2	Artigos Científicos
Redalyc	171	1	
Scielo	4	1	
Educ@	16	1	
Total	658	17	

Fonte: A Pesquisa

Importante destacar que, dos estudos selecionados para o estado da questão, oito são dissertações de mestrado (BAUER, 2006; RIBEIRO, 2008; FREIRE, 2008; CHISTE, 2009; RAHAL, 2010; ALVES, 2011; PEIXOTO, 2011; OLIVEIRA JÚNIOR, 2013), três são teses de doutorado (LOPES, 2007; ARCAS, 2009; LAMMOGLIA, 2013) e cinco são artigos científicos (SOUSA, OLIVEIRA, 2003; ALVES, 2007, CALDERON, OLIVEIRA JUNIOR, 2012; CENEVIVA, FARAH, 2012; SANTOS, SABIA, 2015).

A seleção de determinado estudo para a elaboração do estado da questão condicionou-se ao fato do trabalho fazer referência à CCEC, isto é, só foram selecionadas as teses, as dissertações ou os artigos científicos que faziam referência à tal iniciativa da secretaria estadual de educação. Por exemplo, a dissertação de mestrado de Fernandes (2015), da Universidade de São Paulo, que investigou as possíveis influências do SARESP nas ações pedagógicas da equipe escolar de uma instituição de ensino fundamental não foi selecionada para o estudo, pois, em nenhum momento há referência sobre qualquer aspecto da CCEC. Por sua vez, a tese de doutorado de Arcas (2009), da Universidade de São Paulo, que investigou as implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar foi selecionada para a elaboração do estado da questão, pois faz referência à CCEC Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

O levantamento bibliográfico permitiu constatar uma reduzida quantidade de estudos, dentre teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos científicos que abordam nosso objeto de estudo, isto é a CCEC da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. É importante destacarmos que não encontramos estudos consistentes e mais aprofundados sobre o tema em questão. Entretanto, apesar dessa limitação quantitativa, surgem os seguintes questionamentos: Quais as principais ideias defendidas nesses estudos? Como tem sido abordada a CCEC na produção acadêmico-científica? Quais as principais tendências da literatura acadêmico-científica?

1.1 A categorização ou classificação das escolas por cores em teses e dissertações

Conforme destaca a Tabela 1, a pesquisa bibliográfica de teses e dissertações com os descritores Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e SARESP no Banco de Teses da Capes resultou em quarenta e sete estudos, tendo sido selecionado apenas dois trabalhos para a elaboração do estado da questão

(CHISTE, 2009; PEIXOTO, 2011). Na BDTD foram encontrados cento e setenta e três trabalhos sobre o SARESP, dos quais nove foram selecionados para o presente estudo (BAUER, 2006; LOPES, 2007; CARVALHO, 2008; RIBEIRO, 2008; ARCAS, 2009; RAHAL, 2010; ALVES, 2011; OLIVEIRA JÚNIOR, 2013; LAMMOGLIA, 2013), cuja análise está descrita a seguir.

Estudo feito sobre a produção científica relacionada ao SARESP por Oliveira Júnior (2013) aponta que as pesquisas de teses de doutorado e dissertações de mestrado sobre o SARESP tendem a analisar os resultados dos alunos nos exames, os aspectos técnicos da constituição das avaliações e as produções dos alunos, especialmente nas áreas de Português e Matemática. O autor também aponta uma tendência de se analisar os impactos do SARESP, com uma clara predominância de uma comunidade epistêmica, hegemônica em termos teórico-discursivos, ancorada no paradigma do conflito.

Oliveira Júnior (2013) aponta que no ano de 2001, com o falecimento do governador Mário Covas, assumiu o governo do Estado de São Paulo Geraldo Alckmin, que era o vice-governador. Foi um ano bastante atípico para o SARESP, pois, além de classificar as escolas por cores, a secretaria de educação utilizou os resultados de Língua Portuguesa para aprovar ou reprovar alunos na avaliação final do ano letivo, desconsiderando-se os resultados das demais disciplinas avaliadas e das avaliações realizadas pelos professores nas escolas durante todo o ano letivo. Com base nos resultados de língua portuguesa e redação do SARESP os alunos das séries avaliadas foram aprovados, reprovados ou submetidos à estudos de recuperação intensiva durante o mês de janeiro de 2002. Portanto, no ano de 2001, as provas do SARESP ganharam poder aprovação ou reprovação de alunos nas séries finais dos ciclos da progressão continuada, conforme dispunha a Resolução SE N° 124, de 13 de novembro de 2001:

Artigo 2º - As atividades a serem elaboradas sob a forma de prova específica e aplicadas, exclusivamente, pela Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - VUNESP -, têm por objetivo aferir, junto aos alunos, as condições para continuidade de seus estudos no Ciclo II ou no Ensino Médio, uma vez que seus resultados se constituirão em indicador essencial para promoção do aluno. (SÃO PAULO, 2001f, p. 1)

A justificativa da secretaria para que a aprovação ou reprovação de alunos no final dos ciclos fossem decididas com base apenas nos resultados de língua portuguesa e redação do SARESP era de que essas disciplinas formam a base para todas as outras do

currículo, isto é, que para aprender todas as demais disciplinas do currículo era necessário bom rendimento em língua portuguesa e redação.

Tais medidas enfrentaram resistências por parte da classe do magistério e causaram muita polêmica. Como efeito dessas iniciativas podemos destacar o grande volume de críticas dos sindicatos e de muitos professores educadores que consideravam o SARESP como um mecanismo que favorecia uma avaliação punitiva e classificatória, pois, além de poder reprovar o aluno ao final dos ciclos, estimulava a competição entre as escolas, na medida em que a cor atribuída a cada unidade escolar foi afixada nas fachadas dos prédios escolares, expondo a condição do desempenho dos alunos no SARESP para a sociedade. Para o autor, as ações do SARESP, associadas com as questões dos ciclos e da progressão continuada contribuíram de forma determinante para toda a polêmica que acompanha o sistema de avaliação da rede estadual paulista até os dias de hoje, em especial no que tange a famigerada expressão progressão automática, utilizada como uma forma de protesto contra a progressão continuada (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013).

Bauer (2006), na sua dissertação de mestrado que analisou em que medida os resultados do SARESP subsidiam políticas de formação docente na rede estadual, destaca o novo caráter assumido pela avaliação no âmbito da secretaria estadual de educação a partir do ano de 2001, quando os seus resultados passaram a ser utilizados para a tomada de decisão sobre a vida escolar dos alunos, rompendo por completo com o trabalho que era desenvolvido até então. Ainda que de modo superficial, ao analisar resultados de pesquisas anteriores, a autora aponta que “os resultados do SARESP passaram a ser utilizados de forma discriminatória quando a secretaria dividiu as escolas em cores, conforme seu desempenho na prova” (BAUER, 2006, p. 23).

Na sua tese de doutorado, Lammoglia (2013) aponta que a criação do SARESP vai de encontro com o movimento de Reforma do Estado, iniciado na Inglaterra e Estados Unidos na década de 1980. Assim como defende Oliveira Júnior (2013), a autora também relata a atipicidade do SARESP no ano de 2001, seja pela CCEC, seja pela utilização dos resultados do SARESP para promoção ou retenção de alunos ao final dos ciclos. A autora reforça as inúmeras críticas que as iniciativas realizadas naquele ano sofreram, com destaque para a representação junto ao Ministério Público movida pela APEOESP, a qual, de acordo com a autora, teria culminado com a proibição de que as escolas instalassem faixas coloridas em conformidade com os resultados do SARESP nas fachadas dos prédios escolares.

Em sua dissertação de mestrado, que investigou como os professores da rede estadual paulista reagem aos efeitos do SARESP, Alves (2011) destaca o desconforto entre os profissionais da rede estadual com a exposição com os *rankings* que eram divulgados nos meios de comunicação com base nos resultados do SARESP e da CCEC. De acordo com o autor, a CCEC não foi vista com bons olhos pelos professores da rede estadual e, juntamente com o uso dos resultados do SARESP para promoção ou reprovação dos alunos ao final dos ciclos, foram as medidas mais polêmicas e impactantes da gestão de Rose Neubauer, pois estimulavam a competição entre as escolas para a obtenção de elevados resultados no SARESP. Nessa ótica, a CCEC elevou o nível de tensão entre governo e professores, gerando muita resistência ao SARESP em grande parte do quadro de professores.

Entretanto, convém destacar que nem todas as percepções dos autores sobre a CCEC foram negativas. Alves (2011) apontou que havia professores que apresentavam apreço às iniciativas adotadas pela secretaria estadual no ano de 2001. O autor constatou a existência de reduzidos grupos de professores que apoiavam a CCEC, na medida em que encaravam como uma estratégia adotada pela secretaria estadual de educação que poderia estimular as equipes escolares a buscar a melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos no SARESP e em outras avaliações externas, como por exemplo, no SAEB.

Peixoto (2011), em sua dissertação de mestrado que investigou as repercussões do SARESP na prática pedagógica de professores da rede estadual, destacou as iniciativas da secretaria estadual de educação em termos de implantação do SARESP como sendo estratégias para estimular alunos e professores a seguirem a direção desejada pelo governo estadual. A autora critica fortemente a conjuntura geral da classificação das escolas por cores, em especial no âmbito das práticas de sala de aula, pois, com o intuito de melhorar os índices das escolas, os professores passaram a preparar os alunos para resolverem de maneira eficiente as questões dos exames do SARES.

Para a autora, a criação da CCEC e a utilização dos resultados do SARESP para aprovar ou reprovar alunos estavam relacionadas aos seguintes questionamentos: “Como garantir o comprometimento dos alunos e professores com a realização da prova se os resultados não interferiam na vida escolar ou funcional dos envolvidos? ” (PEIXOTO, 2011, p. 38). Para a autora, as premiações foram criadas para que fosse

dado algum sentido aos resultados, fato que poderia ser comprovado com informações da própria secretaria de educação, quando anunciava os prêmios:

As escolas que tiveram médias acima das metas estabelecidas, foram também premiadas com uma viagem. A distância das viagens dependia da cor de classificação. Para as escolas que não tiveram um bom desempenho, nada. (PEIXOTO, 2011, p. 38)

Peixoto (2011) sustenta que a CCEC foi discriminatória e geradora de estigmas, pois, até mesmo a distribuição de verbas dependia da cor que a escola havia conquistado, sendo que, as escolas melhores classificadas recebiam verbas antes das que apresentavam baixo desempenho no SARESP, pois essas últimas deveriam apresentar um projeto de melhorias para poder receber as verbas.

Arcas (2009) também destacou que a escala de cores da CCEC serviu para classificar as escolas em melhores e piores, o que a tornou uma iniciativa classificatória e geradora de tensões na rede estadual de ensino. Além disso, ao ser utilizado para decidir sobre a continuidade dos estudos dos alunos de um ciclo para outro, o SARESP usurpou uma prerrogativa que deveria ser dos professores e da equipe gestora da escola: aprovar ou reprovar os alunos.

Chiste (2009), em sua dissertação de mestrado que descreve o estudo de fatores e ações desenvolvidas em escolas que tiveram bom desempenho em matemática no SARESP de 2007, aponta as significativas mudanças nos procedimentos avaliativos do SARESP ocorridas no ano de 2001, em especial no que se refere à utilização de um único componente curricular (Língua Portuguesa) nos exames, que ainda serviu de parâmetro para classificar escolas a partir de suas qualidades:

- Azul: para escolas acima da média geral;
- Verde: para escolas pouco acima da média;
- Amarelo: para escolas dentro da média;
- Laranja: para escolas pouco abaixo da média;
- Vermelho: para escolas bem abaixo da média.

(CHISTE, 2009, p. 47)

A autora aponta que a CCEC deixava recair sobre os atores escolares (diretores, coordenadores, professores e alunos) toda a responsabilidade sobre o baixo desempenho das escolas, haja vista que a secretaria pediu que os diretores colocassem uma faixa com a cor atribuída ao seu desempenho na porta das escolas, fato este que, de acordo com o autor, se constituía numa medida que constrangia as comunidades escolares das unidades de ensino categorizadas ou classificadas com as cores laranja ou vermelho.

Nessa mesma tônica, Freire (2008) afirma em sua dissertação de mestrado que o delineamento inicial do SARESP sofreu alterações durante a gestão de Rose Neubauer, “passando a contemplar um desenho competitivo, com o ranqueamento e estímulo à competição entre as escolas” (FREIRE, 2008, p. 33), principalmente com a CCEC e a distribuição de prêmios e recursos financeiros de acordo com os resultados do SARESP.

A autora aponta que apesar da secretaria estadual de educação argumentar que o SARESP se constituiria em subsídio para a gestão educacional, melhorando o fluxo de informações entre a secretaria e as unidades escolares, o que existia na época da CCEC eram “informações fragmentadas, sempre de cima para baixo, e sem qualquer tipo de diálogo ou retorno” (FREIRE, 2008, p. 84), desencorajando os professores a “vestir a camisa” do SARESP.

A autora faz referência ao encontro realizado no Ginásio do Ibirapuera, na cidade de São Paulo, onde as escolas estaduais “foram instaladas em espaços divididos pelas cores de classificação, isto é, azul, verde, amarelo, laranja e vermelho, que significavam, respectivamente, as melhores e as piores classificações” (FREIRE, 2008, p. 43) pois, os profissionais de uma das escolas em que foi realizada sua pesquisa participaram do evento, sendo que alunos e professores foram premiados com excursões para Águas de Lindoia, Brotas e Barra Bonita.

Apesar das críticas, a autora aponta que houve motivação em determinadas equipes de unidades escolares com boa classificação no SARESP e que foram premiadas. De acordo com relatos coletados em registros de atas escolares, os professores dessas escolas decidiram preparar os alunos para as avaliações externas por meio de simulados, pois a premiação das escolas passou a ser assunto tratado nas reuniões pedagógicas. Para Freire (2008), a força motriz para a motivação das equipes escolares em preparar simulados para as avaliações externas foi justamente a premiação alcançada em função da cor que a escola recebeu na CCEC.

Em sua dissertação de mestrado que estudou os efeitos do SARESP na melhoria da qualidade do ensino nas escolas estaduais paulistas, Rahal (2010) também aponta as mudanças significativas no SARESP ocorridas no ano de 2001, as quais fizeram com que o SARESP tivesse deixado “de focar a avaliação na escola e passou a avaliar o aluno ocupando os espaços da escola, assumindo-se uma avaliação prognóstica e punitiva” (RAHAL, 2010, p. 52). Para a autora,

Os resultados do SARESP foram decisivos para que as escolas fossem classificadas por cor, de acordo com seu desempenho na prova. As escolas

foram certificadas em sua qualidade por meio de cinco cores: azul, para as escolas acima da média geral; verde, para as escolas pouco acima dessa média; amarelo, para as escolas na média geral; laranja, para as escolas pouco abaixo da média; e vermelha, para as escolas bem abaixo da média. (RAHAL, 2010, p. 52)

A autora também aponta que o exame do SARESP de 2001 teve a finalidade de promover ou não os alunos ao final do ciclo, tendo ainda por objetivo, avaliar a progressão continuada, pois, o aluno que não atingisse a média repetiria não só a série, mas o ciclo inteiro, que deveria ser cursado no período de um ano. Este procedimento ficou conhecido como Recuperação de Ciclo. Tais medidas, de acordo com a autora, teriam se mostrado ineficazes⁴, em termos dos resultados obtidos.

A dissertação de mestrado de Ribeiro (2008) estudou a relação normativa da regulação estatal pela via da avaliação, tendo como referências o SARESP e a política educacional adotada pelo governo estadual. Para a autora, quando o então governador Mário Covas delineou os objetivos educacionais de seu governo, deixou explícitos que os interesses econômicos dominariam as diretrizes educacionais, culminando com a conquista do grande objetivo do capitalismo: a competitividade. Ainda de acordo com a autora, o esforço por parte do governo Mário Covas para influenciar positivamente a qualidade do ensino nas escolas estaduais foi reflexo de uma política de *accountability*, que tinha como um de seus principais elementos a publicação de *rankings*, como, por exemplo, a lista das “melhores escolas do estado” e a criação do sistema de CCEC.

Para Ribeiro (2008), a gestão de Rose Neubauer foi marcada por uma cadeia de eventos em que se cobrava dos profissionais das escolas melhores resultados, para que esses profissionais se preocupassem com as notas dos alunos e as metas a serem alcançadas. De acordo com a autora, um clássico exemplo da política de responsabilização assumida pela secretaria estadual de educação foi a publicação da lista das melhores escolas do Estado de São Paulo:

Na página de abertura do sítio da secretaria na Internet essa lista era encontrada sob o título “Veja aqui as boas escolas”. Ao clicar no ícone o leitor era levado a uma página com a listagem das 20 melhores escolas urbanas e as 20 melhores escolas rurais do estado e seus respectivos municípios. (RIBEIRO, 2008, p. 171)

⁴ A pesquisadora aponta que, mesmo com todas as medidas adotadas pela secretaria no ano de 2001, os índices mostravam que a repetência cresceu 4,3% em relação ao ano de 2000 e a evasão escolar não diminuiu, tendo permanecido praticamente estável.

Especificamente sobre a CCEC, que se apoiava no desempenho dos alunos no SARESP e nas taxas de evasão escolar, Ribeiro (2008) aponta a enorme discussão gerada entre os profissionais da rede, sindicalistas e governo, em especial pelo ranqueamento de escolas provocado pela iniciativa. De acordo com a autora, a divulgação da CCEC expunha os resultados das escolas, constringendo os atores escolares das instituições com baixo desempenho.

A autora deixa claro que o embate entre governo e sindicalistas da APEOESP ganhou contornos políticos, e não se restringiu ao campo educacional, tendo avançado para o campo partidário (oposição *versus* situação):

Ainda, a respeito da classificação das escolas em cores, outra crítica, no mínimo curiosa, foi realizada pela APEOESP: a APEOESP é vinculada à Central Única dos Trabalhadores (CUT), que, por sua vez, apoiava o principal partido de oposição ao governo do estado, o Partido dos Trabalhadores (PT), que tem como símbolo uma estrela vermelha. Por outro lado, o governo do Estado de São Paulo, na ocasião, era comandado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSBD) identificado pela cor azul. De modo que, a cor azul, a qual correspondia a melhor posição na escala de classificação, era também a cor do partido do governo do Estado, enquanto a cor vermelha, que representava a pior posição na escala de classificação das escolas, era também a cor do principal partido de oposição. Embora essa crítica possa parecer, hoje, superficial ou irrelevante, causou grande mobilização por parte do sindicato, que ameaçava boicotar a aplicação das provas do SARESP nos anos seguintes. (RIBEIRO, 2008, p. 178)

Nos programas de capacitação de professores desenvolvidos pela secretaria estadual de educação em conjunto com as Diretorias de Ensino priorizavam-se os profissionais das escolas “vermelhas”, depois as “laranjas”, e assim sucessivamente. A autora também aponta que a CCEC serviu de base para a distribuição de prêmios:

De acordo com a avaliação da SEE [Secretaria Estadual de Educação], 345 escolas foram consideradas como “destaque” e 688 ficaram “acima da média”. As 1025 escolas melhores classificadas receberam viagem de natureza histórica, cultural e ambiental. As escolas de “destaque” foram conhecer outros Estados do Brasil, enquanto que as “acima da média” viajaram para municípios de São Paulo. (RIBEIRO, 2008, p. 175)

Portanto, para Ribeiro (2008), toda essa engrenagem de ações desenvolvidas pela secretaria estadual de educação durante a gestão de Rose Neubauer, dentro de uma lógica competitiva e discriminatória, retrata a perversidade do capitalismo que, em prol de interesses particulares acaba por gerar a exclusão dentro da inclusão escolar. Na visão da autora, tais ações são elaboradas para assegurar a manutenção de uma estrutura econômica profundamente desigual no país, em que cada vez mais se destina todo tipo

de incentivo aos mais ricos (ou mais favorecidos), enquanto que aos pobres (ou menos favorecidos) destina-se cada vez menos, em políticas sociais de sobrevivência.

1.2 A categorização ou classificação das escolas por cores nos artigos científicos

Sousa e Oliveira (2003), apontam “a possibilidade de uso de resultados de sistemas de avaliação para premiação ou punição de escolas, o que certamente potencializa o poder dos testes de rendimento virem a conformar o que se ensina nas escolas” (SOUSA, OLIVEIRA, 2003, p. 882). Para os autores, a iniciativa de premiação de alunos das escolas que possuem melhores rendimentos no SARESP com pacotes de viagens de acordo com a CCEC representa bem essa situação. As premiações e os incentivos evidenciam uma lógica competitiva entre as escolas, pois, na busca da melhoria da qualidade por meio da competição entre escolas, o ensino fica condicionado aos conteúdos que serão cobrados nos exames. Entretanto, de acordo com os autores, não se deve

desprezar o valor da avaliação externa, onde se situa a apreciação do trabalho escolar pelas instâncias administrativas do sistema, a qual, no entanto, não deve se traduzir na aplicação de testes de rendimento escolar. Potencializar a dimensão educativa/formativa da avaliação certamente supõe a promoção da autonomia pedagógica e didática da escola e não a sua conformação, que se realiza quando se delimita que conhecimento deverá ser legitimado pela escola, cujo cumprimento é condição para sua premiação. (SOUSA, OLIVEIRA, 2003, p. 883)

Sousa e Oliveira (2003) apontam que a classificação ou a hierarquização de escolas por meio dos resultados das avaliações estariam sustentadas na crença de que as pressões geradas pela competição possam mobilizar processos e recursos que resultarão na melhoria do ensino. Nessa ótica, a premiação de escolas poderia ser entendida como uma forma de governantes e dirigentes “incentivarem” o alcance de melhores resultados, isto é, incentivar que as escolas atinjam ou mesmo superem as metas estabelecidas.

Alves (2007), em artigo que analisou aspectos do trabalho do professor e do ofício do aluno no contexto das profundas transformações contemporâneas, destaca as mudanças no papel do Estado e suas repercussões sobre o campo educativo, com foco no movimento de responsabilização dos profissionais escolares sobre os resultados das avaliações no trabalho e, ainda, nas novas situações com que os alunos estão se defrontando, particularmente na conversão destes em clientes ou consumidores.

Para o autor, a implantação abrupta da progressão continuada no Estado de São Paulo e sua sistemática de funcionamento constituem “um perverso mecanismo de criação de formas brandas de exclusão” (ALVES, 2007, p. 167), reflexo de um Estado auditor e performativo, que orienta as práticas escolares a seguirem a direção indicada por projetos externos à escola, tais como os que são firmados por acordos internacionais com agências multilaterais, como o Banco Mundial, o FMI e a UNESCO. Estes projetos seriam o pano de fundo para o estabelecimento de metas e indicadores de desempenho em avaliações externas, com a consequente responsabilização dos agentes escolares por meio da bonificação ou sanção para as escolas, desde a recompensa ao bloqueio de verbas e até ranqueamento de escolas, com a exposição pública das instituições escolares.

Conforme o autor, no contexto das avaliações externas, a classificação das escolas por cores indicadoras de qualidade seria um claro indício da mudança na relação entre Estado e cidadão. Para o autor, esse é um quadro perverso, criado por uma sociedade que nega o direito ao trabalho e, por derivação, a existência social dos indivíduos, em que “neoliberalismo e novos arranjos no modo de produção se combinam para a formação de um quadro sombrio” (ALVES, 2007, p. 170). Para o autor

é emblemático o caso do Estado de São Paulo, onde a secretária de educação, professora Rose Neubauer, ainda na primeira gestão do governo Alkimim, assinalou as escolas por cores (verde, azul e vermelho), de acordo com seus desempenhos no SARESP (o que causou à senhora secretária sérias dificuldades com os professores e sindicatos, sendo logo demovida da ideia). Tudo isso não deixa dúvidas da racionalidade em curso. Os professores são responsabilizados pela implantação das mudanças no ensino, pela sua qualidade e pelo seu fracasso. O discurso da responsabilidade (accountability) parece estar penetrando os espaços escolares e atingindo em cheio os professores. Performatividade e responsabilização talvez estejam se combinando na realidade brasileira, num quadro em que os docentes são estimulados a contribuir na confecção de estatísticas, tendo seu trabalho moldado e intensificado por elas. (ALVES, 2007, p. 168)

Nessa ótica, a CCEC foi discriminatória e estabeleceu o ranqueamento das escolas. Seria uma combinação de responsabilização dos profissionais escolares sobre os resultados do desempenho dos alunos com performatividade, e consequente “desresponsabilização” (ALVES, 2007, p. 159) do Estado, numa busca por modelos empresariais de gestão. Nesse terreno, de acordo com o autor, a lógica do mundo dos negócios se sobrepõe aos valores humanos e políticos intrínsecos à prática educativa, dando lugar a decisões práticas e de natureza técnica.

Com o objetivo de identificar a trajetória da implantação do SARESP e analisar suas possíveis repercussões na orientação da organização do trabalho pedagógico, Santos e Sabia (2015) destacam a relevância do SARESP em oferecer informações aos gestores educacionais para a tomada de decisão, implementação e formulação de políticas públicas educacionais. Os autores apontam a mudança de foco ocorrida na forma como o SARESP vinha sendo realizado, pois, nas

edições de 1996 a 1998 o SARESP configurava-se como uma avaliação de entrada, porque suas aplicações ocorriam no início do ano letivo, com o intuito de oferecer informações relevantes ao desempenho dos alunos do ano anterior. Já a partir do ano 2000, o SARESP mudou o seu foco para uma avaliação de saída, com a finalidade de verificar habilidades e competências adquiridas pelos alunos (SANTOS, SABIA, 2015, p. 359).

A mudança teve como amparo legal a Resolução SE Nº 124, de 13 de novembro de 2001. De acordo com os autores, por meio dessa resolução, o SARESP deveria ser aplicado nas séries finais dos ciclos I e II, isto é, para os alunos concluintes das 4ª e 8ª séries (atuais 5º e 9º anos). Os autores apontam ainda que a estrutura do SARESP

incluía claramente a participação das equipes escolares na avaliação, não só como forma de viabilizar a aplicação e correção das provas, mas de envolver professores, coordenadores e diretores na análise dos dados, na reflexão dos resultados obtidos e na elaboração de propostas a partir desses resultados analisados. (SANTOS, SABIA, 2015, p. 359)

Nessa ótica, os autores são categóricos ao afirmar que os professores e gestores das escolas e das diretorias regionais de ensino estavam envolvidos com o SARESP, desde a aplicação das provas, correção e análise dos dados, para que, em conjunto, estabelecessem propostas de melhoria dos resultados. Esse momento do SARESP marcou “um novo paradigma de avaliação, ainda não visto desde a sua implantação” (SANTOS, SABIA, 2015, p. 359), pois os resultados da avaliação foram utilizados para a aprovação ou reprovação de alunos, e para classificar as escolas por cores, o que, no entendimento dos autores, acabou fazendo com que a edição do SARESP que serviu de parâmetro para a CCEC ficasse negativamente avaliada por muitos professores da rede estadual de ensino.

Para Santos e Sabia (2015), a proposta inicial do SARESP, enquanto uma avaliação diagnóstica era relevante para os gestores educacionais. Entretanto, a mudança de foco ocorrida com a edição utilizada para a CCEC direcionou os rumos do SARESP para uma avaliação que segue “a lógica neoliberal do sistema capitalista, e acaba sendo fator constituinte de uma política de responsabilização” (SANTOS,

SABIA, 2015, p. 380). Nessa ótica, os autores consideram preocupante a utilização dos resultados do SARESP para classificar, ranquear e premiar escolas, pois isso acaba tornando-o “um forte dispositivo de controle docente em sala de aula, direcionando o que e como ensinar” (SANTOS, SABIA, 2015, p. 380).

Calderón e Oliveira Júnior (2012), em estudo sobre a trajetória histórica do SARESP, destacam a grande repercussão das mudanças significativas que ocorreram na estrutura dessa avaliação no ano de 2001. Enfatizando que no ano de 2001 apenas os alunos do ensino fundamental foram avaliados pelo SARESP, os autores apontam os desencontros causados pela CCEC. De acordo com os autores,

A atuação do SARESP em 2001 recebeu críticas severas, principalmente de professores, por favorecer uma avaliação classificatória e punitiva e fomentar um ambiente de competição entre as escolas mediante a afixação de cores na porta das unidades escolares, revelando o desempenho de alunos e professores. (CALDERON, OLIVEIRA JÚNIOR, 2012, p. 68)

Ceneviva e Farah (2012), dentro de uma abordagem mais técnica, apontam como uma das justificativas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para a implantação da CCEC, a possibilidade de maior participação das comunidades escolares e da sociedade no SARESP, uma vez que a divulgação dos resultados por meios dos relatórios gerais que são distribuídos pela secretaria estadual de educação seriam de difícil compreensão por parte da população em geral, mas a CCEC, por sua vez, ofereceria a oportunidade de que a população compreendesse de forma simples, clara e didática os resultados do desempenho dos alunos de cada unidade escolar, pois as cores indicativas dos resultados eram de fácil compreensão .

Para os autores, embora o SARESP tenha estabelecido um fluxo de informações entre as unidades de ensino (escolas, diretorias regionais de ensino e a própria secretaria estadual de educação), “que possibilita a identificação dos pontos críticos da educação e a reorientação das propostas pedagógicas no estado” (CENEVIVA, FARAH, 2012, p. 1010), não se percebia preocupação por parte dos professores e gestores com a prestação de contas aos alunos, pais e comunidade escolar, o que dificultou a operacionalização das iniciativas de divulgação dos resultados do SARESP.

Os autores afirmam ainda que, embora para muitos possa parecer irrelevante o estudo da CCEC ou a publicação da lista das melhores escolas do estado, em especial por serem iniciativas que se mostraram infrutíferas, pois, tão logo Gabriel Chalita assumiu a secretaria estadual de educação, aboliu-as do sistema estadual de ensino, essas iniciativas foram muito importantes para que o SARESP funcionasse não apenas

como uma ferramenta de gestão educacional (muito importante, sem dúvida); mas também como um mecanismo de controle democrático das escolas da rede pública estadual. (CENEVIVA, FARAH, 2012).

1.3 Tendências da literatura acadêmico-científica

Diante do que analisamos nas teses, dissertações e artigos científicos, concluímos que a CCEC da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foi uma iniciativa muito criticada no cenário educacional e por sindicatos de categoria do magistério paulista. Na literatura acadêmico-científica há uma tendência de estudos que apresentam uma visão predominantemente negativa dessa iniciativa do governo paulista, visão esta que está sustentada no que a sociologia da educação conceitua como paradigma do conflito, sustentada na luta de classes, dentro de uma perspectiva marxista, em que a escola pode ser considerada como um instrumento que reproduz a ideologia da classe dominante, que exerce seu poder, entre outros meios, pela educação, impondo sua ideologia à classe dominada (GOMES, 2005).

Relacionado a essa perspectiva marxista, pode ser percebido um confronto no âmbito dos direitos humanos, que nos remeteria à Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), na medida em que a luta contra o neoliberalismo abrange outras questões, como uma polarização no que diz respeito à própria dignidade humana, gerando a impressão de que a APEOESP tenta preservar a dignidade dos profissionais das escolas, isto é, a classe trabalhadora, defendendo-os contra os estigmas e os constrangimentos a que estariam sendo submetidos pelo governo do PSDB. Há autores que destacam essa defesa dos profissionais da escola contra a lógica neoliberal que sustentaria as ações do governo do PSDB, como por exemplo, a política de responsabilização dos professores sobre os resultados escolares, as premiações destinadas às escolas de alto desempenho e a divulgação de *rankings*, como a lista das melhores escolas do estado.

Dentro dessa perspectiva marxista, podemos destacar Ribeiro (2008), que relaciona as ações de gestão da secretaria estadual de educação, tais como a progressão continuada, a CCEC e as premiações para as melhores escolas com uma lógica capitalista que reforçaria as desigualdades sociais. Chiste (2009) apontou que as comunidades escolares passaram por constrangimento ao ter seus resultados expostos sob a forma de faixas ou cartazes com cores ilustrativas do desempenho dos alunos, principalmente as que obtiveram as cores laranja ou vermelho. Rahal (2010) classificou

o SARESP de avaliação prognóstica e punitiva sob o argumento de que no ano de 2001 a avaliação focou no aluno, com poder de reprovação em função do resultado obtido. Para Peixoto (2011) a CCEC foi discriminatória e geradora de estigmas, pois a distribuição de prêmios e até mesmo de verbas dependia da cor que a escola estava classificada.

Outros autores destacam as críticas que a CCEC recebeu de muitos professores da rede estadual e da APEOESP, como é o caso de Oliveira Júnior (2013), sem com isso se posicionar com uma visão predominantemente negativa das ações da secretaria estadual de educação. É o que observamos também com Alves (2011), que destaca o desconforto entre os profissionais da rede estadual com a divulgação da CCEC, mas aponta que as ações da secretaria estadual de educação encontravam apoio em reduzidos grupos de professores que concordavam que os alunos com baixo desempenho no SARESP deveriam ser reprovados. Nesse mesmo contexto, Freire (2008) denominou de classificatório e punitivo o caráter assumido pelo SARESP, em especial a partir do momento em que seus resultados passaram a ser utilizados para classificar escolas e subsidiar a distribuição de premiações. Entretanto a autora apontou que a premiação recebida pelas escolas motivou grupos de professores, os quais se mostraram determinados a auxiliar os alunos a melhorarem seus resultados em outras avaliações externas.

As reações e críticas da APEOESP estão presentes nas teses e dissertações analisadas no estado da questão, sinalizando uma tendência de se valorizar a resistência dos sindicatos diante das políticas de governo do PSDB, considerado por muitos pesquisadores da área educacional, como um governo de características neoliberais, na medida em que utiliza as avaliações em larga escala para “responsabilizar” os profissionais escolares sobre os resultados da aprendizagem dos alunos (RIBEIRO, 2008).

Nos artigos científicos, também há críticas negativas no sentido de que a CCEC estabelecia *rankings*, os quais estimulavam a competição entre as escolas, na medida em que os resultados deveriam ficar afixados na porta de cada unidade escolar, expondo negativamente as escolas que não conseguiram obter bons resultados. Sob esse prisma, a CCEC seria fruto de um modelo de avaliação externa onde impera o neoliberalismo (ALVES, 2007).

Para Sousa e Oliveira (2003), as premiações e incentivos para as escolas que conseguiam as melhores classificações evidenciavam uma lógica competitiva, e acabava

conformando o que se estudava nas escolas, isto é, os professores ensinavam o que achavam que os alunos deveriam aprender para cumprir as metas de desempenho. Esse argumento também é utilizado no artigo de Santos e Sabia (2015), que consideram o SARESP como uma importante ferramenta de auxílio para os gestores educacionais tomarem decisões na formulação e implementação de políticas educacionais. Mas, de acordo com os autores, com o passar do tempo, sofreu mudanças na sua forma de funcionamento, passando a ser um mecanismo de controle do trabalho docente em sala de aula, na medida em que os professores ensinam os conteúdos que serão cobrados nos exames do SARESP, “em detrimento de outros conteúdos que são importantes para a formação integral do aluno” (SANTOS, SABIA, p. 376).

As críticas com viés negativo, especialmente nas teses e dissertações, apontam para uma tendência de se valorizar a luta dos sindicatos dos professores diante das políticas e ações de gestão educacional do governo estadual, em especial a de utilizar os resultados do SARESP para subsidiar as políticas educacionais. São críticas que reforçam a ideia de que a CCEC estabelecia *rankings*, estimulando a competição entre as escolas e equipes escolares, punindo e expondo negativamente as instituições que não conseguiam obter bons resultados, na medida em que as cores deveriam ser expostas na entrada das escolas para toda a comunidade tomar ciência. As premiações (viagens) para as escolas de melhor desempenho foram entendidas como algo excludente, na medida em que as escolas com baixo desempenho no SARESP não recebiam essas premiações.

Apesar da tendência encontrada de críticas com viés negativo à CCEC, há autores que apontam efeitos positivos da CCEC. Freire (2008) relatou a motivação da equipe escolar numa escola que obteve a cor azul, fato que impulsionou os professores a discutirem estratégias para que os alunos melhorassem seus resultados não só no SARESP, mas também em outras avaliações externas, vestibulares e concursos públicos. Alves (2011) apontou que alguns professores concordavam com as iniciativas da secretaria estadual de educação de utilizar os resultados do SARESP para aprovar ou reprovar alunos e categorizar ou classificar as escolas por cores. Ceneviva e Farah (2012) destacaram que a CCEC ofereceu um indicador simples da qualidade das escolas para a comunidade em geral, pois as cores eram de fácil entendimento da situação de cada escola na CCEC.

Os efeitos positivos da CCEC foram relacionados com o aumento da motivação de equipes escolares em função da escola ter obtido uma boa classificação nas cores

(azul ou verde), empolgando professores e alunos a buscar ações de melhoria dos resultados nas avaliações em larga escala, vestibulares e concursos. O estado da questão revelou ainda, pouca ênfase da literatura acadêmico-científica nos fatores que motivaram o governo a implantar a CCEC, ou seja, não se evidenciou interesse por parte da comunidade acadêmico-científica em compreender a racionalidade existente nas ações governamentais e, dentro dessa racionalidade, os aspectos positivos que existiriam por trás deles.

CAPÍTULO 2 – CATEGORIZAÇÃO OU CLASSIFICAÇÃO DAS ESCOLAS POR CORES À LUZ DAS PERCEPÇÕES DOS DIRETORES DE ESCOLA E GESTORES DAS DIRETORIAS REGIONAIS DE ENSINO

Na análise da literatura acadêmico-científica de tendências sobre a CCEC não encontramos estudos que apontam a percepção dos gestores que estavam envolvidos com a iniciativa, isto é, não há pesquisas sobre as percepções dos gestores que operacionalizavam as políticas públicas da secretaria estadual de educação relacionadas com a CCEC nos níveis micro e meso. Quais são as percepções desses gestores?

No processo de implementação das políticas públicas, os gestores dos diversos níveis (micro, meso ou macro) têm um papel fundamental. Especificamente no que diz respeito à CCEC, os gestores do nível micro são os diretores de escola. Na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, os diretores de escola possuem plano de carreira, com ingresso mediante concurso público. Dentro da estrutura organizacional da secretaria estadual de educação, compete ao diretor de escola atuar de modo democrático e participativo, compreendendo o contexto em que a educação é construída, promovendo ações no sentido de assegurar o direito à educação para todos os alunos, articulando na escola as questões pedagógicas, administrativas, os serviços e as relações com a família e a comunidade, com vistas à melhoria do ensino. Os diretores de escola da rede estadual de ensino paulista são considerados os dirigentes e coordenadores do processo educativo no âmbito da escola.

Os gestores de nível meso, isto é, os supervisores de ensino e o dirigente regional de ensino são profissionais que estão alocados nas diretorias regionais de ensino. Especificamente aos supervisores de ensino, são delegadas as atribuições de assessoramento, supervisão, orientação e acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem nas escolas públicas e privadas. Na estrutura da secretaria estadual de educação, o cargo de supervisor de ensino é hierarquicamente superior ao de diretor de escola. O supervisor de ensino é um dos responsáveis pela consolidação de políticas e programas da secretaria estadual, competindo-lhe orientar e supervisionar os profissionais das escolas na formulação de metas voltadas à melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos, analisando com a equipe escolar os projetos da secretaria estadual de educação.

O dirigente regional de ensino é o cargo máximo na diretoria regional de ensino, ou seja, este profissional é hierarquicamente superior ao supervisor de ensino. É um cargo de confiança, criado pela Lei Complementar 836/1997, em substituição ao antigo cargo de delegado de ensino. A indicação para o cargo de dirigente regional de ensino é de competência do secretário estadual de educação, que deve escolher para a nomeação profissional de carreira da rede estadual de ensino, isto é, professor, diretor de escola ou supervisor de ensino efetivo, que atenda às exigências estabelecidas pela secretaria estadual de educação para o exercício do cargo.

Compete ao dirigente regional de ensino apresentar ao secretário estadual de educação as condições do ensino das escolas, de acordo com as informações fornecidas pelos supervisores de ensino. São os dirigentes regionais que designam os supervisores de ensino para cada escola, coordenando suas ações nas diretorias de ensino. O dirigente regional de ensino deve prover o aporte técnico e metodológico para o desenvolvimento e continuidade das ações da secretaria de estadual de educação no âmbito da diretoria regional de ensino.

2.1. Percepção dos diretores de escola

Apesar do tempo transcorrido desde sua implementação e extinção, a primeira questão pretendeu verificar se os diretores de escolas ainda têm conhecimento sobre as questões que envolveram a CCEC. Apresentaremos a íntegra das respostas fornecidas pelos diretores e uma breve análise dos dados coletados.

Quadro 1. Contém as respostas dos informantes à pergunta: De modo resumido, você poderia explicar no que consistia concretamente a categorização ou classificação das escolas por cores, divulgada pela Secretaria Estadual de Educação no ano de 2001?

Azul	D1	Consistia em classificar as escolas por cores representativas de desempenho, de acordo com os índices alcançados na avaliação do SARESP, medindo o fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos.
	D2	Neste período as escolas que conseguissem atingir um determinado número de pontos nas avaliações externas, no caso o SARESP e evasão escolar, eram classificadas e recebiam uma cor, entre elas azul, amarelo e vermelho.
Verde	D3	Consistia em apontar pontos fortes e pontos fracos.
	D4	Foi uma classificação que a secretaria de educação desenvolveu com os resultados do SARESP e que também considerou o fluxo escolar. Eram escolas azuis, que representavam excelente desempenho no SARESP, verde, que era bom desempenho, amarelo simbolizava desempenho regular ou na média, laranja simbolizava deficitária e a pior cor, que era o vermelho, que representava péssimo desempenho.
Amarelo	D5	O SARESP utilizava cores para classificar o desempenho das escolas da rede estadual de ensino. As cores representavam azul, verde, amarelo, laranja e vermelho, do melhor desempenho ao pior.
	D6	Essa classificação por cores veio da secretaria da educação para mostrar para a comunidade escolar qual era a posição que cada escola estava naquele momento em

		termos de aprendizagem. Tinha a cor azul que significava ótima, a verde que também era boa, a amarela era média, laranja mais deficiente e o vermelho muito ruim.
Laranja	D7	No ano de 2001 os resultados do SARESP classificaram as escolas em cores, que poderiam ser azul, verde, laranja, amarelo e vermelho, de acordo com o desempenho e evasão. As escolas acima da média foram premiadas com viagens e verbas pedagógicas.
	D8	Foi uma classificação padronizada que a secretaria criou através das cores para divulgar os resultados obtidos, tanto do rendimento escolar quanto da evasão escolar.
Vermelho	D9	Em 2001 a secretaria da educação classificou a escola pelo seu resultado por meio de cores. As escolas demonstraram o rendimento dos alunos nas avaliações do SARESP, servindo para identificar as escolas que deveriam ser acompanhadas de perto, devido à fragilidade do seu rendimento e aprendizagem dos alunos. As escolas bem-sucedidas no SARESP eram premiadas com viagens e verbas para valorizar seus professores, gestores, alunos e comunidade em geral.
	D10	Os resultados da avaliação externa do SARESP foram utilizados para classificar as escolas nas cores: azul, verde, amarelo, laranja e vermelho, que significavam as escolas acima da média, escola na média geral, escolas pouco abaixo da média e escolas bem abaixo da média. As escolas acima da média receberam premiações e as abaixo da média, ações para melhoria.

Fonte: Entrevistas da pesquisa

A primeira questão das entrevistas com os diretores de escola revelou que, em geral, eles recordam-se da CCEC e apresentam um bom nível de conhecimento do assunto, com exceção do diretor D3, que apresentou uma resposta vaga e desconexa. Entretanto, apesar de não ter respondido de modo satisfatório a primeira pergunta, no decorrer da entrevista também demonstrou ter conhecimento da CCEC. Durante as entrevistas os diretores utilizaram sempre a expressão “classificação de escolas”, e nenhum diretor de escola fez menção ao termo “categorização de escolas”.

2.1.1 A percepção dos diretores sobre a implementação da categorização ou classificação das escolas por cores

Tendo os gestores do nível macro da secretaria estadual de educação tomado a decisão de criar a CCEC, a decisão chegou às diretorias regionais de ensino para a implementação da CCEC fosse realizada. Considerando que a implementação é a fase que “sucede a tomada de decisão e antecede os primeiros esforços avaliativos” (SECCHI, 2014, p. 55), sendo nessa fase que regras, rotinas e processos são convertidos de intenções em ações, a segunda pergunta teve como objetivo apontar a percepção dos diretores de escola sobre o processo de implementação da CCEC.

Quadro 2. Contém as respostas dos informantes à pergunta: Como a decisão da Secretaria Estadual de Educação de classificar ou categorizar as escolas estaduais por cores no ano de 2001, com base nos resultados do SARESP e dados referentes à evasão escolar chegou ao conhecimento dos diretores de escola? Houve orientação se (e como) essa decisão deveria chegar até professores, funcionários e comunidade escolar antes da divulgação dos resultados?

Azul	D1	Não me lembro dessas questões porque minha escola obteve cor azul, que era a melhor classificação.
	D2	Sim, na época tivemos reuniões e orientações com supervisores. Também me recorde de orientações que recebemos da diretoria de ensino sobre a cor que a escola havia recebido e como poderíamos trabalhar com os alunos e professores para a melhoria constante dos resultados.
Verde	D3	Como sempre, chegou ao nosso conhecimento de forma imposta pela secretaria da educação.
	D4	Um grupo da diretoria de ensino explicou para os diretores com detalhes no que consistia essa classificação. Como a escola em que eu atuava era verde, não vou conseguir me lembrar com detalhes de como eram essas orientações. Foi explicado que haveria um acompanhamento e que as escolas seriam monitoradas, mas que a nossa escola, no caso, não receberia esse tratamento diferenciado porque nós tínhamos um índice considerado bom para a aprendizagem dos alunos. Como a minha escola era boa e tudo era feito dentro daquilo que era proposto pela secretaria de educação, não precisávamos passar determinadas orientações para os professores.
Amarelo	D5	Houve reunião para esclarecer a simbologia das cores utilizadas na classificação e fomos orientados de que os profissionais das escolas deveriam refletir sobre suas falhas e tentar corrigir as falhas no próximo ano letivo.
	D6	Tomamos conhecimento dos resultados via diretoria de ensino. Ficamos com grande expectativa para saber que cor que estaríamos porque, quando chegamos à escola, ela estava meio debilitada, numa comunidade carente e com sérios problemas. Então tínhamos uma curiosidade para saber em que patamar a escola estava na classificação naquele momento. Assim como muitas outras coisas da secretaria, a classificação veio de cima pra baixo. Quando chegavam as decisões a gente mostrava e discutia na escola, ou seja, teve orientação na diretoria de ensino para apresentar qual seria nossa cor, mas não de como deveríamos passar a informação na escola. Isso ficou a cargo da equipe gestora.
Laranja	D7	Lembro-me que para apresentar os resultados houve reunião na diretoria de ensino e a dirigente regional simplesmente anunciou os resultados e explicou a classificação. Foi solicitado que estes resultados fossem colocados aos professores, alunos e comunidade escolar. A orientação consistia em apropriação dos resultados que, no nosso caso era ruim, discussão dos mesmos e que deveríamos elaborar um plano de trabalho, onde deveríamos expressar nossas metas, formas de atingir e tempo para cada ação. Recebemos modelos de questionários para, a partir deles, realizarmos a análise em nossa escola.
	D8	Na época nós recebemos uma documentação da diretoria de ensino com a cor da nossa escola e nos pediram para divulgar para os professores que estávamos abaixo da média. Fizemos uma reunião na escola onde eu apresentei a cor que conseguimos, que na época não foi muito favorável. Foi uma reunião de professores para que eles refletissem sobre o nosso resultado, que estava muito aquém do esperado, para traçarmos metas e objetivos de melhoria.
Vermelho	D9	O dirigente, os supervisores e diretores foram convocados para uma reunião onde os resultados foram apresentados, analisados e avaliados para que, a partir do trabalho realizado, as equipes escolares traçassem metas e objetivos para melhoria da qualidade do ensino.
	D10	Chegou ao conhecimento dos diretores por meio de uma reunião com a dirigente. Foi solicitado que os resultados fossem colocados para toda comunidade escolar, e juntos elaboramos um plano de trabalho que expressasse metas de melhoria, formas de atingir, tempo e quem seriam os responsáveis por acompanhar o desenvolvimento.

Fonte: Entrevistas da pesquisa

Os diretores relatam ter havido reunião na diretoria de ensino para apresentação dos resultados às escolas, bem como orientações de ações que deveriam ser desenvolvidas nas escolas em função da cor obtida. Nos discursos dos diretores D2, D4, D5 e D9 foi mencionado um processo de orientação de como se trabalhar as questões referentes à CCEC nas escolas, de esclarecimento de dúvidas, para que de fato, os resultados pudessem contribuir para a reflexão da prática docente.

O diretor de escola D4 foi categórico ao informar que os gestores da diretoria regional de ensino explicaram “com detalhes no que consistia essa classificação” (D4). Também ficou claro nos discursos que foi proposto pela secretaria estadual de educação que, diante dos resultados da CCEC, cada escola traçasse um plano de trabalho para melhoria dos resultados, sendo que o Diretor D7 menciona inclusive que os gestores da diretoria regional de ensino forneceram instrumentos de análise institucional, para que as discussões nas escolas partissem dos resultados da CCEC e avançassem para uma avaliação institucional. Conforme relatos dos diretores D7, D8 e D10, houve reuniões nas escolas para que as equipes escolares pudessem discutir os resultados e, a partir deles, elaborar um plano de metas.

Os diretores D1, D2 e D4, de escolas que obtiveram cores azul e verde, demonstraram maior tranquilidade ao relatar as orientações que foram oferecidas pela diretoria regional de ensino. Os diretores D5, D6, D7 e D8, ao contrário, demonstraram certo nível de tensão ao falar sobre o momento em que tiveram conhecimento dos resultados da CCEC. Os diretores das escolas classificadas como vermelho, isto é, D9 e D10 se mostraram mais neutros, e simplesmente relataram que foram informados dos resultados para, a partir deles traçar estratégias de melhoria.

O diretor D7 mencionou que os resultados foram simplesmente anunciados, mas ficou claro em seu discurso que houve explicação e orientações da diretoria regional de ensino sobre a CCEC, de tal forma que admite ter sido uma orientação em que se apropriou dos resultados para, em conjunto com sua equipe escolar, elaborar um plano de metas e melhorias. Entretanto, os diretores D3 e D6 foram mais categóricos e sugeriram que houve uma imposição vertical da CCEC, isto é, que foi uma iniciativa imposta “de cima pra baixo” pela secretaria, em alusão a dois modelos conceituais antagônicos de implementação de políticas públicas, o modelo *top-down* e o modelo *bottom-up* (SECCHI, 2014).

A próxima questão objetivou mostrar qual foi a reação da comunidade escolar diante da divulgação dos resultados da CCEC.

Quadro 3. Contém as respostas dos informantes à pergunta: Como você e a comunidade escolar reagiram diante do resultado da escola?

Azul	D1	Fiquei tranquila, porque o resultado da escola foi bom e a mesma já contava com um trabalho de bastante credibilidade na comunidade escolar.
	D2	A comunidade da nossa escola se sentiu muito satisfeita com os resultados, pois esteve entre as melhores da diretoria de ensino na época, ganhando a cor azul.
Verde	D3	Apesar de verde, que foi uma boa classificação, tivemos problemas de aceitação, pois alguns professores achavam que merecíamos a cor azul.
	D4	Para nós foi uma grande satisfação, pois tínhamos um grupo de professores que trabalhava juntos há muitos anos, então aquilo que parecia “novo”, ou seja, as novas propostas da secretaria, a gente já fazia, pois tínhamos boas práticas. As boas práticas eram comuns dentro da escola. A gestão era muito empenhada em proporcionar um bom trabalho. A coordenação era muito afinada com o grupo de professores e todos eram muito amigos, o que facilitava um trabalho em equipe bem articulado. Nós replicávamos boas práticas, pois o trabalho em equipe de fato existia, e quando um professor iniciava uma coisa nova que dava certo, logo repassava para o grupo. Todos ficaram muito satisfeitos com o resultado, que representou o reconhecimento daquilo que era feito, a comunidade é nossa parceira.
Amarelo	D5	A escola estava sendo classificada na média e, como era o início do meu trabalho como gestora, busquei elencar os assuntos que mereciam melhor atenção e valorizar o trabalho realizado pelo grupo, para otimizar os trabalhos realizados com sucesso. Como era uma unidade de periferia, com muitos problemas de ordem disciplinar, o resultado foi recebido com satisfação, e motivou o grupo, que entendia ser possível melhorar aspectos insatisfatórios detectados.
	D6	Até que nós ficamos felizes! Felizes porque a escola estava na média. Era uma escola que quando iniciei meu trabalho de diretora, estava com muitos problemas. Percebemos que não estávamos abaixo do esperado e a tendência era subir para melhorar a cor. A comunidade escolar também reagiu bem, pois percebeu que o trabalho que estava sendo realizado era bom e a tendência era melhorar.
Laranja	D7	No dia dos resultados minha primeira reação foi de tristeza e de busca de respostas do porquê daquele resultado, afinal, éramos laranja. Não era a última da classificação, não éramos os primeiros e nem o meio, considero que foi “a cor do desespero”. A chance de cair era maior que a de subir. Apresentar esse resultado aos professores e alunos teve que ser pensado e repensado. Dependia do diretor a criação de uma expectativa de crescimento do trabalho, de “vamos nos levantar”. Mesmo chateado, coube ao diretor a responsabilidade da análise da situação e a primeira tomada de decisão: Qual caminho deveria ser seguido? Como direcionar as discussões e seguir o caminho da construção ou da reconstrução?
	D8	Como a nossa cor não foi muito boa, ela foi abaixo do esperado, refletiu o cenário que já imaginávamos, pois nós recebíamos alunos de todos os bairros. Era uma escola central que recebia alunos de todos os bairros. Nós tínhamos alunos que chegavam mal preparados e por consequência o nosso ensino também deixava a desejar. Era um momento de ver que estávamos aquém por algum motivo que não estava adequado. Foi um momento que nos fez parar e refletir quais as metas e os objetivos que precisávamos traçar para os próximos anos.
Vermelho	D9	No dia em que foram divulgados os resultados e minha escola estava na cor vermelha fiquei bastante pensativa e preocupada. Afinal, no decorrer do ano houve dedicação da equipe, porém não conseguimos atingir os resultados desejados. Os resultados foram repassados para os professores e comunidade em geral. A partir daí traçamos metas para atingirmos os resultados desejados, afinal, trabalhamos em equipe. Fizemos questionários com professores, alunos, comunidade em geral para realizarmos um plano de ação para sanarmos os problemas que fizeram com que a escola estivesse no vermelho.
	D10	Reagi com tristeza e questionamento sobre todo o trabalho que realizamos. Afinal, fomos taxados de escola vermelha, ou seja, bem abaixo da média. Isso feria a todos. Mesmo muito triste, me coube o papel de apresentar a situação ao grupo, levantar os motivos e procurar novos rumos para reconstruir o caminho da melhoria.

Fonte: Entrevistas da pesquisa

De acordo com as respostas fornecidas pelos diretores D1, D4, D5 e D6, isto é, diretores de escolas que ficaram na média ou acima da média, os resultados se mostraram para as comunidades escolares como um reflexo e até mesmo reconhecimento do trabalho que vinha sendo desenvolvido nas escolas. O diretor D1 menciona que a escola possuía credibilidade junto a comunidade escolar. Mesmo o diretor D7, sem mencionar diretamente que o resultado era reflexo do trabalho desenvolvido pela escola, relata que havia “chance de cair”, ou seja, ele também considerava que as cores poderiam refletir o trabalho da equipe escolar. Da mesma forma, o diretor D3, em seu discurso de que houve “problemas de aceitação” da cor verde, também revela que sua equipe escolar associava as cores com o trabalho desenvolvido na escola.

Os diversos discursos apontam que a divulgação dos resultados motivou as equipes escolares a buscar estratégias de melhoria. Ao mesmo tempo em que havia o entusiasmo nas escolas azuis, o diretor D3 de uma escola verde, que era um bom resultado, relata que sua equipe esperava alcançar a cor azul. Da mesma forma, o diretor D6 menciona a tendência que observou em sua equipe escolar, de “subir para melhorar de cor” (D6). O diretor D5 relata a motivação de sua equipe, cuja unidade escolar está localizada numa região carente, mas que, mesmo diante das dificuldades, poderia melhorar os resultados.

A análise dos discursos dos diretores revela que a divulgação dos resultados da CCEC gerou reflexão da prática docente. Houve ênfase em expressões como “bastante pensativa” (D8), “parar e refletir” (D8), “reconstruir nosso caminho” (D10), “direcionar discussões” (D7). Os resultados da CCEC desencadearam uma ampla discussão sobre a prática pedagógica junto às equipes escolares, principalmente nas escolas de baixo desempenho.

O diretor D4 destacou que a resultado da escola foi reflexo do bom trabalho que era desenvolvido pela equipe, fazendo referência às “boas práticas” que eram desenvolvidas na escola, fato que retomaremos na análise da pergunta 6. Os diretores D5, D6 e D8 relataram o conformismo da equipe escolar diante dos resultados da CCEC, enquanto os diretores D7, D9 e D10 expressaram a preocupação e mesmo a tristeza da equipe diante dos resultados insatisfatórios. Entretanto, os discursos apontam que a tristeza e a preocupação diante dos resultados laranja e vermelho mobilizaram

proativamente os diretores a criar “expectativa de crescimento” (D7) junto às equipes escolares para “reconstruir o caminho da melhoria” (D10).

A questão seguinte analisa a percepção dos diretores de escola sobre as premiações oferecidas e o apoio oferecido pela secretaria estadual de educação em função dos resultados das escolas.

Quadro 4. Contém as respostas dos informantes à pergunta: A escola foi premiada ou recebeu algum estímulo material em decorrência do seu desempenho? Esse estímulo ou a premiação foram positivos para a escola, principalmente em termos da construção de uma comunidade escolar voltada para a aprendizagem? Por quê?

Azul	D1	Os estímulos positivos recebidos foram úteis na ampliação da melhoria dos projetos já existentes, além dos cursos de aperfeiçoamento pelos quais passamos e viagens oferecidas.
	D2	Na época recebemos materiais diversos como incentivo. Ainda não existia o vínculo de bônus para professor e funcionário de acordo com a classificação. Houve premiação e entrega de materiais diversos e homenagens aos professores, gestores e alunos. Todos se sentiram motivados e orgulhosos de seu trabalho, fato que propiciou uma melhora de desempenho e trabalho na escola nos anos subsequentes.
Verde	D3	O incentivo foi para as escolas que estavam no vermelho.
	D4	Não me recordo.
Amarelo	D5	Não me recordo.
	D6	Não recebeu nada, pois as escolas premiadas seriam aquelas que estavam com ótimo ou bom, azul e verde.
Laranja	D7	Recebemos verbas para desenvolver o plano de trabalho elaborado em função da cor que obtivemos, livros e materiais para sala de leitura, assim como documentos orientadores, e cursos de formação para coordenador pedagógico, professores e gestores.
	D8	Como infelizmente nossa cor foi laranja, que não era uma cor boa, mostrou um diagnóstico negativo, ou seja, que alguma coisa dentro da escola precisava mudar, com novos planos, novas metas precisavam ser traçadas. Nós não ganhamos prêmio nenhum, mas serviu de base para vermos quais ações poderiam ser mudadas nos anos seguintes.
Vermelho	D9	As escolas vermelhas foram incentivadas recebendo verbas e participação em cursos, sendo monitoradas de perto pela secretaria da educação. Porém, na época fomos discriminados por estarmos no vermelho, causando constrangimento para os alunos, professores e diretor de escola, que se viam inferiores às outras escolas que tiveram resultados melhores.
	D10	Recebemos a orientação de, junto com a equipe escolar, verificar, analisar os resultados e apresentar um plano de trabalho. Recebemos sim verbas para os projetos propostos no plano, documento orientador, formação de coordenador pedagógico e gestor.

Fonte: Entrevistas da pesquisa

Conforme apontamos no primeiro capítulo, a literatura acadêmico-científica aponta que as escolas com as cores azul e verde receberam premiações em função do desempenho dos seus alunos. As declarações dos diretores D1, D2 e D6 ratificam essa informação.

Os diretores D7, D8, D9 e D10 das escolas que ficaram abaixo da média, classificadas nas cores laranja e vermelho declararam que suas escolas foram

incentivadas pela secretaria por meio de verbas para desenvolver projetos de melhoria na escola. Também mencionaram que essas escolas eram monitoradas de perto pela secretaria estadual de educação e que podiam contar com ações de suporte técnico e de capacitação dos profissionais da escola, por meio de encontros e cursos de formação. Na percepção dos diretores de escola a secretaria de educação desenvolveu ações de suporte para as escolas que apresentaram baixo desempenho, sendo que os diretores focaram muito mais suas respostas nas ações de apoio direcionadas para as escolas de baixo desempenho (verbas e cursos de capacitação) do que nas premiações e viagens. Os diretores pouco falaram sobre as premiações (viagens), sendo que o diretor D3 mencionou que “o incentivo era para as escolas que estavam no vermelho”

A partir da análise dos dados obtidos podemos apontar que, diante das críticas que vimos no primeiro capítulo, de que a secretaria estadual de educação simplesmente classificava as escolas e premiava as melhores, punindo e excluindo as de baixo desempenho, o discurso dos diretores de escola mostrou uma realidade diferente, pois, apesar do programa premiar as escolas com alto desempenho, também focalizava recursos para as escolas de baixo desempenho, na medida em que direcionava verbas específicas para as escolas laranja e vermelho. Do ponto de vista da administração pública, não deixa de ser uma distribuição de recursos eficiente, na medida em que as verbas para capacitação de professores e projetos pedagógicos eram concentradas nas escolas com menor desempenho, e não distribuídas igualmente entre todas as unidades escolares.

No senso comum, parece que a CCEC reproduzia o efeito Mateus, isto é, que às escolas melhor classificadas seriam destinadas todas as verbas e todos os recursos, punindo-se as com baixo desempenho com a não destinação de recursos, retirando delas todas as oportunidades de poder melhorar os resultados. Dentro dessa lógica, as escolas que estavam indo bem receberiam mais recursos, enquanto as que estavam indo mal e mais precisavam não receberiam nada. Entretanto, os diretores mencionaram que não era bem assim, isto é, que as escolas laranja e vermelho recebiam verbas e recursos para a capacitação de professores e a realização de projetos de melhoria.

Na percepção dos diretores a CCEC evidenciou as escolas que mais precisavam de suporte da secretaria estadual de educação, sendo que as equipes escolares puderam se autoavaliar e estabelecer seus planos e metas a partir de suas fragilidades, identificando os motivos pelos quais, institucionalmente, a escola obteve ou não um bom resultado na CCEC.

2.1.2 Pontos positivos e pontos negativos na percepção dos diretores de escola

De acordo com Anderson (1979, p. 711, tradução nossa), a avaliação de uma política pública é “o processo de julgamentos deliberados sobre a validade de propostas para a ação pública, bem como sobre o sucesso ou a falha de projetos que foram colocados em prática”. Nessa ótica, apresenta-se no quadro seguinte a percepção dos diretores de escola sobre os principais pontos positivos e os principais pontos negativos da CCEC.

Quadro 5. Contém as respostas dos informantes à pergunta: Aponte aqueles que, na sua percepção, são os principais pontos positivos e os principais pontos negativos na categorização ou classificação das escolas em cores implantada na rede estadual de ensino.

Azul	D1	Como pontos positivos, destaco que a iniciativa tirou os profissionais da rede estadual da zona de conforto em que se encontravam, onde somente o professor era o avaliador, passando também a ser avaliado e, também, a equipe escolar que passou a ser responsabilizada pelo desempenho em geral da escola com relação ao acompanhamento, fluxo escolar e programas de recuperação. Como ponto negativo, foi o surgimento de um dos maiores problemas de entendimento da progressão continuada, que passou a ser vista como promoção automática com as políticas adotadas naquele período.
	D2	De positivo, acho que a avaliação nos permitiu olhar para o que estava indo bem e o que estava indo mal. Porém, é necessário que exista um trabalho de conscientização e melhoria dos processos de avaliação, no qual o foco seja sempre a melhoria da qualidade do ensino. Quando fazemos uma avaliação justa e com objetivos claros, também fazemos uma classificação justa, na qual a escola pode ter noção daquilo que precisa melhorar ou mudar em seu trabalho diário. Entendo que para que tudo isso aconteça é necessário um trabalho de equipe, claro e objetivo, dos reais processos e procedimentos a serem implantados para avaliar e classificar. De negativo destaco a falta de esclarecimento sobre os critérios utilizados na classificação.
Verde	D3	Positivos: as escolas com ponto de atenção recebiam incentivos, como verbas e cursos de formação para seus profissionais. Negativos: Havia muita insatisfação por parte dos professores, principalmente daqueles que trabalhavam em escolas com classificações diferentes de cores.
	D4	Acredito que quando a escola desenvolve um bom trabalho, não há problema algum em receber uma classificação e, a própria classificação serviu como reflexão para que os professores pudessem ter a consciência de que não estavam desenvolvendo um trabalho a contento, pois era muito comum os professores jogar a responsabilidade na secretaria de educação. Entretanto, nossa escola mesmo recebendo muitos alunos carentes, que estavam em condições desfavoráveis à aprendizagem, contudo, conseguimos um bom índice de aprendizagem. Isso porque a equipe era comprometida com a aprendizagem dos alunos. Acredito que deva ter sido difícil para muitos professores receber a notícia da nota da escola porque isso mexe com a postura e a comodidade, ou seja, com a zona de conforto do professor. Na verdade, muitos não querem admitir que a gestão de sala de aula exerce uma importância fundamental na aprendizagem dos alunos. Então, eu acho que é difícil receber críticas ou resultados negativos em avaliações. Mas não podemos esquecer que, quando o professor se veste no papel de avaliador, ele muitas vezes usa a avaliação de uma forma punitiva, quando na verdade a avaliação da aprendizagem deveria servir para a reflexão daquilo que o aluno aprendeu ou não aprendeu, para que o professor reestruture sua prática pedagógica, isso eu acho que foi positivo. Outra coisa é que todos tiveram que assumir suas responsabilidades.

Amarelo	D5	Classificar com mesmo critério realidades tão diversas sempre refletirá um caráter punitivo e no mínimo superficial, pois a realidade da unidade escolar não era considerada, o que causou muita insatisfação. Entretanto, a avaliação externa serviu como mais um instrumento para reflexão do trabalho da unidade escolar.
	D6	Como negativo, destaco a situação criada em que os pais tentavam transferir seus filhos de uma escola para outra. Como positivo, acho que a classificação serviu para estimular todas as pessoas da escola a trabalhar mais, a participar mais, isto é, motivou a equipe a sempre buscar a melhoria dos resultados, tentando sempre atingir as metas que são estipuladas. Mas, na minha sincera opinião, não sei se é preciso metas ou cores, pois tudo se resume a responsabilidade, força de vontade e trabalho com amor dentro da escola.
Laranja	D7	Não consigo identificar pontos positivos na classificação das escolas por cores ou por qualquer outra forma. Acredito que a avaliação externa seja necessária, pois qualquer outra forma de acompanhar os resultados do ensino e aprendizagem, para ser clara e transparente e servir de instrumento preciso deve ser feita sobre determinados parâmetros e deve ser igual a todas as unidades, o que não ficou muito claro na época. Os resultados devem servir para políticas públicas de investimento com a participação da comunidade escolar e não para classificar ou punir, o que considero ter sido bem negativo. As avaliações devem ter um tempo entre os resultados e a apropriação da escola dos mesmos, para se avaliar novamente e verificar os avanços.
	D8	Acredito que a visualização dos resultados, por se tratar de cores até seja muito mais fácil para a comunidade escolar do que nos dias de hoje, que a gente tem os índices do IDESP, que são muito difíceis para as pessoas entenderem. A cor, para a comunidade era um instrumento muito fácil e óbvio, o pai entendia facilmente. Como avaliação externa, acredito que sempre leva a uma reflexão, então isso é um ponto positivo, pois ela serviu para mostrar tanto nas escolas que estavam boas ou ruins, que estavam no caminho certo ou que alguma coisa estava errada. O ponto negativo foi que a classificação por cores rotulou as escolas, e, como sabemos, rotular acaba estigmatizando. Isso faz com que aquele que é ruim fique ainda pior, pois ninguém queria mais estudar nas escolas com rendimento ruim, os professores bons queriam sair. É a mesma coisa de se separar os alunos com bom rendimento dos com baixo rendimento, isso não funciona. O rótulo foi uma coisa muito visível, era muito fácil, pois ao chegar numa escola, verificava-se a sua cor.
Vermelho	D9	Como positivo, a escola classificada vermelha recebia incentivo da secretaria, como verbas e orientações técnicas para que pudessem refletir sobre os resultados e criar ações para que melhorassem seus resultados. Os pontos negativos são que a escola não era bem vista pela comunidade, devido seus resultados não ser satisfatório, o que causava constrangimento para diretores, alunos e pais, devido ao rótulo de ruim que se criou. Os pais não queriam seus filhos estudando em uma escola tida como ruim devido a cor vermelha, que a colocava em estado de atenção, cuidados e cobranças por resultados satisfatórios e tentavam transferir seus filhos para escolas com cores melhores.
	D10	Como positivo, talvez o investimento que foi feito em cursos de formação tenha sido relevante, mas o prejuízo causado pela classificação por cores foi muito maior, pois algumas escolas acabaram sendo punidas como ruins devido a cor.

Fonte: Entrevistas da pesquisa

Sistematizando os pontos positivos mencionados pelos diretores, construímos a seguinte tabela:

Tabela 3 – Pontos positivos da CCEC mencionados pelos diretores de escola.

Pontos positivos	Cores										Número de Informantes
	Azul		Verde		Amarelo		Laranja		Vermelho		
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	
Reflexão da prática pedagógica diante dos resultados do desempenho dos alunos		X		X	X			X	X		5
As equipes escolares assumiram responsabilidades diante dos resultados	X			X							2
Incentivos da secretaria (verbas e cursos de capacitação) para as escolas com baixo desempenho			X						X	X	3
Permite distinguir o trabalho docente apesar das dificuldades contextuais				X							1
Permitiu fazer diagnósticos da realidade de cada unidade escolar		X		X							2
Quebra de paradigmas (tirou os professores da zona de conforto de avaliador para também ser avaliado)	X			X							2
Simplicidade do indicador (as cores eram de fácil compreensão da comunidade escolar)								X			1
Motivação da equipe escolar						X					1
Total											17

Fonte: Dados da pesquisa

Os pontos negativos estão elencados na próxima tabela:

Tabela 4 – Pontos negativos da CCEC mencionados pelos diretores de escola.

Pontos Negativos	Cores										Número de Informantes
	Azul		Verde		Amarelo		Laranja		Vermelho		
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	
Estigmatização das equipes escolares, pois a classificação rotulava as escolas					X		X	X	X	X	5
Muitos pais queriam transferir seus filhos para escolas com melhor desempenho						X			X		2
Faltou clareza quanto aos critérios utilizados na classificação das escolas		X					X				2
A insatisfação gerada entre os professores da rede estadual			X		X						2
Total											11

Fonte: Dados da pesquisa

Nas duas tabelas anteriores, a primeira coluna representa os pontos positivos ou negativos identificados pelos diretores. As colunas centrais indicam os informantes que mencionaram os pontos positivos e negativos. Na última coluna consta a frequência,

isto é, o número de informantes que mencionaram determinado ponto positivo ou ponto negativo.

O diretor de escola D4, cuja unidade escolar obteve classificação verde “mesmo recebendo alunos carentes” (D4), insistiu que o bom desempenho da escola, em grande medida era devido às boas práticas desenvolvidas na escola. Sobre esse assunto, devemos considerar que,

a melhoria do desempenho escolar está estreitamente vinculada à construção de uma escola voltada à aprendizagem, existindo um sério trabalho em equipe focado no âmbito pedagógico, articulando práticas e iniciativas que envolvem as famílias nas atividades escolares. (MARTINS, CALDERÓN, 2016, p. 130)

O discurso do diretor D4 aponta que na escola havia um bom trabalho em equipe, focado nos aspectos pedagógicos e comprometido com a aprendizagem dos alunos. As práticas pedagógicas de sucesso eram socializadas entre os docentes. Os pais se mostravam muito participativos, tanto nas atividades da escola quanto na vida escolar dos seus filhos.

De modo geral, verificamos um maior número de pontos positivos do que de pontos negativos mencionados pelos diretores de escola sobre a CCEC. Entretanto, a iniciativa foi rejeitada pela maioria dos professores da rede estadual. A respeito disso, devemos considerar que “as avaliações produzem resultados que podem ser utilizados instrumentalmente na disputa política” (SECCHI, 2014, p. 66), em especial se grupos de interesse com opiniões antagônicas às da administração pública focarem apenas nos aspectos negativos das avaliações dos usuários, de certa forma manipulando a opinião pública, aumentando o nível de tensão entre os usuários e a pressão junto aos governantes para que determinada política seja alterada ou extinta. Os dados do primeiro capítulo apontam a resistência da APEOESP e do PT contra as políticas do governo do PSDB, pois tanto o sindicato dos professores quanto os partidos de oposição divulgavam apenas pontos negativos da CCEC.

A CCEC proporcionou uma reflexão da prática pedagógica a partir dos resultados obtidos. Essa foi a percepção de diretores de escolas de todas as cores, como podemos constatar na Tabela 3. Os diretores D1 e D4 (azul e verde) elencaram como ponto positivo o fato de que a CCEC fez com que as equipes escolares assumissem suas responsabilidades diante dos resultados obtidos, e ainda, proporcionar um diagnóstico da realidade contextual de cada unidade escolar.

As verbas destinadas às escolas com baixo desempenho e demais incentivos da secretaria, como os cursos de formação, foram considerados pontos positivos por ambos os diretores das escolas com a cor vermelho. Por outro lado, os diretores das escolas com melhor desempenho (azul e verde) não mencionaram as premiações como pontos positivos, mas disseram que a CCEC quebrou um paradigma na rede estadual, sob o qual apenas os professores eram os avaliadores, mas que, a partir da divulgação dos resultados passaram a se sentir avaliados, saindo de uma “zona de conforto” (D1), o que serviu para que “os professores pudessem ter a consciência de que não estavam desenvolvendo um trabalho a contento, pois era muito comum os professores jogar a responsabilidade na secretaria de educação” (D4).

No que se refere aos pontos negativos, os diretores D5, D7, D8 e D10, mencionaram a estigmatização das escolas, principalmente das que receberam as cores laranja e vermelho, facilmente reconhecidas pela comunidade escolar como sendo escolas de baixo desempenho, o que, na percepção dos diretores D8 e D9 rotulava essas escolas como ruins. Os diretores D6 e D9 (amarelo e vermelho) mencionaram que muitos pais queriam transferir seus filhos para escolas com melhor desempenho. Os diretores D2 e D7 destacaram como ponto negativo da CCEC a falta de clareza da secretaria estadual de educação quanto aos critérios utilizados na classificação.

2.1.3 A extinção da categorização ou classificação das escolas por cores sob a ótica dos diretores de escola

De acordo com Secchi (2014), assim como a criação, a extinção de uma política pública depende de janelas de oportunidades, tais como reformas governamentais, mudanças de mandato ou momentos em que determinados programas aparentam ser inócuos ou ineficazes. Então, a última pergunta para os diretores de escola teve como finalidade específica verificar quais os principais motivos que, na percepção dos entrevistados, influenciaram a extinção da CCEC.

Quadro 6. Contém as respostas dos informantes à pergunta: Quais os principais motivos, na sua percepção, que influenciaram na extinção da iniciativa de categorização ou classificação das escolas por cores poucos meses após a divulgação dos primeiros resultados?

Azul	D1	Os motivos que levaram à extinção foram a grande insatisfação gerada na rede e na comunidade escolar em geral.
	D2	Os questionamentos sobre os critérios utilizados influenciaram bastante para o fim da classificação, pois escolas consideradas muito boas não conseguiram atingir os resultados, causando grande insatisfação.

Verde	D3	A falta de diálogo da secretaria de educação com as escolas esclarecendo os critérios que foram utilizados.
	D4	Acredito que seja pelas reações da própria rede estadual, porque se criou um rótulo de ruim para algumas escolas. Como o resultado era de conhecimento público, determinadas escolas se sentiam punidas em função da classificação, causando reações muito intensas em função do enorme desagrado. Em geral, essa classificação foi muito mal recebida entre os professores das escolas, principalmente nas escolas que ficaram com as cores amarelo, laranja e vermelho. Acredito que foi a própria pressão da rede que levou à extinção.
Amarelo	D5	Em função do caráter classificatório e punitivo, que acarretou desconforto e insatisfação entre as escolas, que são unidades com realidades muito diversas entre si, sendo que todas eram avaliadas sob os mesmos critérios.
	D6	Pela comparação que os pais faziam entre uma escola e outra, pois achavam que deveriam transferir seus filhos, parecendo que havia uma competição. Entretanto, isso nem sempre era possível, pois cada escola já possuía determinada região para recebimento de seus alunos, além disso, tinha a questão do transporte. Não tivemos nenhuma divulgação do porquê que a classificação foi extinta. Assim que ela foi extinta, nada mais se falou sobre o assunto. Aliás, muitas coisas na rede estadual funcionam assim: começam bem, mas de repente somem e ninguém fica sabendo o porquê, essa é a realidade.
Laranja	D7	As críticas por fornecer uma avaliação classificatória e punitiva, criando um ambiente de competição entre as escolas, mediante a divulgação das melhores e piores. Uma busca de culpabilidade do mau desempenho de alunos e professores e a pressão e o levante que isso causou na rede com um sentimento de inferioridade gerado pelas cores laranja e vermelho.
	D8	Acredito que nas escolas que ficaram abaixo da média, houve um pouco de tumulto, pois as pessoas queriam transferir seus filhos, isto é, as pressões da rede estadual, em especial nas escolas abaixo da média foram bem tensas.
Vermelho	D9	A extinção se deu pelo fato de que a classificação das escolas por cores foi uma iniciativa que punia as escolas, causando polêmica entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Outra questão relevante é que os pais não queriam seus filhos estudando em uma escola que tinha cor vermelha, o que causava constrangimento e vergonha para todos.
	D10	Entendo que foi o caráter discriminatório e punitivo que as cores propiciavam. Também houve descontentamento entre os professores, com sentimento de inferioridade daqueles que lecionavam nas escolas laranja e vermelho. E de competição das que estavam com verde e azul

Fonte: Entrevistas da pesquisa

Organizamos as informações mencionadas na tabela seguinte, que retrata resumidamente os possíveis motivos que, na percepção dos diretores entrevistados, exerceram influência na decisão da secretaria estadual de educação de extinguir a CCEC.

Tabela 5 – Motivos que, na percepção dos diretores de escola, influenciaram a decisão do governo estadual paulista de extinguir a CCEC

Motivos	Cores										Número de Informantes
	Azul		Verde		Amarelo		Laranja		Vermelho		
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	
Insatisfação e pressão dos atores escolares na rede estadual	X	X		X	X		X	X		X	7
Comparação que a comunidade escolar fazia entre uma escola e outra, com pais querendo transferir seus filhos para escolas com melhor desempenho						X		X	X		3
Por entenderem que foi uma avaliação punitiva e classificatória					X		X		X	X	4
Por estimular a competição entre as escolas							X			X	2
Falta de clareza sobre os parâmetros da classificação ou categorização por cores		X	X								2
Total											18

Fonte: Dados da pesquisa

Ao todo foram mencionados cinco diferentes motivos que, na percepção dos informantes, colaboraram com a extinção da CCEC. Grande parte dos diretores de escola atribuiu a insatisfação dos professores e a pressão por eles exercida junto ao governo estadual como um dos motivos que levaram à extinção da CCEC. Os diretores das escolas categorizadas como azul e verde atribuem também a falta de clareza sobre os critérios utilizados na CCEC como um dos motivos que levaram à extinção.

A comparação que a comunidade escolar fazia entre as escolas a partir das cores, motivando muitos pais manifestarem interesse em transferir seus filhos para escolas melhores classificadas esteve presente nos discursos de diretores de escolas que obtiveram as cores amarelo, laranja ou vermelho. O mesmo acontece com o entendimento de que a CCEC foi uma forma de avaliação classificatória e punitiva. Entretanto, nenhum diretor de escola mencionou quais seriam as punições que as escolas receberam (se é que receberam) a partir dos resultados obtidos. Na verdade, é uma informação bastante contraditória, pois, esses mesmos diretores apontaram como aspecto positivo da CCEC o fato de que as escolas com baixo desempenho receberam verbas e suporte técnico da secretaria estadual de educação para a capacitação de professores e para a realização de projetos pedagógicos de melhoria.

2.2. Percepção nas diretorias regionais de ensino

Tal como fizemos com os diretores de escola, a primeira questão teve como objetivo perceber se os profissionais alocados nas diretorias de ensino conheciam concretamente a CCEC.

Quadro 7. Contém as respostas dos gestores das diretorias regionais de ensino à pergunta: De modo resumido, você poderia explicar no que consistia concretamente a categorização ou classificação das escolas por cores, divulgada pela Secretaria Estadual de Educação no ano de 2001?

SE1	No ano de 2001 a secretaria de educação lançou um programa que classificava as escolas por meio de cores. Para determinar a classificação que cada escola se encontrava, a secretaria cruzou dados do SARESP com o que chamamos hoje de fluxo escolar, mas que na época era tido como evasão. As escolas receberam cores, que simbolizavam os resultados nessas duas questões, o SARESP e a evasão. O diretor deveria dar ampla divulgação a esses resultados para todos na escola, pois elas eram monitoradas e acompanhadas de perto pela diretoria de ensino.
SE2	Na verdade, a classificação das escolas por cores foi uma ação da secretaria de educação em melhorar a qualidade do ensino em toda a rede estadual. As escolas receberam cinco cores, posteriormente aos resultados do SARESP e também a evasão escolar. Acredito que a intenção da secretaria com as cores azul, verde, amarelo, laranja e vermelho era aprimorar o desempenho das escolas.
DR1	Essa classificação por cores, na verdade, já era uma proposta de várias instituições. Entretanto, as propostas que se tinham constavam de apenas três cores. A secretaria, obtendo os resultados do SARESP e das perguntas que acompanhavam as provas, sobre professores, instituições, entre outras coisas, resolveu fazer uma categorização de escolas estaduais por cores, acrescentando duas cores intermediárias nas propostas que já existiam, para não constar apenas resultados como bom, regular ou péssimo. Essa classificação resultou em muitas outras propostas dentro da própria secretaria, como por exemplo, vincular o bônus com os resultados do SARESP, que ocorreu em meados de 2007. Na época, percebemos muitas atitudes favoráveis nas escolas e muitas críticas a essa proposta.

Fonte: Entrevistas da pesquisa

Os profissionais das diretorias de ensino apresentaram um bom nível de conhecimento da iniciativa. Pela primeira vez surgiu o tratamento da iniciativa como uma “categorização de escolas” (DR1). Na entrevista com o dirigente regional de ensino, o mesmo conceituou a CCEC como categorização de escolas, alegando que já existiam propostas semelhantes no Brasil. Como mencionamos na introdução da presente pesquisa, Lopes (2007) aponta que o governo do Estado do Paraná havia desenvolvido uma proposta de categorização ou classificação por cores, entretanto a categorização era feita por setores e regiões do estado.

Nas entrevistas ficou evidente que os integrantes das diretorias de ensino entendem a iniciativa como um mecanismo de monitoramento das escolas, a fim de se buscar estratégias para a melhoria dos resultados das escolas com baixo desempenho e oferecer premiações para as escolas bem-sucedidas. Essa informação é muito importante, na medida em que mostra que para os gestores das diretorias regionais de ensino a CCEC não foi apenas uma iniciativa que premiava as escolas de alto

desempenho e deixava as demais desamparadas. Muito pelo contrário, os supervisores de ensino foram categóricos e enfatizaram muitas ações de monitoramento e acompanhamento realizadas em prol das escolas de baixo desempenho.

2.2.1. A implementação sob a percepção dos gestores das diretorias regionais de ensino

O quadro abaixo traz as respostas à segunda pergunta feita aos supervisores e ao dirigente regional de ensino:

Quadro 8. Contém as respostas dos gestores das diretorias regionais de ensino à pergunta: Como a decisão da Secretaria Estadual de Educação de categorizar ou classificar as escolas estaduais por cores no ano de 2001, com base nos resultados do SARESP e dados referentes à evasão escolar chegou ao conhecimento das Diretorias de Ensino? Houve orientação por parte das Diretorias de Ensino de como essa classificação ou categorização deveria chegar até os diretores, professores, funcionários e comunidade escolar?

SE1	A decisão foi tomada pela secretaria de educação e os resultados informados aos dirigentes de ensino. Nós supervisores, diante dos resultados, tivemos a tarefa de repassá-los aos diretores e orientar por meio de reuniões nas escolas que os resultados deveriam ser amplamente divulgados na comunidade escolar.
SE2	Fizemos reuniões com os diretores das escolas para garantir que as informações chegassem até todos, ou seja, professores, funcionários, alunos e pais. Os resultados deveriam ser trabalhados nas reuniões de pedagógicas, sempre com foco na melhoria da qualidade do ensino.
DR1	Normalmente essas decisões já chegam tomadas e sacramentadas pela secretária. A Diretoria deve tomar conhecimento e divulgar para o seu pessoal. Não houve uma orientação pré-determinada sobre como os resultados da classificação das escolas deveriam chegar até as comunidades escolares. Cada diretoria, através de seus supervisores de ensino, deveria fazer as orientações aos diretores de escolas, seja por convocações na diretoria de ensino ou em cada município ou escola.

Fonte: Entrevistas da pesquisa

Os supervisores e o dirigente regional de ensino mencionaram que a tarefa dos supervisores de ensino era de retransmitir os resultados da CCEC aos diretores de escola, para garantir que as informações chegassem até as comunidades escolares. De acordo com o supervisor SE2, as informações deveriam ser discutidas nas reuniões pedagógicas das escolas, “sempre com foco na melhoria da qualidade do ensino” (SE2).

Conforme as informações do dirigente regional de ensino, a secretaria estadual de educação não determinou a forma como os resultados deveriam ser discutidos, sendo que “cada diretoria, através de seus supervisores de ensino, deveriam fazer as orientações aos diretores de escola” (DR1). Portanto, na percepção do dirigente regional de ensino, as formas de se divulgar os resultados da CCEC junto às comunidades escolares puderam ser discutidas na rede estadual de ensino, principalmente através de

reuniões que os supervisores de ensino fizeram com os diretores de escola. Essas reuniões foram mencionadas tanto pelos diretores de escola, quanto pelos supervisores de ensino e pelo dirigente regional de ensino. De acordo com as informações dos gestores das diretorias regionais de ensino, cada diretoria de ensino (por meio de seus supervisores) discutiu as melhores formas de se divulgar os resultados e de se estabelecer as estratégias de melhoria e planos para cumprimento de metas estipuladas pelas equipes escolares, a partir dos resultados da CCEC.

A pergunta seguinte é sobre as premiações que foram destinadas às escolas com boa classificação:

Quadro 9. Contém as respostas dos gestores das diretorias regionais de ensino à pergunta: As escolas mais bem classificadas foram premiadas? Quais eram essas premiações?

SE1	Sim, com viagens e homenagens para os melhores alunos de cada escola.
SE2	Me lembro que cada escola que teve resultado azul pôde indicar alunos para viagens, como premiação pelo ótimo resultado obtido.
DR1	As premiações para as escolas que obtiveram as cores verde ou azul recaíam sobre os alunos, que ganharam viagens. Recordo-me que seis alunos por escolas, selecionados pelo diretor tiveram a oportunidade de viajar para destinos dentro ou fora do Estado de São Paulo, dependendo da classificação obtida.

Fonte: Entrevistas da pesquisa

Corroborando com o que aponta a literatura acadêmico-científica, os gestores das diretorias de ensino também mencionaram as premiações e homenagens aos alunos das escolas de melhor desempenho, como por exemplo, as viagens oferecidas pela secretaria estadual de educação. Pesar do destaque que essa questão tem na literatura acadêmico científica sobre a CCEC, os autores não enfatizam as medidas adotadas pela secretaria estadual de educação diante dos resultados insatisfatórios das escolas, cujos diretores de escola e gestores das diretorias regionais de ensino mencionaram, como por exemplo, as verbas para as escolas de menor desempenho, as ações de monitoramento, os cursos de capacitação e os planos de melhorias elaborados pelas equipes escolares.

Há autores que apontaram que a CCEC foi uma avaliação classificatória e punitiva (ALVES, 2007, RIBEIRO, 2008; RAHAL, 2010; PEIXOTO, 2011). Nessa ótica, a próxima pergunta objetiva justamente elencar as ações que foram direcionadas para as escolas que obtiveram baixo desempenho e evidenciar se houve algum tipo de punição às escolas de baixo desempenho.

Quadro 10. Contém as respostas dos gestores das diretorias regionais de ensino à pergunta: No caso das escolas com baixo desempenho, existiam ações ou programas que deveriam ser direcionados para essas unidades escolares? Quais seriam essas ações? Houve algum tipo de punição para essas escolas?

SE1	Punição não. Acredito que a intenção da secretaria foi mapear a situação de cada escola, buscando a melhoria de todas elas. A classificação através das cores foi algo pontual para que as providências necessárias fossem tomadas, no sentido de melhoria dos resultados. As escolas com baixo desempenho receberam (e recebem até hoje) um atendimento diferenciado através de acompanhamento e monitoramento constante dos supervisores de ensino e das oficinas pedagógicas das diretorias de ensino para que, juntamente com a equipe gestora da unidade escolar, sejam pensadas ações de melhoria dos resultados.
SE2	As escolas com baixo resultado foram constantemente acompanhadas e supervisionadas pela secretaria de educação, por meio das diretorias. Na verdade, a classificação foi uma forma de se acompanhar e monitorar as escolas mais deficitárias, a fim de que pudessem cumprir as metas estabelecidas. Muitos professores entenderam esse acompanhamento constante da diretoria de ensino como uma punição. Mas, na verdade, não me recorro de nenhuma medida punitiva adotada pelas diretorias ou pela secretaria.
DR1	Não houve nenhuma punição para as escolas de baixo desempenho. Acontece que o fato dos resultados das escolas terem sido expostos para a população foi considerada uma medida punitiva na visão dos professores e do seu sindicato. Para as escolas com baixo desempenho a secretaria direcionou uma série de cursos de formação, que foram intensificados nesse período e outras iniciativas que as próprias escolas junto com os supervisores e a oficina pedagógica da diretoria, se propuseram a desenvolver, como projetos específicos, para atingir metas estabelecidas pelas próprias equipes escolares.

Fonte: Entrevistas da pesquisa

Na percepção dos profissionais das diretorias regionais de ensino haviam muitas ações de monitoramento das escolas com baixo desempenho, além de apoio técnico e pedagógico para as equipes escolares por meio de cursos de formação. De acordo com o supervisor de ensino SE1, houve um monitoramento constante, que ainda é realizado pelas equipes das diretorias de ensino nas escolas com baixo desempenho escolar.

O dirigente regional de ensino mencionou que havia entendimento por parte de membros da APEOESP que a CCEC era uma avaliação punitiva, mas que, na verdade, não havia punição para escolas. Muito pelo contrário, o dirigente regional mencionou os cursos de capacitação, que foram intensificados para os professores das escolas com baixo desempenho e as orientações dos supervisores de ensino e das oficinas pedagógicas das diretorias de ensino para que as equipes escolares pudessem elaborar os planos de melhoria como sendo ações e apoio e não de punição direcionadas às escolas de baixo desempenho.

Nesse ponto é importante destacar que encontramos duas concepções de punição. Uma delas, apontada pela literatura acadêmico-científica, que seria a exposição negativa das escolas diante dos resultados da CCEC, em especial no que se refere às

escolas que obtiveram baixo desempenho (laranja e vermelho) e a outra, mencionada pelo supervisor de ensino SE2 e pelo dirigente regional de ensino DR1, que seria o entendimento de muitos professores das escolas de baixo desempenho, de que o acompanhamento e monitoramento constante da diretoria de ensino a essas escolas seria uma medida punitiva. Em nosso entendimento esse acompanhamento nada tem de punitivo. Muito pelo contrário, eram as ações de gestão e o suporte técnico e pedagógico da secretaria estadual de educação para apoiar essas escolas, os quais inclusive foram mencionados pelos diretores de escola como pontos positivos da CCEC.

Portanto, a percepção dos gestores das diretorias regionais de ensino não evidencia que a secretaria estadual de educação implantou medidas punitivas para as escolas que ficaram abaixo da média na CCEC. Na percepção dos diretores de escola, o que era punitivo foi a exposição negativa que as escolas com baixo desempenho acabaram tendo perante a sociedade, uma vez que os resultados simbolizados por cores eram de fácil compreensão da população em geral, percepção essa que não fez parte do discurso dos gestores das diretorias regionais de ensino.

2.2.2 A avaliação da categorização ou classificação das escolas por cores e prováveis motivos da sua extinção do ponto de vista dos gestores das diretorias regionais de ensino

Os profissionais das diretorias de ensino certamente receberam *feedback* dos professores e dos diretores de escolas sobre a implementação da CCEC. Nessa ótica, a próxima pergunta objetivou elencar os principais pontos positivos e negativos sobre a CCEC na percepção dos gestores das diretorias regionais de ensino.

Quadro 11. Contém as respostas dos gestores das diretorias regionais de ensino à pergunta: Aponte aqueles que, na sua percepção, são os principais pontos positivos e os principais pontos negativos na categorização ou classificação das escolas em cores implantada na rede estadual de ensino.

SE1	Foi uma forma clara para a comunidade escolar entender como a qualidade da escola estava naquele momento. Na verdade, acho que foi uma forma muito didática de apontar os resultados das escolas classificando com aquelas cores. Penso que um ponto negativo foi que a classificação acabou muito rápido, não tendo tempo suficiente para que os resultados daquele programa fossem vistos. Também considero negativas as inúmeras críticas destrutivas que o programa recebeu, principalmente dos professores, pois, como foi algo que a população entendia facilmente, espalhou rápido. Acho que a política deveria ter sido discutida na rede estadual com um pouco mais de antecedência, pois pegou todo mundo de surpresa, sem orientações concretas. Na minha opinião, essa classificação veio e foi como um relâmpago!
SE2	Como ponto positivo, considero que para as escolas boas, foi uma certificação que o trabalho realizado estava no caminho certo, o que motivava ainda mais as equipes escolares e, para as demais, um alerta de que algo deveria ser motivo de reflexão, ser revisto e reestruturado na proposta pedagógica da escola e no plano de melhorias que deveria ser executado, além das

	verbas destinadas para as escolas com baixo rendimento. Como ponto negativo não posso deixar de falar que houve certa exposição negativa das escolas que ficaram no vermelho, pois muitas pessoas comentavam que as escolas no vermelho eram ruins. Não se trabalhou nessas unidades escolares os pontos de melhoria e as ações que seriam propostas para melhorar os resultados. Faltou muito isso para que todos entendessem melhor. Alguns diretores se queixavam durante minhas visitas que muitos pais perguntavam sobre como conseguir vaga em escolas com cores verde ou azul, o que causou descontentamento entre os professores, sendo que na verdade, o que se pretendia era que os resultados melhorassem para todos.
DR1	Os pontos positivos acabaram recaindo sobre as escolas que tiveram seus esforços reconhecidos, cujos profissionais ficaram orgulhosos e motivados e os alunos receberam premiações. Isso acontece normalmente, inclusive em nossas vidas. Também foi bom que muitas escolas puderam rever suas metas e retomar seus objetivos, a fim de caminhar rumo à melhoria dos seus resultados, pois deveriam elaborar um plano de ação de melhorias e receberam algumas verbas para isso. Como aspectos negativos, destaco que as escolas que não obtiveram boa classificação ficaram muito mal vistas perante a comunidade, consideradas como escolas ruins.

Fonte: Entrevistas da pesquisa

Organizando as citações em duas tabelas, temos:

Tabela 5 – Pontos positivos da CCEC mencionados pelos supervisores e dirigente regional.

Pontos positivos	Informantes	Frequência
Simplicidade do indicador (as cores eram de fácil compreensão da comunidade escolar)	SE1	1
Motivação da equipe escolar	SE2, DR1	2
Reflexão da prática pedagógica diante dos resultados do desempenho dos alunos	SE2, DR1	2
Premiações para os alunos das escolas melhores classificadas	DR1	1
Reconhecimento do trabalho desenvolvido nas escolas de melhor desempenho	SE2, DR1	2
Verbas e plano de ação de melhorias para as escolas com baixo desempenho	SE2, DR1	2
Total		10

Fonte: Dados da pesquisa

Os gestores das diretorias regionais de ensino mencionaram que as premiações e o reconhecimento do trabalho que era desenvolvido nas escolas foram aspectos positivos na CCEC. O reconhecimento do trabalho desenvolvido também pode ser entendido como o reflexo do trabalho desenvolvido, na medida em que as equipes de escolas com baixo desempenho também poderiam reconhecer que o resultado obtido remetia a uma reflexão sobre prática pedagógica, isto é, sobre quais aspectos deveriam ser repensados na prática pedagógica.

Comparando com os discursos, evidenciamos que há quatro pontos positivos convergentes no discurso dos gestores das diretorias de ensino e dos diretores de escolas, a saber: a simplicidade do indicador (cor), que, na percepção dos entrevistados

foi de fácil entendimento da população, a motivação da equipe escolar, o fato de que a CCEC gerou uma reflexão da prática pedagógica nas escolas a partir dos resultados divulgados, as verbas e o suporte técnico e pedagógico oferecido às escolas com baixo desempenho (cursos de capacitação e orientações para elaboração do plano de melhorias).

Os pontos negativos estão elencados na próxima tabela:

Tabela 6 – Pontos negativos da CCEC mencionados pelos supervisores e dirigente regional.

Pontos negativos	Informantes	Frequência
Não houve tempo suficiente para ser feita uma avaliação da iniciativa	SE1	1
Críticas negativas que os professores faziam	SE1	1
Faltou clareza quanto aos critérios utilizados na classificação das escolas	SE1, SE2	1
A classificação rotulou as escolas de baixo desempenho como ruins (estigmatização)	SE2, DR1	2
Muitos pais queriam transferir seus filhos para escolas com melhor desempenho	SE2	2
A insatisfação gerada entre os professores da rede estadual	SE1, SE2	2
Total		9

Fonte: Dados da pesquisa

Para o supervisor de ensino SE1, a falta de tempo para que a secretaria pudesse ter feito uma avaliação da iniciativa de CCEC é um ponto negativo, ainda mais pelo fato de que muitos professores faziam “inúmeras críticas destrutivas ao programa” (SE1). Novamente quando fazemos o exercício de comparar os pontos negativos elencados pelos diretores de escola com os elencados pelos gestores das diretorias regionais de ensino, evidenciamos quatro pontos convergentes, a saber: falta de clareza sobre os critérios utilizados para a CCEC, a estigmatização de escolas de baixo desempenho que, na percepção dos informantes foram rotuladas como ruins, o fato de que muitos pais queriam transferir seus filhos para escolas com cores representativas de bom desempenho e a insatisfação que a divulgação da CCEC gerou entre os professores da rede.

A última pergunta para os gestores das diretorias regionais de ensino objetivou verificar a percepção dos mesmos sobre os principais motivos que influenciaram na extinção da CCEC.

Quadro 12. Contém as respostas dos gestores das diretorias regionais de ensino à pergunta: Quais os principais motivos, na sua percepção, que influenciaram na extinção da iniciativa de categorização ou classificação das escolas por cores poucos meses após a divulgação dos primeiros resultados?

SE1	Acredito que a pressão das escolas que foram classificadas com cores ruins acabou fragilizando a proposta e, principalmente pelo fato de que quando houve a mudança de secretário de educação, não foi dada continuidade na ação.
SE2	Penso que houve falta de informações para as escolas, pois os resultados foram enviados para serem amplamente divulgados. Entretanto, acho que a secretaria deveria ter informado melhor a todos sobre as ações que acompanhavam e davam suporte para as escolas que obtiveram classificação ruim. Essa falta de comunicação prévia acabou gerando um enorme desconforto na rede, pressionando o governo.
DR1	No nosso meio há várias correntes pedagógicas, ideias e propostas para o processo de ensino. Muitas delas bastante conflitantes. Toda ação da secretaria de educação ou mesmo de uma diretoria de ensino sempre encontra apoio em profissionais que simpatizam com a proposta. Entretanto, da mesma forma, sempre existe aqueles profissionais que criticam, pois possuem outra linha de pensamento pedagógico, de direcionamento de ações. Então, como foi muito grande o impacto da classificação das escolas junto aos professores, surgiram muitas opiniões e críticas adversas, que fizeram com que a proposta não vingasse e tivesse que ser repensada, refeita e, por fim, extinta.

Fonte: Entrevistas da pesquisa

Para os supervisores de ensino, a extinção da CCEC ocorreu principalmente por causa da pressão que os professores da rede exerceram junto ao governo estadual. Os supervisores relatam que essa pressão foi fruto da falta de informações claras para as escolas sobre a CCEC, pois os professores não conseguiram compreender todo o conjunto de ações que acompanhavam a CCEC, em especial as que eram direcionadas para as escolas de baixo desempenho. O supervisor de ensino SE2 foi categórico ao mencionar que “a secretaria deveria ter informado melhor a todos sobre as ações que acompanhavam e davam suporte para as escolas que obtiveram classificação ruim”.

Para o dirigente regional de ensino, na rede estadual de ensino há várias correntes pedagógicas conflitantes. De fato, Martins e Calderón (2015) apontaram que no cenário educacional brasileiro há um antagonismo das correntes do paradigma do conflito, cujos adeptos, em geral, criticam as avaliações em larga escala, e do paradigma do consenso, cujos adeptos apresentam um perfil de análise mais sistêmicos das avaliações em larga escala, focando na ordem, na eficácia das escolas e na eficiência dos sistemas de ensino, dentro de uma lógica mais racional.

Especificamente para a CCEC, muitos professores e seu sindicato (APEOESP) estavam amparados nas bases do paradigma do conflito, enquanto muitos dirigentes do sistema estadual de ensino e integrantes do governo pautavam suas ações no paradigma do consenso. De acordo com a dirigente regional, mesmo entre os professores da rede

estadual de ensino há correntes pedagógicas conflitantes. Esse conflito de correntes pedagógicas, então, seria gerador de tensões e, juntamente com o forte impacto que a CCEC causou junto aos professores da rede fez com que o governo repensasse a proposta e, por fim, extingui-la.

2.3 Tendências nas percepções dos diretores de escola e gestores das diretorias regionais de ensino

A pesquisa revelou que mesmo passados mais de quinze anos de sua criação, os diretores de escola, supervisores de ensino e dirigente regional de ensino ainda se lembram da CCEC, e demonstram um bom nível de entendimento dos procedimentos que foram adotados na sua implementação, as reações desencadeadas no cenário educacional e apontam prováveis motivos da sua extinção.

Na fase de implementação da CCEC, os diretores de escola mencionaram ter havido reuniões específicas na diretoria regional de ensino sobre esse assunto. O dirigente regional relatou que nessas reuniões os supervisores de ensino orientaram os diretores de escola sobre procedimentos para a divulgação dos resultados, bem como sobre as ações que deveriam ser adotadas pelas equipes escolares a partir dos resultados obtidos. Os supervisores de ensino mencionaram as premiações das escolas com resultados acima da média. O mesmo foi relatado pelos diretores de escola, que acrescentaram a informação de que as escolas classificadas com as cores laranja e vermelho (abaixo da média) deveriam traçar um plano de melhorias, com metas estabelecidas pela equipe escolar, pois receberam verbas para a realização de projetos específicos e cursos de capacitação para professores.

As ações de suporte técnico e pedagógico para as escolas com resultados abaixo da média foi um ponto que esteve presente no discurso dos informantes. Em vários momentos das entrevistas essa informação foi mencionada. Os supervisores de ensino mencionaram que esse acompanhamento das escolas com baixo desempenho feito pelas diretorias de ensino acontece de forma regular na rede estadual de ensino até os dias atuais. Para o dirigente regional, foi justamente esse acompanhamento que foi considerado por muitos professores como uma medida punitiva da CCEC. Entretanto, na percepção dos diretores de escola e dos gestores das diretorias regionais de ensino essa ação foi muito positiva. Os gestores das diretorias regionais de ensino foram categóricos ao informar que, no contexto das ações de gestão educacional da secretaria

estadual de educação não havia medidas punitivas na CCEC, mas sim ações de acompanhamento e monitoramento das escolas com baixo desempenho.

No que se refere aos pontos positivos elencados nas entrevistas, muitos deles estiveram presentes no discurso dos diretores de escola e dos gestores das diretorias regionais de ensino, a saber:

- Motivação das equipes escolares, que desejavam melhorar seus resultados;
- Reflexão da prática pedagógica diante dos resultados do desempenho dos alunos, pois fazia parte das ações da CCEC a análise dos resultados em reuniões pedagógicas na escola;
- Incentivos da secretaria, cursos de capacitação para professores e verbas para as escolas com baixo desempenho;
- Simplicidade do indicador, na medida em que o significado das cores era de fácil compreensão da comunidade escolar.
- A CCEC tirou os professores da “zona de conforto”, pois, acostumados a avaliar os alunos, precisaram aprender a lidar com o fato de que também seriam avaliados.

Percebemos uma tendência no discurso sobre pontos positivos dos diretores de escola e gestores das diretorias regionais de ensino, de se focar as análises nas ações de gestão da secretaria estadual que foram direcionadas para as escolas com baixo desempenho. As premiações foram citadas, mas sem nenhum tipo de crítica negativa para o fato de que apenas as escolas que obtiveram os melhores resultados receberam premiações.

Da mesma, os pontos negativos que foram mencionados tanto pelos diretores de escola quanto pelos gestores das diretorias regionais de ensino foram quatro:

- Estigmatização das equipes escolares, na medida em que entenderam ser negativa a exposição das escolas causada com a divulgação das cores, principalmente das escolas laranja e vermelho;
- Muitos pais queriam transferir seus filhos para escolas com melhor desempenho, pois, como o indicador de desempenho (cor) era de fácil compreensão da comunidade escolar, muitos pais procuraram escolas verdes ou azuis para matricular seus filhos;
- Faltou clareza quanto aos critérios utilizados na classificação das escolas, motivo pelo qual, a insatisfação de muitos professores com a CCEC teria se acentuado;

- A insatisfação gerada entre muitos professores da rede estadual.

Sobre os motivos que, na percepção dos informantes, levaram à extinção da CCEC, percebemos uma tendência de se vincular os pontos considerados como negativos como possíveis causas do fim da iniciativa, pois justamente os pontos negativos da CCEC que foram convergentes nas entrevistas com diretores de escola e gestores das diretorias regionais de ensino também convergiram no discurso sobre as possíveis causas da extinção da iniciativa.

Nessa ótica, na percepção dos informantes, o principal motivo da extinção teria sido a insatisfação de muitos professores da rede estadual de ensino com a CCEC, pois, para os entrevistados faltou clareza quanto aos critérios que foram utilizados para se chegar aos resultados que classificaram as escolas, bem como uma maior divulgação, por parte da secretaria estadual de educação, de todas as ações que estavam relacionadas com a CCEC, em especial as que eram direcionadas para as escolas que apresentaram baixo desempenho.

CAPÍTULO 3 – CATEGORIZAÇÃO OU CLASSIFICAÇÃO DAS ESCOLAS POR CORES: AS REAÇÕES NO CENÁRIO EDUCACIONAL

Os sistemas políticos não estão imunes a eventos e ações que podem impactar suas estruturas tanto de modo positivo quanto negativo, isto é, “eles não estão necessariamente indefesos diante dos distúrbios que podem afetá-los” (EASTON, 1970, p. 111). As fontes de pressão que afetam a persistência de determinado sistema, na maioria das vezes, derivam de fatos cotidianos, internos ou externos ao sistema político. Para que um sistema persista diante das inúmeras e até naturais divergências que surgem cotidianamente seus membros devem ser “capazes de adaptar, corrigir, reajustar, controlar ou modificar o sistema ou os seus parâmetros para enfrentar os problemas criados pela tensão interna ou externa” (EASTON, 1970, p. 124).

Os secretários de educação nomeados pelo governo estadual desde a criação do SARESP, modificaram constantemente os parâmetros de funcionamento dessa avaliação ao longo do tempo. Hoje o SARESP é uma das mais expressivas avaliações em larga escala regionais do Brasil, e não restam dúvidas de que esse sistema de avaliação está forte na política educativa do Estado de São Paulo. Então, considerando o que aponta Easton (1970), especificamente quando afirma categoricamente que um sistema político sobrevive porque foi capaz de superar os distúrbios e as pressões sofridas, podemos concluir que a administração tucana (PSDB) à frente do Estado de São Paulo desde o ano de 1995, soube conduzir o SARESP, adaptando e reajustando constantemente os parâmetros, garantindo sua manutenção ao longo do tempo, sempre com a finalidade principal de avaliar o ensino oferecido nas escolas estaduais paulistas.

Entretanto, conforme apontamos no primeiro capítulo, a literatura acadêmico-científica revela a resistência da APEOESP e do PT contra as políticas educacionais do PSDB. No segundo capítulo apontamos que um dos principais motivos da extinção da CCEC, na percepção de diretores de escolas e de gestores das diretorias regionais de ensino, foi essa articulação entre a APEOESP e PT, que influenciou muitos professores contra as ações implantadas pela secretaria estadual de educação. No presente capítulo estudaremos as reações à CCEC no cenário educacional, abordando essa resistência dos sindicatos e partidos de oposição a partir da análise documental, tomando como referência notícias veiculadas na grande imprensa e nos meios legais, seguindo a metodologia apontada na introdução desta dissertação.

3.1 As reações na grande imprensa

De acordo com Secchi (2014), a mídia também é uma categoria de atores muito relevante em sistemas políticos democráticos, em especial pelo seu papel difusor de informações para a população em geral. Além disso, os meios de comunicação também exercem controle sobre o sistema político, atuando de modo investigativo, denunciando a corrupção e apontando as melhores práticas na administração pública.

Ao analisarmos a repercussão de determinado evento junto aos meios de comunicação, não podemos deixar de considerar que

Os detentores dos meios de comunicação, no entanto, também são portadores de interesses e visões de mundo. Os jornais, os canais de televisão e as estações de rádio desempenham papéis determinantes nas fases de construção da agenda e de avaliação das políticas públicas. (SECCHI, 2014, p. 112)

Nessa ótica, os meios de comunicação desempenham um papel muito relevante no modo como as pessoas entendem os problemas públicos, pois, o modo como são editadas e apresentadas as reportagens e matérias jornalísticas acabam influenciando a percepção do público sobre os problemas noticiados e, por fim, influenciando as decisões políticas sobre determinado assunto.

Para analisar as reações na grande imprensa utilizamos os jornais de grande circulação da capital paulista e de cidades do interior do estado. Incluímos ainda matérias veiculadas em revistas dos grupos de interesse, especialmente no Jornais da APEOESP e na Revista ADUSP e em matérias publicadas pelos sindicatos que representam os supervisores de ensino e os diretores de escola, tendo em vista que esses grupos, que podem ser considerados como grupos de pressão, são constituídos por “um grupo de pessoas organizadas voluntariamente que utiliza recursos para influenciar decisões e políticas públicas” (SECCHI, 2014, p. 108).

Consideramos expressivo o espaço destinado em reportagens e matérias sobre o assunto que sustenta a presente pesquisa, pois encontramos um total de vinte e uma matérias relacionadas com a CCEC em jornais de expressiva circulação, sendo nove na Folha de S. Paulo, quatro no jornal O Estado de S. Paulo, uma no Jornal Debate, uma na Folha da Região, duas no Jornal da APEOESP, dois na Revista ADUSP, uma no Jornal APASE e uma no Relatório UDEMO.

Como vimos na introdução da presente dissertação, a Folha de S. Paulo veiculou dia 23 de novembro de 2000 informações sobre a realização dos exames do SARESP

que serviriam de parâmetro para a CCEC, destacando a expectativa da secretaria estadual de educação com a realização dos exames (FOLHA DE S. PAULO, 2000).

Em 22 de outubro de 2001, a Folha de S. Paulo veiculou a notícia “Governo de SP premia escolas da rede estadual de ensino”. De acordo com a reportagem,

O governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, e a secretária de Educação, Rose Neubauer, premiam as escolas públicas estaduais que se destacaram na avaliação de desempenho e no combate à evasão escolar em 2000. As escolas foram analisadas pelo SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). A premiação acontece na quarta-feira (24), no Ginásio do Ibirapuera, na capital paulistana. (FOLHA DE S. PAULO, 2001a, s/p.)

No dia 24 de outubro de 2001, a reportagem “Governo de SP cria ‘ranking’ das escolas estaduais” trouxe a público que 8% das escolas estaduais de São Paulo foram consideradas de destaque, isto é, obtiveram azul na CCEC. Conforme a matéria publicada,

De acordo com a avaliação, 345 são escolas de "destaque" e 680 estão "acima da média". As escolas premiadas, segundo o governo, têm se empenhado particularmente em dois pontos: no esforço para melhorar o rendimento dos seus alunos e no trabalho para tornar a escola atrativa, de modo a garantir a presença do maior número possível de alunos na escola, combatendo a evasão e a marginalização dos alunos, garantindo com sua presença um melhor aprendizado. (FOLHA DE S. PAULO, 2001b, s/p.)

Nessa matéria, a secretária de educação Rose Neubauer afirmou que uma educação de boa qualidade necessita que se pense no professor, de que haja mais recursos para as escolas, mais tempo de permanência dos alunos em sala de aula, autonomia e confiança às escolas. No que se refere ao número de escolas premiadas, afirmou-se que

As 1.025 escolas premiadas receberão viagens de natureza histórica, cultural e ambiental. As escolas de "destaque" irão conhecer outros Estados do Brasil, importantes para a compreensão da formação e da realidade brasileira, enquanto as "acima da média" viajarão para municípios de São Paulo, para aprofundar-se nos aspectos regionais do Estado. (FOLHA DE S. PAULO, 2001b, s/p.)

O total de recursos empenhados na premiação das escolas foi de 8 milhões de reais. De acordo com a matéria, poderiam viajar dez pessoas por escola premiada, sendo dois professores ou integrantes da equipe pedagógica, um pai, um funcionário e seis alunos. Além disso, aponta-se que a secretaria destinou para todas as escolas da rede:

um total de R\$ 30 milhões para aquisição de material pedagógico e implementação de projetos juvenis, independentemente da classificação que

receberam. As 1.025 terão autonomia para investir seus recursos adicionais, mas as que não alcançaram as metas estão desenvolvendo um projeto de investimento. Para receber os recursos, elas deverão ter seus projetos aprovados. (FOLHA DE S. PAULO, 2001b, s/p.)

No mesmo dia, O Estado de S. Paulo publicou a reportagem “Governo de SP faz ranking das melhores escolas”. A matéria apontava que

Nove por cento das escolas estaduais de São Paulo são ótimas. Esse é o resultado de avaliação realizada pela Secretaria da Educação com base em dois indicadores: desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) em 2000 e a taxa de evasão de cada uma. A partir desse cruzamento, a secretaria concluiu que 345 de 3.899 escolas avaliadas vão muito bem nos dois quesitos. (O ESTADO DE S. PAULO, 2001, s/p.)

Conforme veiculou a matéria, para a secretária de educação, a CCEC mostrou que a qualidade das escolas estaduais à época, em geral, era boa, pois 49,4% delas estavam dentro da média e, ainda, quando considerados os três grupos de cores de bom desempenho (azul, verde e amarelo), verificava-se que 75,7% das escolas estavam nesses grupos. Para a secretária, o resultado final “foi uma agradável surpresa”. Ainda de acordo com a matéria,

Além de ser um indicador de qualidade, a classificação dá dicas sobre o tipo de escola que funciona: em geral, é a que tem um bom relacionamento com os pais, conta com o apoio da comunidade e é bem dirigida. Isso explica porque a maioria das escolas excelentes (76%) estão no interior. No interior há mais identificação da comunidade com a escola. Numa mesma sala, podem estudar o filho do prefeito e do feirante. (O ESTADO DE S. PAULO, 2001, s/p.)

Entretanto, com base na mesma matéria, para a secretária de educação, o que explicaria o mau desempenho de 184 escolas consideradas as piores do estado (cor vermelha), seria a má direção (gestão escolar), e não a localização da escola. A secretária atribuía à equipe gestora grande parte da responsabilidade pelo insucesso das escolas.

Em 25 de outubro de 2001, a Folha de S. Paulo publicou a matéria “Ensino Estadual: 1.025 estabelecimentos foram premiados pelo governo de SP. Reduzir a evasão qualifica a escola”. Já no início da matéria, destacava-se que:

Em premiação realizada ontem, a secretaria estadual da Educação inaugurou nova metodologia para indicar as melhores escolas públicas de São Paulo. Pela primeira vez, a escolha levou em conta, além do rendimento dos alunos, a taxa de evasão da unidade. (PRETE, 2001, s/p.)

A reportagem explicitou que até o ano de 2000, a seleção das melhores escolas públicas do Estado de São Paulo era feita exclusivamente a partir dos resultados do SARESP. Conforme informações da matéria, embora tenha havido apenas pequenas mudanças,

o novo critério não mudou de forma significativa a relação das melhores escolas da rede (disponível no site www.saopaulo.sp.gov.br). Para o governo, o objetivo não era virar a lista do avesso, mas apontar uma redefinição no conceito de qualidade. “É relativamente fácil obter notas melhores se você expurga os alunos com problemas de aprendizado”, diz a secretária Rose Neubauer. “O desafio é melhorar ensinando a todos.” A média de evasão é 4,7% no ensino fundamental e 12% no médio em São Paulo. Das 3.900 escolas avaliadas, 26% foram premiadas (1.025). Dessas, 345 classificaram-se como “destaque” e 680 como “acima da média”. As demais integram três categorias, em ordem decrescente de qualidade. (PRETE, 2001, s/p.)

O Estado de S. Paulo também noticiou a premiação das escolas que se destacaram ou ficaram acima da média no SARESP. A matéria “Nove escolas da região entre as melhores de SP” publicada em 18 de janeiro de 2002, destacou as escolas da região oeste da capital que apresentaram excelente desempenho no exame do SARESP do ano de 2000. No que se refere à premiação, a matéria informa que:

Prêmios – Alunos, pais e professores das 345 escolas que se destacaram ganharam como prêmios viagens para outros Estados, de natureza cultural ou ambiental. Quem conseguiu ficar acima da média também merecerá viagens, mas para municípios do Estado de São Paulo, com o objetivo de receber aprofundamento sobre aspectos regionais. (O ESTADO DE S. PAULO, 2002, s/p.)

A premiação das escolas estaduais que se destacaram e ficaram acima da média no SARESP repercutiu em jornais de cidades do interior paulista. A Folha da Região, jornal de Araçatuba, município do interior paulista localizado a aproximadamente 520 km da capital, noticiou em 26 de outubro de 2001 que:

Vinte escolas da região de Araçatuba estão entre as 1.025 classificadas como estabelecimentos de destaque e com rendimento acima da média no Estado de São Paulo. Cada uma delas recebeu nesta semana na Capital uma viagem de estudos como prêmio. A viagem irá contemplar dez pessoas de cada unidade, entre estudantes, professores, membro da equipe pedagógica, membro da APM (Associação de Pais e Mestres) e funcionário administrativo. A seleção das escolas foi feita pela Secretaria Estadual da Educação, com base no SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), realizado em novembro do ano passado. O SARESP foi implantado pela secretaria em 1996 e tinha até 1998 o objetivo de avaliar apenas a qualidade do conteúdo oferecido nas escolas. No ano passado, entretanto, o índice de evasão escolar foi incluído no critério para avaliar se a escola está oferecendo um bom ensino. (MORALES, 2001, s/p)

Outro exemplo é o caso da matéria do Jornal Debate, do município de Santa Cruz do Rio Pardo (localizada a aproximadamente 350 km da capital), intitulada “Leônidas e Sinharinha, as melhores no SARESP. EDUCAÇÃO – As duas escolas de Santa Cruz foram as únicas da Diretoria Regional de Ourinhos que conseguiram ficar entre as melhores do Estado”. A matéria é categórica ao informar que

As escolas santa-cruzenses “Sinharinha Camarinha” e “Leônidas do Amaral Vieira” ficaram com as melhores classificações da Diretoria Regional de Ensino de Ourinhos na prova do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Esse resultado é referente às provas aplicadas em novembro do ano passado. Foram avaliados alunos da 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Eles responderam questões de matemática, ciências e língua portuguesa. No Estado, 4.748 escolas estaduais fizeram o exame. Dessas escolas, 2.438 são do interior e 30 delas pertencem à Diretoria de Ensino de Ourinhos. (DAMACENO, 2001, s/p.)

Além de trazer informações referentes às escolas da região, o jornalista apresenta dados relativos aos resultados do SARESP no interior do estado:

A maior parte das escolas da Diretoria de Ensino de Ourinhos ficou no grupo “amarelo” (19 escolas, o que representa 63,3%). Houve ainda quatro escolas que ficaram no grupo “laranja”(13,3%) e uma no “vermelho” (3,3%). No interior do Estado, 10,8% das escolas ficaram no grupo “azul”, 20% no verde, 51,1% no amarelo, 14,4% no laranja e 3,7% no vermelho. Para a dirigente da Diretoria de Ensino de Ourinhos, Maria Regina Pereira de Araújo, o resultado na região está dentro da média estadual. “Se compararmos os dados, veremos que tivemos menos escolas nos grupos azul e verde, mas em compensação também tivemos menos no vermelho”, constatou Maria Regina. “Na verdade, ficamos na média estadual, mas esperamos melhorar a classificação após a aplicação da verba de financiamento pedagógico que a Secretaria do Estado da Educação irá fornecer para todas as escolas”, informou a dirigente de ensino. (DAMACENO, 2001, s/p.)

Ainda de acordo com a matéria, as escolas classificadas nos grupos azul e verde receberam um diploma e foram homenageadas pela secretária e pelo governador no Ginásio do Ibirapuera, em São Paulo, dia 24 de outubro de 2001. A escola “Sinharinha” que foi classificada no grupo azul recebeu uma viagem turística para a Bahia e a escola “Leônidas” uma viagem para cidades históricas mineiras.

A premiação das escolas gerou descontentamento junto a parlamentares de partidos de oposição ao governo estadual. Nesse contexto, a Folha de S. Paulo publicou em 26 de outubro de 2001 que “PT questiona premiação de escolas estaduais de SP”. Conforme a matéria, o deputado estadual Carlinhos Almeida (PT) protocolou requerimento na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo solicitando informações a respeito da premiação de escolas estaduais, promovida pela secretaria de

educação no Ginásio do Ibirapuera. De acordo com o deputado, foram convocadas escolas de todo o estado, “mas durante o ato, só três receberam prêmios simbólicos. Obrigaram alunos e professores a irem à premiação com intuito claramente político-eleitoreiro” (FOLHA DE S. PAULO, 2001c, s/p.).

A secretaria rebateu as acusações do deputado, sob o argumento de que o evento no Ginásio do Ibirapuera foi uma espécie de “reunião de trabalho” entre as 1.025 escolas premiadas e que, dentre essas, três foram selecionadas para compartilhar suas experiências com as demais, afirmando ainda, que o evento fez com que os professores e alunos voltassem para as suas cidades com mais “gás” para o trabalho.

Outro fato noticiado pela grande imprensa e muito criticado pelos professores e pela APEOESP foi a utilização dos resultados do SARESP para a promoção ou reprovação de alunos ao final dos ciclos. Nessa ótica, destacamos a matéria “Pela primeira vez, o Saresp, que será feito no próximo dia 29, poderá provocar a repetência de estudantes de 4ª e 8ª séries. Exame reprovará alunos em fim de ciclo”, publicada dia 14 de novembro de 2001, que noticiou:

Quem não passar precisará repetir não só a série, mas o ciclo inteiro (da 1ª à 4ª ou da 5ª à 8ª séries) em um período de um ano. É a chamada "recuperação de ciclo"... A escola, então, ficará incumbida de elaborar um "prontuário" dos conteúdos em que o estudante demonstrou dificuldades nos quatro anos de ciclo, que serão revistos na recuperação, dada em salas menores e separadas das séries regulares. Se a escola tiver poucos alunos nessa situação, que não justifiquem a formação de uma sala especial, eles serão colocados em séries regulares, mas terão acompanhamento especial. (FOLHA DE S. PAULO, 2001d, s/p.)

Os resultados do SARESP realizado dia 29 de novembro de 2001 serviriam, então, de parâmetro para a decisão de aprovação ou reprovação dos alunos no final dos ciclos da progressão continuada. Além disso, ficou definido pela secretaria de educação que a prova do SARESP daquele ano conteria apenas trinta questões de Língua Portuguesa, pois,

Segundo a secretária estadual da Educação, Rose Neubauer, a opção pela língua portuguesa ocorreu devido à "grande correlação entre bom desempenho nessa matéria e o aprendizado de outras disciplinas". Para ela, o domínio da língua é essencial para outros conhecimentos. (FOLHA DE S. PAULO, 2001d, s/p.)

Como parte das críticas dos professores, surgiram questionamentos de determinadas situações, como por exemplo, quando determinado aluno que apresentasse excelente rendimento durante todo o ano letivo e que, por algum motivo fosse mal no

exame do SARESP, poderia ser reprovado de ano ou, da mesma forma, aluno que tivesse obtido baixo rendimento nas avaliações escolares realizadas pelos professores durante o ano, mas que apresentasse desempenho satisfatório no SARESP poderia ser aprovado. Poderia haver ainda casos de alunos que possuísem baixo rendimento em Língua Portuguesa, mas bom rendimento nos demais componentes curriculares, que poderiam ser prejudicados e até mesmo reprovados em função dos resultados do SARESP. A notícia publicada pelo Estadão em 19 de dezembro de 2001, com título “Professores contra a avaliação da secretaria. Eles alegam que só 30 questões de português não avaliam aluno melhor que trabalho do ano todo” ilustra essas críticas, ao informar que, de acordo com uma professora coordenadora do município de Mauá, na Grande São Paulo,

80 alunos que tiveram notas A e B durante todo o ano não se saíram bem no SARESP e agora perderão suas férias. Outros 30 estudantes que a escola já havia resolvido reprovar por terem muitas faltas ou desempenho ruim, acertaram mais de 15 questões no SARESP e passarão para o próximo ciclo. (CAFARDO, 2001, s/p.)

De acordo com a matéria, para os profissionais das escolas estaduais, a secretaria estadual de educação estaria reduzindo a autonomia das escolas. Entretanto, na matéria da Folha com título “SARESP poderá reprovar estudantes das escolas estaduais de São Paulo”, a secretária estadual de educação Rose Neubauer informou que situações como a da citação anterior poderiam ser resolvidas pelas escolas, pois haveria “possibilidade de recurso, se a escola considerar que o aluno, apesar de não haver se saído bem em Português, tem capacidade nos outros conteúdos” (AMORIM, 2001, s/p.).

Mesmo com todas as justificativas da secretaria estadual de educação a insatisfação com a utilização dos resultados do SARESP para aprovar ou reprovar alunos não se restringiu aos profissionais das escolas e aos sindicatos de categoria, causando surpresa até mesmo em intelectuais que participaram do processo de elaboração dos exames do SARESP:

"Essa notícia me surpreende. O SARESP costumava ser uma avaliação censitária", disse o professor do Instituto de Física da Universidade de São Paulo Luis Carlos de Menezes, da equipe que elaborou o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) deste ano. Ele ajudou a elaborar a parte de ciências dos últimos exames do SARESP. (AMORIM, 2001, s/p.)

Com a insatisfação dos professores se acentuando, em 26 de novembro de 2001, na matéria intitulada “Professores protestam contra política educacional de SP” a Folha de S. Paulo traz a público esse descontentamento dos profissionais do magistério com as

ações implantadas pela gestão de Rose Neubauer à frente da secretaria estadual de educação. Os professores protestaram em frente a sede da secretaria estadual de educação, na Praça da República, na cidade de São Paulo. De acordo com a reportagem,

A manifestação, organizada pela Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), coloca os docentes contra a classificação das escolas por cores e o SARESP 2001 (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), que pode decidir quais alunos serão reprovados no final dos dois ciclos do ensino fundamental. (FOLHA DE S. PAULO, 2001e, s/p.)

A informação da Folha de S. Paulo, de que a APEOESP estaria organizando manifestações contra a política educacional durante a gestão de Rose Neubauer pode ser encontrada na página eletrônica da APEOESP na *internet*:

A APEOESP marcou presença em todo o Estado, realizando sucessivas atividades regionais e estaduais junto a alunos, pais e à sociedade em geral para manifestar seu desacordo quanto à "aprovação automática", à classificação das escolas em cores, à superlotação das salas de aula, à avaliação dos alunos por um órgão externo e ao conjunto das políticas educacionais de Alckmin/Rose Neubauer. (SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2016, s/p.)

No Jornal da APEOESP, um dos meios de comunicação entre o sindicato e os profissionais das escolas, também encontramos críticas às ações implantadas pela secretaria estadual de educação durante a gestão de Rose Neubauer. No que se refere à CCEC, que por vezes foi descrita com “cores da vergonha” pela APEOESP, o sindicato sempre se mostrou contrário à iniciativa, assim como com a utilização dos resultados do SARESP para aprovar ou reprovar alunos no final dos ciclos:

Não bastasse a atual política de “aprovação automática” implantada pela Secretaria Estadual da Educação (S. E.) e a realização de avaliações externas (SARESP e ENEM), que desconsideram o cotidiano das práticas educacionais, instauram a competição entre as escolas e conduzem a uma falsa ideia sobre o desempenho docente, a S. E. introduz agora uma péssima novidade: a classificação das escolas estaduais através de cores, de acordo com a suposta “qualidade” de cada uma. (JORNAL DA APEOESP, 2001, p. 6)

Para a APEOESP, a CCEC mascarava a responsabilidade do Estado para com as escolas públicas e,

Mais que isso, com o propósito de afixar faixas nas portas das escolas com a cor atribuída a seu desempenho, falta com respeito aos profissionais, que poderão ser rotulados como “incompetentes”, e os alunos, rotulados como “incapazes”. (JORNAL DA APEOESP, 2001, p. 6)

A APEOESP acusava a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo de desrespeitar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pois, no entendimento do sindicato, a CCEC gerava constrangimento para os alunos, em especial os que frequentavam escolas que ficaram classificadas como “abaixo” ou “muito abaixo” da média. A presidenta da APEOESP, Maria Isabel Azevedo Noronha, no editorial do Jornal da APEOESP, deixou claro seu posicionamento em relação a tais medidas da secretaria e informou que o sindicato estava mobilizando e organizando a categoria docente contra a política educacional do Estado de São Paulo:

“No Estado de São Paulo, em mais uma demonstração de desrespeito aos direitos dos alunos, pais e professores, o governo classificou as escolas em cores, de acordo com sua suposta qualidade, sem apresentar qualquer perspectiva de melhoria das condições de trabalho e da qualidade do ensino. Além disso, pretende que o SARESP (uma avaliação externa) decida que alunos serão aprovados ou reprovados ao final do primeiro e segundo ciclos, numa clara intervenção na autonomia das escolas. Estamos mobilizados contra mais este ataque à escola pública e vamos continuar organizando a luta de nossa categoria, em conjunto com as comunidades escolares e demais setores sociais por uma Educação pública com qualidade social para todos”. (NORONHA, 2001, p. 2)

Conforme informações do Jornal da APEOESP, o sindicato considerava a iniciativa da classificação por cores tão inadequada que parecia uma “brincadeira de mau gosto com cores” (JORNAL DA APEOESP, 2001, p. 6). Todas as subsedes do sindicato foram orientadas a convocar pais de alunos que se sentissem constrangidos com a finalidade de encaminhá-los ao Ministério Público, para ajuizamento de ações civis públicas contra a secretaria de educação. De acordo com a APEOESP, outra “péssima novidade” implantada pela secretaria de educação, isto é, a utilização dos resultados do SARESP para a aprovação de alunos, reprovação ao final dos ciclos ou envio para recuperação nas férias era uma clara

intervenção da S. E. [Secretaria de Educação] em matéria que é inerente à função docente, ou seja, a decisão sobre recuperação cabe ao professor e aos conselhos de série, a partir do acompanhamento cotidiano do desempenho dos alunos. [...] Ao proceder dessa forma, a S. E. retira da escola o pouco de autonomia que ainda lhe resta, transformando professores, conselhos de classe e escola em meros executores de políticas pré-determinadas de forma autoritária pelos gabinetes da Secretaria. (JORNAL DA APEOESP, 2001, p. 6)

Nesse ponto, podemos acrescentar que um levantamento de dados que realizamos no *site* do Centro de Referência em Educação Mário Covas (CRE Mário Covas), revelou ainda que a APEOESP não foi o único sindicato do magistério paulista

que reagiu contrariamente à CCEC. O Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério no Estado de São Paulo (APASE) também se posicionou contrariamente à CCEC:

Cai por terra todo um trabalho, de anos, de tentar incorporar a avaliação externa como mais um dos indicadores de que a escola pode e deve se valer para melhor direcionar seu trabalho, com o objetivo de promover a aprendizagem de todos os seus alunos. Cai por terra, também, todo um trabalho de mudança, que aos poucos ia se consolidando, de se criar, nas equipes escolares, uma cultura avaliativa diagnóstica, preventiva e não apenas classificatória. A estigmatização das escolas em cores, a partir de um único indicador, por melhor que seja ele, realmente não contribui para que cada escola construa sua identidade, e aperfeiçoe seu trabalho, a partir de um projeto próprio. (ANGELINI ET AL, S/D. p. 4)

Inclusive o Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMOM), que representa a categoria dos diretores de escola publicou um relatório, que também critica a CCEC:

A classificação das escolas em cores, também foi uma violência contra os profissionais que trabalham com educação, pois o "arco-íris" taxa escolas de incompetentes na aplicação de verbas, sem levar em conta as condições locais e a infraestrutura adequada que o próprio sistema não fornece. (SINDICATO DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO DO MAGISTÉRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2002, p. 15)

As críticas se avolumavam nos sindicatos de categoria. A revista da Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (ADUSP) publicou matéria apontando a precariedade das condições de determinadas escolas públicas estaduais e ratificando muitas das críticas da APEOESP. Ao discorrer sobre as ações da secretaria estadual de educação durante a gestão de Rose Neubauer, a jornalista da revista afirmou que no ano de 2001,

Na classificação geral, a escola recebia uma cor pelo seu desempenho. As escolas que tivessem essas cores boas eram premiadas com mais recursos. Essa política do prêmio quanto ao mérito gerou uma competição horrível. Quem fosse bem colocado no ranking levava mais dinheiro. (MANO, 2006, p. 10)

A ADUSP criticou de maneira negativa o sistema de CCEC implementado na gestão de Rose Neubauer, assim como outras medidas adotadas pela secretaria estadual de educação, como por exemplo, a progressão continuada, a municipalização e a utilização dos resultados do SARESP para aprovar ou reprovar alunos no final dos ciclos.

No ano de 2011, a Revista ADUSP publicou uma grande reportagem de capa, com o título “Na educação, gestões do PSDB são permeadas por tensões e conflitos”,

que abordou as principais iniciativas do governo do PSDB na área da educação no Estado de São Paulo. De acordo com o jornalista Aranha (2011), o governo do PSDB, adotou uma multiplicidade de programas na área educacional, sendo que a característica mais marcante desses programas é a avaliação dos resultados por meio de testes em larga escala, iniciada no governo Mário Covas. Por meio da reportagem, a Revista ADUSP criticou inúmeros programas implantados pela secretaria estadual de educação, como a progressão continuada, a utilização dos resultados do SARESP para aprovar, reprovar alunos e categorizar ou classificar escolas, a reorganização da rede física e fechamento de escolas, a municipalização de escolas que atendem o primeiro ciclo do ensino fundamental e a bonificação por resultados.

Outra iniciativa criticada pela APEOESP e pela ADUSP foi a divulgação no *site* da secretaria estadual de educação, da lista das melhores escolas do estado. Nesse caso, de acordo Ceneviva e Farah (2007), a justificativa da secretaria para a manutenção dessa lista em seu *site* foi que essa ação tinha como objetivo de estimular uma maior participação das famílias e da comunidade em geral no processo educativo, e buscar um envolvimento mais ativo dos familiares de alunos e da sociedade em geral com o SARESP e suas consequências.

Entretanto, a publicação da lista das melhores escolas, de acordo com os autores, gerou um enorme desconforto entre os professores da rede estadual, além das acaloradas críticas da APEOESP. No que se refere ao sistema de CCEC, Ceneviva e Farah (2007) apontam que esse sistema passou a orientar programas de capacitação docente, os quais priorizavam as escolas com pior rendimento. Conforme os autores, com o envio das informações referente à classificação de cada escola aos respectivos diretores, a iniciativa passou a sofrer com:

pesados ataques da APEOESP que era contra a adoção do sistema de incentivos econômicos baseado no desempenho escolar. Os dirigentes sindicais alegavam que muitos professores davam aulas em mais de uma escola da rede e, mais importante, a rotatividade dos docentes era muito alta nas escolas de bairros e regiões mais pobres, o que inviabilizaria tal sistema já que não se podia vincular a atuação dos professores a escolas específicas. (CENEVIVA, FARAH, 2007, p. 18)

Os autores apontam ainda outra crítica inusitada da APEOESP ao sistema de classificação instituído pela secretaria de educação: as cores escolhidas para representar as escolas com os melhores resultados e as com os piores resultados (azul e vermelho, respectivamente) teriam fundo político, pois, o azul é a cor que representa o PSDB, partido do Governador Mário Covas e de Geraldo Alckimin e o vermelho, a cor do PT,

que era o principal partido de oposição, apoiado pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), a qual a APEOESP era (e ainda é) vinculada e que também possui bandeira vermelha.

A grande imprensa ofereceu expressiva cobertura aos fatos relacionados com a CCEC. Os jornais noticiaram regularmente informações sobre os exames do SARESP de 2000 e de 2001. Muitas notícias apresentavam dados do desempenho dos alunos, como por exemplo, resultados do SARESP, índices de evasão escolar, de aprovação e repetência, informando a população sobre os resultados gerais do desempenho dos alunos na rede estadual de ensino. Tanto os jornais de grande circulação, quanto os de cidades do interior destacaram as premiações recebidas pelas escolas com alto desempenho na CCEC. Na capital ou no interior do estado foram divulgadas escolas que se destacaram ou ficaram acima da média no SARESP, sempre com expressiva referência aos resultados alcançados e premiações recebidas.

A insatisfação de muitos professores da rede com as diretrizes políticas da secretaria estadual de educação durante esse período, assim como a resistência e os protestos organizados pela APEOESP e apoiados pelo PT também foram tornados públicos. Os leitores desses meios de comunicação poderiam, ao mesmo tempo, ler notícias com dados referentes às avaliações e premiações das escolas e ter ciência dos protestos de muitos professores e da APEOESP, contra as medidas adotadas pela secretaria estadual de educação, fatos que também foram amplamente divulgados no Jornal da APEOESP e difundidos em eventos científicos.

Podemos apontar como reações no cenário educacional relacionadas com a CCEC: notícias veiculadas pela grande imprensa sobre a divulgação dos resultados de maneira que expunha publicamente as escolas e os atores escolares de modo negativo; destaque para as premiações e escolas de alto desempenho; insatisfação de muitos professores da rede a política educacional do Estado de São Paulo; inúmeros protestos organizados pela APEOESP; instauração de processos legais e judiciais que propunham a extinção da CCEC; inclusão do assunto no debate político estadual e de determinados municípios do interior paulista.

3.2 As reações nos meios legais

As políticas públicas também são sensíveis às decisões judiciais e às alterações nas normas legais. Então, os órgãos judiciais e os legisladores acabam influenciando os rumos de determinadas políticas públicas, pois suas decisões podem afetar diretamente

programas ou projetos em andamento ou a serem implantados. Por esse motivo, de acordo com Secchi (2014), os órgãos judiciais são alvo de constante assédio, tanto de políticos quanto de grupos de interesse, que são diretamente afetados pelas decisões judiciais. De acordo com o autor,

Os juízes também são protagonistas na elaboração de políticas públicas quando emitem uma decisão judicial ou, no caso de um tribunal, uma súmula que torne pública a interpretação sobre determinada norma legal. Exemplos da atuação do Poder Judiciário como protagonista do processo da política pública acontecem em casos de decisão sobre a aplicação de leis de cotas raciais para acesso a universidade ou, então, em casos de perda de mandato de políticos que deixaram o partido político que o ajudou a eleger, ou, ainda, no caso do estabelecimento de horário de funcionamento de bares e discotecas em um bairro residencial. (SECCHI, 2014, p. 108)

Diante da relevância que as decisões judiciais e, conseqüentemente, as reações nos meios legais podem representar no contexto de determinada política pública, em especial em políticas sociais que tratam da redução das desigualdades de oportunidades educacionais para diferentes categorias sociais, investigamos informações constantes em processos judiciais contra a secretaria estadual de educação, motivados pela CCEC, representações apresentadas ao Ministério Público, questionamentos de legisladores, como vereadores municipais ou deputados estaduais que se manifestaram formalmente a respeito da CCEC, assim como as respectivas respostas formuladas pela equipe da secretaria estadual de educação.

O Requerimento nº 825/01, da Câmara Municipal de Itapetininga, Estado de São Paulo, datado de 13 de dezembro de 2001, assinado pelo Vereador do PT, Faud Abrão Isaac e por outros vereadores daquele município oficiava o Governador do Estado de São Paulo, Sr. Geraldo Alckimin, solicitando-se:

uma imediata revisão dos métodos e objetivos do SARESP, através de sua Secretaria competente, a fim de se garantir que, ao se realizar as referidas avaliações de desempenho, seus resultados sejam aplicados apenas e tão somente para corrigir internamente possíveis deficiências das unidades escolares, descartando totalmente a possibilidade de tornar público e colocar os professores e alunos em situação vexatória diante da sociedade. (CÂMARA MUNICIPAL DE ITAPETININGA, 2001, p. 1)

Conforme o referido documento, o que motivava a Câmara Municipal de Itapetininga a tomar essa iniciativa, de acordo com o documento, foi que, na concepção dos vereadores que assinam o documento:

- I) A aplicação do SARESP, de tal forma como era realizada, desconsiderava totalmente as práticas educacionais, provocando competição entre as escolas e conduzindo a uma falsa ideia sobre o desempenho docente;
- II) A utilização dos resultados do SARESP para tornar público e classificar as escolas como “boas” ou “ruins” provocaria na sociedade, uma “rejeição natural” às escolas que supostamente possuísem “qualidade inferior”;
- III) A afixação de faixas nas portas das escolas, com as cores atribuídas de acordo com o rendimento no SARESP exporia os profissionais o magistério ao “precipitado julgamento da opinião pública”, responsabilizando-os pelas deficiências do sistema estadual de ensino;
- IV) A condução do SARESP estaria induzindo as pessoas a procurar as supostas “melhores” escolas, esvaziando, assim, as que eram taxadas como “ruins”;
- V) Além de rotular determinadas escolas e professores de “incompetentes”, tornar público os resultados do SARESP expunha ao ridículo os alunos, que inevitavelmente seriam vistos como “incapazes” perante a sociedade;
- VI) A utilização dos resultados do SARESP para promoção de alunos de um ciclo para o outro (aprovação ou retenção) ignorava completamente a já reduzida autonomia que restava à escola, transformando professores e Conselhos de Classe em “meros fantoches do sistema”.

O requerimento também foi encaminhado à Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, à APEOESP, ao Sindicato dos Especialistas em Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMOM), ao Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação (AFUSE), ao Ministério Público e ao Juizado da Infância e Juventude da Comarca de Itapetininga.

Em 2 de maio de 2002 o Líder do Governo Estadual, Deputado Duarte Nogueira, encaminhou à Câmara Municipal de Itapetininga a Informação Nº 275/0001/2002, assinada pela Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação (CENP), que respondia aos questionamentos da Câmara Municipal de Itapetininga. Em atendimento ao requerimento da Câmara Municipal de Itapetininga, a Coordenadora da CENP inicia suas considerações afirmando que:

Garantir a todos os alunos **o direito de fato** à educação significa garantir escola de qualidade para todos, significa também **aprendizagem bem-sucedida de todos os alunos**. Não basta que todas as crianças e jovens em idade escolar tenham acesso à escola, é preciso que todos os alunos nela permaneçam e adquiram as competências e habilidades básicas necessárias

para percorrer uma trajetória escolar com sucesso. É o compromisso desta Secretaria com o direito constitucional de **toda** criança e adolescente à educação básica de qualidade. (COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS, 2002, p. 1) – *grifo da CENP*.

Por meio de seus órgãos técnicos, a secretaria estadual de educação afirmou que buscava melhorar os índices de desempenho dos alunos e, conseqüentemente, a qualidade do ensino nas escolas estaduais, por meio da “aprendizagem bem-sucedida de todos os alunos”. Ainda de acordo com as respostas da secretaria estadual de educação,

A escola de antigamente, tradicional, se caracterizava pela exclusão, pela seletividade, pela “excelência” via reprovação. Era a escola da transmissão de conteúdo, de forma fragmentada por série, baseada na memorização e na repetição. Partida do pressuposto que a classe era homogênea e que a aprendizagem de todos alunos ocorria na mesma maneira e no mesmo momento, num movimento linear. A atividade pedagógica era, então, centrada no ensino. (COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS, 2002, p. 1)

Nesse contexto, mudanças paradigmáticas na prática de ensino e, em especial, na gestão escolar seriam necessárias. A justificativa para isso seria que

A escola de hoje é democrática, para todos sem exceção, cidadã, inclusiva, baseada em princípios de aceitação e respeito às diferenças individuais, ao ritmo próprio de aprendizagem de cada aluno, possibilitando a convivência com a heterogeneidade e com a diversidade. (COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS, 2002, p. 2)

De acordo com a Coordenadora da CENP, para se garantir uma escola de qualidade, com aprendizagem bem-sucedida para todos os alunos, era necessário um movimento constante e regular de avaliação. A avaliação interna é de responsabilidade da escola, enquanto a avaliação externa, conforme determina as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, é de responsabilidade da Administração, tendo por objetivo oferecer indicadores comparativos de desempenho para a tomada de decisões no âmbito da própria escola e nas diferentes esferas do sistema central e local.

O SARESP, então, deveria fornecer indicadores qualitativos e quantitativos para acompanhamento do desempenho dos alunos, sempre a serviço da melhoria do ensino, oferecendo indicadores para a tomada de decisões, por parte da secretaria, quanto à política educacional e ações dos órgãos centrais, regionais e locais, tais como capacitação de professores, formulação de propostas pedagógicas nas escolas, projetos de recuperação e decisões relativas à progressão continuada (COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS, 2002).

Nesse contexto de mudança de foco da escola e de necessidade de avaliações regulares da aprendizagem e, ainda, considerando-se a importância das informações sobre o desempenho dos alunos para a tomada de decisões no âmbito da gestão escolar, os questionamentos da Câmara Municipal de Itapetininga⁵ foram respondidos pela Coordenadora da CENP. Em nosso entendimento, os pontos de maior relevância, com as respectivas considerações foram os seguintes:

a) *A aplicação do SARESP, nos moldes em que vem sendo apresentado, desconsidera o cotidiano das práticas educacionais, provoca uma competição desnecessária entre as escolas e conduz a uma falsa ideia sobre o desempenho docente;*

Para a secretaria, tal afirmativa não procederia, pois, os resultados do SARESP ofereciam subsídios não apenas para a tomada de decisão no âmbito da gestão escolar, mas também para o trabalho docente, avaliando e direcionando o cotidiano das práticas escolares, jamais o desconsiderando. No que se refere à competição entre escolas, a secretaria estadual de educação negou esta afirmação, pois:

Não há possibilidade de provocar competição entre elas, pois, embora as mesmas apresentem resultados diferenciados, estes são utilizados para que se encontrem as ações/estratégias mais adequadas para organizar o trabalho escolar com vistas à aprendizagem dos seus alunos, reformulação da sua proposta pedagógica, se necessário, cabendo às Diretorias de Ensino e aos órgãos centrais ajudá-las nessa tarefa. É importante ainda acrescentar que os resultados do SARESP não conduzem a uma falsa ideia do desempenho do professor, pois o processo de ensino deve estar a serviço da aprendizagem do aluno; se essa não ocorreu, para que serviu o ensino? (COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS, 2002, p. 2)

Aparentemente, apesar de afirmar veementemente não haver competição entre as escolas, a secretaria estadual de educação não apresentou elementos concretos que refutassem por completo o questionamento, o que, de certa forma acabou inflamando as críticas de determinados grupos de interesse. De acordo com a Coordenadora da CENP, não haveria que se falar em desempenho docente, pois, na verdade, o foco de todas as ações do SARESP estaria na aprendizagem e não no ensino.

b) *Ao utilizar os resultados do SARESP para tornar público e classificar as escolas como “boas” e “ruins”, o Governo do Estado estaria provocando uma rejeição natural na sociedade contra aquelas que supostamente seriam de qualidade inferior.*

⁵ As perguntas formuladas por vereadores da Câmara Municipal de Itapetininga estão elencadas em *italico*, seguidas das respectivas respostas ou justificativas da CENP.

c) *Ao pretender afixar faixas nas portas das escolas com as cores atribuídas a seu respeito para os profissionais que se dedicam ao mister do magistério, muitas vezes em situação extremamente precária, expondo-os ao precipitado julgamento da opinião pública e, por conseguinte, acabam sendo responsabilizados por eventuais deficiências do sistema de ensino estadual.*

A esses dois questionamentos, a Coordenadora da CENP primeiramente justifica a divulgação dos resultados do SARESP como sendo a prestação de contas dos serviços oferecidos pelo Estado ao cidadão, que é de quem se origina os recursos utilizados para a manutenção desses serviços:

Sem a menor sombra de dúvida, faz parte do direito do cidadão conhecer, acompanhar e avaliar a prestação de serviços públicos que está sendo feita pelo Estado com os recursos públicos. Em especial, o cidadão usuário das escolas públicas deve ser constantemente informado, mais do que isto, por toda legislação vigente, deve ser participante e guardião da qualidade do serviço educacional prestado pela escola. (COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS, 2002, p. 11)

Para a Coordenadora da CENP as escolas não foram classificadas, mas sim categorizadas em cinco grandes grupos, de acordo o desempenho demonstrado no SARESP:

Mais do que classificar, porque classificar é normalmente usado para excluir, discriminar, preterir, o que se fez foi a categorização das escolas, no final do ano passado, considerando dados do SARESP e índices de evasão, no ano de 2000. Tomando-se como referência os resultados da avaliação externa (média estadual de acertos no SARESP) e as taxas de abandono escolar, no ensino fundamental e médio, chegou-se à organização de cinco grandes grupos, os quais foram categorizados, segundo o desempenho demonstrado nesses dados, desde acima da média até abaixo da média. (COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS, 2002, p. 11)

Conforme o documento, as escolas não teriam sido classificadas, mas sim categorizadas a fim de que fossem implementadas ações de melhoria tanto no âmbito da gestão escolar quanto das práticas docentes, para que os índices de evasão escolar diminuíssem, enquanto os de desempenho escolar aumentassem. Foi totalmente refutada a tese de que as escolas teriam sido classificadas em “ruins” ou “boas”.

d) *Além de rotular certas escolas e professores de “incompetentes”, essa prática de tornar público os resultados negativos obtidos nas avaliações de desempenho, o Governo do Estado estará expondo ao ridículo também os seus alunos, que*

inevitavelmente ficarão com a pecha de “incapazes” perante seus colegas e a sociedade.

e) Da forma como pretende, o Governo do Estado estaria induzindo a sociedade a procurar as supostas “melhores” escolas, provocando, conseqüentemente, um esvaziamento das escolas taxadas de “ruins”.

Ao responder essas duas questões, novamente a Coordenadora da CENP insistiu não ter havido classificação de escolas, mas sim categorização, muito menos classificação em escolas “ruins” ou “boas”. De acordo com o documento, a divulgação pública dos resultados não poderia ensejar a exposição dos alunos ao ridículo. Entretanto, a Coordenadora da CENP afirmou que

Tornar público os resultados da avaliação das escolas não pode ensejar interpretações de que essa medida estaria expondo os alunos ao ridículo e nem acarretando-lhes constrangimento. Constrangidos sim, devem ficar os profissionais que nela trabalham. (COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS, 2002, p. 12)

Essa afirmação da Coordenadora da CENP motivou e alimentou muitos protestos da APEOESP, que a utilizou em processos judiciais como uma suposta evidência de que a secretaria estadual de educação desrespeitava os profissionais do magistério com iniciativas que estimulavam a competição entre as escolas. Em nosso entendimento, mesmo não se expressando adequadamente, a Coordenadora da CENP tentou explicar que a iniciativa servia para tirar os professores de uma zona de conforto, em que os mesmos sempre eram os avaliadores, mas que, a partir daquele momento passaram a se sentir avaliados, tal como apontamos no segundo capítulo, sobre a percepção dos diretores de escola e gestores das diretorias regionais de ensino sobre os aspectos positivos da CCEC.

No que se refere às condições de trabalho dos professores, a Coordenadora da CENP elencou uma série de melhorias implementadas, a saber: horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), jornada reduzida, professores coordenadores em todas as escolas, salas de informática equipadas, cursos de capacitação, recursos financeiros para compra de material didático e de manutenção das escolas, projetos especiais para correção de fluxo escolar e horas extras de permanência para recuperação.

f) Ao utilizar o resultado do SARESP para determinar quais alunos poderão ser promovidos de um ciclo para o outro, o governo do estado, ignora completamente a

pouca autonomia que ainda resta à escola, e transforma os professores, conselhos de classe e de escolas, em meros fantoches do sistema.

De acordo com a secretaria estadual de educação, a utilização dos dados do SARESP não ignora a autonomia da escola. Muito pelo contrário, fortalece ainda mais,

pois possibilita o exercício real dessa autonomia, quando seus conselhos de classe e /ou série, de posse de todos os indicadores de desempenho do aluno, decidem qual o melhor encaminhamento para garantir o avanço de sua aprendizagem e ainda selecionar as estratégias de ensino mais adequadas para fazê-lo aprender. Descartar esses dados do SARESP significa deixar de considerar as dificuldades de aprendizagem que, por ventura, possam aí estarem evidenciadas e que necessitam de um atendimento imediato e que de alguma forma devem nortear o trabalho da escola e dos seus professores. (COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS, 2002, p. 15)

Conforme a resposta da Coordenadora da CENP, ainda que os resultados do SARESP tenham sido utilizados para a promoção ou reprovação dos alunos ao final dos ciclos, eles não foram os únicos instrumentos de decisão. Para se decidir sobre a situação de cada aluno (aprovação, encaminhamento para recuperação ou retenção) ao término do ciclo de aprendizagem foram utilizados os resultados do SARESP e também os resultados das avaliações realizadas internamente pelas escolas e pelos professores ao longo do ano.

Ao final do documento, diante da solicitação inicial da Câmara Municipal de Itapetininga e das alegações pertinentes, que requeriam a revisão nos métodos e objetivos do SARESP, a Coordenadora da CENP respondeu que:

Não cabe proceder à revisão, objeto do presente requerimento, já que não se pode pretender que os resultados do SARESP sejam aplicados “apenas e tão somente para corrigir internamente possíveis deficiências das unidades escolares”, excluindo-se a sua publicação, pois tal procedimento limitaria, e muito, o leque de possibilidades que essas avaliações oferecem para o nosso trabalho. (COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS, 2002, p. 15)

Ainda que tenha sido indeferido pela secretaria estadual de educação, é importante destacar os desdobramentos desse requerimento. A APEOESP protocolou duas representações, sendo a primeira no dia 11 de novembro de 2001 e a segunda no dia 07 de março de 2002, no Ministério Público do Estado de São Paulo, contra a Secretária Estadual de Educação Rose Neubauer. Na segunda ação, a APEOESP utilizou as informações contidas na resposta da Coordenadora da CENP ao requerimento da Câmara Municipal de Itapetininga. As ações judiciais da APEOESP

pediam a imediata suspensão das medidas que visavam classificar as escolas estaduais por cores e aprovar ou reprovar os alunos com base nos resultados do SARESP.

Dentre as alegações da APEOESP constava que as informações prestadas pela Coordenadora da CENP confirmavam que a utilização dos resultados do SARESP excedia as normas legais que tratavam da questão, causando a perda da autonomia das escolas e dos colegiados escolares, a quem de direito caberiam, por exemplo, a tarefas de aprovar ou reprovar alunos, pois o sindicato indicou no documento ter

A convicção de os resultados da prova do SARESP, anunciados em 04/02/2001 pela Secretaria Estadual de Educação, não refletirem a real situação de aprendizados dos alunos da rede estadual de ensino, pois sabemos que, avaliados pelo professor que o acompanhou durante todo o ano letivo, o aluno não se sente constrangido e expressa de forma mais clara a absorção dos conhecimentos adquiridos; o próprio professor, por outro lado, dispõe de mais elementos para avaliar para avaliar o seu aluno. (SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2001, p. 4)

Para a APEOESP, a alegação da Coordenadora da CENP de que o que se fazia era categorização de escolas e não classificação, não passava de um sofisma, cujo objetivo era confessado no próprio documento da secretaria que continha a afirmação da Coordenadora da CENP de que “*Constrangidos, sim, devem ficar os profissionais que nela [nas escolas classificadas como abaixo da média] trabalham*” (SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2001, p. 7). A APEOESP afirmava que o governo estadual estaria se esquivando de suas responsabilidades e obrigações básicas com a qualidade das escolas estaduais e, como característica de uma política clara de *accountability*, deixando recair sobre os profissionais escolares, alunos e comunidade escolar toda a responsabilidade pelos resultados do SARESP.

Na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, o Deputado Estadual Cesar Callegari trouxe a público que seu gabinete também havia apresentado no dia 19 de dezembro de 2001 uma representação contra a Secretária Estadual de Educação Rose Neubauer à Promotoria de Defesa dos Interesses Difusos e Coletivos da Infância e da Juventude da Capital, requerendo medidas cabíveis a fim de que se prevaleça o resultado da avaliação feita pela própria escola para a promoção dos alunos da rede estadual, contra a decisão da secretaria estadual de educação de utilizar os resultados do SARESP para tal finalidade. Essa informação, inclusive foi noticiada no dia 19 de dezembro de 2001, pelo jornal O Estado de S. Paulo:

O deputado estadual Cesar Callegari (PSB), que é vice-presidente da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, resolveu pedir ainda ontem ao Ministério Público que cancelasse a determinação da secretaria. “Esse exame vai contra o que a secretaria diz defender, que é o desempenho individual de cada aluno”, diz Callegari. “É uma injustiça com muitas crianças que não esperavam perder suas férias porque tinham tirado boas notas o ano todo”. (CAFARDO, 2000, s/p.)

Foram muitas as críticas do Deputado Estadual Cesar Callegari às iniciativas da secretaria de estado da educação durante a gestão da Professora Rose Neubauer. Na Sessão Ordinária da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo do dia 14 de novembro de 2001, o Deputado Cesar Callegari, que exercia seu mandato pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), aliado do PT na oposição ao governo do PSDB, proferiu duras críticas a gestão de Rose Neubauer. De acordo com o deputado, a secretária:

certamente preocupada com as críticas de praticamente toda a sociedade, que não concorda com esse sistema de aprovação automática nas escolas públicas de São Paulo, a Secretária faz um capricho, mais uma vez levando em consideração, coerentemente, sua postura, quase sempre mentirosa, querendo criar uma ideia para a população de que a Secretaria da Educação sim, é capaz de reprovar alunos. E, diz que o SARESP será utilizado inclusive para, vejam bem, reprovar o final de ciclos dos alunos da 8ª e da 4ª séries. (SÃO PAULO, 2001b, s/p.)

Para o Deputado Cesar Callegari, a medida foi implantada apenas para “tentar iludir a opinião pública” de que o SARESP, uma avaliação que não foi criada para tal finalidade, pudesse repetir ou aprovar alunos ao final de cada ciclo, deixando “apavorados” alunos, professores e toda a comunidade escolar. Nessa ótica, o deputado considerava que:

Tudo isso é um absurdo, e solicitamos aos nossos pares mais competentes, que têm ainda a felicidade dialogar com a Secretária da Educação ou com o Governador de São Paulo - ao Governador eu digo que é hora de interditar, é hora de colocar um ‘basta’, porque essa senhora, comprovadamente tem feito mal à Educação em São Paulo - e às autoridades do Ministério Público, que estejam atentos à questão, porque milhões de alunos poderão estar sendo duramente penalizados por uma medida demagógica. (SÃO PAULO, 2001b, s/p.)

Não poupando críticas à Secretária Estadual de Educação, no dia 29 de novembro de 2001, novamente no plenário da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, o deputado mostrou extrema discordância com a reprovação de alunos por meio do SARESP, afirmando que:

Como principal representante do Governo na área educacional do Estado de São Paulo, S. Exa. não pode submeter uma multidão de crianças, famílias e professores a um processo de terrorismo reiterado. Dizer que os alunos poderão ser reprovados nos últimos quatro anos, portanto ficar mais um ano na escola, porque vão mal em uma única prova, sem que esteja sendo avaliado o seu rendimento na área de matemática, ciências e outras habilidades e conteúdos que deveriam ser aí avaliados. (SÃO PAULO, 2001c, s/p.)

O Deputado Estadual Carlinhos Almeida do PT, na Sessão Plenária do dia 18 de dezembro de 2001, ao criticar a progressão continuada e, principalmente a utilização do SARESP para aprovar alunos, também demonstrou indignação com a CCEC, alegando que a secretária estadual de educação,

resolveu dar ao SARESP, que é um provão estadual, executado recentemente nas escolas estaduais, caráter de avaliação para a progressão ou não do aluno. Lamentável a forma como isso foi feito, porque, em primeiro lugar, as escolas estão sendo divididas por cores: a escola de melhor desempenho tem cor azul, a escola de pior desempenho tem cor vermelha. E cada escola tem sua cor. E cada escola agora pode ser devidamente discriminada, estigmatizada como escola ruim ou péssima, e algumas escolas evidentemente vão ser classificadas como de excelência, as boas escolas da rede estadual. (SÃO PAULO, 2001d, s/p.)

De acordo com o deputado, os alunos não foram avisados de que o SARESP seria utilizado para aprová-los ou reprová-los ao final do ciclo, tampouco que os resultados serviriam para atribuir cores às escolas. Nas suas palavras, mais de 300 mil crianças ficariam:

estigmatizadas como reprovadas no provão da Profª Rose Neubauer; essas 300 mil crianças que estão estudando em escolas que vão ser pintadas com a cor vermelha porque são escolas consideradas ruins, péssimas, não tiveram sequer o direito, não tiveram sequer a oportunidade de saber com antecedência que iriam fazer esse provão. (SÃO PAULO, 2001d, s/p)

Na mesma sessão, novamente o Deputado Cesar Callegari classificou em plenário, de “autoritária, oportunista e mentirosa” a iniciativa da secretaria estadual de educação, de utilizar os resultados do SARESP para promoção ou retenção de alunos, lamentando “esse procedimento inadequado, terrorista, da Secretária Estadual da Educação”, motivo pelo qual sua equipe de gabinete parlamentar ingressou com uma representação no Ministério Público de São Paulo “contra essa ferocidade da Secretária Estadual da Educação”. (SÃO PAULO, 2001d, p. 3)

Apesar das muitas críticas de deputados de partidos oposicionistas ao governo estadual, direcionadas à política educacional adotada pela secretaria estadual de educação entre os anos de 2000 a 2001, e, em especial a forma como Rose Neubauer

conduzia a pasta da educação, encontramos registros de apoio nas atas da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, como por exemplo, o Deputado Estadual Sidney Beraldo, do PSDB, que no dia 9 de outubro de 2001 afirmou em plenário que a Secretária Estadual de Educação Rose Neubauer

ao longo dos últimos anos - desde 1995, quando o Governador Covas assumiu - assumiu com bastante determinação e com a responsabilidade de colocar em prática um programa, que é o programa do PSDB, defendido durante as eleições e com o objetivo de melhorar a qualidade da escola pública”. (SÃO PAULO, 2001a, s/p.)

Portanto, nas palavras do Deputado Sidney Beraldo, as iniciativas propostas e implementadas durante a gestão de Rose Neubauer faziam parte do programa de governo do PSDB, o qual havia sido planejado para promover a melhoria da qualidade das escolas estaduais.

Ainda no dia 9 de outubro de 2001 o Deputado Estadual Duarte Nogueira do PSDB, em defesa das iniciativas de Rose Neubauer, dirigiu-se ao plenário da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo para informar que a secretária fazia

questão de divulgar todo avanço que a área educacional do Estado vem obtendo, não só com aumento para 5 horas/aula, como lembrou o Deputado Sidney Beraldo, o que corresponde, praticamente, um ano letivo a mais de estudos aos jovens, as classes de aceleração, recuperação durante as férias, equipamentos de informática, salas especiais, aumento de vagas de um milhão e duzentos mil para dois milhões no ensino médio, programa profissão, 50 mil vagas de ensino profissionalizante para quem está terminando o ensino médio e porventura não venha a cursar o ensino superior (SÃO PAULO, 2001a, s/p.)

A discussão sobre as ações de governo na área da educação durante a gestão de Rose Neubauer passou a fazer parte do debate político na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo e em Câmaras Municipais de cidades do interior paulista, principalmente nas continham maioria de vereadores do PT. Na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, por exemplo, foram inúmeras as vezes em que deputados oposicionistas e governistas trocaram farpas sobre assuntos como progressão continuada, SARESP, bonificação por mérito, municipalização e CCEC. De um lado, a oposição seguia a tônica das críticas que afluíam das escolas e dos sindicatos de categoria, em especial da APEOESP. De outro, os deputados da base governista defendiam o trabalho desenvolvido pela secretaria estadual de educação sob o comando da Professora Rose Neubauer, apresentando números que, de acordo com os deputados da base governista, refletiam as melhorias que já podiam ser observadas na rede estadual de ensino.

Nessa ótica, percebemos que a política governamental acabou sendo personalizada na figura da Secretária Estadual de Educação, Professora Rose Neubauer. Como vimos, foram inúmeras as ocasiões em que as críticas ou os reduzidos elogios não eram direcionados diretamente para a secretaria estadual de educação ou seus órgãos vinculados, mas sim para a própria pessoa da secretária estadual de educação. Isso ocorreu nos protestos da APEOESP, nas notícias veiculadas pela grande imprensa, nos processos judiciais e representações do Ministério Público e até mesmo em sessões da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

3.3 Tendências nas reações no cenário educacional

Todo o protagonismo da Professora Rose Neubauer à frente do comando da pasta da educação no Estado de São Paulo, conforme apontamos nas entrevistas com os diretores de escola, gerou forte resistência da APEOESP, que motivou a insatisfação de muitos professores da rede estadual de ensino.

A APEOESP reagia quase que de forma imediata à implantação das ações que eram propostas pela equipe de Rose Neubauer, coordenando uma série de manifestações contrárias a essas ações, que acabaram incluindo a CCEC no debate político estadual, por meio de petições formuladas por partidos de oposição, que solicitavam esclarecimentos ao governo. Algumas câmaras municipais se manifestaram sobre a CCEC, pedindo informações sobre a política educacional e a suspensão do SARESP. A Câmara Municipal de Itapetininga apresentou argumentos muito semelhantes aos que a APEOESP divulgava para os professores, a fim de contestar e requerer a suspensão da CCEC e da utilização dos resultados do SARESP para aprovar ou reprovar alunos no final dos ciclos da progressão continuada.

A reação da secretaria estadual de educação, por sua vez, foi indeferir os pedidos e justificar suas ações como sendo integrante da tarefa de gestão da rede estadual de ensino, que é de competência da secretaria estadual de educação. As justificativas da secretaria estadual de educação apontadas nos documentos analisados, em geral, ampararam as decisões tomadas na prestação de contas do Estado sobre a qualidade dos serviços oferecidos e na busca de mecanismos que garantissem aos alunos o direito a uma escola pública de qualidade, isto é, uma escola que garanta a todos os alunos o direito a uma educação significativa, proporcionando aprendizagens bem-sucedidas.

Aos questionamentos apresentados pela Câmara Municipal de Itapetininga, a secretaria estadual de educação também atribuiu a decisão de categorizar as escolas por

meio de cinco cores, de acordo com os resultados do SARESP e os índices de evasão escolar a uma série de fatores, todos relacionados com o preceito constitucional da garantia do direito de toda criança e adolescente a uma educação básica de qualidade. Destacou que a “escola de antigamente” era caracterizada pela exclusão, seletividade e reprovação, que eram os principais indicadores de “qualidade” do ensino oferecido nas escolas antes do surgimento das avaliações em larga escala,

De acordo com a secretaria estadual de educação, as unidades escolares estavam deixando para trás as características da “escola de antigamente”, na medida em que deveria ser para todos sem exceção, uma escola democrática, que respeita e aceita as diferenças, possibilitando uma convivência saudável em meio a um universo de alunos heterogêneo e diverso. Então, o SARESP deveria seguir a mesma tônica, ou seja, oferecer indicadores comparativos de desempenho dos alunos para que os gestores pudessem tomar decisões assertivas, com foco na garantia de uma escola de qualidade, com aprendizagem bem-sucedida para todos os alunos.

As reações no cenário educacional deixaram evidente que muitos professores da rede estadual de ensino, influenciados por seu sindicato, não aprovaram a CCEC. Entretanto, antes de desferirmos conclusões sobre as motivações implícitas na desaprovação dessa iniciativa por parte da APEOESP e de muitos professores da rede estadual é importante lembrar que, de acordo com Secchi (2014), no momento em que uma política pública é avaliada muitos interesses acabam entrando em jogo, interesses estes que podem ser oriundos de partidos políticos, usuários, patrocinadores políticos e econômicos, grupos de interesse, agências encarregadas da execução da política e dos próprios atores responsáveis pela avaliação e julgamento.

A literatura acadêmico-científica oferece elementos que podem auxiliar a entender as questões que envolvem a extinção das políticas públicas, as quais podem ser extintas basicamente de três formas:

1. O problema que originou a política é percebido como resolvido;
2. Os programas, as leis ou as ações que ativavam a política pública são percebidos como ineficazes;
3. O problema, embora não resolvido, perdeu progressivamente importância e saiu das agendas políticas e formais. (SECCHI, 2014, p. 67)

As reações no cenário educacional apontam que muitos professores ficaram insatisfeitos e não receberam com apreço a CCEC. Essa insatisfação foi motivada pela forte resistência da APEOESP contra as iniciativas da secretaria estadual de educação.

No entendimento dos que protestavam contra a CCEC, a atribuição de cores e a afixação dos resultados por meio de cartazes nas portas das escolas discriminava a comunidade escolar e expunha de forma negativa os resultados da escola perante a sociedade, pois esses resultados eram inclusive noticiados pelos meios de comunicação.

Nessa ótica, não podemos desconsiderar o fato de que

Seria ingenuidade negar que a opinião pública tem forte influência sobre as decisões de gestores e políticos. Tanto os jornais quanto a literatura educacional, de tempos em tempos, apresentam exemplos nos quais gestores educacionais voltaram atrás na proposição de ações por estas não terem sido bem recebidas por professores e pela população educacional. (BAUER, 2010, p. 338)

As reações no cenário educacional exerceram significativa pressão junto ao governo estadual, focalizando aspectos jurídicos e aspectos políticos, isto é, acionando os meios legais e incluindo as discussões na grande imprensa, em Câmaras Municipais e na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, a fim de que a CCEC saísse da agenda política do governo estadual. Então, mesmo diante de todo conjunto de ações de gestão da rede estadual de ensino que acompanhavam a CCEC e dos investimentos realizados, o governo do Estado de São Paulo decidiu abolir a iniciativa da rede estadual de ensino no início do ano de 2002, quando houve a substituição de Rose Neubauer por Gabriel Chalita no comando da pasta da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 lançou inúmeros desafios para a sociedade brasileira. No caso da educação, a necessidade da universalização do ensino obrigatório gratuito, com garantia de padrão de qualidade imprimiu a necessidade de que o Estado criasse mecanismos de aferição do ensino que era oferecido nas escolas. O governo federal, estados e até alguns municípios criaram sistemas de avaliação em larga escala, como é o caso do Estado de São Paulo, que no ano de 1996 criou o SARESP.

O SARESP é uma das avaliações em larga escala mais consolidadas no cenário educacional brasileiro. Foi criado durante o governo de Mário Covas e perdura até os dias atuais, tendo passado por momentos de construção identitária e instabilidade estrutural para, a partir do ano de 2007, iniciar um período de estabilização e consolidar-se como uma ferramenta fundamental na gestão da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. Desde sua criação, os resultados do SARESP têm sido amplamente utilizados pela secretaria estadual de educação para balizar inúmeras iniciativas de gestão do ensino. Atualmente os resultados do SARESP e do fluxo escolar, sustentam o IDESP, que é o indicador de desempenho escolar da rede estadual de ensino.

A presente dissertação estudou a experiência de CCEC da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo ocorrida no ano de 2001, durante a gestão de Rose Neubauer. A CCEC pode ser conceituada como uma inovação organizacional do uso dos resultados das avaliações em larga escala, especificamente na política de avaliação do ensino realizada pelo governo paulista, operacionalizada pelo SARESP.

Levantamento bibliográfico no Banco de Teses da Capes e na BDTD constatou uma quantidade inexpressiva de trabalhos acadêmico-científicos (teses, dissertações e artigos científicos) que estudaram consistentemente os desdobramentos dessa iniciativa da secretaria estadual de educação. Diante dessa realidade, realizamos o estado da questão na literatura acadêmico-científica sobre a CCEC, o qual apontou que as pesquisas acadêmico-científicas sobre essa iniciativa do governo estadual paulista apresentam uma tendência de estudos que retratam uma visão predominantemente negativa dessa política, focada na insatisfação de muitos professores e na resistência da APEOESP contra as políticas de governo do PSDB. São críticas que reforçam a ideia de que a classificação estabelecia *rankings* e estimulavam a competição entre as escolas,

rotulando as escolas de baixo desempenho como ruins. Há um número reduzido de estudos que apontam os motivos que levaram a secretaria de educação a implementar a iniciativa, ou sobre os investimentos e as ações de suporte técnico e pedagógico que a secretaria estadual de educação direcionou para as escolas de baixo desempenho.

A percepção dos diretores de escola e gestores das diretorias regionais de ensino sobre a CCEC a partir das últimas fases do ciclo de políticas públicas (implementação, avaliação e extinção) evidenciou que a CCEC foi responsável por motivar equipes escolares que desejavam melhorar os resultados da aprendizagem, estimulou a reflexão da prática pedagógica nas escolas, trouxe apoio para as escolas que apresentaram baixo desempenho por meio de verbas e cursos de capacitação para os professores e tirou os professores da rede estadual de uma zona de conforto, preparando-os para o fato de que o trabalho desenvolvido nas escolas também seria avaliado. Por outro lado, a CCEC estigmatizou as equipes escolares das escolas de baixo desempenho, na medida em que os informantes mencionaram que havia uma exposição negativa dessas escolas, sendo que muitos pais queriam transferir seus filhos para escolas com melhor desempenho, tendo em vista que o indicador de desempenho, isto é, as cores, eram de fácil compreensão.

Para os informantes, a insatisfação de muitos professores estava relacionada com a falta de clareza quanto aos critérios utilizados na classificação das escolas. A questão da CCEC ser uma iniciativa punitiva, tal como aponta a literatura acadêmico-científica, foi encarada pelos informantes como um erro de entendimento dos professores da rede estadual, que acreditavam que o monitoramento e as ações de acompanhamento da secretaria estadual de educação nas escolas de baixo desempenho eram formas de punição a essas escolas. Entretanto, os gestores das diretorias regionais de ensino foram categóricos e afirmaram que o monitoramento das unidades escolares não objetivava punir os professores, mas sim orientar as escolas para que estabelecessem estratégias de melhoria dos resultados.

A CCEC sofreu duros ataques, principalmente por parte da APEOESP e de políticos do PT e de outros partidos de oposição, sendo que as reações no cenário educacional foram incorporadas ao debate político em Câmaras Municipais e na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. A questão ganhou contornos judiciais, pois houve ajuizamento de ações que pediam a extinção da CCEC. Foram um conjunto de ações articuladas entre a APEOESP, PT e partidos de oposição contra o PSDB, que

acentuaram as críticas à secretaria estadual de educação, desgastando a CCEC, pressionado governo estadual tanto juridicamente quanto politicamente.

As reações nos meios legais, somadas à insatisfação de muitos professores fragilizaram a CCEC. Para os diretores de escola e os gestores das diretorias regionais de ensino, essa insatisfação dos professores e a falta de clareza quanto aos motivos que justificavam a sua criação e a pouca divulgação das ações e investimentos públicos que sustentavam a CCEC acabaram sendo um dos motores de sua fragilização e extinção, logo após a divulgação dos primeiros resultados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, C. A. C. **Táticas docentes frente aos efeitos do SARESP**. Dissertação (mestrado). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos: 2011.

ALVES, W. F. Quando ensinar não é o mais importante: reflexões sobre o trabalho docente e o ofício do aluno no contexto atual. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p.159-178, 2007

AMORIM, C. SARESP poderá reprovar estudantes das escolas estaduais de SP. **Folha de S. Paulo**. Versão online. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u6920.shtml>> São Paulo: 2001. Acesso em: 15 de maio de 2016.

ANDERSON, C. W. The place of principles in policy analysis. **American Political Science Review**, v. 73, n. 3, p. 711-723, set. 1979.

ANGELINI, A. J. ET AL. **Progressão Continuada: um (im)pacto**. São Paulo: s/d. APASE - Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pro/TEXT05.pdf>. Acesso em: 15 de março de 2016.

ARANHA, A. Na educação, gestões do PSDB são permeadas por tensões e conflitos. **Revista ADUSP**, São Paulo: out. 2011.

ARCAS, P. **Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo: 2009.

AVANCINI, M. Para Estado, escolas têm bom desempenho. **O Estado de S. Paulo**. Versão *online*, São Paulo, 2001. Acesso em: 15 de maio de 2016.

BAUER, A. **Usos dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente.** Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo: 2006.

BAUER, A. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010.

BELEI, R. A. ET AL. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, v. 30. P. 187-199, jan./jun, 2008.

BONAMINO, A. M. C.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, fev. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

_____. **Resultados e Metas do IDEB**, disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado>. Acessado em 04/06/2015.

BRESSER PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v.1, n. 47. Mai. 1996.

CAFARDO, R. Professores contra avaliação da secretaria. Eles alegam que só 30 questões de português não avaliam aluno melhor que trabalho do ano todo. **O Estado de S. Paulo**. Versão online, 2001. Acesso em: 14 de maio de 2016.

CALDERÓN, A. I.; OLIVEIRA JÚNIOR, R. G. Sistema de avaliação e rendimento escolar do estado de São Paulo: uma abordagem na linha do tempo. **Revista do Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública**. Responsabilização na Educação. Juiz de Fora, v. 2, n. 2. CAEd: 2012.

CALDERÓN, A. I; BORGES, R. M. La evaluación educacional em el Brasil: de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora. **Educación**, Lima, v. 22, n. 42, p. 77-95, mar. 2013.

CÂMARA MUNICIPAL DE DRACENA. **Requerimento Nº 126/09. Moção de Repúdio**. Câmara Municipal, Dracena: 2009.

CÂMARA MUNICIPAL DE ITAPETININGA. **Requerimento nº 825/01, de 13 de dezembro de 2001**. Sessão Ordinária da Câmara Municipal. 13 de dezembro de 2001. Disponível em: <<http://consulta.siscam.com.br/camaraitapetininga/arquivo?id=10472>>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2016.

CASTRO. M. H. G. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v.1, n.3, p.271-296, set./dez. 2009.

CENEVIVA, R. **Democracia, Accountability e Avaliação**. A avaliação de políticas públicas como mecanismo de controle democrático. Dissertação (mestrado). Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Fundação Getúlio Vargas (FGV). São Paulo: 2005.

CENEVIVA, R.; FARAH, M. F. S. **Avaliação, Informação e Participação: o Sistema de Avaliação Escolar do Estado de São Paulo**. In: 31º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa e Ciências Sociais. Caxambu: 2007.

CENEVIVA, R.; FARAH, M. F. S. Avaliação, Informação e Responsabilização no Setor Público. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro v. 46 n.4, p. 993-1016, jul./ago. 2012

CHISTE, M. C. **SARESP – Sistema de Avaliação do rendimento Escolar do Estado de São Paulo: Repercussão do Resultado Positivo em Duas Escolas no Ano de 2007.** Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes: 2006.

COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. **Protocolo SE/SEDE N° 275/0001/2002.** Secretaria Estadual de Educação São Paulo: CENP, 2002. Disponível em: <http://consulta.siscam.com.br/camaraitapetininga/arquivo?id=10472>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2016.

DAMACENO, E. Leônidas e Sinharinha, as melhores no SARESP. **Jornal Debate.** Versão *online*. Disponível em: <http://www.2.uol.com.br/debate/1074/cidade/cidade09.htm>. Santa Cruz do Rio Pardo, 2001. Acesso em: 15 de maio de 2016.

EASTON, D. **Uma teoria de análise política.** São Paulo. Zahar: 1970.

FERNANDES, M. S. **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): motivações, usos e mudanças nas ações de gestores e docentes em uma unidade escolar da rede estadual de São Paulo (2007 – 2012).** Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FOLHA DE S. PAULO. 1,8 milhão de alunos de SP serão avaliados hoje. **Folha de S. Paulo.** Versão *online*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u1409.shtml>. São Paulo, 2000. Acesso em: 14 de maio de 2016.

FOLHA DE S. PAULO. **Governo de SP premia escolas da rede estadual de ensino.** Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u6541.shtml> Versão *online*. São Paulo, 2001a. Acesso em: 14 de maio de 2016.

FOLHA DE S. PAULO. Governo de SP cria “ranking” das escolas estaduais. **Folha de S. Paulo.** Versão *online*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u6584.shtml>> São Paulo, 2001b. Acesso em: 14 de maio de 2016.

FOLHA DE S. PAULO. PT questiona premiação de escolas estaduais de SP. **Folha de S. Paulo.** Versão *online* Disponível em: <<http://www.1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u6620.shtml>>. São Paulo, 2001c. Acesso em: 16 de maio de 2016.

FOLHA DE S. PAULO. Pela primeira vez, o SARESP, que será feito no próximo dia 29, poderá provocar a repetência de estudantes de 4ª e 8ª séries. **Folha de S. Paulo,** Versão *on line*. Disponível em: <HTTP://www.1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1411200106.htm>> São Paulo, 2001d. Acesso em: 14 de maio de 2016.

FOLHA DE S. PAULO. Professores protestam contra política educacional de SP. **Folha de S. Paulo,** Versão *on line*. Disponível em: <<http://www.1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u7160.shtml>> São Paulo: 2001e. Acesso em: 15 de maio de 2016.

FREIRE, L. R. S. C. SARESP 2005: **As vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual.** Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FREITAS, L. C. USA: Relatório Reprova Classificar Escolas por Cores. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – **BOLG DO FREITAS.** Publicado em 16/02/2015. Disponível em: <http://avaliacaoeducacional.com/2015/02/16/usa-relatorio-reprova-classificar-escolas-por-cores/>. Acessado em 05/06/2015.

GATTI, B. Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil. **Sisifo.** Revista de Ciência da Educação, 2009, pp. 7-18.

GOMES, C. A. **A educação em novas perspectivas sociológicas.** EPU. São Paulo, 2005.

GUIMARÃES DE CASTRO, M. H. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./dez. 2009.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES** [online]. 2001, vol.21, n.55, pp.30-41.

HOWE, K. R.; MURRAY, K. **Why School Report Cards Merit a Failing Grade**. Boulder, CO: National Education Policy Center. University of Colorado Boulder, jan/2015. Disponível em: <http://nepc.colorado.edu/publication/why-school-report-cards-fail>. Acessado em: 05/10/2016.

JOBERT, B; MULLER, P. **L'état en action**. Paris, PUF, 1987.

JORNAL DA APEOESP. **Secretaria de Educação ataca escola pública e desrespeita professores, pais e aluno**. São Paulo, n. 256, p. 6, nov./dez. 2001.

LAMMOGLIA, B. **O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) em escolas da rede estadual de ensino**. Tese (doutorado). Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Rio Claro: 2013.

LOPES, V. V. **Cartografia da Avaliação Educacional no Brasil**. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MANO, M. K. No estado mais rico do país, a educação desprovida de meios. **Revista ADUSP**. São Paulo, set. 2006.

MARTINS, E. C. C. CALDERÓN, A. I. Boas práticas escolares e avaliação em larga escala: a literatura ibero-americana em questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 264-293, maio/ago. 2015.

MARTINS, E. C. C. CALDERÓN, A. I. Boas práticas e elevado desempenho escolar em contexto de vulnerabilidade social com referência aos resultados do Ideb. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 1, n. 66, p. 130-144, jan./jun. 2016.

MENDONÇA DE BARROS, M. C. M.; TAVARES, P. A.; MASSEI, W. O desenvolvimento da educação no estado de São Paulo: sistema de avaliação do rendimento escolar, plano de desenvolvimento da educação e bonificação variável por desempenho. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 42-56, jan./jun. 2009

MORALES, E. Vinte escolas da região estão entre as melhores do Estado. **Folha da Região**. Versão *online*. Disponível em: <<http://www.folhadaregiao.com.br/jornal/2001/10/26/cida01.php>> Araçatuba: 2001. Acesso em: 14 de maio de 2016.

NORONHA, M. I. A. Editorial. **Jornal da APEOESP**. São Paulo, n. 256, p. 6, nov./dez. 2001.

OLIVEIRA JÚNIOR, R. G. **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: um estudo a partir da produção científica brasileira (1996-2011)**. Dissertação (mestrado). Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas). Campinas: 2013.

OLIVEIRA JUNIOR, R. G., CALDERON, A. Sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1996-2011). **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. [online]. 2014, vol.22, n.85, pp.939-976.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Paris: 1948.

O ESTADO DE S. PAULO. **Governo de SP faz ranking das melhores escolas.** Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,governo-de-sp-faz-ranking-das-melhores-escolas,20011024p33904>>. Versão *online*. São Paulo, 2001. Acesso em: 14 de maio de 2016.

O ESTADO DE S. PAULO. **Nove escolas da região entre as melhores de SP.** Versão *online*. São Paulo, 2002. Acesso em: 15 de maio de 2016.

PEIXOTO, J. S. **Políticas públicas de avaliação do Estado de São Paulo e as repercussões na prática pedagógica: SARESP em foco.** Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP. São Paulo: 2011.

PRETE, R. Ensino Estadual: 1.025 estabelecimentos foram premiados pelo governo de SP. Reduzir a evasão qualifica a escola. **Folha de S. Paulo.** São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2510200121.htm>> Acesso em: 15 de maio de 2016.

RAHAL, S. **Políticas Públicas de Educação: O SARESP no cotidiano escolar.** Dissertação (mestrado). Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

RIBEIRO, D. S. **Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): A educação a serviço do capitalismo.** Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP). Campinas: 2008.

SANTOS, U. E.; SABIA, C. P. P. Percurso histórico do SARESP e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 354-385, maio/ago. 2015

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Ata da 144ª Sessão Ordinária. **Diário Oficial do Estado**, Poder Legislativo. 09 out. 2001. São Paulo, 2001a.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Ata da 166ª Sessão Ordinária. **Diário Oficial do Estado**, Poder Legislativo. 14 nov. 2001. São Paulo, 2001b.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Ata da 175ª Sessão Ordinária. **Diário Oficial do Estado**, Poder Legislativo. 29 nov. 2001. São Paulo, 2001c.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Ata da 186ª Sessão Ordinária. **Diário Oficial do Estado**, Poder Legislativo. 14 dez. 2001. São Paulo, 2001d.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Ata da 188ª Sessão Ordinária. **Diário Oficial do Estado**, Poder Legislativo. 18 dez. 2001. São Paulo, 2001e.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Ata da 5ª Sessão Ordinária. **Diário Oficial do Estado**, Poder Legislativo, São Paulo, SP, 08 fev. 2002.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE n. 27, de 29 de março de 1996**. Dispõe sobre a implantação do SARESP. São Paulo: SEE, 1996.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE n. 124, de 13 de novembro de 2001**. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, nas escolas da rede estadual de ensino, em 2001. São Paulo: SEE, 2001f.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Apresentação Institucional**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/institucional/a-secretaria/>> Acesso em 22/05/2015.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Programa de Qualidade da Escola. Nota Técnica 2014**. São Paulo. Março: 2015.

SECCHI, L. **Políticas públicas – conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2ª Ed. São Paulo: Cengage Learning: 2014.

SINDICATO DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO DO MAGISTÉRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Pesquisa violência nas escolas – 2.001: Incidência, causas, consequências e sugestões**. UDEMO. São Paulo, 2002.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **História**. Página eletrônica da APEOESP. Disponível em: <<http://www.apoesp.org.br/o-sindicato/historia/>> Acesso em: 23 de abril de 2016.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Ministério Público do Estado de São Paulo. **Representação nº 99/2001**. Acervo da APEOESP. São Paulo, 2001.

SOUSA, S. Z. Avaliação externa em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 61-85.

SOUSA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. **Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil**. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, set/2003.

TERRIEN, J.; NÓBREGA-TERRIEN, S. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. São Paulo, **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n 30, jul.- dez. 2004.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan-jun/2003.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a)

Pelo presente termo, V. Sa. fica convidada a participar de forma livre, voluntária e esclarecida, da pesquisa intitulada “Análise da experiência de categorização ou classificação das escolas por cores da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2000-2001)”, que está sendo desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora Geisa Peral Gimenes Martins, do curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC Campinas. O objetivo da pesquisa é estudar a iniciativa implantada na rede estadual de ensino do estado de São Paulo que, utilizando-se dos resultados do desempenho escolar no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), classificava ou categorizava as escolas em cinco cores: azul, verde, amarelo, laranja e vermelho, com vistas a compreender o funcionamento e a repercussão dessa iniciativa no cenário educacional.

O seu envolvimento nesse trabalho é voluntário, sendo-lhe garantido que os seus dados pessoais e sua privacidade serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. A participação nessa não irá lhe acarretar algum tipo de risco a sua imagem. Nas gravações e registros que serão realizados, tomaremos as seguintes precauções: a) o arquivo digital será nomeado como Diretor de Escola (DE), Supervisor de Ensino (SE) e Dirigente Regional de Ensino (DR); b) não haverá nenhum registro escrito com os nomes dos entrevistados; c) ao longo da entrevista não será citado em nenhum momento o nome do informante; d) somente a pesquisadora responsável terá acesso às informações e somente ele fará as transcrições. Da mesma forma, na apresentação dos resultados da pesquisa manteremos sigilo e o anonimato de identificação de todos os participantes da pesquisa. Caso você desista de participar da pesquisa, sua exclusão do grupo de pesquisa poderá ser solicitada, em qualquer momento. Informo ainda que o termo será feito em duas vias, sendo uma para o participante e outra para a pesquisadora.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC Campinas, telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rodovia Dom Pedro I, Km 136, Parque das Universidades, Campinas – SP, CEP: 13086-900, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto.

Caso concorde dar o seu consentimento livre e esclarecido, aceitando o convite para participar do projeto de pesquisa supracitado, assine o seu nome abaixo e responda aos questionários.

Geisa Peral Gimenes Martins
Telefone de contato: (19) 99790-5653

Estou ciente e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também estou ciente de que receberei uma cópia integral deste Termo.

Assinatura do sujeito da pesquisa ou responsável

Data:

FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome: _____

Idade: _____ anos

Endereço: _____

Telefones: _____

e-mail: _____

Cargo na rede estadual no período de 2000 a 2001: _____

Tempo de experiência na rede estadual de ensino: _____ anos

Cargo Atual: _____

Empresa: _____

Local e data da realização da entrevista: _____

Assinatura do Entrevistado

QUESTÃO 1 – DIRETOR DE ESCOLA

Nome:

De modo resumido, você poderia explicar no que consistia concretamente a categorização ou classificação das escolas por cores, divulgada pela Secretaria Estadual de Educação no ano de 2001?

Resposta:

QUESTÃO 2 – DIRETOR DE ESCOLA

Nome:

Como a decisão da Secretaria Estadual de Educação de categorizar ou classificar as escolas estaduais por cores no ano de 2001, com base nos resultados do SARESP e dados referentes à evasão escolar chegou ao conhecimento dos diretores de escola? Houve orientação se (e como) essa decisão deveria chegar até professores, funcionários e comunidade escolar antes da divulgação dos resultados?

Resposta:

QUESTÃO 3 – DIRETOR DE ESCOLA

Nome:

Como você reagiu diante do resultado da sua escola? Como a comunidade escolar recebeu a notícia e a reagiu diante da categorização ou classificação da escola?

Resposta:

QUESTÃO 4 – DIRETOR DE ESCOLA

Nome:

A escola foi premiada ou recebeu algum estímulo material em decorrência do seu desempenho? Esse estímulo ou a premiação foram positivos para a escola, principalmente em termos da construção de uma comunidade escolar voltada para a aprendizagem? Por quê?

Resposta:

QUESTÃO 5 – DIRETOR DE ESCOLA

Nome:

Aponte aqueles que, na sua percepção, são os principais pontos positivos e os principais pontos negativos na categorização ou classificação das escolas em cores implantada na rede estadual de ensino.

Resposta:

QUESTÃO 6 – DIRETOR DE ESCOLA

Nome:

6. Quais os principais motivos, na sua percepção, que influenciaram na extinção da iniciativa de categorização ou classificação das escolas por cores poucos meses após a divulgação dos primeiros resultados?

Resposta:

QUESTÃO 1 – SUPERVISOR E DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO

Nome:

De modo resumido, você poderia explicar no que consistia concretamente a categorização ou classificação das escolas por cores, divulgada pela Secretaria Estadual de Educação no ano de 2001?

Resposta:

QUESTÃO 2 – SUPERVISOR E DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO

Nome:

Como a decisão da Secretaria Estadual de Educação de categorizar ou classificar as escolas estaduais por cores no ano de 2001, com base nos resultados do SARESP e dados referentes à evasão escolar chegou ao conhecimento das Diretorias de Ensino? Houve orientação por parte da Secretaria Estadual de Educação de como essa decisão deveria chegar até os diretores, professores, funcionários e comunidade escolar?

Resposta:

QUESTÃO 3 – SUPERVISOR E DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO

Nome:

As escolas mais bem classificadas foram premiadas? Quais eram essas premiações?

Resposta:

QUESTÃO 4 – SUPERVISOR E DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO

Nome:

No caso das escolas com baixo desempenho, existiam ações ou programas que deveriam ser direcionados para essas unidades escolares? Quais seriam essas ações?
Houve algum tipo de punição para essas escolas?

Resposta:

QUESTÃO 5 – SUPERVISOR E DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO

Nome:

Aponte aqueles que, na sua percepção, são os principais pontos positivos e os principais pontos negativos na categorização ou classificação das escolas em cores implantada na rede estadual de ensino.

Resposta:

QUESTÃO 6 – SUPERVISOR E DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO

Nome:

6. Quais os principais motivos, na sua percepção, que influenciaram na extinção da iniciativa de categorização ou classificação das escolas por cores poucos meses após a divulgação dos primeiros resultados?

Resposta: