

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
LICENCIATURA EM QUÍMICA  
ANA CAROLINA MONTEIRO**

**A AVALIAÇÃO DOS SISTEMAS ESCOLARES E A SUBORDINAÇÃO ÀS  
DEMANDAS DO MERCADO: O CASO DOS EXAMES SAERJINHO NO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

**Rio de Janeiro  
2016**

**ANA CAROLINA MONTEIRO**

**A AVALIAÇÃO DOS SISTEMAS ESCOLARES E A SUBORDINAÇÃO ÀS  
DEMANDAS DO MERCADO: O CASO DOS EXAMES SAERJINHO NO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

Monografia de Conclusão de Curso de  
Licenciatura apresentada ao Instituto de  
Química da Universidade Federal do Rio  
de Janeiro, como parte dos requisitos  
necessários à obtenção do título de  
Licenciado em Química.

**Rio de Janeiro  
2016**

**ANA CAROLINA MONTEIRO**

**A AVALIAÇÃO DOS SISTEMAS ESCOLARES E A SUBORDINAÇÃO ÀS  
DEMANDAS DO MERCADO: O CASO DOS EXAMES SAERJINHO NO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

Monografia de Conclusão de Curso de Licenciatura apresentada ao Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Licenciado em Química.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof. Luiz Cláudio dos Santos Ribeiro (orientador), DQO/IQ/UFRJ**

---

**Prof. João Augusto de Melo Gouveia Matos, DQO/IQ/UFRJ**

---

**Prof. Joaquim Fernando Mendes da Silva, DQO/IQ/UFRJ\_**

**Aprovada em: ...../...../.....**

## AGRADECIMENTOS

Ao refletir sobre o fim desta estação, é natural lembrar que, durante o processo de formação acadêmica e, principalmente, enquanto confeccionava este trabalho, enfrentei momentos de completa desmotivação, nada que fuja à realidade de um aluno de Licenciatura em Química do IQ/UFRJ. Mas, felizmente, neste período, tive ao meu lado pessoas tão especiais quanto a satisfação de estar agora concluindo este trabalho/curso. Pessoas que, muitas vezes, dedicaram seu tempo e atenção para me recordar o quanto era significativa esta formação pra mim, me fazendo notar que todo esforço tinha sentido.

Por tudo isso, agradeço:

Aos meus pais, Ivany e Marcos Monteiro, que me ofereceram, em prol da Educação, o que de melhor tinham para dar. Devo a vocês mais este capítulo na minha história de luta e vida. Obrigada por tudo!

Ao Miguel, meu filho, que me ensinou o amor mais clichê e desinteressado do universo, e que me estimula todos os dias a querer ser um bom exemplo. Obrigada, meu Pingo de Amor, por ser um carinho tão incrível!

À Lissandra Queiroga, minha companheira de vida, minha escolha e suporte nessa caminhada. Obrigada pelo carinho, pela parceria, ajuda com nosso Pingo, pelas revisões de texto e noites de conversas que embalaram a escrita deste trabalho.

Ao meu irmão Marcos, meus avós Zulmira (em memória) e Mário Monteiro pela admiração e força de sempre.

À Márcia Queiroga, pela força, quando muitas vezes tudo parecia desmoronar.

À Claudia e ao Paulo Sergio Bragança, queridos amigos, por serem minhas referências de força. Obrigada por não me deixarem desistir e por me presentear sempre com a preocupação de quem cuida.

Ao querido professor e orientador Luiz Claudio, que, na sua paciência, atenção e loucura serena, fez sua orientanda entender o processo de pesquisa e se encontrar em suas ideias. Obrigada pela generosidade, por aceitar o meu convite e viver este momento comigo.

Aos professores:

- Marciela Scarpellini, que, mais do que professora, soube ser amiga;
- Carlos Riehl, meu orientador acadêmico, pela paciência;
- Wilson Botter, pelo incentivo a trilhar os caminhos na educação;
- Waldmir Barroco, pelo carinho e cuidado de sempre;
- Joaquim Silva, pelas conversas, indicações de leitura e oportunidades tão importantes para as minhas mais expressivas tomadas de decisão na universidade;
- Viviane Teixeira e Antônio Guerra, pelas oportunidades, pelo incentivo e aprendizado contínuo no grupo PIBID;
- Rodolfo Barboza, pelas aulas preparadas com tanto amor e cuidado que fizeram toda diferença;
- Silvia Soter, da Faculdade de Educação, que ministrou a primeira disciplina de Educação que cursei e provocou total fascínio pela área, devido à forma segura e apaixonada como apresentava os conteúdos de Didática Geral;
- Rosana Heringer, também da Faculdade de Educação, por me apresentar a Sociologia da Educação.

À minha supervisora do PIBID, Juliana Barreto, que acompanhou e contribuiu para o meu crescimento na iniciação à docência, sempre com muito carinho.

Aos colegas do PIBID, que, semanalmente viviam a realidade da sala de aula comigo e tornavam esses encontros agradáveis.

À tia Sônia e ao Marcelo, da Secretaria do IQ, que dedicam seu tempo de trabalho a tornar menos difícil a vida acadêmica de estudantes enrolados com a administração, como eu. Vocês foram muito importantes na minha formação.

À Jandira e ao Márcio, que tantas vezes salvaram minha vida fazendo aquela cópia ou imprimindo um banner pra congresso, aos 45 min do 2º tempo/apagar das luzes do IQ.

Aos colegas de graduação: Cristiano Moura e Alison Cosme, pelas dicas; Leonardo Santos, Vinícius Aguiar e Priscila Pinto pela parceria; Juju, Tutty e Thais, por todo amor.

Aos meus alunos e colegas tutores do PVS CEDERJ Polo Santa Cruz (2013-2016), por tanto amor e vida compartilhados.

Enquanto os homens exercem  
Seus podres poderes  
Motos e fuscas avançam  
Os sinais vermelhos  
E perdem os verdes  
Somos uns boçais

Queria querer gritar  
Setecentas mil vezes  
Como são lindos  
Como são lindos os burgueses  
E os japoneses  
Mas tudo é muito mais

Será, será, que será?  
Que será, que será?  
Será que esta minha estúpida retórica  
Terá que soar, terá que se ouvir  
Por mais mil anos

*Caetano Veloso*

*(Podres Poderes, faixa 1, lado 1, LP Velô, Polygram, 1984)*

## RESUMO

Neste trabalho, propomo-nos a investigar os enfoques e as ações voltados à implantação/aplicação da avaliação bimestral SAERJINHO na rede pública de ensino no Estado do Rio de Janeiro, especialmente na área de Química, entre 2011 e 2014, identificando no *modus operandi* dos agentes públicos locais o comprometimento com as demandas do sistema de produção internacionalizado e orientado pelos interesses mercadológicos. Debruçamo-nos sobre as questões acerca da concepção de Escola e das funções do Sistema de Ensino Estadual que se devem ajustar aos modelos gerenciais ultimados pelo exame SAERJINHO. Apontamos que essa gestão por resultados, com forte componente meritocrático, visa a atingir uma economia de recursos destinados à Educação Básica, através da lógica gerencial de racionalização de custos do tipo empresarial e do acionamento de estratégias de cooptação – e de coerção –, com o objetivo de naturalizar o sistema de recompensas e premiações como instrumentos de política pública. Assim sendo, é necessário identificar o papel dos agentes/gestores públicos do Estado do Rio de Janeiro, por um lado, e dos agentes da Escola, por outro, envolvidos nas tramas e contradições que vêm produzindo embates significativos na arena de disputas do campo educacional fluminense. À luz da Sociologia relacional de Pierre Bourdieu, será desenvolvida uma pesquisa documental – a partir de textos legais, discursos, boletins, cartilhas, pôsteres e cartazes – nela procurando-se identificar as retóricas e ações objetivas dos agentes públicos, que evidenciam a submissão dos sistemas escolares locais à lógica e exigência dos mercados globalizados, para cujo intento os mecanismos de avaliação revelam-se instrumentos valiosos.

**Palavras-chave:** Educação em Química, Avaliação de Sistemas Escolares, Internacionalização da Economia, SAERJINHO.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica  
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar  
CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação  
E.F. - Ensino Fundamental  
E.M. - Ensino Médio  
EJA - Educação de Jovens Adultos  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
GIDE - Gestão Integrada da Escola  
ID - Indicadores de Desempenho  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDERJ - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro  
IF – Indicadores de Fluxo  
IFC/RS - Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
PISA - *Programme for International Student Assessment* (Tradução: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)  
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica  
SAERJ - Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro  
SEEDUC RJ - Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro  
SEPE/RJ - Sindicato dos Professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura  
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

	pág.
<b>CAPÍTULO 1 - AVALIAÇÃO, ESCOLA E A LÓGICA DA PRODUÇÃO CAPITALISTA</b>	
1.1 INTRODUÇÃO .....	11
1.2 JUSTIFICATIVA DO TRABALHO .....	12
1.3 NATUREZA DA PEQUISA .....	14
1.4 QUESTÕES DE ESTUDO E OBJETIVOS .....	14
1.5 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS .....	15
1.6 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO .....	17
<b>CAPÍTULO 2 - A INTERNACIONALIZAÇÃO DA ECONOMIA E A EDUCAÇÃO</b>	
2.1 OS SISTEMAS NACIONAIS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO MUNDO GLOBALIZADO .....	18
2.2 OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR NO RIO DE JANEIRO .....	21
2.3 ADEQUAÇÕES À LÓGICA GERENCIAL MERCADOLÓGICA .....	23
2.3.1 O REGIME DE METAS E A CONSTRUÇÃO DE INDICADORES .....	24
2.3.2 ELEMENTOS DISCURSIVOS DA RACIONALIDADE GERENCIAL .....	29
<b>CAPÍTULO 3 - A RACIONALIDADE DOS MERCADOS APLICADA À ESCOLA: CONSTRUINDO LÓGICAS GERENCIAIS</b>	
3.1 A OPREACIONALIZAÇÃO DA LOGICA GERENCIAL VIA SISTEMAS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR .....	33
3.1.1 O CURRÍCULO MÍNIMO A SERVIÇO DOS MERCADOS .....	33
3.1.2 MODELOS DE QUESTÕES DE QUÍMICA .....	38
3.1.3 ESTRATÉGIAS DE COOPTAÇÃO .....	44
<b>CAPÍTULO 4 - EMBATES E CONTRADIÇÕES</b>	
4.1 A NATURALIZAÇÃO DO REGIME DE RECOMPENSAS E PREMIAÇÕES .....	47
4.2 OS ÍNDICES DE PRODUTIVIDADE .....	47
4.3 AS RESISTÊNCIAS .....	53
<b>CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES</b>	
5.1 RECONSTRUINDO QUESTÕES CENTRAIS .....	57
5.2 REFLEXÕES .....	58
5.3 ALGUMAS RECOMENDAÇÕES .....	61
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>63</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>67</b>

# CAPÍTULO 1

## AVALIAÇÃO, ESCOLA E ALÓGICA DA PRODUÇÃO CAPITALISTA

### 1.1 INTRODUÇÃO

Tratarei, neste trabalho, do tema “Avaliação dos Sistemas Escolares” com intuito de dividir com meus pares (professores) a inquietação que me acompanhou durante parte de minha formação no curso de Licenciatura em Química: a inquietação que me pegou pela mão e foi capaz de me arrastar para o “lado de lá”, ou seja, o lado de quem pensa a Química da perspectiva do seu ensino intelectualmente expressivo, eticamente crítico e pedagogicamente desafiador.

Estudar e querer aprimorar a Química de referência em um curso com viés científico-tecnológico não impediam a percepção do mundo à minha volta. As disciplinas de Licenciatura, como Sociologia e Filosofia da Educação, tão ignoradas por outros alunos na graduação, haveriam de ser tão bem apreendidas quanto a Química.

Minha chegada às salas de aula das Escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, no ano de 2013, se deu pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e pelo Estágio como requisito básico e obrigatório para a aquisição do título de Licenciada em Química. Entender as necessidades destes alunos - e como são avaliados em Química – requer um tanto mais do que conteúdos de referência.

O estágio escolar como parte da Prática de Ensino de Química constituiu-se como espaço privilegiado para meu primeiro contato com a docência formal – e real – em uma instituição pública. O conteúdo das aulas de Química, as estratégias pedagógicas adotadas e a reação dos alunos em sala compunham um quadro pouco amistoso às pretensões professorais de um estagiário.

Ao ter em mãos as questões de Química que faziam parte de uma avaliação externa bimestral aplicada na instituição de estágio, observei que os conteúdos desse exame e o enfoque dessas questões na abordagem de sala de aula evidenciavam claramente uma perspectiva pedagógica que merecia uma investigação criteriosa, à luz

de condicionantes ideológicos que, em suma, refletiam os projetos político-pedagógicos em disputa na Escola.

## 1.2 JUSTIFICATIVA DO TRABALHO

É dentro de uma visão de competitividade que a avaliação externa vem-se destacando na política educacional brasileira. Com enfoque nos resultados (notas dos alunos nos exames periódicos aplicados), visa à verificação da qualidade do ensino-aprendizagem, definida por critérios produtivistas, como subsídio à implementação de políticas públicas de redução do custeio do Estado, otimização da racionalidade gerencial nos moldes empresariais e controle de resultados.

Maria Inês de Matos Coelho aponta para uma reforma – derivada de crise – do Estado brasileiro a partir da década de 1990, no que tange à elaboração de normas para a Educação, que passa pela instauração de novas formas de avaliação, sob a égide da melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, visando a alinhar o sistema de Educação aos altos níveis de produtividade para, então, superar a crise e atender aos anseios de agências internacionais, como o Banco Mundial.<sup>1</sup>

No mesmo rumo, seguem as críticas elaboradas por Andréia Melanda Chirinéa e Carlos da Fonseca Brandão, que sublinham, no novo modelo escolar do Brasil, a implantação de um regime gerencial e o desejo de atendimento às necessidades do mercado de trabalho, sinalizando a reforma do Estado: "Entre os princípios da Nova Gestão Pública ou *new public management*, estão o fortalecimento do Estado, a sua regulação e a necessidade de adequar ações em prol de uma administração eficiente e voltada para o controle de resultados"<sup>2</sup>, ao encontro do que afirma Márcio Alexandre Ravagnane Pinto, que nos revela a identidade de avaliadores e avaliados: "o Estado é o avaliador e os professores, os alunos e as escolas como um todo são os avaliados"<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> COELHO, Maria I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, abr./jun. 2008. p. 230 -231.

<sup>2</sup> CHIRINÉA, Andréia M.; BRANDÃO, Carlos F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. In: *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, abr./jun. 2015, p. 462.

<sup>3</sup> PINTO, Márcio A. R. A avaliação de sistemas e a avaliação das escolas: proposições, realidades e perspectivas. *Unesp/Univesp*, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, v.3, 1º ed., 2013, p. 61.

Ao tratar do tema “Avaliação dos Sistemas Escolares”, questionamos a qualidade proposta por agentes responsáveis pela implantação destes sistemas, e problematizamos a construção, implantação e resultados da inserção da lógica mercadológica nas escolas, por meio de sistemas avaliativos. Encaramos tais sistemas de avaliação como abertura de canais que levam ao enquadramento dos alunos em um *ranking* classificatório de aproveitamento para o mercado, denunciando a preocupação maior em gerar mão de obra para desenvolvimento econômico do Brasil do que na formação cidadã do discente.

Para Almerindo Janela Afonso, o termo *Estado Avaliador* indica que:

(...) o Estado vem adaptando um *ethos* competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos<sup>4</sup>.

Neste contexto, o Estado se propõe, utilizando-se do sistema de avaliação, a servir à economia internacionalmente deslocada, visando a nele auferir os lucros dessa lógica mercadológica. Ou seja, classificando seus grupos de alunos, o Brasil distingue aqueles que despertam interesse no mercado daqueles que este afasta, configurando a educação como mercadoria, ferramenta para manter a desigualdade de classes e, mais ainda, oferecer mão de obra para o mercado. Em análise cuidadosa da obra de Michael Apple, Alice Casimiro Lopes justifica:

[...] as perspectivas neoliberais sustentam discursos em torno da necessidade de novas e eficientes formas de gerenciamento das escolas, políticas de responsabilização de professores pelos resultados dos alunos e introdução nas escolas de disposições e interesses do mercado<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> AFONSO, Almerindo J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 49.

<sup>5</sup> LOPES, Alice R. C; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo. Cortez, 2011, p. 239.

### **1.3 NATUREZA DA PESQUISA**

Para entender a interferência das avaliações dos sistemas escolares supracitadas no panorama da educação do Estado do Rio de Janeiro, lançamos mão da pesquisa teórico-documental feita a partir de textos formais que acompanham, orientam e instruem a introdução e desenvolvimento dos processos avaliativos neste estado.

A base da pesquisa serão textos oficiais e legais (de domínio público) – leis, portarias, decretos, além de revistas, cartilhas, informativos e questões de exame – em que se procurará localizar toda uma racionalidade aplicada ao processo desta Educação embalada em indicadores enfeitados de bons resultados, que ancora seu convencimento em tabelas, índices e gráficos em curvas de sucesso ascendentes/crescentes.

A forma de elaboração dos exames é indicadora dessa racionalidade aplicada, que procuraremos localizar em questões de Química das provas aplicadas entre 2011 e 2014, conforme descrito no Capítulo 3.

### **1.4 QUESTÕES DE ESTUDO E OBJETIVOS**

Nosso trabalho parte de algumas questões:

1. Que papel a Escola deve ter aos olhos de uma economia internacionalmente deslocada?
2. Como os exames dos sistemas locais de Educação pública se configuram como estratégicos à consecução desse projeto?

O objetivo do trabalho será, portanto, investigar de que forma os modelos de avaliação dos sistemas públicos de Educação no Rio de Janeiro se implementam à luz da racionalidade gerencial dos negócios (redução de custeio, controle de resultados e enquadramento salarial), visando ao alcance da produtividade exigida pelos mercados.

## 1.5 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Produzir um trabalho engajado, da perspectiva da Sociologia relacional de Pierre Bourdieu, é um dos objetivos desta pesquisa, que tem como foco a crítica ao sistema de avaliação educacional empreendido na cidade do Rio de Janeiro, entre 2011 e 2014 (recorte deste trabalho).

Mas por que Pierre Bourdieu? Pierre Bourdieu alcançou o sentido de muitas manifestações sociais no conturbado século XX e, com a sensibilidade original de um filósofo tornado sociólogo, buscou entender os meandros dessas tramas, para além das evidências mais imediatas. Para esse intelectual, o ofício do sociólogo inclui “destruir as pré-noções e o senso comum, buscando elaborar novas maneiras de compreender suas instituições, suas relações, seu modo de vida, sua sociedade e a si próprio”<sup>6</sup>. Compete ao cientista social, portanto, valendo-se da Ciência sociológica, utilizar-lhes os aportes conceituais para dar conta de uma investigação consistente do mundo de indivíduos e instituições, que transcenda os limites da contemplação e engendre o exercício de uma prática social engajada. Do ponto de vista metodológico, a Sociologia bourdiesiana contempla a análise da vasta teia de relações que permeiam o espaço social, possibilitando identificar o sentido, muitas vezes oculto, dos movimentos que determinam, em suma, os jogos de posição e poder nesse espaço.

Sobre a escolha da perspectiva sociológica como norteadora da nossa pesquisa, Patrice Bonnewitz, em tradução da obra de Combemale e Piriou, justifica:

Na verdade, longe de estimular o desencanto cético, gerador de indiferença e de oportunismo, a ciência, e especialmente a ciência social, fornece os seus melhores instrumentos para o exercício normal da crítica das ilusões sociais, que é a condição das escolhas democráticas, permitindo, ao mesmo tempo, fundar um utopismo realista, tão afastado do voluntarismo irresponsável quanto da resignação cientificista à ordem estabelecida. Na medida em que não existe objeto que, em boa lógica, possa escapar à sua ação de objetivação e ao esforço de revelar os mecanismos ocultos da produção e da reprodução das relações de ordem constitutivas da ordem social, ela exerce, sem mesmo precisar querê-lo, uma função de crítica absolutamente determinante.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> SCARTEZINI, Natália. Introdução ao método de Pierre Bourdieu. *Cadernos de Campo*. São Paulo: UNESP, Programa de Pós Graduação em Sociologia, 2011, p.26.

<sup>7</sup> COMBEMALE, Pascal; PIRIOU, Jean-Paul. *Nouveau manuel des sciences économiques et sociale*. Paris: La Découverte, 1995, p. 673. Citado por BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 47.

Ao revelar a escola como gancho principal para manutenção das desigualdades sociais, Bourdieu nos provoca um incômodo. Incômodo de quem sempre encarou esta instituição como aquela que promove a ascensão social e econômica. O autor prossegue comentando sobre a posição das instituições frente à reprodução das desigualdades:

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima<sup>8</sup>.

A análise relacional bourdieusiana dá conta de apontar os traços da lógica mercadológica ideologicamente entranhada, relacionando todos os aspectos apresentados no trabalho. O método de Bourdieu foi escolhido, pois permite dar sentido a micro questões a partir da macro visão, enquanto o macro aspecto só alcança o seu significado a partir do conjunto de micro estudos realizados relacionalmente. A partir dos estudos da obra de P. Bourdieu, Bonnewitz desenvolve: “Efetivamente, segundo P. Bourdieu, um objeto social encerra um conjunto de relações internas, um sistema de relações cujo funcionamento a análise permitirá explicar”<sup>9</sup>.

Não há dúvidas de que os eixos condutores deste trabalho foram criteriosamente construídos a partir da análise dos segmentos escolhidos, relacionando-os com a totalidade. A percepção da inserção de uma lógica mercadologia na educação do estado do RJ, tomadas a partir de práticas levadas a cabo com fins na sua naturalização, nos nortearam na definição da estrutura deste trabalho. Convidamos o leitor a acompanhar a maneira como esta lógica foi implantada, respeitando o recorte temporal apresentado, aproximando e afastando a lente.

---

<sup>8</sup> BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Organizadores: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.58.

<sup>9</sup> BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 38.

## **1.6 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO**

O primeiro capítulo apresenta ao leitor as linhas gerais da monografia, da pertinência do tema escolhido, passando pela definição da natureza do trabalho e dos referenciais teórico metodológicos mobilizados, a partir dos quais se procurará responder às questões centrais que inspiraram o seu objetivo: investigar os sistemas de avaliação escolar no Estado do Rio de Janeiro à luz da inserção da Escola dentro da lógica gerencial e exigências dos mercados globalizados.

As racionalidades gerenciais do mercado operam-se através de lógicas e procedimentos, valendo-se, de nossa percepção, da construção de um tripé estratégico: a adoção do currículo mínimo, a opção por modelos objetivos e pragmáticos priorizados nas questões de Química (para nos determos em nossa área de conhecimento) e a cooptação dos agentes da Escola, a fim não somente de dificultar os questionamentos ao modelo implementado como também para naturalizá-lo nas rotinas escolares. A construção dessa lógica produtivista, a partir da elaboração de metas e indicadores objetivos à sua verificação, ancorado em retóricas oficiais presentes nos documentos analisados, será objeto do segundo capítulo, cabendo ao terceiro a discussão sobre a operacionalização dessa lógica produtivista.

O quarto capítulo discutirá os embates entre a lógica mercadológica e as tradições críticas escolares, em cujas contradições se originam as resistências dos movimentos docentes e sociais. Caberá ao capítulo final reelaborar as questões centrais do trabalho, analisando-as à luz dos referenciais teóricos de trabalho: o método relacional de Pierre Bourdieu e os aportes da Sociologia Crítica.

## CAPÍTULO 2

### A INTERNACIONALIZAÇÃO DA ECONOMIA E A EDUCAÇÃO

#### 2.1 OS SISTEMAS NACIONAIS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO MUNDO GLOBALIZADO

No Brasil, a partir dos anos 90, no rastro de políticas educacionais liberal-conservadoras internacionalmente implementadas, foi criado um sistema de avaliações externas, introduzindo mudanças no cenário da educação brasileira.

Para José Carlos Libâneo, um evento importante e determinante no desenho desse novo quadro foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, realizada em 1990, com apoio do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO)<sup>10</sup>. O autor discute a interferência das políticas internacionais de Educação nas medidas implementadas no Brasil e os impactos negativos sofridos pela Escola pública nas esferas federal, estadual e municipal. Segundo Libâneo, o conteúdo dos documentos produzidos em decorrência da Conferência mencionada interferiu diretamente nas políticas adotadas no Governo Federal vigente à época, como:

(...) universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino à distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, Lei de Diretrizes e Bases (Lei no 9.394/96)<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> A Conferência, que produziu um documento histórico denominado *Declaração Mundial da Conferência de Jomtien*, foi a primeira dentre outras conferências realizadas nos anos seguintes em Salamanca, Nova Delhi, Dakar, dentre outras cidades, convocadas, organizadas e patrocinadas pelo Banco Mundial. No Brasil, o primeiro documento oficial resultante da referida Declaração e das demais conferências foi o *Plano Decenal de Educação para Todos (1993- 2003)*, elaborado no Governo Itamar Franco. In: LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 38(1), 2012, p. 15.

<sup>11</sup> LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 38(1), 2012, p. 15.

O autor se empenha em desvendar, no *modus operandi* oficial brasileiro, os fatores que determinam o alinhamento das funções da Escola pública às deliberações do Banco Mundial, destacando que as mudanças no Sistema Nacional de Avaliação possuem total sintonia com a internacionalização dos modelos e sistemas educacionais mundiais atrelados aos interesses mercadológicos, do qual os do Brasil são partes estratégicas:

O que as políticas educacionais pós-Jomtien promovidas e mantidas pelo Banco Mundial escondem, portanto, é o que diversos pesquisadores chamaram de educação para a reestruturação capitalista, ou educação para a sociabilidade capitalista<sup>12</sup>.

Para averiguação da condição/qualidade da educação do Brasil nos anos 90, mas sem deixar de lado a inserção de programas voltados para novas políticas públicas aqui discutidas, foram implantados e, devidamente fundamentados em decretos/leis, sistemas de avaliações pautados em resultados de exames periódicos.

No mesmo sentido dos apontamentos de Libâneo, são direcionadas as críticas de Pinto, para quem o ponto central das mudanças, no contexto globalizado, é a integração dos Sistemas Nacionais de Educação à lógica e exigências do capitalismo internacional:

De acordo com a visão dos organismos internacionais disseminadores dessas políticas, a adequação dos sistemas educacionais ao novo paradigma da produção, pautado pela globalização do mercado, é uma questão de sobrevivência dos Estados Nacionais frente à competitividade econômica internacional<sup>13</sup>.

Para maior clareza do processo, faz-se necessário distinguir avaliação de Sistemas Educacionais da avaliação institucional. De acordo com Pinto, a primeira é realizada em

---

<sup>12</sup> Idem, p. 20.

<sup>13</sup> PINTO, Márcio A. R. A avaliação de sistemas e a avaliação das escolas: proposições, realidades e perspectivas. *Unesp/Univesp*, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, v.3, 1º ed., 2013, p. 60.

larga escala, ocorre de forma externa à Escola e seu propósito, a partir dos resultados, e dá condições de deliberação aos órgãos que desenvolvem políticas educacionais. A segunda limita-se ao ambiente interno da Escola e funciona como autoavaliação, em que todo o corpo escolar participa como avaliador e avaliado<sup>14</sup>. Embora formalmente diversos, é imperativo analisar relacionalmente ambos os processos avaliativos, como parte de um todo sintonizado com a implementação de políticas de fora para dentro da Escola, para cuja efetivação é necessária a adoção de um sistema de premiação e contingenciamento de recursos materiais atrelados ao desempenho individual da instituição: docentes, corpo administrativo, direção.

O processo de institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica (SAEB), na década de 1990, reforçou as mudanças no palco da educação brasileira. Os objetivos desse sistema não-censitário<sup>15</sup>, já elencados e discutidos por Alicia Bonamino e Creso Franco, culminam na ênfase em produção de resultados que possam contribuir para a monitoração da situação educacional brasileira e para subsidiar os formuladores de políticas públicas<sup>16</sup>. Em 2005, duas avaliações passaram a compor o SAEB: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) - ou Prova Brasil.

Nesse contexto, o Brasil, que buscava se inserir nos blocos de poder via internacionalização da Educação, utilizou sistemas de avaliação externas como pontes de interferência direta de enquadramento nas escolas, nos levando a apontar para uma lógica produtivista, um desenho de mercado transportado para a educação.

A associação dos resultados da primeira avaliação nacional censitária<sup>17</sup>, Prova Brasil, aos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>18</sup> corroborou para o cumprimento de metas do *Compromisso Todos Pela Educação*<sup>19</sup> e sugeriu a utilização

---

<sup>14</sup> Idem, p. 61.

<sup>15</sup> A avaliação é amostral, ou seja, parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova. In: SILVA, Isabelle F. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. Estudos em *Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 47, set/dez. 2010, p.431.

<sup>16</sup> BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: O processo de institucionalização do Saeb. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 108, 1999, p. 112.

<sup>17</sup> A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série, realizam a prova. In: SILVA, Isabelle F. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. Op. cit., p.431.

<sup>18</sup> BRASIL, Presidência da República. Capítulo II do Decreto 6.094/2007 (DECRETO DO EXECUTIVO), de 24 de abril de 2007.

<sup>19</sup> BRASIL, Presidência da República. Capítulo I do Decreto 6.094/2007 (DECRETO DO EXECUTIVO), de 24 de abril de 2007.

de sistemas avaliativos análogos, principalmente pelas regiões mal avaliadas, como o Rio de Janeiro, de acordo com Verena Alberti et al<sup>20</sup>. Como exibem os estudos de Nigel Brooke et al., os resultados fornecidos pelas avaliações educacionais estão se firmando cada vez mais como a definição oficial da qualidade da Educação oferecida pelas escolas<sup>21</sup>.

## 2.2 OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR NO RIO DE JANEIRO

A ideia da obtenção de resultados, tomados cada vez mais como retrato de valores desta educação na esfera nacional, gera dados suficientemente objetivos para fundação de sistemas afins no âmbito estadual/municipal, a exemplo do SARESP (implantando em São Paulo a partir de 1995) e do SAERJ (instituído no Rio de Janeiro em 2010) e sua versão bimestral – SAERJINHO – (a partir de 2011).

Com o objetivo declarado de, por um lado, melhorar os resultados dos alunos da rede estadual e municipal de ensino do Estado do Rio de Janeiro nas avaliações nacionais, como Prova Brasil, e internacionais, como o *Programme for International Student Assessment* (PISA)<sup>22</sup>, e nos exames de acesso à universidade, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>23</sup>; e, por outro, de criar instrumentos de avaliação da qualidade do ensino, na verificação das metas estabelecidas para as Escolas, visando a direcionar a ação dos gestores da Educação pública e instruir as medidas a serem tomadas, surge, no

---

<sup>20</sup> ALBERTI, Verena; VON KULITZ, Laryssa B.; MACEDO, Felipe B. SAERJ e SAERJINHO como avaliadoras estaduais dos conhecimentos escolares de história. *Anais do V Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic), IV Seminário Nacional do PIBID e XI Seminário de Iniciação à Docência (SID-UFRN)*, realizado de 8 a 12 de dezembro de 2014, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN.

<sup>21</sup> BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria A.; FALEIROS, Matheus. Avaliação Externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Grupo de Avaliação de Medidas Educacionais - GAME, FAE, UFMG*, agosto/2011, p. 6.

<sup>22</sup> PISA, sigla em inglês para *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes*, exame que testa, a cada três anos, o nível de competência de adolescentes de 15 anos em leitura, Matemática e Ciências e é aplicado em mais de 60 países. O Brasil participou da prova de 2009 com uma amostra de 20.127 estudantes e obteve uma média de 405 pontos em Ciências. O desempenho superou os 390 pontos obtidos no exame de 2006, mas está muito distante do de países desenvolvidos ou mesmo dos emergentes com os quais compete diretamente. No pelotão do Brasil aparecem países como a Colômbia (402 pontos), a Tunísia (401) e o Cazaquistão (400). “Os alunos brasileiros tiveram um desempenho ruim tanto na parte da prova que avalia conceitos teóricos quanto naquela que exige a solução de problemas concretos”, observa a socióloga Maria Helena Guimarães de Castro, que entre 1995 e 2002 foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do Ministério da Educação e coordenou a entrada do Brasil no PISA em 2000. Cf: MARQUES, Fabrício. Gargalo na sala de aula. In: *Pesquisa FAPESP 200*, São Paulo, 2012, p. 32.

<sup>23</sup> Mais informações em <http://enem.inep.gov.br/>. Acesso em 24/04/16.

governo de Sérgio Cabral, em 2008, seguindo o modelo de avaliação censitária, o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), instituído somente em 2010 pela Resolução SEEDUC 4437, de 29/03/10.

O PISA funciona como padrão desejável, já que está na base dos sistemas que a ele querem se igualar, visando a criar critérios comuns inteligíveis internacionalmente que possibilitem a parametrização/uniformização da qualidade da educação e possíveis intervenções diretas do capitalismo global nas diretrizes educacionais locais.

Este sistema (SAERJ), constituído por dois programas (de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar e de Avaliação Externa), inicialmente, avaliava os resultados de alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (EF); 3º ano do Ensino Médio (EM.), Curso Normal, fases/módulos específicos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e do Programa Autonomia, nas áreas de Português e Matemática, de acordo com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).

Buscando a verificação passo-a-passo e o ajuste do processo de ensino na rede estadual, a SEEDUC-RJ introduziu nas Escolas oficiais do Rio de Janeiro, em 2011, o Sistema de Avaliação Externa Bimestral - conhecido como “SAERJINHO”. Neste caso, são também aplicadas provas nas disciplinas de Ciências (5º e 9º anos do E.F.) e Biologia; Física e Química (EM, EM integrado e Curso Normal); História e Geografia (incluídas apenas em 2012).

As avaliações e gabaritos são elaborados pelo CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, a partir dos requisitos apresentados no Currículo Mínimo<sup>24</sup> e seguindo a Matriz de Referência do SAERJINHO<sup>25</sup>, que se alinha, em muitos aspectos, ao cumprimento do Currículo Mínimo.

Da perspectiva da SEEDUC-RJ, esse sistema funciona como ferramenta pedagógica, pois professores, alunos e a Secretaria de Educação agem em parceria na intenção de apontar onde repousam as fragilidades, corrigir o desempenho dos alunos em relação à expectativa de aprendizagem e, por fim, realizar ajustes de ações no ensino. Os professores da rede são estimulados a considerar o resultado do SAERJINHO como parte

---

<sup>24</sup> Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>. Acesso em 15/10/15.

<sup>25</sup> Disponível em [http://www.SAERJ.caedufjf.net/repositorio/SAERJ/pdf/MATRIZES\\_TODAS\\_2012.pdf](http://www.SAERJ.caedufjf.net/repositorio/SAERJ/pdf/MATRIZES_TODAS_2012.pdf). Acesso em 13/10/15.

da avaliação bimestral dos alunos em sua disciplina, reproduzindo a lógica da SEEDUC-RJ explicitada na seguinte ideia: “Com o SAERJINHO, os professores da rede saberão com mais rapidez como anda o aprendizado de seus alunos e em que áreas eles têm mais dificuldades, de modo a poder prepará-los melhor”<sup>26</sup>.

### 2.3 ADEQUAÇÕES À LÓGICA GERENCIAL-MERCADOLÓGICA

É nas justificativas legais das avaliações na esfera estadual e municipal até aqui elencadas que identificamos um rol de motivos sedutores, que chamaremos de *estratégias de cooptação/convencimento*, para adesão a esses sistemas de avaliação, com a consequente defesa de sua implementação. Para tal, as categorias analíticas e o método relacional propostos por Pierre Bourdieu nos permitem uma investigação coerente que emerge da análise cuidadosa dos documentos oficiais produzidos pelos agentes responsáveis pelo SAERJINHO (A saber: *Orientações Pedagógicas*<sup>27</sup>, *Revistas SAERJ* 2010<sup>28</sup> e 2013<sup>29</sup>, *Revista Pedagógica de Língua Portuguesa*<sup>30</sup>, *Relatório de Gestão e Políticas Públicas* 2014<sup>31</sup>, *Cartilha de Planejamento Estratégico da SEEDUC-RJ*<sup>32</sup>, *Acompanhamento de Resultados*<sup>33</sup>, *Informativo GIDE*<sup>34</sup>, *Relatório SEEDUC em Números* 2013<sup>35</sup>).

---

<sup>26</sup> Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>. Acesso em 06/10/15.

<sup>27</sup> RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *Orientações Pedagógicas – SAERJINHO*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, junho, 2011.

<sup>28</sup> MELO, Manuel F. P. C.; OLIVEIRA, Lina K. M.; PENA, Anderson C.; SILVA, Wellington; VIEIRA, Verônica M; RIO DE JANEIRO, Secretaria de Estado da Educação. *Revista do Sistema de Avaliação: SAERJ – 2010*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 1, jan./dez. 2010.

<sup>29</sup> RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *Revista do Sistema de Avaliação, Rede Estadual: SAERJ – 2013*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 3 jan./dez. 2013.

<sup>30</sup> RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *Revista Pedagógica Língua Portuguesa 5º ano do Ensino Fundamental: SAERJ – 2012*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 1, jan./dez. 2012.

<sup>31</sup> RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *Relatório de Gestão e Políticas Públicas – Educação 2014*, Volumes 1 e 2, Rio de Janeiro, 2014.

<sup>32</sup> RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *Conhecendo o Planejamento Estratégico da SEEDUC-RJ*, 2011.

<sup>33</sup> RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *Acompanhamento de Resultados*, 2011.

<sup>34</sup> RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *Informativo GIDE – Gestão Integrada da Escola*, 2011

<sup>35</sup> RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *SEEDUC em Números*, 2013.

A análise documental permite identificar e selecionar expressões e termos persistentes que sugerem uma inequívoca lógica gerencial típica do racionalismo dos mercados, definindo parâmetros de adequação dos alunos a um tipo de formação com grau de excelência que atenda às demandas de uma economia internacionalizada. O que está claramente exposto nos revela as intenções que não foram sequer dissimuladas, mas o não manifesto tem ainda mais a nos dizer.

### 2.3.1 O REGIME DE METAS E A CONSTRUÇÃO DE INDICADORES

Segundo um dos informativos e cartilhas que compõem o Planejamento Estratégico da SEEDUC-RJ divulgado em 2011, existem metas a serem cumpridas pela Secretaria de Educação, diretores, professores, funcionários administrativos, pais e alunos, com o objetivo de o Estado do Rio de Janeiro ocupar uma das cinco melhores posições no *ranking* do IDEB 2013<sup>36</sup>. A cartilha destaca: “O trabalho é em conjunto. Quem atinge a meta é a unidade escolar, onde todos ganham”<sup>37</sup>.

Pierre Bourdieu critica o movimento que lança mão de estratégias em prol de aumento dos bons resultados e, a partir de uma leitura bem criteriosa e honesta da obra de Bourdieu, Bonnewitz destaca:

É assim que o autor [Bourdieu] critica certos estudos de sociologia das organizações ou de sociologia das empresas. Segundo Bourdieu, eles só visam fundar, por uma abordagem que se pretende científica, métodos de gestão dos "recursos humanos" ou de organização do trabalho, cujo objetivo afinal é apenas contribuir para a maximização dos resultados da empresa ou da administração.<sup>38</sup>

Para definição, gerenciamento e cumprimento das metas das escolas, a SEEDUC-RJ se vale do sistema de Gestão Integrada da Escola (GIDE), que direciona estratégias e decisões políticas no campo da educação em função de obter melhores resultados, sem

---

<sup>36</sup> Mais informações em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683>. Acesso em 15/10/15.

<sup>37</sup> Cf: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37303.pdf/PlanejamentoEstrategico.pdf>. (Acessados em 16/11/15)

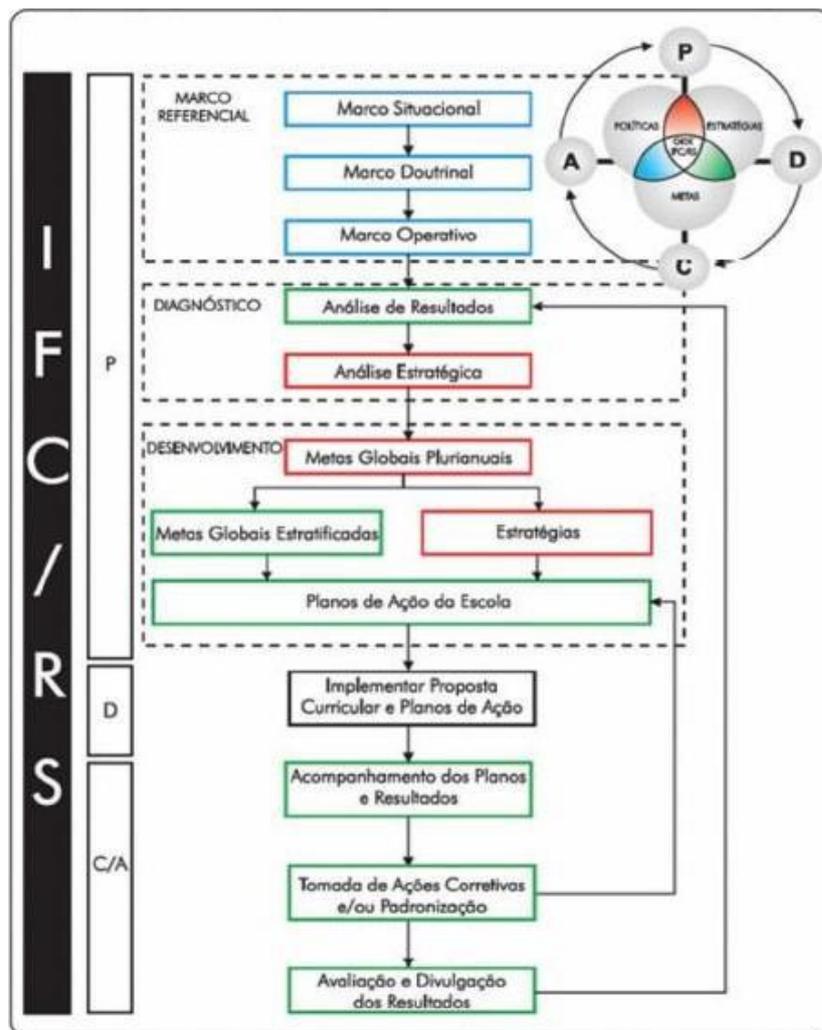
<sup>38</sup> BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 43.

perder de vista as metas do IDEB<sup>39</sup>. Segundo o Informativo GIDE<sup>40</sup>, os passos de tais estratégias podem assim ser definidos: inicia-se o cotejamento do que se tem, define-se o que se quer e estabelece-se o traço das diretrizes (Marco Referencial) a serem adotadas. Para auxiliar na tarefa de apontamento dos fatores que influenciam a chamada “formação cidadã e responsabilidade social dos alunos”, foi incorporado ao plano de metas mais um Índice: o de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS), que oferece um panorama supostamente consistente dos resultados da Escola e seus interferentes, cuja organização está descrita na figura abaixo:

---

<sup>39</sup> Segundo Presidente do INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –, a lógica é a de que, para que o Brasil chegue à média 6,0 em 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022, cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional.

<sup>40</sup> Disponível em <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37306.pdf/InformativoGIDE.pdf>. Acesso em 17/11/15.



**Figura 1** – Organização da GIDE, tomando o IFC/RS como centro das políticas e estratégias para o alcance das metas<sup>41</sup>

Como o IDEB afere os resultados bianualmente, a estratégia de controle adotada para melhor tratar os resultados de ensino e aprendizagem no Estado do Rio de Janeiro foi criar em 2011 um indicador estadual - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ), com sua versão bimestral IDERJINHO, através dos quais se pudesse acompanhar mais de perto esse processo. A relação entre IDEB, IDERJ e IDERJINHO fica mais clara na figura a seguir:

<sup>41</sup> Governo do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação, *Informativo GIDE – Gestão Integrada da Escola*, op. cit., p.1.



**Figura 2** – Indicadores de desempenho educacional<sup>42</sup>

A SEEDUC-RJ elucida que o IDERJ é composto pelos Indicadores de Desempenho (ID) e de Fluxo (IF), expressos em números de 0 a 10. Os resultados do SAERJ/SAERJINHO dão origem ao ID para as Escolas, conforme cálculos exibidos na figura 3, e as taxas de aprovação divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) são utilizadas para o cálculo do IF<sup>43</sup>.

<sup>42</sup> RIO DE JANEIRO, Secretaria de Estado de Educação. *Relatório de Gestão e Políticas Públicas. Educação 2014*, v. 1, Rio de Janeiro, 2014, p.28.

<sup>43</sup> Idem, ibidem.

## o que é o IDERJ?



### Como se calcula o IF?

O IF considera as taxas de aprovação de todas as séries de um mesmo nível de ensino.

$$IF = \frac{n}{\sum_{r=1}^n \frac{1}{A_r}}$$

**A** -> Taxa de aprovação em cada uma das séries  
**n** -> número de séries do nível de ensino  
**r** -> série do nível de ensino



- Quando a taxa de aprovação de uma ou mais séries que compõem o IF é 0%, automaticamente o IF no nível de ensino avaliado é 0,00.
- Os dados usados no cálculo são as notas e a frequência dos alunos lançados no Conexão Educação.

### Como se calcula o ID?

O ID é medido a partir do percentual de alunos da última série de um nível de ensino, que obtiveram notas no SAERJ nas proficiências: Baixo, Intermediário, Adequado e Avançado.

$$\text{defasagem} = \frac{[(3 \cdot \text{Baixo}) + (2 \cdot \text{Intermediário}) + (1 \cdot \text{Adequado}) + (0 \cdot \text{Avançado})]}{100}$$

A partir da defasagem na Língua Portuguesa e Matemática obtém o ID de cada disciplina:

$$ID = \frac{3 - \text{defasagem}}{3} \cdot 10$$

O resultado do ID é a média do desempenho em cada disciplina:

$$ID = \frac{ID_{LP} + ID_{MAT}}{2}$$



- Quando 100% dos alunos estiverem no nível "Baixo" na Língua Portuguesa e Matemática, o ID da escola é 0,0.
- Para o cálculo do 1º, 2º e 3º bimestres, são utilizados os resultados obtidos na avaliação diagnóstica Saerjinho.

Figura 3 – Cálculo do IDERJ.<sup>44</sup>

<sup>44</sup> RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *Acompanhamento de Resultados*, 2011, p.2.

Instaurado, com sucesso, em 2011, o Sistema de Avaliação por meio de índices, sistemas de gestão, orientações pedagógicas, informativos e cartilhas, temos o pano de fundo ideal para o desenvolvimento e manutenção deste novo método, não só de avaliar, mas de educar.

### 2.3.2 ELEMENTOS DISCURSIVOS DA RACIONALIDADE GERENCIAL

Registramos, nos discursos proferidos pelos agentes da educação nas leis e documentos oficiais que regulamentam as ações políticas de implantação da avaliação SAERJINHO, expressões como *gestão democrática do ensino público*, associando o conceito de *democracia* ao de *gestão*, que não deixa escapar o significado da racionalização aplicada à Educação. Trata-se de registros de termos que se repetem nos cartazes informativos e orientações pedagógicas que abordam o tema, no sentido de legitimar tais práticas políticas, naturalizando conceitos no rol das tomadas de decisões em estrita assimilação com as virtudes da democracia, ressignificando-a, ao que nos parece, para ocultar um projeto pedagógico de disputa que visa à reprodução hegemônica de uma forma de pensar e agir pautada na racionalidade técnica. Ancorados na Sociologia que, segundo Bonnewitz, *permite lutar contra o efeito de naturalização que tende a fazer passar por naturais construções sociais*<sup>45</sup>, visamos a abordar aqui o estudo da condição privilegiada desse grupo – e suas relações com os demais grupos – para posterior entendimento da tendência à reprodução da organização social.

O apontamento dos termos embebidos no conceito amplo de gestão – como “sucesso”, “qualidade”, “prestigiada”, “resultados”, “metas” - destacados nos textos a seguir nos permite relacionar o micro estudo com a macro visão de cooptação já discutidos neste trabalho. O movimento freqüente de aproximação e afastamento da lente revela a racionalidade gerencial embrenhada nos manifestos tão bem construídos pela SEEDUC RJ.

A *Revista SAERJ 2013* e a *Revista Pedagógica de Língua Portuguesa 2012* elencam os resultados de Matemática e Língua Portuguesa e somente de Língua Portuguesa, respectivamente, do exame SAERJ nestes anos, acompanhados de comentários realizados por educadores. Os documentos são apresentados com

---

<sup>45</sup> BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*, op. cit., p. 23.

pronunciamento do economista e Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro à época, Wilson Risolia Rodrigues (outubro de 2010 a dezembro de 2014).

O Secretário de Educação, na abertura da *Revista Pedagógica de Língua Portuguesa 2012*, percebendo o seu sucesso como gestor depois de algumas etapas concluídas na implementação de seu promissor sistema de avaliação, acredita e prega a Educação como meio de acesso ao trabalho ou à formação tecnicista. Visando a naturalização deste movimento/relação direta “escola básica – emprego (mercado de trabalho)”, comenta a adesão dos alunos ao novo sistema:

É possível perceber que eles já começam a ver esse sistema de avaliação como uma preparação para outros testes e provas futuras que podem levar nossos estudantes a um **novo emprego**, a uma faculdade desejada ou a uma **prestigiada escola técnica**. (grifos nossos)<sup>46</sup>

Pensar os conteúdos da Escola Básica (Ensinos Fundamental e Médio) como estágios que antecedem a entrada no mercado de trabalho pura e simplesmente realmente revela tomadas de decisão condizentes com o que, de fato, se preconiza e realiza entre os anos de 2011 e 2014. Risolia ratifica os meios de cooptação escolhidos:

Esse movimento de professores, gestores, estudantes e seus familiares nos leva a prenciar **resultados** cada vez mais positivos nas **metas** estabelecidas para os próximos anos. Em 2011, as avaliações já revelaram vários **casos de sucesso** e alcance das metas de muitas de nossas unidades escolares. Agora, em 2012, registramos mais avanços. A participação e a mobilização dos alunos superaram as expectativas, o que nos deixa ainda mais motivados para continuar o trabalho (grifos nossos)<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup> RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *Revista Pedagógica Língua Portuguesa 5º ano do Ensino Fundamental: SAERJ – 2012*, op. cit., p.5.

<sup>47</sup> Idem, ibidem.

Ancorados em metas e intentando padrões de ensino de excelência, os gestores da educação no Estado do Rio seguem desenrolando o novo e definido seu ofício, ainda nos primeiros tópicos da Revista SAERJ 2013, como:

(...) garantir os instrumentos que, concretizando a oferta de um **ensino de qualidade**, sejam capazes de avaliar as melhorias ao longo do tempo, apontando as lacunas que ainda estão por preencher e os elementos que precisam ser mantidos ou aprimorados<sup>48</sup> (grifos nossos).

O padrão de excelência almejado, à luz do Governo do Estado do Rio de Janeiro, se desenha com a aplicação dos exames avaliativos. Cada traço de correção, entendida como *melhoria*, define cada vez mais claramente o quadro por eles desejado.

A SEEDUC, disfarçada do discurso oficial de gerenciamento de custos e premiação por méritos, enquadra o SAERJINHO como avaliação externa (que possibilita, aos gestores da educação, o desenvolvimento de novas políticas educacionais), camuflando a real intenção de interferência direta sobre a escola, mas se utiliza de enquadramento/ implementação de sistema de que é capaz uma avaliação institucional (aquela que ocorre apenas no âmbito da escola). Eis um caso clássico de contradição.

Os argumentos da transparência, da democracia e de busca pela igualdade social ajudam a refinar o discurso e, mais uma vez, define-se uma lista de boas intenções que justificam a utilização do SAERJ/SAERJINHO:

Reunindo informações sobre os problemas enfrentados pelas escolas, como as desigualdades sociais que as perpassam, assim como as deficiências enfrentadas internamente por cada unidade escolar, a avaliação educacional intenta fornecer ao **gestor** um diagnóstico completo de sua rede, dando-lhe o suporte necessário para que **suas** decisões estejam ancoradas nas necessidades reais das escolas (grifos nossos).<sup>49</sup>

Ao sintetizar o SAERJ na Revista 2013, o Secretário esclarece que o sistema “contribui para a elevação da **qualidade** do ensino em todos os níveis, a redução das

---

<sup>48</sup> RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *Revista do Sistema de Avaliação, Rede Estadual: SAERJ – 2013*, op. cit., p. 9.

<sup>49</sup> Idem, ibidem.

desigualdades no que se refere ao acesso, a permanência e sucesso do aluno na escola pública, e ainda, a **gestão democrática do ensino público**” (grifos nossos)<sup>50</sup>. Há que se esclarecer que qualidade não é um conceito imparcial, falar de qualidade denota intenções e, muitas vezes, nos revela medidas a serem tomadas. O discurso carregado de afirmações denota a certeza de que, realizando as avaliações propostas, o aluno logrará êxito na sua história escolar.

A implantação localizada das políticas de mercado na educação se dá pela assimilação e suposta necessidade de “coleta de dados”, levando à visão naturalizada da educação e do ensino como mercadoria e, conseqüentemente, da boa gestão como geradora/ mãe das virtudes, revelando que a lógica da avaliação é a lógica das medidas, não da avaliação. O conceito implícito de gestão surge nas curvas dos discursos dos atores imbuídos nesse compromisso político, ou seja, nos termos em que seu real significado está embutido.

---

<sup>50</sup> Idem, p. 5.

## CAPÍTULO 3

### A RACIONALIDADE DOS MERCADOS APLICADA À ESCOLA: CONSTRUINDO LÓGICAS GERENCIAIS

#### 3.1 A OPERACIONALIZAÇÃO DA LÓGICA GERENCIAL VIA SISTEMAS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR

Elegemos três pontos de apoio para o entendimento das ações de instrumentalização da lógica de mercado aplicada à Escola:

1. Uso do Currículo mínimo;
2. Modelo de questões nos exames de Química; e
3. Sistema de premiação e recompensas, mais facilmente mensurável pela objetividade do instrumento de medida (prova).

##### 3.1.1 O CURRÍCULO MÍNIMO A SERVIÇO DOS MERCADOS

Evocando o direito do aluno de aprender, garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - 1996<sup>51</sup>, a Revista SAERJ 2013 afirma que, para os gestores, as informações produzidas por sistemas de avaliação como SAERJ/SAERJINHO são fundamentais à implantação de políticas públicas educacionais e que “ações têm lugar a partir de um diagnóstico seguro do desempenho dos alunos em relação a conteúdos essenciais da Educação Básica”<sup>52</sup>. Deve-se considerar, contudo, o distanciamento existente entre o dever de educar e o oferecimento tão somente de conteúdos essenciais ao educando. Se o conteúdo avaliado é o essencial, entende-se que tanto professor quanto aluno serão adestrados a trabalhar ao esgotamento os assuntos que constituem esse grupo.

---

<sup>51</sup> BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

<sup>52</sup> RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *Revista do Sistema de Avaliação, Rede Estadual: SAERJ – 2013*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 3 jan./dez. 2013, p. 5.

Para Wilson Risolia, *a avaliação externa é uma ferramenta pedagógica a serviço do professor e de sua prática docente*<sup>53</sup>. Um ponto relevante da averiguação contínua realizada pelo Estado, ao se utilizar dos sistemas de avaliação, é que o professor, para atender às metas, índices esperados e bons resultados, é levado a seguir fielmente a Matriz do SAERJINHO/Currículo Mínimo, sofrendo controle de suas atividades docentes.

Pensar o Currículo Mínimo como ponto central onde se aportam as fontes de conhecimento apresentadas aos alunos e, posteriormente, avaliadas em fase de formação cidadã, nos leva a considerá-lo como possível objeto de regulação que norteia os projetos em disputa no campo da Educação. Faz-se necessário entender a ideologia encoberta pelas boas intenções anunciadas e, para nos auxiliar no entendimento da relação entre conhecimento, currículo mínimo e ideologia, evocamos Alice Lopes como referência.

Para Alice Lopes, a política é vista como roteiro que orienta a prática. Ou seja, ela determina como deve ser ou como deveria ter sido desenvolvida a prática. Esta política preza pela “dimensão formal: diretrizes e definições apresentadas em documentos assinados por instituições executivas e legislativas do Estado”. No campo do Currículo, é comum observar além do par teoria e prática, currículo formal e currículo em ação.<sup>54</sup>

Seria esta forma desinteressada, descontextualizada, desassociada e despreziosa de fazer política condizente com as políticas públicas educacionais que conhecemos? Alice Lopes esclarece que

Apenas com os enfoques que situam a política como ciência social é que o foco da investigação dirige-se à construção teórica e ao entendimento de por que as políticas funcionam da maneira que funcionam. (...) A concepção de política começa também a se apartar da visão restrita às ações dos órgãos governamentais e a política passa a ser encarada de forma processual, envolvendo negociação, contestação e luta, portanto, disputa por hegemonia.<sup>55</sup>

À luz de Alice Lopes, a ideia de poder corrobora para o nosso entendimento do binômio *política e prática*. Quando tomamos um centro de poder que controla o capital internacional, a política deve ser por ele arbitrada. Ao passo que entendemos as relações de poderes oblíquos existentes entre grupos sociais distintos, elimina-se o centro de poder

---

<sup>53</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>54</sup> LOPES, Alice R. C; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo. Cortez, 2011, p. 234.

<sup>55</sup> Idem, p. 237.

e, no caso das políticas de currículo, as escolas passam a participar das decisões nas práticas educacionais, inclusive de currículo.

Segundo Lopes, a política na lógica do capitalismo visa a “garantir a acumulação de capital e sua contínua expansão, bem como garantir a legitimação desse processo hegemônico, incluindo a ação do próprio Estado(...) cabe ao Estado garantir os interesses gerais do capital e da classe dominante”.

Pensar o mundo social como um terreno de disputas nos evidencia a ideia de que os agentes sociais tendem a procurar posições de mais poder no campo dessas lutas. As estratégias de reprodução se apresentam nas formas de conservação da ordem social. Ratifica Bourdieu: “Uma das questões fundamentais sobre o mundo social é saber por que e como o mundo dura, persevera no ser e se perpetua a ordem social”.

Faz parte das estratégias conservadoras promover a Escola como espaço neutro, incumbido da promoção da mobilidade social. Porém os meios que esta instituição dispõe para promover tal “ascensão” contemplam instrumentos intelectuais, de origem e prestígio (capitais) típicos das classes mais favorecidas, excluindo, ainda que de dentro do sistema escolar, indivíduos provenientes das classes populares, perpetuando e legitimando a conservação social.

Para os herdeiros da classe “cultura”, que recebem de suas famílias saberes e gostos naturalmente (de forma não objetiva), é uma certeza que estes conhecimentos são atribuídos a um dom, e não a uma aprendizagem formal. As chances de êxito promovidas pela Escola parecem mais atraentes para aqueles que receberam de suas famílias, não só a herança cultural, mas também estímulo para permanecerem e continuarem suas vidas escolares. Neste contexto, as desigualdades sociais revelam-se como desigualdades escolares.

À Escola são atribuídos os valores impostos pela classe dominante que, mesmo difundidos e propostos a todos os estudantes, estão orientados aos cidadãos às quais ela pertence. A escolha de linguagem, conteúdos e métodos de avaliação denotam os interesses das classes dominantes, pois revelam as elites culturais e econômicas, perdendo imparcialidade e gerando privilégio, visto que os alunos são provenientes de diferentes meios sociais. Acrescenta Bourdieu:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais<sup>56</sup>.

Ainda em Alice Lopes, percebemos que as políticas de currículo sofrem certa “endireitada” a partir da década de 80 em vários países, como Estados Unidos, Inglaterra, Austrália e Nova Zelândia. A partir de então,

[...] podemos situar como principais delineamentos dessas políticas: tentativas de estabelecimento de currículos nacionais, implantação de processos avaliativos centralizados em resultados instrucionais de alunos e competências docentes, políticas centralizadas dirigidas à avaliação e distribuição dos livros didáticos e adequação do currículo ao modelo pós-fordista por meio de sua organização em competências.<sup>57</sup>

Ainda que se trabalhe o Currículo Mínimo ao máximo, este não perde seu caráter mínimo/limitado. Limitar os tópicos estudados pelo aluno é limitar sua visão de mundo e, ainda mais, desempoderar os atores da prática educacional. O Estado cumpre, com sucesso, este papel. Em Bonnewitz, encontramos:

Numerosas instituições, muitas vezes concorrentes, contribuem para criar ou modificar as categorias de percepção; esta vontade de impor a maneira legítima de ver o mundo é um móvel de luta. Porém, a instituição que, mais do que nenhuma outra, detém esta faculdade é o Estado: seu trabalho de codificação, tanto na área legislativa quanto administrativa, produz esquemas de percepção e termos novos para designar a realidade. Imperceptivelmente, estes entram na linguagem cotidiana e parecem dispor da força da evidência. Assim, a linguagem na qual nós nos expressamos não é sociologicamente neutra; ela encerra, no seu vocabulário e na sua sintaxe, uma concepção do mundo<sup>58</sup>

Apesar de esclarecer que o SAERJINHO não foi criado para testar o atendimento ao Currículo Mínimo pelo professor e definir diferenças entre os objetivos da verificação do cumprimento da Matriz do SAERJINHO e do Currículo Mínimo (Figura 4), a

---

<sup>56</sup> BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Organizadores: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.53.

<sup>57</sup> LOPES, Alice R. C; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*, op. cit., p. 239.

<sup>58</sup> BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 29-30.

SEEDUC deixa claro, nas Orientações Pedagógicas, que estes dois documentos se ajustam em muitos pontos, conforme a figura abaixo:

CURRÍCULO MÍNIMO	MATRIZ DE REFERÊNCIA SAERJINHO
Definem as competências e habilidades que devem compor formação básica "ideal" para o educando	Define as habilidades que são testadas no SAERJINHO
As competências e habilidades listadas referem-se àquelas que não podem deixar de ser desenvolvidas nas aulas da rede estadual, numa organização bimestral que leva em conta a carga horária da disciplina na matriz curricular, e considera que o professor, em seu plano de curso, fará os ajustes e complementações necessárias para o bom aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem.	As habilidades listadas referem-se àquelas que os alunos devem ter acumulado ao longo de sua formação, além daquelas desenvolvidas no bimestre específico da testagem, conforme previsto no Currículo Mínimo.
Apresenta todas as competências e habilidades básicas e necessárias não objetivos da Educação Básica: formação cidadã para o mundo da cultura, do trabalho e/ou para estudos posteriores.	Apresenta aquelas habilidades passíveis de serem avaliadas em um teste de múltipla escolha, importantes para a formação básica e recorrentes nas de avaliações externas nacionais e estaduais, às quais os alunos são submetidos.
Reflete as seguintes referências: LDB, Diretrizes Nacionais Curriculares, PCNs, matrizes de referência SAERJ, Prova Brasil / SAEB e ENEM, temas de conteúdos relevantes na tradição e nas evoluções do ensino nas diferentes áreas de conhecimento científico.	Reflete as seguintes referências: matriz do SAERJ, matriz Prova Brasil ou SAEB e habilidades selecionadas do Currículo Mínimo.
Orienta o planejamento de curso dos professores, de maneira ampla. É desenvolvido de acordo com a realidade e condições do alunado da rede estadual e em consonância com as exigências legais, as diretrizes nacionais e as avaliações externas a que nossos alunos são submetidos.	Orienta a construção de um diagnóstico pelo professor, das habilidades importantes que seus alunos devem ainda desenvolver para que tenham um bom desempenho nas avaliações externas.

**Figura 4** – Quadro de diferenças entre os objetivos do Currículo Mínimo e da Matriz de Referência do SAERJINHO<sup>59</sup>

Entendemos a escolha de determinados saberes que compõem o currículo mínimo, como forma de distribuição seletiva, que localizam os indivíduos em posições e condições diferentes nos campos sociais.

<sup>59</sup> RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *Orientações Pedagógicas – SAERJINHO*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, junho, 2011, p. 8-9.

Segundo Alice Casimiro Lopes,

Não mais existe o mundo produtivo, exclusivamente em bases tayloristas e fordistas, que norteou a construção dos modelos da eficiência social. No entanto, permanece a ideia de que a educação deve se vincular ao mundo produtivo e formar para a inserção social eficiente nesse mundo, sem questionamento do projeto de construção desse mesmo mundo. A autonomia da educação é compreendida como sua possibilidade de se adequar ao mundo da produção sem desconsiderar as competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano<sup>60</sup>.

### 3.1.2 MODELOS DE QUESTÕES DE QUÍMICA

O modelo dos exames de Química no SAERJINHO já foi, neste trabalho, enunciado como colaborador para a manutenção da lógica estabelecida. Encontramos, nas questões, traços que evidenciam um tipo pragmático de cobrança, compatível com a racionalidade cognitiva esperada para o mundo do trabalho. Os modelos revelam, mais propriamente que uma filiação a uma lógica pragmática do fazer científico, uma forma objetiva de mensuração: objetividade da medida inequívoca (supostamente pela “não margem à dúvida”), corroborando para a lógica da avaliação (lógica das medidas).

Considerando que a disciplina de Química é uma das avaliadas no exame SAERJINHO desde 2012 e que seus resultados não são descritos nos documentos oficiais produzidos/publicados e analisados até dezembro de 2014, encontramos aqui um campo fértil para investigar o que se pretende desta/com esta Ciência para os alunos do Ensino Médio submetidos ao exame.

Partindo-se da perspectiva teórica que norteia a pesquisa – a análise relacional – indicaremos alguns exemplos de questões da disciplina de Química (cujos saberes integram inequivocamente as necessidades da produção) que compõem o quadro das Ciências da Natureza. Os exemplos se organizam em focos/nichos, selecionando as características contundentes nos enunciados, nas formas e nas opções de respostas que nos permitem relacionar a racionalidade apontada nos documentos introdutórios – usados para construir a lógica - com a operacionalização desta lógica, via exame de Química.

---

<sup>60</sup> LOPES, Alice R. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 393-394.

Selecionamos, dentro do recorte temporal estabelecido, 18 questões de Química constantes do exame SAERJINHO, onde apontamos os seguintes focos analíticos:

- Ideia de Ciência acabada, pronta, exata, “caixa preta de Latour”.
- Memorização
- Ausência de crítica

Analisando relacionalmente o conjunto das questões, o recorte selecionado, exemplificam uma perspectiva cognitiva/informacional de traço positivista, longe de ser analítica. Dentre as questões analisadas, seis delas apresentam como característica mais marcante a ideia de Ciência acabada; outras seis destacam a necessidade de memorização e mais seis evidenciam a ausência de crítica no exame, conforme quadro 1.

Toma-se, na questão exemplificada a seguir, a Ciência tratada como verdade única e acabada, inexplorados os processos de construção histórica dos modelos focalizados. Bruno Latour problematiza o “Fazer Ciência”, a partir da imagem das “caixas-pretas”<sup>61</sup> do mundo da Ciência e tecnologia. Latour esclarece que “Incerteza, trabalho, decisões, concorrência, controvérsias, é isso o que vemos quando fazemos um *flashback* das caixas-pretas certinhas, frias, indubitáveis para o seu passado recente.”.

---

<sup>61</sup> “A expressão *caixa-preta* é usada em cibernética sempre que uma máquina ou um conjunto de comandos se revela complexo demais. Em seu lugar, é desenhada uma caixinha preta, a respeito da qual não é preciso saber nada, a não ser o que nela entra e o que dela sai. (...) Ou seja, por mais controvertida que seja sua história, por mais complexo que seja seu funcionamento interno, por maior que seja a rede comercial ou acadêmica para a sua implementação, a única coisa que conta é o que se põe nela e o que dela se tira”. LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora Unesp, 2000, p. 11.

Entender a natureza da matéria sempre foi uma preocupação dos cientistas. Para isso, foram propostos alguns modelos atômicos como os de Dalton, Thomson, Bohr, entre outros.

O esquema que representa o modelo atômico proposto por Bohr é

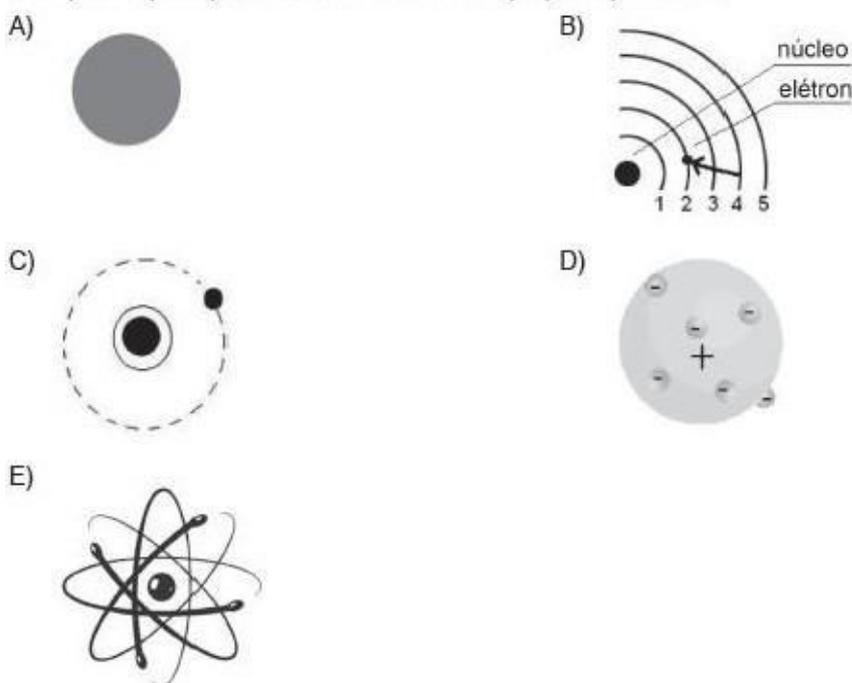


Figura 5 - Questão 24\_ Exame SAERJINHO, Ano 2012, 2º Bimestre, 1º Ano, E.M, Caderno 1001

Na questão acima proposta aos alunos do 1º ano do E.M., observamos desenhos que fazem menção os modelos atômicos de Dalton, Thomson, Bohr e Rutherford. Não ocorre problematização sobre as tramas que envolvem a elaboração e reelaboração de cada modelo, quiçá das pesquisas realizadas entre as modelagens e sim, uma imagem que, neste caso, não vale mais do que as palavras que contam a sua história, a história do “Fazer Ciência”. Privilegia-se tão somente a memorização e enquadramento do conceito em uma imagem/projeto, automaticamente, com uma clareza que prescinde do reconhecimento de serem eles produções históricas e fundamentais ao desenvolvimento científico.

Para além da ideia de Ciência pronta e acabada, identificamos, em algumas das questões de Química do SAERJINHO analisadas, algo que sugere a memorização como estratégia suficiente para o entendimento desta Ciência. Propomos aqui, com Bourdieu, uma reflexão acerca da eternização da Ciência pensada “como uma espécie de partenogênese, a ciência engendrando-se a si própria, fora de qualquer intervenção no

mundo social”<sup>62</sup>. É o caso do próximo exemplo, que requer do aluno apenas a identificação de substâncias simples/compostas. Tal identificação ocorre de forma mecânica, desde que se conheça a definição/classificação de substância, deslocada inclusive do processo representado na reação que a ilustra (a síntese de *Harber-Bosch*, importante no desenvolvimento industrial):

Questão 26

Q100002D3

A reação de formação da amônia pode ser representada pela equação abaixo.



Nessa reação, tem-se

- A) duas substâncias compostas e uma simples.
- B) duas substâncias simples e uma composta.
- C) duas substâncias compostas.
- D) três substâncias compostas.
- E) três substâncias simples.

Figura 6 - Questão 26, Exame SAERJINHO, Ano 2012, 1º Bimestre, 1º Ano, E.M, Caderno 1001

Ao contrário do explorado no Exame SAERJINHO, a Ciência não se edifica a partir de dados neutros e alheios à interferência no mundo social, embora muitos possam assim entendê-la. Questões com enunciados curtos e meramente ilustrativos não provocam no aluno a reflexão sobre os usos sociais desta Ciência.

No campo das políticas da Educação, os espaços e as condições criadas pelos agentes denunciam as batalhas de poder travestidas/traduzidas em recortes de currículos, avaliações, enunciados, habilidades e competências. Segundo Bourdieu,

Os agentes – por exemplo, as empresas no caso do campo econômico – criam o espaço, e o espaço só existe (de alguma maneira) pelos agentes e pelas relações objetivas entre os agentes que aí se encontram.<sup>63</sup>

<sup>62</sup> BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo, Editora UNESP, 2004, p. 20.

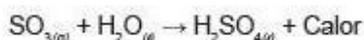
<sup>63</sup> Idem, p.23.

Ao observar as questões a seguir, extraídas do exame SAERJINHO entre 2012 e 2014, percebe-se o foco nas habilidades essenciais ao mundo produtivo: operacionalizar cálculos e reconhecer as substâncias pelas suas principais características, ressaltando no enunciado o valor pragmático do conhecimento químico.

**Questão 21**

Q110014RJ

A equação abaixo representa a produção do ácido sulfúrico a partir da reação do trióxido de enxofre com água.



Qual será, aproximadamente, a quantidade em mol de ácido sulfúrico produzido a partir da reação industrial, com 100% de aproveitamento, de 8 Toneladas de trióxido de enxofre?

- A)  $1 \times 10^5$  mol de  $\text{H}_2\text{SO}_4$
- B)  $1 \times 10^6$  mol de  $\text{H}_2\text{SO}_4$
- C)  $8 \times 10^5$  mol de  $\text{H}_2\text{SO}_4$
- D)  $9,8 \times 10^5$  mol de  $\text{H}_2\text{SO}_4$
- E)  $9,8 \times 10^6$  mol de  $\text{H}_2\text{SO}_4$

**Figura 7** - Questão 21, Exame SAERJINHO, Ano 2012, 2° Bimestre, 2° Ano, E.M, Caderno 1001

**Questão 21**

Q120020RJ

Certas indústrias químicas utilizam um líquido incolor e inflamável como solvente em esmaltes, tintas e vernizes.

Esse líquido é

- A) a amônia.
- B) a propanona.
- C) o acetato de isoamila.
- D) o álcool etílico.
- E) o formol.

**Figura 8** - Questão 21, Exame SAERJINHO, Ano 2012, 3° Bimestre, 3° Ano, E.M, Caderno 1201

O quadro a seguir contém um conjunto representativo de questões agrupadas por suas características principais, em que preponderam:

- a) A ideia de Ciência pronta, acabada, sem referências à sua produção histórica;
- b) A memorização, muitas vezes com enunciados ilustrativos, sem quaisquer relação com aquilo que se pergunta;
- c) Contextos de questões produzidas de forma mecânica, sem ensejar qualquer referência crítica.

As questões se encontram reproduzidas no Anexo desta monografia. Em muitos casos, as classificações se entrecruzam, mantendo-se no quadro as que mais se destacam.

<b>Focos analíticos</b>	<b>Ideia de Ciência acabada, pronta, a-histórica</b>	<b>Memorização</b>	<b>Ausência de crítica</b>
<b>QUESTÕES</b>	<i>Questão 24, 2012, 2º Bimestre, 1º Ano, E.M, Caderno 1001</i>	<i>Questão 26, 2012, 1º Bimestre, 1º Ano, E.M, Caderno 1001</i>	<i>Questão 21, 2012, 3º Bimestre, 3º Ano, E.M, Caderno 1201</i>
	Questão 27, 2013, 1º Bimestre, 1º Ano, E.M, Caderno X1001	Questão 19, 2013, 3º Bimestre, 1º Ano, E.M, Caderno X1001	<i>Questão 21, 2012, 2º Bimestre, 2º Ano, E.M, Caderno 1101</i>
	Questão 24, 2013, 1º Bimestre, 2º Ano, E.M, Caderno X1101	Questão 19, 2013, 1º Bimestre, 1º Ano, E.M, Caderno X1001	Questão 24, 2013, 1º Bimestre, 1º Ano, E.M, Caderno X1001
	Questão 21, 2013, 2º Bimestre, 1º Ano, E.M, Caderno X1001	Questão 22, 2014, 3º Bimestre, 3º Ano, E.M, Caderno X1201	Questão 20, 2013, 1º Bimestre, 2º Ano, E.M, Caderno X1101
	Questão 26, 2014, 2º Bimestre, 3º Ano, E.M, Caderno X1201	Questão 27, 2014, 3º Bimestre, 3º Ano, E.M, Caderno X1201	Questão 25, 2013, 1º Bimestre, 2º Ano, E.M, Caderno X1101
	Questão 22, 2014, 2º Bimestre, 3º Ano, E.M, Caderno X1201	Questão 19, 2014, 1º Bimestre, 3º Ano, E.M, Caderno X1201	Questão 25, 2014, 3º Bimestre, 3º Ano, E.M, Caderno X1201
	Questão 25, 2014, 1º Bimestre, 3º Ano, E.M., Caderno X1201	Questão 25, Ano 2012, 3º Bimestre, 3º Ano, E.M., Caderno N1201	Questão 27, 2013, 1º Bimestre, 2º Ano, E.M., Caderno X1101

**Quadro 1** – Distribuição das questões por focos analíticos (em itálico, as já tratadas aqui)

Nas questões de prova em destaque, apresentam-se elementos que se coadunam com a racionalidade produtiva, evidenciada através de enunciados e questionamentos pragmáticos, de teor informativo e pouco exigente quanto à crítica, explicitando uma lógica pouco afeita à crítica sócio-histórica. Tal modelo tende a ser aceito, uma vez que, em sua maioria, os professores acabam por se adequar aos protocolos já aqui discutidos (como atendimento ao Currículo Mínimo e à Matriz de Referência SAERJINHO),

“amputando” o pensar de seus alunos, colhendo bons resultados e orientando a aceitação do pragmatismo do menor esforço.

Os apelos tecnicistas mediados pela eficiência gerencial corroboram para a facilitação da cooptação dos agentes sociais da Escola (corpo diretivo, professores e funcionários), na medida em que os dividendos da lógica corporificada no modelo se materializam em prêmios, no rastro da ideologia do bom desempenho, como será tratado a seguir.

### **3.1.3 ESTRATÉGIAS DE COOPTAÇÃO**

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), em 2011, propôs metas, objetivando bons resultados nos exames de avaliação diretamente associados à política de incentivos, que deveriam ser cumpridas pelos profissionais da Educação, empregados administrativos, pais e alunos, condicionando seu desempenho, produtividade e vida pessoal - naquilo que depende da sua renda - à execução dessas metas. Temos a quebra da isonomia salarial destes trabalhadores, em nome da premiação por méritos.

A cartilha de Planejamento Estratégico da SEEDUC-RJ<sup>64</sup> (figura 9) prevê a criação de um sistema de bonificação, que premia a Escola e seus servidores por desempenho e trabalho em equipe, o que lhes confere uma remuneração variável, com objetivo declarado de melhor valorizar os servidores da Educação<sup>65</sup>. São previstos até três vencimentos-base ao ano, além de um adicional (auxílio-qualificação de 500 reais iniciais) pago em junho ao servidor que cumprir ao máximo as metas da Escola, destinado à compra de material pedagógico-cultural.

---

<sup>64</sup>Disponível em <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37303.pdf/PlanejamentoEstrategico.pdf>. Acesso em 24/04/2016

<sup>65</sup> RIO DE JANEIRO, Secretaria Estadual de Educação. Resolução SEEDUC-RJ n° 4669, de 04/02/2011, publicado em Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro (DOERJ), de 07/02/2011, Parte 1, Poder Executivo, p. 17.

## Remuneração variável

## O mérito pelo trabalho será reconhecido



Com o objetivo de valorizar os servidores da Educação, o Estado poderá investir, anualmente, cerca de **R\$ 240 milhões**. O sistema de bonificação vai recompensar os servidores da Educação por bons resultados e trabalho em equipe. É a valorização dos profissionais ligados diretamente à melhoria dos indicadores.

Para toda a equipe escolar, será implantada uma remuneração variável, com bonificação de acordo com o desempenho da unidade escolar. O servidor que conseguir atingir o limite máximo das metas poderá receber até três vencimentos-base a mais por ano. E, no mês de junho, será pago um **auxílio-qualificação** para utilização em bens pedagógico-culturais. São **R\$ 500** iniciais depositados em um cartão de débito.

O corpo docente e os funcionários administrativos lotados nas escolas já estão recebendo o **auxílio-transporte**, uma **medida inédita** na rede estadual.

Figura 9 - Recorte do Planejamento Estratégico da SEEDUC<sup>66</sup>

O Estado interfere diretamente na vida privada do professor (no que tange ao seu salário), condicionando-o a um programa que atenda às suas metas e cooptando-o a trabalhar por recompensas. Naturalizada a recompensa como remuneração ao trabalho docente, cumpre-se a lógica meritocrática da desregulamentação do trabalho, outro objetivo presente nas estratégias de racionalização mercantil das relações escolares. Sendo manipulada a parte não permanente de seu rendimento, temos facilitada a estratégia de controle, ou seja, o professor ajustado ao sistema de avaliação conduz sua prática docente na esteira das exigências dos exames, cujos resultados lhe possam garantir maior bônus salarial. À luz do que já aqui discutido sobre o modelo das questões das provas inferimos que o sistema de premiação e recompensas funciona, pois é facilmente mensurável pela objetividade do instrumento de medida.

Do ponto de vista do aluno da rede pública de ensino, o SAERJINHO, além de compor o quadro de avaliações por ele executadas, integra uma das possibilidades de transferência de renda regulamentada na Lei 6088, de 25 de novembro de 2011, pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, àqueles que obtiverem bom desempenho. A lei cria

<sup>66</sup>Disponível em <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37303.pdf/PlanejamentoEstrategico.pdf>. Acesso em 24/04/2016

os programas *Renda Melhor* e *Renda Melhor Jovem*, no âmbito do plano de superação da pobreza extrema do Estado do Rio de Janeiro – Rio Sem Miséria e sugere a ideia de Educação como distanciamento da miséria<sup>67</sup>. Completa-se, assim, um ciclo de dependência, enquadramentos e cooptações, não sem que, entretanto, as contradições do modelo suscite resistências, como será abordado mais adiante.

---

<sup>67</sup> RIO DE JANEIRO, Governo do Estado. Lei nº 6088, de 25 de novembro de 2011. Mais informações em [http://www.prm.rj.gov.br/public/RENDA%20MELHOR\\_Perguntas\\_Mais%20Frequentes\\_FAQ\\_ver\\_16-08-13.pdf](http://www.prm.rj.gov.br/public/RENDA%20MELHOR_Perguntas_Mais%20Frequentes_FAQ_ver_16-08-13.pdf). Acesso em 25/10/2015.

## **CAPÍTULO 4**

### **EMBATES E CONTRADIÇÕES**

#### **4.1 A NATURALIZAÇÃO DO REGIME DE RECOMPENSAS E PREMIAÇÕES**

Como os resultados aferidos no exame SAERJINHO classificam as escolas do Rio de Janeiro de acordo com sua produtividade, torna-se “natural” que os profissionais da Educação – professores e funcionários – almejem garantir o máximo rendimento possível, condicionando-se ao uso dos instrumentos necessários para tal: a obediência e o fiel cumprimento das orientações dos exames. Somente assim, lhes é garantida uma remuneração minimamente digna, composta pela fatia fixa e pela parte variável no seu valor máximo.

Os resultados “positivos”, derivados da construção/operacionalização da lógica produtivista, arrastam a massa de professores, alunos, pais de alunos, funcionários administrativos das escolas, diretores, que, satisfeitos com as respectivas recompensas, são condicionados a produzir mais e mais resultados que atendam a esta demanda.

No item a seguir, veremos alguns dos resultados relevantes que foram apresentados em documentos que encerram o nosso recorte temporal. Os textos oficiais produzidos pela SEEDUC a partir do ano de 2013 (a exemplo do “SEEDUC em Números 2013” e do “Relatório de Gestão e Políticas Públicas 2014”) denotam grande adesão ao modelo de avaliação proposto em 2011, exibindo, para a Educação do estado do Rio de Janeiro, saltos numéricos em rankings classificatórios, rendimentos acima da média, gráficos ascendentes, de uma forma geral.

#### **4.2 OS ÍNDICES DE PRODUTIVIDADE**

O Relatório “SEEDUC em Números 2013”, cujo subtítulo é “Transparência da Educação” traduz os resultados obtidos nos anos de 2011 e 2012 em gráficos e tabelas ricos em números, não deixando escapar a objetividade e racionalidade aplicadas ao

sistema de avaliação proposto. O tema “Aprendizagem” é inaugurado com o seguinte texto:

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é o **indicador central na aferição do sucesso do Planejamento Estratégico da Seeduc** elaborado em 2010. O macro-objetivo de tornar o estado do Rio de Janeiro uma referência nacional de **qualidade** na educação pública se traduz na meta de estar entre os cinco melhores estados da federação no ranking do IDEB do Ensino Médio de 2013<sup>68</sup> [**grifos nossos**]

Objetivos educacionais organizados a partir da lógica dos índices, cuja formulação deixa em aberto o comprometimento do conhecimento e da aprendizagem que não os auferidos a partir da memorização, das respostas diretas e longe de associações interdisciplinares ou relacionais, reduzidas a quase-questionários, pautadas por um currículo mínimo, prestam-se à facilidade de verificação e tradução dos resultados em cifras. Os documentos oficiais não escondem a satisfação com os resultados. Ainda no início do ano de 2013, após auferir os resultados obtidos em 2011/2012, já se falava em “sucesso” como fruto de um conjunto de estratégias voltadas para a produção de dados que gerassem resultados positivos, revelando a alta adesão ao modelo sugerido. Em termos de classificação, a Educação média no Estado do Rio de Janeiro logrou sucessos, avançando 11 posições no *ranking* IDEB, conforme figura 10.

Além de realizar comparação em nível nacional, o documento também traz o confronto entre as redes de ensino pública e privada fluminenses, destacando a melhoria nos resultados da rede pública sobre a rede particular: “A rede privada caiu 4%, o que, somado ao crescimento da rede pública, levou a uma redução da distância entre os resultados das redes e, portanto, a uma diminuição da desigualdade entre as redes públicas e a privada”<sup>69</sup>. A figura 11 traz a evolução do IDEB entre os anos 2005 e 2011, comparando as redes pública e privada.

---

<sup>68</sup> RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *SEEDUC em Números*, 2013, p. 79.

<sup>69</sup> *Idem*, p. 81

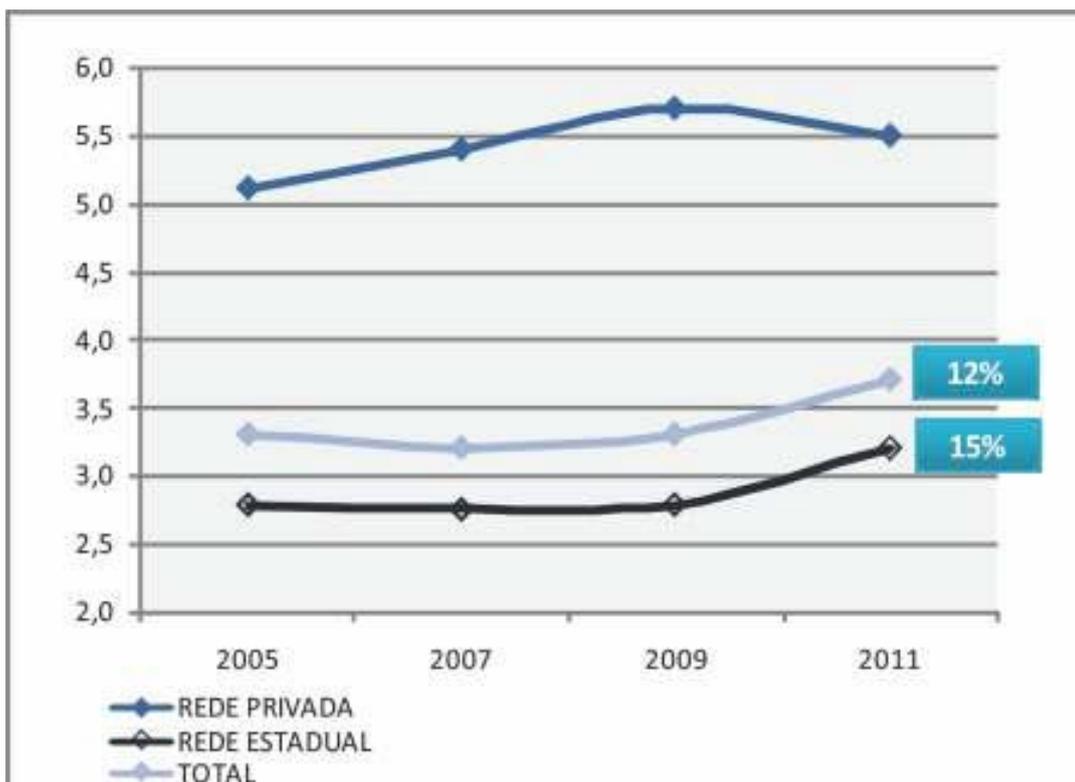
**Tabela 1: IDEB, Ensino Médio 2009 e 2011**

IDEB EM					
Unidades da Federação	2009		Unidades da Federação	2011	
1	Paraná	3,9	1	Santa Catarina	4,0
2	Santa Catarina	3,7	2	São Paulo	3,9
3	Rondônia	3,7	3	Paraná	3,7
4	R. G. do Sul	3,6	4	Minas Gerais	3,7
5	Minas Gerais	3,6	5	Goiás	3,6
6	São Paulo	3,6	6	M. G. do Sul	3,5
7	M. G. do Sul	3,5	7	Roraima	3,5
8	Acre	3,5	8	Tocantins	3,5
9	Roraima	3,5	9	Amazonas	3,4
10	Espírito Santo	3,4	10	R. G. do Sul	3,4
11	Ceará	3,4	11	Ceará	3,4
12	Tocantins	3,3	12	Rondônia	3,3
13	Amazonas	3,2	13	Acre	3,3
14	Distrito Federal	3,2	14	Espírito Santo	3,3
15	Bahia	3,1	15	<b>Rio de Janeiro</b>	<b>3,2</b>
16	Goiás	3,1	16	Distrito Federal	3,1
17	Pernambuco	3,0	17	Pernambuco	3,1
18	Maranhão	3,0	18	Mato Grosso	3,1
19	Paraíba	3,0	19	Amapá	3,0
20	Pará	3,0	20	Maranhão	3,0
21	Mato Grosso	2,9	21	Bahia	3,0
22	Sergipe	2,9	22	Piauí	2,9
23	Amapá	2,8	23	Paraíba	2,9
24	R. G. do Norte	2,8	24	Sergipe	2,9
25	Alagoas	2,8	25	R. G. do Norte	2,8
26	<b>Rio de Janeiro</b>	<b>2,8</b>	26	Pará	2,8
27	Piauí	2,7	27	Alagoas	2,6
RJ	Público e Privada	3,3	RJ	Público e Privada	3,7
	BRASIL	3,4		BRASIL	3,4

FONTE: INEP

**Figura 10 – Ranking IDEB (2009 – 2011)<sup>70</sup>**

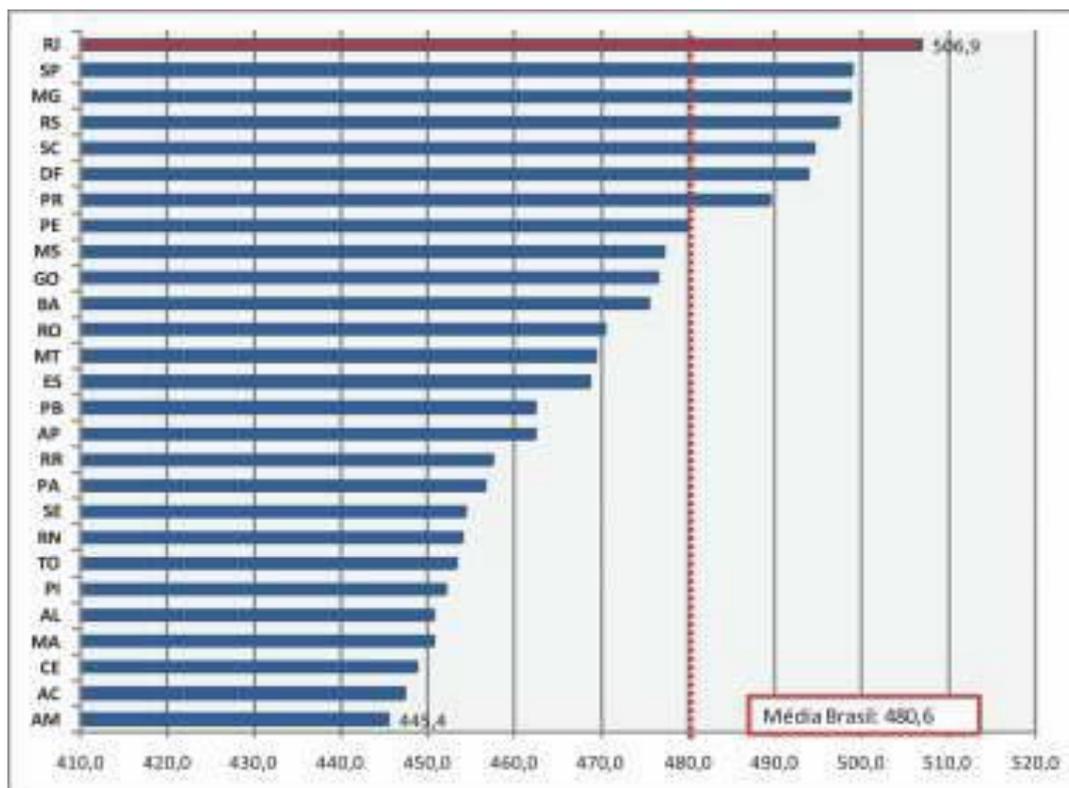
<sup>70</sup> Idem, p. 80.



**Figura 11** - Evolução do IDEB nas redes privada e estadual (FONTE: INEP)<sup>71</sup>

Como um dos argumentos da implantação do Sistema de Avaliação no Rio de Janeiro foi a expectativa de melhoria dos resultados do estado do Rio de Janeiro no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o “SEEDUC em Números” traz em gráfico comparativo, conforme figura 12, o desempenho dos Estados brasileiros no ENEM 2011, evidenciando a posição do estado do Rio de Janeiro, no topo do gráfico:

<sup>71</sup> Idem, p. 81.



**Figura 12** - Média geral no ENEM 2011 das redes estaduais  
(FONTE: Assessoria de Planejamento e Gestão/SEEDUC)<sup>72</sup>

Dado o gráfico exibido acima, ao perceber o ENEM alinhado aos resultados do IDEB, atentamos para este exame, tomando como hipótese para trabalhos futuros, e sugerimos que seus moldes de fato se ajustam aos moldes do SAERJINHO. Suas questões merecem atenção, no que tange ao propósito.

Outro documento de grande relevância para nossa análise é o *Relatório de Gestão e Políticas Públicas 2014*, que marca o final da gestão de Wilson Risolia e indica como soluções as políticas implementadas neste período de quatro anos. Neste caso, o Relatório apresentado à época visa garantir a manutenção dos sistemas utilizados, já que os resultados alcançados atendem às expectativas e, finalmente, cumprem as metas idealizadas. Ainda nas primeiras páginas, Risolia exhibe um de seus maiores feitos: o de elevar a posição do Rio de Janeiro no ranking do IDEB, alcançando a meta, conforme figura 13.

<sup>72</sup> Idem, p. 95.

IDEB EM								
Unidades da Federação	2009		Unidades da Federação	2011		Unidades da Federação	2013	
1	Paraná	3,9	1	Santa Catarina	4,0	1	Goiás	3,8
2	Santa Catarina	3,7	2	São Paulo	3,9	2	São Paulo	3,7
3	Rondônia	3,7	3	Paraná	3,7	3	R. G. do Sul	3,7
4	R. G. do Sul	3,6	4	Minas Gerais	3,7	4	<b>Rio de Janeiro</b>	<b>3,6</b>
5	Minas Gerais	3,6	5	Goiás	3,6	5	Santa Catarina	3,6
6	São Paulo	3,6	6	M. G. do Sul	3,5	6	Minas Gerais	3,6
7	M. G. do Sul	3,5	7	Roraima	3,5	7	Pernambuco	3,6
8	Acre	3,5	8	Tocantins	3,5	8	Paraná	3,4
9	Roraima	3,5	9	Amazonas	3,4	9	M. G. do Sul	3,4
10	Espírito Santo	3,4	10	R. G. do Sul	3,4	10	Rondônia	3,4
11	Ceará	3,4	11	Ceará	3,4	11	Espírito Santo	3,4
12	Tocantins	3,3	12	Rondônia	3,3	12	Ceará	3,3
13	Amazonas	3,2	13	Acre	3,3	13	Acre	3,3
14	Distrito Federal	3,2	14	Espírito Santo	3,3	14	Distrito Federal	3,3
15	Bahia	3,1	<b>15</b>	<b>Rio de Janeiro</b>	<b>3,2</b>	15	Roraima	3,2
16	Goiás	3,1	16	Distrito Federal	3,1	16	Tocantins	3,2
17	Pernambuco	3,0	17	Pernambuco	3,1	17	Amazonas	3,0
18	Maranhão	3,0	18	Mato Grosso	3,1	18	Piauí	3,0
19	Paraíba	3,0	19	Amapá	3,0	19	Paraíba	3,0
20	Pará	3,0	20	Maranhão	3,0	20	Amapá	2,9
21	Mato Grosso	2,9	21	Bahia	3,0	21	Maranhão	2,8
22	Sergipe	2,9	22	Piauí	2,9	22	Bahia	2,8
23	Amapá	2,8	23	Paraíba	2,9	23	Sergipe	2,8
24	R. G. do Norte	2,8	24	Sergipe	2,9	24	Mato Grosso	2,7
25	Alagoas	2,8	25	R. G. do Norte	2,8	25	R. G. do Norte	2,7
<b>26</b>	<b>Rio de Janeiro</b>	<b>2,8</b>	26	Pará	2,8	26	Pará	2,7
27	Piauí	2,7	27	Alagoas	2,6	27	Alagoas	2,6
RJ	Público e Privada	3,3	RJ	Público e Privada	3,7	RJ	Público e Privada	4,0
	BRASIL (rede estadual)	3,4		BRASIL (rede estadual)	3,4		BRASIL (rede estadual)	3,4

FONTE: Dados INEP/Elaboração Assessoria de Planejamento

Figura 13 – Ranking IDEB (2009 – 2013)<sup>73</sup>

Os índices são inequívocos ao anunciarem o “sucesso” do empreendimento iniciado em 2011 no Estado do Rio de Janeiro, não fosse pelo fato de que tais índices se restringem às cifras que revelam, sem qualquer referência a outro tipo de avaliação

<sup>73</sup> Idem, p. 8.

complementar que pudesse ou corroborar, ou apontar os limites da “aprendizagem” verificada.

A ausência de referências, nos Relatórios, a trabalhos críticos que demandariam outras formas de avaliação (até mesmo um cruzamento de dados com aquelas avaliações diagnósticas das escolas, para cotejar discrepâncias ou convergências) revela um contentamento absoluto com as cifras, dando a percepção clara de um tecnicismo restrito e afeito a si mesmo. As avaliações contentam-se com o que elas podem oferecer e, ao que fica claro, produzir, em termos de adesão e modulação da aprendizagem às próprias limitações operacionais dos exames.

### **4.3 AS RESISTÊNCIAS**

Ainda que os índices alardeiem um sucesso nos objetivos dos exames, os resultados estão longe da unanimidade e provocam reações. O cartaz distribuído nas escolas, representado na figura 14, pressupõe que existem forças contrárias à condução do exame SAERJINHO, às quais o aluno deve se opor, inclusive com recursos à Justiça.

A própria necessidade de um aviso cujos conteúdos visam a neutralizar resistências é revelador de uma providência a partir de uma situação que parece haver atingido a inflexão. Não é possível, neste trabalho, tampouco é sua função, investigar os níveis de tensão e as versões das partes opostas em conflito – claramente identificadas entre o poder público e agentes da Escola, dadas as recomendações sugeridas ao aluno. A orientação sobre a procura da Direção ou Conselho Tutelar transforma uma questão educacional grave e importante em caso de disputas jurídicas e, no extremo, policiais, revelando estratégias associadas a políticas conservadoras.



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

# SAERJINHO

## EU APOIO

### Por que farei o SAERJINHO?

Apesar da prova não ter sido planejada pelo professor da minha turma, está de acordo com a realidade e o nível de conhecimento.

### O aluno pode ser punido ou ameaçado?

Não. Essa é uma avaliação importante para nossas escolas, sendo assim, nenhum aluno pode ser impedido de fazer as provas.

### E se o aluno for ameaçado para não entrar na Escola?

Isso caracteriza **crime e abuso de poder**. O aluno deve procurar a Direção da Escola ou o Conselho Tutelar.

### Será que a prova é injusta?

Não. Ela é justa, pois através dos resultados políticas públicas podem ser direcionadas para a melhoria da Educação do Rio de Janeiro.

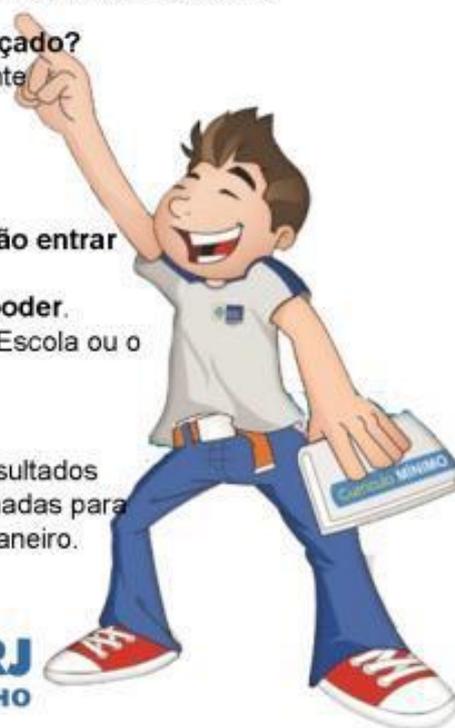


Figura 14 – cartaz distribuído nas escolas

Bourdieu define um campo social como espaço de lutas e disputas para manutenção ou elevação da posição relativa dos agentes sociais no interior deste campo<sup>74</sup>. É no contexto de projetos em disputa que se devem entender as resistências e as armas, tais como o jogo de imagens representadas pelos cartazes das figura 14 e 15.

<sup>74</sup> BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 38.

O símbolo da resistência docente ao exame SAERJINHO, no Rio de Janeiro, é a posição do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ). Os representantes do SEPE elaboraram, em 2011, uma cartilha “Por que boicotamos a avaliação meritocrática da SEEDUC?”, que tem por finalidade esclarecer os motivos que norteiam a tomada de decisão da não aplicação da referida avaliação. O Sindicato argumenta que, no discurso formal da SEEDUC de “ajustar as práticas docentes”, está embutida a ideia de equalizar o aprendizado, como forma de avaliar a prática docente e reforça: “O economista/secretário quer saber se todos estamos ensinando as mesmas coisas, do mesmo jeito e com os mesmos resultados, independente da realidade vivida por nossos alunos e por nossas escolas”<sup>75</sup>.



Figura 15 – Capa da cartilha da SEPE que propõe boicotar o SAERJINHO

<sup>75</sup> SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO – SEPE/RJ. *Por que boicotamos a avaliação meritocrática da SEEDUC?* Rio de Janeiro, 2011. Disponível em <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim99.pdf>. Acesso em 28/03/16.

As críticas à lógica da meritocracia de atribuir o fracasso ou o sucesso da Escola ao esforço pessoal dos alunos e profissionais da Educação, independente do contexto e das condições objetivas de produção dos processos educacionais, além daquelas que se voltam à escolha dos conteúdos de “cima para baixo”, à incorporação do resultado do SAERJINHO à nota dos alunos e ao sistema de bonificação, que sucateiam a profissão docente, também aparecem como pontos centrais na cartilha. Como resultado, fomenta-se a disputa entre as próprias escolas e, dentro de cada, entre os próprios docentes, naturalizando um sistema de valores típicos das corporações: a competição, base de um sistema produtivista que tornará possível, ainda nas críticas do SEPE, instrumentalizar a perda de isonomia salarial entre os docentes, abrindo possibilidade a manobras futuras e reequilíbrio perverso da contabilidade pública.

Estabelecer uma lógica produtivista na educação é esquecer que a escola não é fábrica, que a riqueza do processo educativo depende de muitas coisas além do esforço dos professores e funcionários, que não haverá qualidade na educação enquanto as condições de trabalho forem tão ruins que levam ao abandono de mais de 20 professores por dia. Não boicotamos o Saerj para impedir um diagnóstico, pois nós, profissionais da educação fazemos isso com nossos alunos o tempo todo. Boicotamos o “SAERJinho” porque não podemos aceitar que a educação pública seja encarada como uma mercadoria vendida a preços diferentes dependendo das condições do “negócio”.<sup>76</sup>



**Figura 16** – Imagem da cartilha da SEPE que propõe boicotar o SAERJINHO

---

<sup>76</sup> Idem, p. 3.

# CAPÍTULO 5

## REFLEXÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

### 5.1 RECONSTRUINDO AS QUESTÕES CENTRAIS

Reconstruindo as questões preliminares deste trabalho:

1<sup>a</sup>. Que Escola é esta que se pretende a serviço de a uma economia internacionalmente deslocada?

2<sup>a</sup>. Como os elementos de gestão, eficiência, meritocracia e produtividade se superpõem à necessidade reflexiva e particularizada dos processos intelectuais e morais necessários às relações escolares, orientando a lógica interna da racionalidade empresarial, que transforma a Escola em organização, o trabalho docente em missão, o conhecimento em mercadoria e os alunos em clientes?

3<sup>a</sup>. Como a avaliação pode se adequar e se converter em instrumento dessa lógica, que privilegia o cumprimento de metas e se revela tão pouco afeita às peculiaridades do processo político-pedagógico?

4<sup>a</sup>. De que maneira e em que extensão se estabelecem pactos de cooptação orientados pelo regime de bonificações, reforçando um conceito de Educação como mera prestação de serviço?

5<sup>a</sup>. Como as resistências evidenciam o campo de lutas em que instituições e agentes sociais disputam papéis e jogos, cujas regras estão, elas mesmas, sujeitas a disputas?

O espírito da análise relacional de Bourdieu nos impõe a compreensão da pesquisa com um processo, em que os elementos da investigação se reconfiguram no interior da própria pesquisa, produzindo novos sentidos às ideias originais. Isto nos faz retomar as questões inicialmente propostas – e agora ampliadas –, a partir das quais este capítulo final, mais que concluir, constrói reflexões importantes, incompletas, no sentido de que outras tantas, excluídas desta versão por limitação que todo trabalho precisa ter, merecem desdobramentos. Trataremos dela ainda neste capítulo.

## 5.2 REFLEXÕES

A SEEDUC RJ organizou as avaliações do SAERJ/SAERJINHO no sentido de orientar políticas públicas e produzir índices mensuráveis e compatíveis com as escalas adotadas nacional e internacionalmente. Temos aqui um caso clássico de enquadramento em que a avaliação serviu de ponta de lança para a efetivação localizada da lógica de mercado nos sistemas de ensino. É possível comparar os resultados obtidos por um estudante/grupo de estudantes do Rio de Janeiro com os resultados de um estudante fora do Brasil, colocando-os ao crivo do mercado, como reserva de mão de obra típica nas economias periféricas. A boa gestão enaltece e facilita a implantação desta lógica de capital/trabalho adotada pelo Estado brasileiro para organizar e administrar a Educação. Mas que Escola é essa que se pretende a serviço de uma economia internacionalmente deslocada?

A Escola de resultados, como pretendemos chamar a que se alinha aos interesses do capital, é aquela que revela o seu *status* de instituição legitimadora das desigualdades sociais, para citar uma expressão reconhecida de Pierre Bourdieu, já que a desigualdade é condição de existência do sistema capitalista e a meritocracia, seu valor moral. O conhecimento, convertido em mercadoria, deve-se medir por índices de produtividade, objetivamente tratada e alheia aos processos que arbitram e delimitam a produção dos méritos.

Disfarçada de boas intenções e ancorada nas virtudes do mérito arrancadas do senso comum, essa Escola, que não está deslocada do mundo social, deve servir à tarefa da prestação de serviço, dentro de uma lógica focada na racionalidade gerencial e nos resultados alcançados ao menor custo possível. A gestão se converte, portanto, na espinha dorsal do modelo, a partir da adoção de estratégias, etapas e conflitos já calculados previamente.

Propusemos neste trabalho a existência de um tripé estratégico na política de criação e implementação dos exames SAERJ/SAERJINHO no Estado do Rio de Janeiro, a saber: a) o uso do currículo mínimo; b) a escolha de modelos objetivos e pragmáticos para a elaboração das provas, exemplificados nas questões de Química citadas neste trabalho; c) a adoção de recompensas e premiações aos agentes da Escola pelo bom desempenho nas metas estabelecidas. O recorte metodológico bourdieusiano foi buscar,

na análise documental, a presença de retóricas e ações que justificassem as finalidades políticas dos exames, à luz das estratégias adotadas. O tratamento relacional das informações obtidas acabou por confirmar as nossas hipóteses. O diálogo entre análise documental e perspectiva teórica perpassou todo o trabalho, dando-lhe força vital.

O sistema de avaliações periódicas que pretende, nos termos oficiais, diagnosticar o trabalho docente e orientar pedagogicamente a Escola acaba por, de fato, lograr um indisfarçável sucesso: conteúdos mínimos, tomados agora como objetivos a cumprir, de certa forma ajustam-se à economia (o termo é deliberadamente ambíguo, referindo-se à parcimônia e, ao mesmo tempo, aos dividendos) preconizada. A qualidade das questões e a “economia” dos enunciados incumbem-se de produzir variáveis objetivamente mensuráveis para a composição dos índices de produtividade que alimentam a lógica dos exames, exprimindo uma coerência enorme com as boas técnicas de racionalidade gerencial.

Resta-nos, portanto, tocar em um ponto incômodo, mas inseparável das contradições do mundo real: a força da cooptação, que neste trabalho assumimos como subproduto das bonificações, que representam, ao final, um ganho pecuniário móvel, porém significativo, adicionados ao rendimento dos agentes da Escola: uma parte não “regulamentada” do salário, livre do alcance dos benefícios legais futuros, como aposentadoria, seguros etc. As adesões existem e se tornam significativas, na medida em que seus efeitos imediatos neutralizam, ainda que de forma absolutamente ilusória, a precarização do trabalho docente e o dos demais agentes escolares. O banco de publicações oficiais é alimentado por textos e imagens a cada resultado “positivo” alcançado, verdadeiras fontes de energia para as máquinas geradoras de resultados: professores, alunos, diretores etc, fechando o ciclo de produções.

Os pactos de cooptação, orientados pela lógica da premiação, são indisfarçavelmente revelados pela figura 17, em que a teia de condicionamentos se integram em um resultado inequívoco: a bonificação por resultados e posterior distribuição dos prêmios.



**Figura 17** - Organização da Bonificação por Resultados<sup>77</sup>

Bourdieu define um campo social como espaço de lutas, em que indivíduos e instituições assumem estratégias calculadas, visando à conquista de posições mais favoráveis nas disputas intrínsecas ao campo<sup>78</sup>. Esta representação teórica nos permite entender situações empiricamente verificáveis, como os projetos em disputa (dos quais os exames são uma das partes), ao mesmo tempo em que destaca uma condição indispensável à existência de arenas de lutas, representadas nos campos sociais diversos: a existência de conflitos, resultados das contradições inseparáveis da dinâmica da História. Apesar das cooptações e adesões, há que se levar em conta a força dos movimentos organizados da sociedade, envolvendo representações estudantis e órgãos de classe, como os sindicatos. No Rio de Janeiro, a categoria de professores liderada pelo SEPE - denuncia: “Deixada à lógica do mercado, o resultado esperado será a

<sup>77</sup> RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. *Bonificação por resultados – Tudo que você precisa saber sobre Bonificação por Resultados da SEEDUC*. Rio de Janeiro, 2012, p. 5.

<sup>78</sup> Uma definição resumida de campo é a que “caracteriza a autonomia de certo domínio de concorrência e disputa interna. Serve de instrumento ao método relacional de análise das dominações e práticas específicas de um determinado espaço social. Cada espaço corresponde, assim, a um campo específico – cultural, econômico, educacional, científico, jornalístico etc -, no qual são determinados a posição social dos agentes e onde se revelam, por exemplo, as figuras de “autoridade”, detentoras de maior volume de capital”. In: SOCHA, Eduardo. Pequeno glossário da teoria de Bourdieu. *Revista Cult*, nº. 128, 2010, p. 46.

institucionalização de escola para ricos e escola para pobres (da mesma maneira que temos celulares para ricos e para pobres)”<sup>79</sup>.

As resistências evidenciam um campo de lutas em que instituições e agentes sociais disputam papéis e jogos, cujas regras estão, elas mesmas, sujeitas a disputas. Como discutimos neste trabalho, a posição de onde fala o agente social de um campo define o que ele pode ou não fazer. As resistências se expressam na ação política, na organização vivida, a exigir uma constante produção de contrapontos não apenas convincentes, mas que representem o reconhecimento do papel de si nas lutas em disputa. Eis o sentido da emancipação, que não é dada, mas construída na prática social objetiva, ainda que – e até mesmo porque – as regras do jogo podem ser alteradas durante a partida.

### 5.3 ALGUMAS RECOMENDAÇÕES

Temos, no início de 2016, mais de um ano após o fim do nosso recorte, movimento grevista dos professores da Rede Estadual do Rio de Janeiro e ocupação das escolas estaduais fluminenses pelos estudantes, que apresentam, como uma das propostas da pauta de negociação com o Governo do Estado – ao encontro das reivindicações feitas pelo grupo do SEPE que lidera a greve de professores –, a extinção dos exames avaliativos SAERJINHO. Uma análise ampliada desse processo político seria importante dentro do espectro das resistências aqui tratadas, especialmente à luz das novas reconfigurações de forças políticas representadas no desenho institucional recente, culminado na instauração do processo de *impeachment* da Presidente da República, em 11 de maio de 2016. De que forma esses processos políticos se integram no redesenho de forças internacionalmente elaboradas e alinhadas aos interesses dos mercados globalizados, com vistas à desregulamentação, é tema que merece aprofundamento, em escopo muito mais extenso e teoricamente fundamentado que o razoável supor em um projeto final de graduação.

Ainda assim – e talvez por isto mesmo – somos instigados a propor que tal desdobramento contemple: a) a investigação do sentido das contradições inerentes a qualquer espaço de lutas, investigando o papel dos agentes e instituições na redefinição

---

<sup>79</sup> SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO – SEPE/RJ. *Por que boicotamos a avaliação meritocrática da SEEDUC?* Rio de Janeiro, 2011, p. 5. Disponível em <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim99.pdf>. Acesso em 28/03/16.

de posições estratégicas no jogo; b) a explicitação mais fundamentada dos processos de cooptação dos agentes, na medida em que se relacionam, no recorte teórico por nós escolhido, à tomada de posições de vantagem, ainda que no sentido da *ilusão* (outra categoria bourdieusiana que merece aprofundamento); c) a construção de processos emancipatórios *contra* a acomodação da ilusão.

Por fim, os desdobramentos aqui sugeridos implicam o reconhecimento de aprimoramento nos métodos investigativos, algo fora do escopo deste trabalho, ainda que aqui aventados. As contribuições de Pierre Bourdieu se completam no entrelaçamento entre categorias analíticas e métodos de análise relacional.

## BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Almerindo J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALBERTI, Verena; VON KULITZ, Laryssa B.; MACEDO, Felipe B. SAERJ e SAERJINHO como avaliadoras estaduais dos conhecimentos escolares de história. *Anais do V Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic), IV Seminário Nacional do PIBID e XI Seminário de Iniciação à Docência (SID-UFRN)*, realizado de 8 a 12 de dezembro de 2014, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN.

BARRIGA, Ángel D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org). *Avaliação: uma busca prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: O processo de institucionalização do Saeb. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 108, p. 101-132, 1999.

BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Organizadores: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo, Editora UNESP, 2004.

BRASIL, Presidência da República. Capítulo I do Decreto 6.094/2007 (DECRETO DO EXECUTIVO), de 24 de abril de 2007.

BRASIL, Presidência da República. Capítulo II do Decreto 6.094/2007 (DECRETO DO EXECUTIVO), de 24 de abril de 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria A.; FALEIROS, Matheus. *Grupo de Avaliação de Medidas Educacionais - GAME*, FAE, UFMG, p. 1-201, agosto/2011.

CHIRINÉA, Andréia M.; BRANDÃO, Carlos F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. In: *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, abr./jun. p. 461-484, 2015.

COELHO, Maria I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro*, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

COMBEMALE, Pascal; PIRIOU, Jean-Paul. *Nouveau manuel des sciences économiques et sociale*. Paris: La Découverte, 1995.

ESTEBAN, Maria Teresa (org). *Avaliação: uma busca prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LATOURETTE, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 38(1), p. 13-28, 2012.

LOPES, Alice R. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educ. Soc.*, Campinas, 23(80), p. 386-400, 2002.

LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo. Cortez, 2011.

MARQUES, Fabrício. Gargalo na sala de aula. In: *Pesquisa FAPESP 200*, São Paulo, p. 32 – 38, 2012.

MELO, Manuel F. P. C.; OLIVEIRA, Lina K. M.; PENA, Anderson C.; SILVA, Wellington; VIEIRA, Verônica M; RIO DE JANEIRO, Secretaria de Estado da Educação. *Revista do Sistema de Avaliação. SAERJ – 2010*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 1, jan./dez. 2010.

PINTO, Márcio A. R. A avaliação de sistemas e a avaliação das escolas: proposições, realidades e perspectivas. *Unesp/Univesp*, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, v.3, 1º ed., 2013.

RIO DE JANEIRO, Governo do Estado. Lei nº 6088, de 25 de novembro de 2011.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *Acompanhamento de Resultados*, 2011.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. *Bonificação por resultados – Tudo que você precisa saber sobre Bonificação por Resultados da SEEDUC*. Rio de Janeiro, 2012.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *Conhecendo o Planejamento Estratégico da SEEDUC-RJ*, 2011.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *Informativo GIDE – Gestão Integrada da Escola*, 2011

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *Manual do Diretor: SAERJINHO – 2011*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, jan./dez. 2011.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *Orientações Pedagógicas – SAERJINHO*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, junho, 2011.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *Prova Bimestral do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro: SAERJINHO – 2011*. Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, jan./dez. 2011.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *Relatório de Gestão e Políticas Públicas – Educação 2014*, Volumes 1 e 2, Rio de Janeiro, 2014.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Estadual de Educação. Resolução SEEDUC-RJ nº 4669, de 04/02/2011, publicado em Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro (DOERJ), de 07/02/2011, Parte 1, Poder Executivo, p. 17.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *Revista da Diretoria Regional: SAERJ – 2010*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 2, jan./dez. 2010.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *Revista da Escola: SAERJ – 2010*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 3, jan./dez. 2010.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *Revista do Professor de Avaliação da Educação: SAERJ – 2008*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 1, jan./dez. 2008.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *Revista do Sistema de Avaliação, Rede Estadual: SAERJ – 2013*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 3 jan./dez. 2013.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *Revista Pedagógica Língua Portuguesa 5º ano do Ensino Fundamental: SAERJ – 2012*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 1, jan./dez. 2012.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. *SEEDUC em Números*, 2013.

SCARTEZINI, Natália. Introdução ao método de Pierre Bourdieu. *Cadernos de Campo*. São Paulo: UNESP, Programa de Pós Graduação em Sociologia, 2011, p.26.

SILVA, Isabelle F. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. Estudos em *Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set/dez. 2010.

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO – SEPE/RJ. *Por que boicotamos a avaliação meritocrática da SEEDUC?* Rio de Janeiro, 2011. Disponível em <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim99.pdf>. Acesso em 28/03/16.

SOCHA, Eduardo. Pequeno glossário da teoria de Bourdieu. *Revista Cult*, nº. 128, 2010, p. 46.

# ANEXO

## Coletânea de Questões de Química

### SAERJINHO

2012-2014

Focos analíticos	Ideia de Ciência acabada, pronta, a-histórica	Memorização	Ausência de crítica
QUESTÕES	<i>Questão 24, 2012, 2º Bimestre, 1º Ano, E.M., Caderno 1001</i>	<i>Questão 26, 2012, 1º Bimestre, 1º Ano, E.M., Caderno 1001</i>	<i>Questão 21, 2012, 3º Bimestre, 3º Ano, E.M., Caderno 1201</i>
	Questão 27, 2013, 1º Bimestre, 1º Ano, E.M., Caderno X1001	Questão 19, 2013, 3º Bimestre, 1º Ano, E.M., Caderno X1001	<i>Questão 21, 2012, 2º Bimestre, 2º Ano, E.M., Caderno 1101</i>
	Questão 24, 2013, 1º Bimestre, 2º Ano, E.M., Caderno X1101	Questão 19, 2013, 1º Bimestre, 1º Ano, E.M., Caderno X1001	Questão 24, 2013, 1º Bimestre, 1º Ano, E.M., Caderno X1001
	Questão 21, 2013, 2º Bimestre, 1º Ano, E.M., Caderno X1001	Questão 22, 2014, 3º Bimestre, 3º Ano, E.M., Caderno X1201	Questão 20, 2013, 1º Bimestre, 2º Ano, E.M., Caderno X1101
	Questão 26, 2014, 2º Bimestre, 3º Ano, E.M., Caderno X1201	Questão 27, 2014, 3º Bimestre, 3º Ano, E.M., Caderno X1201	Questão 25, 2013, 1º Bimestre, 2º Ano, E.M., Caderno X1101
	Questão 22, 2014, 2º Bimestre, 3º Ano, E.M., Caderno X1201	Questão 19, 2014, 1º Bimestre, 3º Ano, E.M., Caderno X1201	Questão 25, 2014, 3º Bimestre, 3º Ano, E.M., Caderno X1201
	Questão 25, 2014, 1º Bimestre, 3º Ano, E.M., Caderno X1201	Questão 25, Ano 2012, 3º Bimestre, 3º Ano, E.M., Caderno N1201	Questão 27, 2013, 1º Bimestre, 2º Ano, E.M., Caderno X1101

- As questões foram classificadas por focos analíticos preponderantes, indicando que, em muitas situações, o enquadramento poderia envolver outra categoria ou mais de uma delas.
- As questões indicadas em itálico na tabela já foram incluídas e analisadas no corpo da monografia, p. 40 a 42.

## ANEXO

### QUESTÕES SELECIONADAS DO SAERJINHO: 2013 – 2014

#### Questão 27

Q100091E4

Um elemento químico que tem raio atômico grande e baixa energia de ionização, provavelmente, é um

- A) ametal.
- B) gás nobre.
- C) halogênio.
- D) metal.
- E) semimetal.

Questão 27, 2013, 1º Bimestre, 1º Ano, E.M., Caderno X1001

#### Questão 24

Q110085E4

Função química é um conjunto de substâncias com propriedades químicas semelhantes.

Uma característica da função química base é o fato de

- A) conduzirem a corrente elétrica quando sólida.
- B) continuarem incolor em uma solução de fenolftaleína.
- C) liberarem o íon  $H^+$ , como único cátion, em solução aquosa.
- D) liberarem o íon  $OH^-$ , como o único ânion, em solução aquosa.
- E) reagirem quimicamente com os metais nobres.

Questão 24, 2013, 1º Bimestre, 2º Ano, E.M., Caderno X1101

#### Questão 21

Q100078E4

Uma das bases do modelo atômico atual é o Princípio da Incerteza, que propõe não ser possível determinar simultaneamente com a mesma precisão a velocidade e a posição de um elétron de determinado átomo. Esse princípio acrescentou ao modelo atômico atual a ideia de

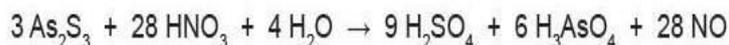
- A) orbitais atômicos.
- B) núcleos atômicos.
- C) níveis eletrônicos.
- D) estados estacionários.
- E) cargas elétricas.

Questão 21, 2013, 2º Bimestre, 1º Ano, E.M., Caderno X1001

**Questão 26**

H07 Q120481E4

O ácido sulfúrico é um indicador da economia de um país, pois sua aplicação tem larga escala, desde fertilizantes até no refino do petróleo. Pode-se obtê-lo tratando o sulfeto de arsênio ( $\text{As}_2\text{S}_3$ ) com ácido nítrico, como demonstrado na reação abaixo.



Nessa reação, o agente oxidante é

- A) NO.
- B)  $\text{HNO}_3$ .
- C)  $\text{H}_3\text{AsO}_4$ .
- D)  $\text{H}_2\text{SO}_4$ .
- E)  $\text{As}_2\text{S}_3$ .

Questão 26, 2014, 2º Bimestre, 3º Ano, E.M., Caderno X1201

**Questão 22**

H10 Q120484E4

A corrosão dos metais está presente no nosso cotidiano e causa muitos prejuízos econômicos. Por isso, técnicas foram desenvolvidas para combatê-las. Uma delas é revestir a peça metálica para, assim, evitar esse processo. Na tabela abaixo, está representada a ordem de reatividade dos metais.

**TABELA DE REATIVIDADE**

Ca > Mg > Al > Zn > Fe > Ni > H > Cu > Hg > Ag

Com base nessa tabela, qual metal poderia ser usado para retardar a corrosão de um parafuso constituído de ferro?

- A) Ag
- B) Cu
- C) Hg
- D) Ni
- E) Zn

Questão 22, 2014, 2º Bimestre, 3º Ano, E.M., Caderno X1201

**Questão 25**

Q120476E4

Nas reações químicas ditas reversíveis, diretas e inversas, o alcance da igualdade de suas velocidades é essencial para que seja atingido o estado de equilíbrio. Porém, esse estado de equilíbrio das reações pode ser atingido por alguma influência externa.

São fatores que afetam a condição de equilíbrio de um sistema

- A) a temperatura e o catalisador.
- B) a temperatura e a eletricidade.
- C) a temperatura e a concentração.
- D) a concentração e o catalisador.
- E) a concentração e a eletricidade.

**Questão 25, 2014, 1º Bimestre, 3º Ano, E.M., Caderno X1201**

**Questão 19**

Q100083E4

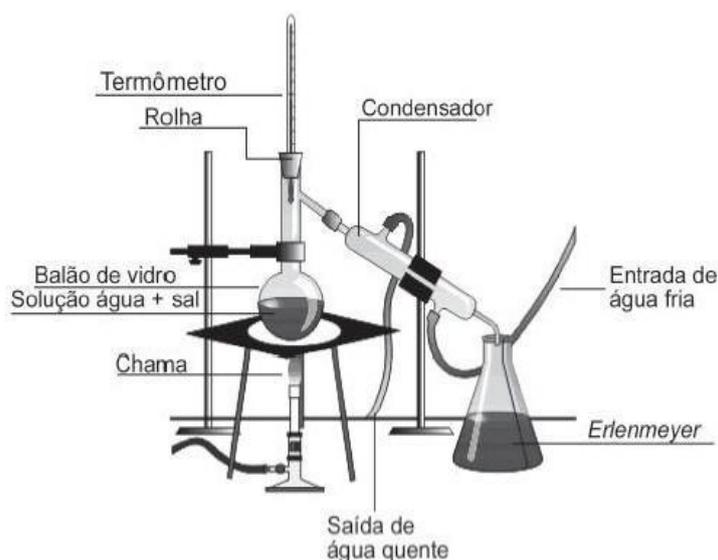
Em função do conhecimento a respeito das propriedades dos elementos químicos e das propriedades das substâncias simples correspondentes, os cientistas classificam esses elementos em dois grandes grupos: os de caráter metálico e os de caráter ametalico.

Quais propriedades são típicas de elementos de caráter metálico?

- A) Altos valores de eletronegatividades e de afinidade eletrônica.
- B) Baixos valores de densidade e ponto de fusão.
- C) Capacidade de compartilhar pares de elétrons nas ligações químicas.
- D) Raios atômicos relativamente maiores e facilidade para perder elétrons.
- E) Tendência a receber elétrons em seus níveis de valência.

**Questão 19, 2013, 3º Bimestre, 1º Ano, E.M., Caderno X1001**

A imagem abaixo representa um processo utilizado para separar os componentes de uma mistura homogênea, constituídos de um sólido e um líquido.



Disponível em: <<http://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2009/08/>>. Acesso em: 22 set. 2012.

Esse processo é denominado

- A) cristalização.
- B) decantação.
- C) destilação.
- D) dissolução.
- E) filtração.

Questão 19, 2013, 1º Bimestre, 1º Ano, E.M., Caderno X1001

Com base na estrutura química de uma substância natural isolada do salgueiro branco, a *Salix alba*, foi possível sintetizar o ácido acetilsalicílico. Essa planta tem sido utilizada há séculos devido as suas propriedades.

A substância sintetizada a partir dessa planta é encontrada em

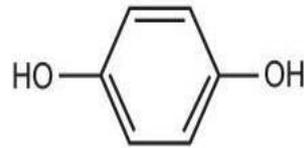
- A) alimentos.
- B) combustíveis.
- C) fármacos.
- D) lubrificantes.
- E) plásticos.

Questão 22, 2014, 3º Bimestre, 3º Ano, E.M., Caderno X1201

**Questão 27**

H16 Q120663E4

A hidroquinona é um medicamento utilizado no tratamento de despigmentação de manchas dermatológicas. A fórmula estrutural desse composto orgânico está representada abaixo.



Hidroquinona

Disponível em: <<http://img.interempresas.net/fotos/460625.jpeg>>. Acesso em: 5 fev. 2014. \*Adaptado para fins didáticos.

Qual é a função orgânica relacionada ao grupo funcional presente na estrutura desse composto?

- A) Fenol.
- B) Éter.
- C) Cetona.
- D) Aldeído.
- E) Álcool.

**Questão 27, 2014, 3º Bimestre, 3º Ano, E.M., Caderno X1201**

**Questão 19**

Q120479E4

As substâncias contidas no limão conferem ao seu suco um sabor azedo e pH entre 2 e 3. Essas características indicam que essa fruta possui caráter

- A) ácido.
- B) anfótero.
- C) básico.
- D) neutro.
- E) redutor.

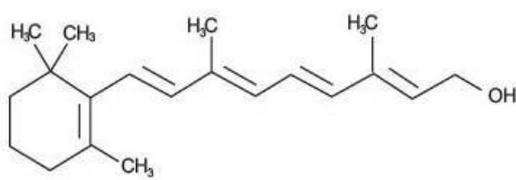
**Questão 19, 2014, 1º Bimestre, 3º Ano, E.M., Caderno X1201**

**Questão 25**

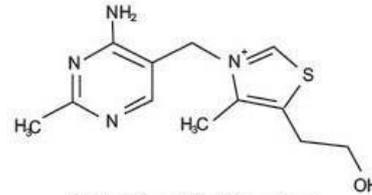
Q120004E4

As vitaminas são compostos orgânicos de importância vital para o organismo humano. São alimentos reguladores e devem ser consumidos em pequenas quantidades, sendo, em geral, fornecidas a partir de uma alimentação equilibrada e variada. Tanto a carência, quanto o excesso de vitaminas pode trazer problemas levando a graves doenças.

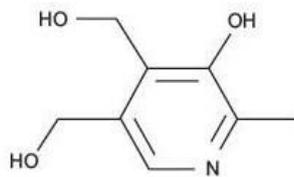
Algumas vitaminas importantes na dieta do ser humano estão representadas abaixo.



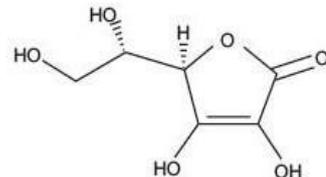
Vitamina A (Retinol)



Vitamina B1 (Tiamina)



Vitamina B6 (Piridoxina)



Vitamina C (Ácido ascórbico)

Essas vitaminas apresentam em comum o grupo funcional

- A) amino.
- B) carbonila.
- C) carboxila.
- D) fenólico.
- E) hidroxila.

**Questão 25, 2012, 3º Bimestre, 3º Ano, E.M., Caderno N1201**

**Questão 24**

Q100088E4

A fórmula química que representa uma substância simples molecular, presente na atmosfera, diatômica e constituída por átomos de um elemento trivalente é

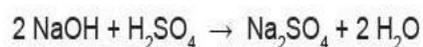
- A) CO.
- B) H<sub>2</sub>.
- C) N<sub>2</sub>.
- D) NO.
- E) O<sub>2</sub>.

**Questão 24, 2013, 1º Bimestre, 1º Ano, E.M., Caderno X1001**

**Questão 20**

Q110091E4

A equação abaixo representa a reação química de obtenção industrial do sulfato de sódio, utilizado na produção do papel reciclado.



Nessa reação,

- A) o  $\text{H}_2\text{SO}_4$  é um óxido ácido.
- B) o  $\text{NaOH}$  é um hidrácido.
- C) o óxido de sódio é um dos reagentes.
- D) ocorre a formação de um hidróxido.
- E) ocorre a formação de um sal.

Questão 20, 2013, 1º Bimestre, 2º Ano, E.M., Caderno X1101

**Questão 25**

Q110090E4

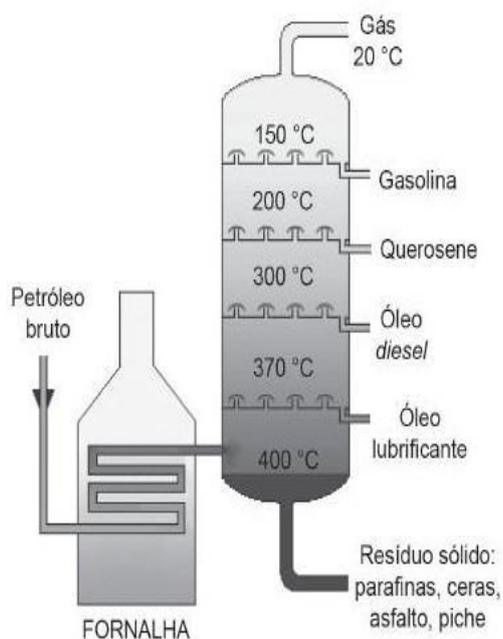
As soluções são misturas homogêneas de duas ou mais substâncias e podem ser utilizadas em medicamentos, alimentos e produtos de limpeza.

Soluções aquosas de hipoclorito de sódio ( $\text{NaClO}$ ) têm ação

- A) anestésica e alvejante.
- B) anestésica e oxidante.
- C) bactericida e alvejante.
- D) bactericida e anestésica.
- E) neutralizante e hidratante.

Questão 25, 2013, 1º Bimestre, 2º Ano, E.M., Caderno X1101

Observe a imagem abaixo.



Disponível em: <<http://www.mundoeducacao.com/upload/conteudo/refino-do-petroleo.jpg>>. Acesso em: 9 fev. 2014.

Nessa imagem, os produtos obtidos a partir do petróleo bruto são

- A) alcoóis.
- B) éteres.
- C) haletos orgânicos.
- D) hidrocarbonetos.
- E) polímeros.

Questão 25, 2014, 3º Bimestre, 3º Ano, E.M., Caderno X1201

Quando os derivados de petróleo e o carvão mineral são utilizados como combustíveis, a queima do enxofre produz dióxido de enxofre. As reações do dióxido de enxofre na atmosfera podem originar a chuva ácida. O nome e a fórmula do composto responsável pela formação da chuva ácida é o

- A) ácido sulfídrico ( $H_2SO_3$ ).
- B) ácido sulfúrico ( $H_2SO_3$ ).
- C) ácido sulfúrico ( $H_2SO_4$ ).
- D) ácido sulfuroso ( $H_2SO$ ).
- E) ácido sulfuroso ( $H_2SO_4$ ).

Questão 27, 2013, 1º Bimestre, 2º Ano, E.M., Caderno X1101