

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Vania Maria Machado de Oliveira

A trajetória do Sistema de Avaliação da Educação do estado do Rio de Janeiro-SAERJ

Juiz de Fora

2019

VANIA MARIA MACHADO DE OLIVEIRA

**A TRAJETÓRIA DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO-SAERJ**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a qualificação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientadora: Profa. Dra. Lina Katia Mesquita de Oliveira

Juiz De Fora

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Oliveira, Vania Maria Machado de.

A trajetória do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ / Vania Maria Machado de Oliveira. -- 2019. 217 f.

Orientadora: Lina Katia Mesquita de Oliveira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Educação, 2019.

1. Avaliação educacional. 2. Política Pública. 3. SAERJ. 4. Meritocracia. 5. Bonificação. I. Oliveira, Lina Katia Mesquita de, orient. II. Título.

Aos meus filhos, tudo sempre.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação pela oportunidade de cursar este mestrado que ampliou bastante meus conhecimentos.

À Lina Kátia pela rica experiência de trabalho no CAEd e pela orientação neste estudo.

Ao ex-secretário Wilson Risolia por todo seu investimento na educação fluminense e por ter acreditado e apoiado o trabalho desenvolvido por mim e minha equipe na avaliação da rede estadual.

À minha equipe da Superintendência de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar da Secretaria Estadual do Rio de Janeiro pelo companheirismo e seriedade com os quais desenvolvemos nosso trabalho.

À Nigel Brooke e Alícia Bonamino pelos ensinamentos e valiosas contribuições para a realização deste estudo.

À Luisa Vilardi por todo acompanhamento e choque de realidade neste trabalho.

À Sheila Rigante pelo apoio, dicas e revisões.

Ao amigo Reinaldo Ferreira pela revisão e afetuosos puxões de orelha.

Ao amigo Walter Soares pela ajuda nos gráficos.

É preciso ousar para dizer, cientificamente e não blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com, esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo 'do emocional

(FREIRE, Paulo, 1997, p. 08)

RESUMO

A presente dissertação versa sobre a trajetória do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Rio de Janeiro, SAERJ, da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, no período de 2009 a 2015, realizando um registro desta política, seus efeitos positivos e negativos no processo ensino aprendizagem da rede estadual, fragilidades e erros cometidos e causas que levaram ao abandono desta política. Este estudo pretende assim, entender a trajetória do SAERJ analisando as perspectivas da secretaria, dos profissionais, dos alunos e do sindicato, considerando que todos estes atores é que dão significação à realidade educacional e que todos não são isentos de visões ideológicas apesar de que, a priori, todos buscam o mesmo objetivo, qual seja, a melhoria do ensino aprendido na rede estadual. Para esta análise, foram utilizados como métodos de pesquisa: análise documental de dissertações e teses que analisaram o SAERJ direta ou indiretamente, documentos do sindicato dos professores, manifestações de alunos em mídias sociais, pesquisa bibliográfica, questionário, além de indicadores educacionais. Na maioria destes documentos evidenciam-se as concepções diversas do SAERJ, cuja resistência é utilizada como meio de se lutar contra a meritocracia e baixos salários, entre outros pontos. A partir desta análise, como objetivo propositivo, elaborou-se um modelo de avaliação para a educação desse estado que contemple tanto suas necessidades pedagógicas apontadas no questionário realizado com os gestores dos principais escalões da secretaria, bem como a possibilidade econômica do estado. Esta pesquisa se justifica, primeiramente, por realizar um registro de uma política pública implementada na rede estadual fluminense e pela contribuição desta avaliação para a melhoria do processo ensino aprendizagem.

Palavras-Chave: Avaliação Externa. Meritocracia. Bonificação. Política Pública.

ABSTRACT

This study was trajectory of the Basic Education Evaluation System of Rio de Janeiro, SAERJ, of the Education Department of Rio de Janeiro, from 2009 to 2015, recording this policy, its positive and negative effects in the process of teaching learning of the state network, weaknesses and mistakes made as well as causes that led to its completion. This study intends to understand the trajectory of SAERJ, analyzing the perspectives of the secretariat, professionals, students and union, considering that all these actors are what gives meaning to the educational reality, and that all are not exempt from ideological visions although, a priori, all seek the same objective, that is, the improvement of learning in the state network. For this analysis, the following were used as research methods: documentary analysis of dissertations and theses that analyzed the SAERJ directly or indirectly, documents from the teachers' union, demonstrations of students in social media, bibliographic research, questionnaires, and educational indicators. In the majority of these documents the diverse conceptions of SAERJ are evidenced, whose resistance is used as a means to fight against meritocracy, low salaries, among other points. Based on this analysis, as a propositional objective, an evaluation model for the education of this state was elaborated that contemplates both its pedagogical needs, as pointed out in the questionnaire carried out with the managers of the main levels of the secretariat, as well as the economic possibilities of the state. This research is justified firstly by making a record of a public policy implemented in the Fluminense state network and by the contribution of this evaluation to the improvement of the learning teaching process.

Keywords: External Evaluation. Meritocracy. Bonuses. Public Policy.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional de Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CNE	Conselho nacional da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal do Brasil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ID	Indicador de Desempenho
IDEB	Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica
IDERJ	Indicador de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro
IDERJINHO	Indicador Bimestral de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro
IF	Indicador de Fluxo
INDG	Instituto de Desenvolvimento Gerencial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PEE	Plano Estadual da Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PPA	Plano Plurianual
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PrNE	Programa Nova Escola
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SAERJINHO	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro
SUGEN	Subsecretaria de Gestão do Ensino
SUPAA	Superintendência de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar
SUPDP	Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas
SUPED	Superintendência Pedagógica
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
TCT	Teoria Clássica de Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - MISSÃO, VISÃO E VALORES DA SEEDUC/RJ.....	41
FIGURA 2 - MÉDIA DE PARTICIPAÇÃO NO SAERJINHO - 2009/2015	54
FIGURA 3 - PERCENTUAL DE PARTICIPAÇÃO DO ENSINO MÉDIO SAERJ	55
FIGURA 4. SÉRIE HISTÓRICA DO IDEB NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 2005/2015	62
FIGURA 5. PROPORÇÃO DE ALUNOS POR ETAPA DE ENSINO RJ	62
FIGURA 6. VARIAÇÃO DA NOTA PADRONIZADA UFs 2009-2015	63
FIGURA 7. IDEB ENSINO MÉDIO.....	64
FIGURA 8. VARIAÇÃO IDEB UFS 2009-2015.....	65
FIGURA 9. INDICADOR DE RENDIMENTO EM.....	66
FIGURA 10. . HISTÓRICO DE PROFICIÊNCIA 3ª SÉRIE EM - LP	66
FIGURA 11. HISTÓRICO DE PROFICIÊNCIA 3ª SÉRIE EM - MT	67
FIGURA 12. . DIFERENÇAS ENTRE AS MÉDIAS DE PROFICIÊNCIAS DOS ALUNOS DO 9º LP 2011 E DO ENSINO MÉDIO EM 2014	68
FIGURA 13. DIFERENÇAS ENTRE AS MÉDIAS DE PROFICIÊNCIAS DOS ALUNOS DO 9º MT 2011 E DO ENSINO MÉDIO EM 2014.....	68
FIGURA 14. DISTRIBUIÇÃO CONCLUINTES EM PADRÕES DE DESEMPENHO - LP	69
FIGURA 15. DISTRIBUIÇÃO CONCLUINTES EM PADRÕES DE DESEMPENHO.....	69
FIGURA 16 – FOLDER SEPE-RJ/14/09/2011.....	74
FIGURA 17. PANFLETO SEPE RJ PARA ALUNOS DA REDE ESTADUAL – 19/09/2011	76
FIGURA 18. SLIDE CONVERSA COM ALUNOS	77
FIGURA 19. EXEMPLOS DE BOICOTES ALUNOS	80
FIGURA 20. REIVINDICAÇÕES ESTUDANTES	87
FIGURA 21. RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS DOCENTES	108
FIGURA 22. GRÁFICO SOBRE MOTIVAÇÃO DA OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS.....	132
FIGURA 23. GRÁFICO SOBRE PROBLEMAS DAS ESCOLAS	133
FIGURA 24. GRÁFICO SOBRE RESPONSÁVEIS PELOS PROBLEMAS.....	134

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - IDEB ENSINO MÉDIO - RJ	70
GRÁFICO 2 - IDEB METAS ENSINO MÉDIO - RJ	70
GRÁFICO 3 - SAEB – NOTA MÉDIA PADRONIZADA.....	71
GRÁFICO 4 - INDICADOR DE RENDIMENTO	71

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. CATEGORIAS DE DESEMPENHO DO SAERJ – LP E MT	58
TABELA 2. TOTAL DE BOICOTES AO SAERJINHO 2014 DIRETORIAS REGIONAIS	78
TABELA 3. BOICOTES ALUNOS SAERJINHO POR SÉRIES 2014.....	79
TABELA 4. QUANTITATIVO BOICOTES SAERJ/ 2015.....	80
TABELA 5 – JUSTIFICATIVAS DE PROFESSORES POR NÃO APLICAR SAERJINHO/2015	82

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – COMPARATIVO SAERJ/SAERJINHO	60
QUADRO 2 - COMPARATIVO IDEB/IDERJ/IDERJINHO.....	60
QUADRO 3. CARACTERIZAÇÃO DAS DIRETORIAS REGIONAIS PEDAGÓGICAS ENTREVISTADAS.....	147

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 AVALIAÇÕES EXTERNAS EDUCACIONAIS	20
1.1 Avaliação externa educacional: contextualização	21
1.2 Histórico das políticas públicas educacionais no estado do Rio de Janeiro	29
1.3 Nova Escola e SAERJ	31
1.4 Planejamento estratégico da Secretaria de Estado de Educação do Rio De Janeiro	39
1.5 SAERJ: Operacionalização e metodologia.....	48
1.5.1 Operacionalização	48
1.5.2 Metodologia.....	55
1.6 Resistências, boicotes e movimento de ocupação dos alunos	72
1.6.1 Principais considerações sobre o caso de gestão	87
2 ANALISANDO A VISÃO DOS AGENTES EDUCACIONAIS SOBRE O SAERJ.....	89
2.1 Metodologia da pesquisa	90
2.2 Contribuições de pesquisas no PPGP	91
2.3 O SAERJ sob as perspectivas teóricas do campo de análise de políticas públicas	123
2.4 Analisando o Movimento Estudantil.....	131
2.5 Meritocracia e Bonificação	137
3. PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DA AVALIAÇÃO EXTERNA.....	156
3.1 Avaliação da Rede Estadual.....	157
3.2 Uma nova avaliação	158
REFERÊNCIAS	169
APÊNDICE	176
ANEXOS	177

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional, embora presente no Brasil há várias décadas, foi impulsionada na década de 90. Na opinião de Freitas (2013), o interesse na avaliação como forma de o estado se basear para elaboração de políticas se deve a fatores externos e internos. Os fatores externos foram a divulgação de avaliações internacionais, aumento de pesquisas no efeito escola e eficácia escolar e recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU) para a melhoria da qualidade do ensino. Os fatores internos, segundo este autor, se referem à expansão acelerada do ensino nos anos 70, que se transformou em educação de baixa qualidade, à demanda social de democratização da escola, ao financiamento externo de projetos educacionais, como do Banco Mundial, e à formação de especialistas e pesquisadores em avaliação.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990 se tornou no correr dos anos o instrumento de avaliação da educação básica no Brasil e ao longo do tempo foi se aperfeiçoando e suas técnicas se sofisticando. Mas, segundo Freitas (2013), se mostrou desde o início como um instrumento frágil na promoção de ações e intervenções pedagógicas nas escolas, fato que estimulou o surgimento de avaliações nos estados brasileiros, em sua maioria de forma censitária. O Rio de Janeiro foi um desses estados, que em 2000, criou seu sistema próprio de avaliação de sua rede, sendo o primeiro chamado de Nova Escola, que vigorou até 2006 e em 2008 foi substituído pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica do Rio de Janeiro (SAERJ), que vigorou até 2015.

O presente estudo tem por objetivo analisar a trajetória desta avaliação externa, SAERJ, implementada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, no período de 2009 a 2015, tendo em vista seus efeitos no processo ensino-aprendizagem da rede estadual, suas fragilidades, seus desafios e as causas que levaram ao abandono desta política no ano de 2016. As evidências que sustentam o caso de gestão e justificam o problema de pesquisa estão baseadas nos resultados da rede nas avaliações nacionais e no SAERJ no período estudado, bem como nos seus respectivos indicadores educacionais que atestam a melhoria expressiva da aprendizagem na rede estadual.

Nesse sentido, os objetivos específicos deste estudo são: i) descrever a implementação do SAERJ na rede estadual; ii) analisar o desenho, aplicação, resultados e usos do SAERJ; iii) analisar o processo de comunicação com a rede sobre esta avaliação; iv) levantar as causas de sua extinção; v) analisar os discursos do SEPE, dos professores e dos alunos; vi) analisar a

posição de diretores pedagógicos das regionais sobre esta avaliação; e vii) propor um novo formato de avaliação externa.

A pergunta deste estudo se refere à (s) causa (s) da extinção do SAERJ, e as evidências indicam que ela parece estar atrelada a questões sindicais e políticas ideológicas e, por isso, é importante que se analise o processo que culminou com sua extinção, bem como as fragilidades em sua operacionalização que possibilitaram este desfecho. A hipótese que apresento é que o SAERJ foi fortemente repudiado devido ao seu atrelamento à meritocracia e à bonificação, além de estar inserido numa política que foi combatida pelo sindicato em inúmeros aspectos, tais como, processo seletivo para gestores, remuneração variável, estabelecimento de metas para as escolas, Gestão Integrada da Escola, enfim, a muitos componentes do Planejamento Estratégico instituído na rede estadual em 2011. Além destes fatores, o estado entrou em crise econômica profunda com consequente redução de recursos para manutenção das escolas e precarização de diversos serviços gerando descontentamento de professores e alunos. Alie-se a este cenário o desconhecimento sobre objetivos da avaliação educacional e a resistência encontrada na rede à meritocracia e à bonificação, fatores nos quais o SAERJ estava intrinsecamente ligado, desconhecimento esse que possibilitou a aceitação do discurso do sindicato contrário a esta política de avaliação de forma unilateral e como verdadeiro.

Para levantar as evidências que sustentam o caso de gestão, foi realizada uma pesquisa documental acerca dos dados, disponibilizados *online*, das avaliações externas mencionadas, através de arquivos da Superintendência de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar (SUPAA) da Secretaria Estadual de Educação, de dissertações e teses que analisaram o SAERJ, das publicações do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE RJ), constantes em sua página na internet, das reivindicações dos alunos e professores e suas falas em relação ao SAERJ, publicadas na rede social *Facebook*, bem como o documento que concretiza a extinção do SAERJ e de outros programas e projetos da política educacional vigente, cuja cópia se encontra nos anexos. As dissertações foram extraídas do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, PPGP, da Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, a partir de pesquisa no repositório deste programa através das palavras SAERJ, SAERJINHO, bonificação e meritocracia

O motivo desta escolha é a participação da autora neste programa como Superintendente de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar, tanto na elaboração quanto na operacionalização do SAERJ. Ciente de todos os benefícios que este

sistema de avaliação trouxe para a educação fluminense, não poderia me furtar a uma análise do evento que culminou com sua extinção e colaborar para uma proposta de novo formato de avaliação. Acrescente-se, também, a importância de se fazer um registro e análise de uma política pública educacional implantada, ação ainda pouco usual no serviço público, onde e no qual as políticas são instituídas e extintas sem análises nem registros oficiais. Apesar de ser uma das protagonistas centrais na implementação desta política, procurei me policiar para evitar análises tendenciosas e parciais, principalmente nas partes em que me deparava com opiniões contundentes e negativas sobre os objetivos que me guiaram todo o tempo na execução desta avaliação. Foi um exercício difícil, mas rico em manter o máximo de neutralidade possível, e o fato de terem passados dois anos do fim do SAERJ e não estar mais na secretaria foram elementos facilitadores. Mas ressalto que em termos pessoais e profissionais foi muito proveitoso me exercitar em ouvir o contraditório sem passionalidades, com espírito curioso e científico de entender o que realmente se passou no chão da escola referente ao SAERJ.

Conforme aponta Najja (2015), as ações da SEEDUC e do SEPE não são apenas educacionais, sindicais ou políticas. Devem ser compreendidas como parte de projetos que são ao mesmo tempo ideológicos, educacionais e políticos, elaborados, organizados e implementados por sujeitos vinculados a interesses sociais, econômicos e políticos, e, portanto, as questões educacionais devem ser vistas sob todos estes prismas.

Apesar do tamanho e da diversidade da rede estadual, creio que as dissertações permitiram tomar contato com as diferentes opiniões e visões sobre o SAERJ, possibilitando inferir ser um material representativo da rede estadual. As opiniões individuais pela sua heterogeneidade expressam a diversidade de posicionamentos dos profissionais da rede sobre esta política e suas representações coletivas.

A estrutura do texto está organizada partindo do cenário macro da avaliação nacional para o estadual. Assim, o primeiro capítulo contextualiza a avaliação externa como política pública nacional e, em seguida, no cenário estadual, abrangendo os marcos legais de ambas instâncias, os quais dão sustentação jurídica a esta política educacional. Em seguida faz uma retrospectiva das políticas educacionais implementadas no estado e uma comparação entre os dois modelos de avaliação implementados pelo estado. Ainda neste capítulo se descreve o Planejamento Estratégico da SEEDUC, que possibilitou o fortalecimento desta avaliação, e a descrição operacional e metodológica do SAERJ no contexto fluminense. Por fim, descreve-se os movimentos de resistência e boicotes à esta avaliação pelos professores, alunos e

sindicato dos professores durante sua vigência, culminando no movimento de ocupação, responsável pela extinção do SAERJ, realizado pelos alunos no decorrer do ano de 2016.

No segundo capítulo, o objeto deste estudo por ser uma política pública, foi analisado com a teoria de ciclo de políticas de Ball e Bowe, através do trabalho de Mainardes, e ainda de Lotta sobre os burocratas da rua. Questões como avaliação externa, meritocracia e bonificação serão analisadas através das obras de Brooke (2006,2013), Bonamino (2007, 2013), Sousa (2014), Soares (2012), Schneider (2015), Rostirola (2014), Neubert (2014), Alavarse e Freitas (2013). Os dados da pesquisa foram levantados a partir de dissertações e teses que estudaram o SAERJ em diferentes períodos, além de um questionário com quatro diretoras regionais pedagógicas. Também se analisa o movimento estudantil através de estudos realizados sobre o mesmo, como Cerqueira et al (2016), Pinheiro (2017) e Gomes (2018).

No terceiro capítulo, baseado na análise dos dados, informações levantadas e conclusões da pesquisa realizada, é proposto um plano de ação para a elaboração de avaliação externa desse estado que deve: a) contemplar as necessidades pedagógicas apontadas pelas falas dos agentes que foram entrevistados nas dissertações estudadas e questionário realizado com os gestores dos principais escalões da secretaria; b) estar compatível com a possibilidade econômica do estado; c) contribuir para a melhoria da aprendizagem da rede fluminense; d) estar afinada com as expectativas dos professores e alunos da rede; e) criar estratégias para a efetiva, eficaz e eficiente compreensão dos objetivos de uma avaliação externa e consequente apropriação e uso dos resultados.

1 AVALIAÇÕES EXTERNAS EDUCACIONAIS

As avaliações externas estão presentes na educação brasileira há duas décadas, mas ainda continuam sendo alvo de controvérsias e polêmicas, criticadas por alguns setores e elogiadas por outros, e, mesmo dentro de grupos corporativos, não há unanimidade e sim muitos debates. Considerada fruto de uma visão neoliberal de estado e, devido a este fato, é demonizada por alguns e, para os adeptos, é considerada uma política de transparência e prestação de contas à sociedade. Independente das visões contraditórias, a avaliação educacional tem se disseminado pelos sistemas de ensino, onde também é alvo de dissensão. Considerada culpada pela responsabilização dos profissionais da educação pelo baixo desempenho dos alunos, sem levar em conta a responsabilidade das instâncias municipais, estaduais e federais pela melhoria e adequação de fatores diversos que contribuem para a melhoria do ensino, a avaliação externa também é acusada de ignorar o efeito das condições sociais dos alunos, da infraestrutura das escolas e das diferentes comunidades onde se localizam.

Este capítulo, organizado em seis seções, apresenta um panorama sobre a implantação da avaliação externa na rede estadual do Rio de Janeiro, seu fortalecimento após o Plano Estratégico e o movimento que culminou com a extinção desta avaliação. A primeira seção apresenta um breve contexto histórico das avaliações educacionais no Brasil, a sua expansão através da criação de avaliações de sistemas estaduais e municipais, focando no estado do Rio de Janeiro e percorre os marcos legais nacionais e estaduais que embasaram tais avaliações. A próxima seção faz uma retrospectiva das políticas educacionais implementadas no estado. A terceira seção faz uma análise comparativa entre Nova Escola e SAERJ e na quarta seção apresenta o Plano Estratégico da Secretaria de Educação, instituído em 2011 e que foi o responsável pelo fortalecimento do SAERJ enquanto política embasadora de vários programas elaborados neste plano e que também são descritos nesta seção. Discorre na quinta seção sobre o desenho do SAERJ, sua aplicação, metodologia e as ações desenvolvidas para divulgação e apropriação de seus resultados. Também são apresentadas e analisadas as evidências que apontam para a contribuição do SAERJ para a melhoria no desempenho dos alunos nas avaliações nacionais e, conseqüentemente, na aprendizagem.

A sexta seção expõe o movimento de resistência ao SAERJ, ocorrido em 2016, por meio de greves de professores e de ocupação de escolas e sedes de regionais e da Secretaria de Educação por alunos, fato responsável pela extinção do SAERJ e, por fim, traça algumas considerações sobre o caso de gestão.

1.1 Avaliação externa educacional: contextualização

Após praticamente alcançar a universalização do acesso à educação, o foco da política educacional brasileira voltou-se para assegurar a qualidade da educação ofertada e neste cenário se inicia a avaliação externa, que é uma avaliação sistêmica, padronizada e com metodologia própria. A avaliação educacional já constava da agenda política educacional desde a década de 30, mas somente nos anos 90 ocorre sua efetivação com a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que tem se consolidado no campo das políticas públicas com o principal objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica sendo criado pela Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994 (BRASIL 1994).

A partir da assinatura da Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1998, que preconizou como pontos importantes a universalização do ensino fundamental, a equidade e o direito à aprendizagem, os resultados da aprendizagem passaram a ter destaque no cenário educacional mundial. Neste contexto, a avaliação educacional surge como instrumento de controle de qualidade da educação e, apesar de duas décadas de sua implementação no Brasil, ainda não é consenso no meio educacional. O conceito de qualidade, por ser revestido de subjetividade, também não é inequívoco. Gadotti (2013) aponta que para se falar de qualidade em educação se deve incluir todos os aspectos da vida cotidiana, pois:

[...] qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (p. 2).

Demo (2012) compartilha dessa concepção e afirma que o conceito de qualidade ainda é impreciso e que as avaliações educacionais são preliminares, pois a dinâmica da aprendizagem, por ser complexa, não cabe em evidências empíricas quantitativas e reducionistas.

Da mesma forma, não há consenso quando se trata de a avaliação externa ser o instrumento que mede a qualidade da educação. Franco, Alves e Bonamino (2007, p. 991) não desconsideram a avaliação externa como um dos indicativos para se analisar a qualidade da educação, pois apesar de concordarem que qualidade em educação não se resume em

desempenho em leitura e resolução de problemas, apontam que estes tópicos são o suporte para todos os outros conhecimentos. E ao analisar o IDEB como tal ressaltam que sua evolução se dará pela articulação entre estes tópicos associados a taxas de aprovação e que sua função como indicador deve ser o dimensionamento de seu potencial como contributivo do planejamento educacional, com vistas a melhoria da aprendizagem.

Por sua vez, Bonamino e Sousa (2012) apontam que a avaliação de políticas e programas públicos se destaca como ferramenta para mensurar seu desempenho e exercer a prestação de contas à sociedade, ou seja, a avaliação está associada ao desempenho da gestão pública, à promoção de maior transparência e à criação de mecanismos de responsabilização.

Soares (2012 2b), igualmente, defende a avaliação como instrumento de garantia ao direito de aprendizagem pois como afirma, um direito social que não é verificado é uma utopia. Se as crianças têm direito a aprendizagem, é necessário verificar se está ocorrendo. As estratégias pedagógicas cabem às escolas definirem, mas a sociedade tem direito de conhecer como está o trabalho educativo das suas escolas. Afirma, ainda, que considera um equívoco a ideia de que por haver um mau uso, ou um uso indevido, a informação não deva ser gerada. A ideia da transparência e da informação para a cidadania é essencial em uma democracia.

Outros autores contestam a utilização das avaliações como tal. Sousa (2014) ressalta que:

Ao se enfatizar os produtos em detrimento dos processos, bem como, ao não se considerar, nas análises dos resultados das provas, os contextos de produção e reprodução dos saberes escolares, difunde-se uma noção restrita de qualidade (p. 411). Daí a oportunidade de insistirmos na necessidade de ressignificação do papel que vêm ocupando as avaliações em larga escala no processo de produção de melhoria da educação pública, pondo em questão a própria concepção de qualidade que está sendo difundida para a sociedade brasileira, por meio de uma estratégia, como diz Afonso, “de exacerbação e diversificação de lógicas neoliberais de transnacionalização da educação, com ênfase na privatização, mercadorização e mercantilização”. Essas lógicas trazem subjacente a possibilidade perversa de indução de qualidades diferenciadas no interior das redes e escolas públicas (p. 418).

Na verdade, estas concepções se diferenciam na raiz dos conceitos, pois uma é conceitual, e a outra é instrumental, e quanto mais ampla a definição, mais difícil de monitorar a ação da escola. No fundo é uma disputa sobre as diversas maneiras de se alcançar a qualidade. Ou seja, são diferentes projetos políticos e ideológicos. Os argumentos dos que defendem uma concepção mais ampla de qualidade, supostamente a democrática porque defende qualidade para todos, vai pelo lado dos insumos – CAQ. O outro grupo centra-se no discurso da eficácia.

A concepção de Alavarse, Machado e Leme (2012) sintetiza a concepção de avaliação externa enquanto política pública que será adotada neste estudo:

As avaliações externas fornecem dados que, se apropriados de forma consistente, podem revigorar os contornos da escola pública que realiza a sua função social na sociedade democrática de garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos. Porém, as avaliações externas/internas da escola e a reflexão sobre sua realidade não podem se esgotar nelas e devem ser tomadas como o ponto de partida para a trajetória da escola rumo à sua avaliação institucional, que não pode prescindir de uma autoavaliação. Conhecer e utilizar os resultados das avaliações externas nas salas de aula e cotejá-los com as avaliações internas significa compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a qualidade da escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos e todas (p.13).

A posição de Soares (2012, p. 83) complementa a visão de avaliação externa abordada neste estudo:

[...] a escola de qualidade é aquela quem tem como valor fundamental a garantia dos direitos de aprendizagem de seus alunos, dispõe de infraestrutura necessária, ensina o que é relevante e pertinente através de processos eficazes e utiliza os recursos disponíveis, sem desperdícios. Seus professores e funcionários e os pais dos alunos estão satisfeitos e os alunos mostram, através de formas objetivas que aprenderam o que deles se esperava.

A avaliação externa será tratada, aqui, como um instrumento que aliado a outras análises sobre fatores contextuais e intraescolares das escolas podem fornecer um diagnóstico do estado de arte de cada unidade escolar e do sistema educacional, possibilitando a formulação de ações e programas que visem a melhoria do processo ensino aprendizagem. No sentido de apreender o estágio atual das avaliações externas, é necessário analisar seu percurso histórico.

Bonamino e Sousa (2012) identificam três gerações de avaliação da educação básica, caracterizando-as a partir de seu desenho e formas de articulação com as políticas educacionais. As de primeira geração eram diagnósticas e seus resultados, divulgados pela internet para consulta pública, não eram enviados às escolas. A segunda e a terceira geração passam a subsidiar políticas de responsabilização com consequências para professores, diretores e escolas. Os resultados das avaliações de segunda geração são divulgados publicamente e enviados às escolas e as consequências são simbólicas, derivadas da divulgação de rankings de escolas. A responsabilização baseava-se na pressão das equipes educacionais e das comunidades sobre estas. Esta responsabilização é chamada de *low stakes*, ou consequências fracas, as avaliações de terceira geração já implicam em consequências

fortes, chamadas de *high stakes*, envolvendo premiação ou punição para os profissionais das escolas. No Brasil, ocorre apenas as recompensas materiais, em função de atingimento de metas.

Analisando o trajeto da avaliação no Brasil, Bonamino (2013) coloca que o SAEB iniciou em 1990 e foi sofrendo alterações e mudanças técnicas e relativas à população avaliada, mas pode-se destacar como as mais importantes, a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e a inclusão de questionários sobre fatores associados em 1995. Em 1997, o INEP elaborou as Matrizes Curriculares de Referências como base para a elaboração dos itens e a construção da escala de proficiência para cada disciplina avaliada, o que possibilitou a comparação do desempenho dos alunos entre os ciclos. Em 2005, foi instituída a Prova Brasil, censitária e destinada às escolas urbanas, sendo que as rurais foram incorporadas a partir de 2009. A partir de 2007, os resultados da Prova Brasil passaram a gerar o IDEB e a definição de metas para as escolas e sistemas e que, segundo a autora, o objetivo maior é obter maior comprometimento das redes e escolas com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais de fluxo e desempenho. Continuando a descrever a trajetória histórica das avaliações educacionais, Bonamino aponta que os estados iniciaram seus sistemas próprios no mesmo período da criação do SAEB. Em 1994, Minas Gerais cria o AVA-MG e o Ceará, em 1992, cria o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica, Spaece. Em 1995, São Paulo e Paraná também iniciam seu sistema próprio e em 1996, o Rio Grande do Sul.

A partir de 2000, inicia-se um novo ciclo de avaliações estaduais em 10 estados, outro ciclo em 2005, em 2010, doze estados já tinham seus sistemas e em 2012, temos dezoito estados. A maioria destes sistemas estaduais adotam o modelo censitário e utilizam a escala de proficiência do SAEB. Na opinião da autora, são avaliações de segunda geração, pois incorporam a divulgação dos resultados, permitindo assim o controle e a comparação entre as escolas. Alguns estados já se configuram nas avaliações de terceira geração, como o Ceará (Escola Nota Dez), Amazonas (Prêmio escola de Valor), Pernambuco, município do Rio de Janeiro. Já experiências com bonificação salarial ocorriam em sete estados, Amazonas, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo. A autora aponta que pesquisas recentes de mestrado e doutorado sobre a adoção destas políticas com consequências fortes para professores e escolas registram alguns dados como o estreitamento do currículo nas áreas avaliadas, a preocupação de diretores e professores em preparar os alunos para a prova, a utilização dos testes de larga escala como referência para a avaliação interna, a pressão sobre os professores das áreas avaliadas e seleção de alunos para a realização das provas. Mas também registram efeitos positivos, como aumento na motivação

dos professores, iniciativas de formação continuada e o debate sobre a formulação de um currículo básico nacional.

Bonamino (2013) aponta algumas limitações das avaliações educacionais, como a dificuldade em fornecer explicações sobre os fatores que influenciam o aprendizado dos alunos, pois são testados apenas uma vez. A proficiência medida nestes testes é resultado do aprendizado do aluno ao longo dos anos, ou seja, a proficiência do aluno de 5º ano, retrata o que ele aprendeu nos anos de 1º ao 5º ano, e as variáveis do professor e da escola se referem apenas ao do 5º ano, o que revela uma falta de sintonia temporal entre a proficiência do aluno e os fatores contextuais.

A autora conclui em sua análise que os 25 anos de avaliação educacional foram importantes para valorizar as evidências e os dados para orientar ações de melhoria da qualidade de ensino. Mas traz também uma necessidade, pois as avaliações vêm se sofisticando e se desenvolvendo de tal forma que permitem às escolas analisarem seus resultados, identificando onde precisam concentrar esforços de intervenção pedagógica. Além disso, é necessário que o estudo das avaliações e a interpretação pedagógica dos resultados devem fazer parte da formação inicial e continuada dos professores.

Até meados da década passada, estudos sobre avaliação educacional nos estados mostravam que, apesar dos avanços técnicos, os gestores públicos pouco utilizavam os resultados das avaliações na formulação de suas políticas. Nos últimos anos, esta situação mudou e a avaliação passou a ocupar lugar central na formulação e condução de políticas educacionais nos estados. Muitos gestores têm feito comparações entre escolas e associado consequências aos níveis de desempenho apurados. Brooke (2013) coloca que, nos últimos 10 anos, dezessete estados possuem seus sistemas de avaliação e as políticas derivadas vão desde o acompanhamento pedagógico direto a políticas envolvendo a alocação de recursos financeiros para escolas e incentivos monetários para os professores. Nas análises feitas sobre este fato, Brooke (2013) aponta que as novas políticas de gestão educacional, baseadas nos resultados dos alunos, são derivadas da *accountability*, filosofia adotada na esfera governamental e que pressupõe a legítima cobrança de resultados por parte do governo no cumprimento de seu papel de representante dos interesses da sociedade. As análises do estudo de Brooke (2013) dividem este conceito em dois: um de prestação de contas “típico das democracias anglo-saxãs, nas quais a noção de cidadania se confunde com o pagamento de impostos e o direito de todos de cobrar o bom uso do dinheiro público” e, aquele cujo sentido é de responsabilização, ou seja, atribuir aos funcionários públicos uma parte da responsabilidade pelos resultados alcançados.

Brooke e Cunha (2011) apresentam uma matriz bidimensional que distingue as políticas de responsabilização como *low-stakes*, nas quais as consequências são simbólicas e difusas e as políticas *high stakes*, em que as consequências são significativas para os sujeitos em termos funcionais ou econômicos e que, por isso, podem provocar mudança de comportamento. Como a bonificação utilizada pelo governo estadual do Rio de Janeiro afeta diretamente a vida dos professores, o SAERJ se caracteriza como *high stakes*.

Na educação, a avaliação se torna o instrumento de regulação e monitoramento da qualidade. Para Sousa (2014), a avaliação educacional está atrelada a uma concepção de qualidade, portanto, não há neutralidade na atividade avaliativa. Segundo esta autora:

Avalia-se para afirmar valores, ou seja: os critérios de avaliação não são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem os concebe, mas emergem da perspectiva filosófica, social e política de quem faz o julgamento e dela são expressão. Assim, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam (SOUSA, 1997, p. 127 *apud* SOUSA, 2014, p.408).

Ainda segundo esta autora, deve-se rever o reducionismo com que vem sendo tratada a atividade avaliativa e ao mesmo tempo, ao papel decisivo da avaliação para a melhoria da qualidade do ensino público. Considera a avaliação como um bom instrumento em direção à concretização do direito à aprendizagem, mas não deve ficar reduzida à medida de proficiência dos alunos, nem seus resultados serem interpretados exclusivamente como responsabilidade das escolas e dos alunos e suas famílias.

Após a implantação do SAEB, a utilização da avaliação educacional externa e de larga escala difunde-se no Brasil, visando obter dados que direcionassem as políticas públicas. Freitas (2013) aponta que o SAEB se mostrou:

[...] relativamente fraco para promover ações dos sistemas estaduais junto às escolas, porém estimulou o surgimento de avaliações em estados brasileiros com desenho censitário ou quase, servindo-lhes de referência e disponibilizando-lhes seus instrumentais, principalmente itens das provas. Na maioria dos casos, as iniciativas estaduais reproduziram a lógica do SAEB (FREITAS, 2013, p. 74).

Alguns estados implantaram seus próprios sistemas de avaliação levados pela necessidade de aprofundarem a análise sobre suas redes. Minas Gerais, Ceará e São Paulo foram os primeiros e o Rio de Janeiro inicia seu sistema avaliativo em 2000. Atualmente, a maioria dos estados e mesmo alguns municípios possuem avaliação externa educacional que

assumem formatos diferenciados de acordo com o planejamento de cada ente, mas algumas características são homogêneas, como a frequência anual de aplicação e ampliação das séries e disciplinas avaliadas pelo SAEB. Desta forma, os sistemas estaduais e municipais se utilizam da prática avaliativa para o aperfeiçoamento das práticas de ensino e como base para a gestão de suas redes.

Na legislação brasileira, encontramos documentos legais que embasam as avaliações educacionais apontadas como meio de estabelecer e monitorar padrões de qualidade, cuja aferição se processa por meio de testes padronizados e seus resultados são traduzidos em indicadores educacionais.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, ao elencar os princípios que devem nortear o ensino, dispõe, igualmente, no inciso VII desse artigo, sobre a garantia de padrão de qualidade, seguidas nos instrumentos legais editados posteriormente e nos quais a avaliação externa é definida como mecanismo de aferição da qualidade do ensino e de definição para priorização de ações que visem à qualidade da educação.

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996) prevê em seu art. 9º, inciso VI, como competência da União, assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), estabelece em seu art. 2º, inciso III, que o estado deve: “acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente” e, no art. 3º está expresso que:

A qualidade da Educação Básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007, sp).

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 em seu art. 11, estabelece que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB —constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da Educação Básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino

confirmando, assim, a avaliação como instrumento de mensuração e orientação das políticas públicas.

No plano do estado do Rio de Janeiro, a Lei nº 5.597, de 18 de dezembro de 2009 (RIO DE JANEIRO, 2009), dispõe, em seu art. 4º, que — o Estado instituirá o Sistema de Avaliação e estabelecerá mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Estadual de Educação/RJ.

A Secretaria de Educação do Rio de Janeiro criou sua primeira avaliação em 2000 através do Decreto nº 25.959, de 12 de janeiro de 2000 (RIO DE JANEIRO, 2000) e se chamava Programa Nova Escola que adotou o mecanismo da responsabilização no qual as escolas eram classificadas numa escala que variava do nível 1 (pior avaliação) ao nível 5 (melhor avaliação). Cada um destes níveis correspondia uma gratificação aos professores e profissionais das escolas no ano de ocorrência da avaliação e o valor variava conforme a classificação da unidade escolar.

Em 2008, esse programa foi substituído pelo SAERJ, oficializado em 2010, através da Resolução SEEDUC nº 4.437 (RIO DE JANEIRO, 2010), com o objetivo geral de produzir um diagnóstico apurado da realidade educacional, com consequentes desdobramentos por regionais e por unidades escolares que permitisse ao governo estadual a formulação, o monitoramento e a reformulação de suas políticas educacionais (RIO DE JANEIRO, 2010).

Em 2014, foi publicada a Resolução SEEDUC nº 5.131 (RIO DE JANEIRO, 2014), dispondo sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ, ampliando seus objetivos e definindo suas características. De acordo com essa Resolução, o SAERJ compreende dois programas de avaliação: i) Programa de Avaliação Externa – SAERJ, avaliação anual; e ii) Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar – SAERJINHO, avaliação bimestral.

Ainda segundo esta resolução, a avaliação externa anual – o SAERJ – apresenta como características: i) ser uma avaliação externa em larga escala, diagnóstica, censitária e anual; ii) avaliar as séries/anos de escolaridade concluintes das etapas de ensino das modalidades ofertadas nas unidades escolares estaduais; iii) avaliar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; iv) ser baseado na mesma Matriz de Referência do SAEB; v) ter aplicação obrigatória em todas as escolas que ofertam as séries/anos de escolaridade avaliados; e vi) produzir relatórios técnico-pedagógicos com divulgação impressa para todos os níveis de gestão, inclusive relatórios personalizados para cada unidade escolar (RIO DE JANEIRO, 2014).

Na próxima seção, é apresentado o histórico das políticas educacionais desenvolvidas no estado no período de 1982 até 2016, visando entender a dinâmica de implementação e extinção das mesmas, para analisar se o processo do SAERJ foi exceção ou ocorreu como as demais.

1.2 Histórico das políticas públicas educacionais no estado do Rio de Janeiro

O estado do Rio de Janeiro apresenta em seu histórico de políticas públicas educacionais uma trajetória feita de inovações e descontinuidades. Oliveira (2016) traça este percurso histórico em sua tese a partir de 1982, com o governo de Leonel Brizola, até 2016, com o segundo mandato de Sergio Cabral, conforme o resumo abaixo.

Em 1983, Brizola prioriza a educação em seu governo, criando o Programa Especial de Educação (PPE) e, a partir das ideias pedagógicas de Darcy Ribeiro e do projeto de Oscar Niemeyer, implementa a construção dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), uma escola de tempo integral para atender a população mais carente. Segundo Oliveira (2016), este projeto gerou polêmica e críticas que dividiam opiniões da população e dos acadêmicos e as promessas de campanha que pretendiam a construção de 500 CIEPs e o atendimento a 20% dos alunos do 1º grau não foram cumpridas.

Moreira Franco assume o governo em 1987 e desarticula o projeto pedagógico dos CIEPs e altera a ocupação do espaço físico das escolas recém-construídas. Muitas escolas foram transferidas para as prefeituras administradas por prefeitos filiados a partidos de oposição ao PDT que resolveram ocupar os prédios dos CIEPs com serviços administrativos ligados a outros fins que não os do ensino, ou então os relegaram ao total abandono (Oliveira, 2016).

Em 1991 Brizola é reeleito e retoma o Programa Especial de Educação, numa segunda versão, e resgata a proposta dos CIEPs.

Marcelo Alencar é eleito em 1995 e afinado com o programa de reforma do estado proposto por Fernando Henrique Cardoso, desfaz a organização deixada pela administração anterior e intensifica o processo de descentralização e municipalização, iniciado em governos anteriores.

Anthony Garotinho assume o governo em 1999 e, em sua campanha, apontava como temas centrais a preocupação com a taxa de 6,8% de analfabetismo e o estado de abandono das escolas da rede, as escolas de horário integral, o financiamento para a educação e a formulação de um Plano Estadual de Educação. Mostrou que os 338 CIEPs e os 68 GPs

(ginásios públicos) existentes, que tinham uma proposta educacional vinculada à ideia de escola em tempo integral, foram desmontados pelo Governo de Marcelo Alencar (1995-1998). Seu programa de governo previa a implementação do Sistema Integrado de Educação Básica (SIEB), e tinha como objetivos a melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio, reduzindo a evasão e a repetência, a recuperação do projeto político-pedagógico dos CIEPs, sem dissociá-lo da rede, a valorização dos Profissionais da Educação, através de melhoria dos índices salariais, estímulo à formação acadêmica e capacitação em serviço e o de enfatizar a gestão democrática e participativa. Mas a maioria destas propostas não se efetivou. Criou neste período um sistema de avaliação externa vinculado à remuneração dos profissionais da educação, o Programa de Reestruturação Pública – Programa Nova Escola.

Rosinha Matheus, esposa de Anthony Garotinho, é eleita em 2003 e seu governo foi basicamente uma continuidade da administração anterior.

Sergio Cabral é eleito por dois mandatos consecutivos, 2007 e 2010. Em 2008 encerra o programa Nova Escola e cria o SAERJ. Em 2011, a gestão educacional no estado do Rio de Janeiro assume novos contornos com o Planejamento Estratégico, que será relatado na seção 1.4 e que abrange a implementação da Gestão Integrada da Escola (GIDE) e das políticas que se relacionam com o sistema de bonificação, o processo seletivo para diretores escolares e o sistema de metas.

Luiz Fernando Pezão, anteriormente vice-governador de Cabral, é eleito em 2014 e por dois anos mantém a política educacional de seu antecessor, mas em 2016, praticamente, toda a política é desmontada, incluindo o SAERJ.

Além da inconstância nas políticas adotadas, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro passou por várias gestões, sendo que no período de 2001 a 2010 foram seis Secretários de Educação, o que proporcionou um clima de transitoriedade das políticas educacionais implementadas. Nos últimos cinco anos, a situação se agravou, considerando-se que só neste período assumiram a gestão pública três secretários diferentes. Com a nomeação de Wilson Risolia é que esta situação se estabilizou, cuja gestão foi de outubro de 2010 a dezembro de 2015, substituído por Antonio Neto, de janeiro de 2016 a junho de 2017, o qual foi sucedido por Wagner Victor, que ficou até o final do mandato de Luiz Fernando Pezão. Estas sucessivas mudanças no comando da pasta acarretam o descrédito das políticas pelos profissionais da rede, além do fato de que políticas educacionais precisam de tempo para que sejam implementadas, monitoradas e avaliadas, e o desmonte frequente não permite seu amadurecimento.

Conforme o breve relato acima, constata-se que a descontinuidade de políticas educacionais no estado é uma constante em sua história. Para Oliveira (2016), esta instabilidade nas políticas educacionais é gerada por interesses político-partidários e individuais. Cerdeira e Almeida (2012) apontam que, apesar das políticas de avaliações federais terem uma continuidade estável, o mesmo não ocorre nos níveis estaduais e municipais. Para estas autoras:

a descontinuidade das políticas educacionais no contexto brasileiro é histórica e as tem tornado frágeis e suscetíveis ao fracasso (Souza & Oliveira, 2010). Ao entrar um novo governo é comum que uma política seja deixada de lado e uma totalmente nova seja implementada, conforme ocorreu na transição do Nova Escola ao SAERJ. Perde-se a comparabilidade e a capacidade de analisar a evolução das políticas e da qualidade da educação. Os professores se tornam descrentes e desmotivados, alimentando um movimento de rejeição e resistência (CERDEIRA & ALMEIDA, 2012 p.8).

A descontinuidade e desmonte de políticas educacionais geram ainda críticas, desconfianças e resistências. Estas autoras analisaram a trajetória das políticas e os impactos na prática docente na rede estadual fluminense, comparando Nova Escola e SAERJ. A seção seguinte contempla esta análise bem como a visão de outros autores sobre estas avaliações.

1.3 Nova Escola e SAERJ

Os programas Nova Escola (PrNE) e o SAERJ são avaliações externas realizadas na rede estadual do Rio de Janeiro no período de 2000 a 2015. Em função disso, e tendo em vista o caso de gestão desta pesquisa, faremos a seguir uma descrição de cada um deles, destacando suas semelhanças e diferenças e a recepção dos atores à estas políticas.

O Nova Escola foi criado no governo de Anthony Garotinho pelo Decreto nº 25.959, de 12 de janeiro de 2000. Nesse decreto, foram estabelecidos os critérios de avaliação das escolas em cinco itens: i) prestação de contas, ii) gestão da matrícula, iii) integração com a comunidade, iv) desempenho dos alunos; e v) fluxo escolar.

Esta avaliação foi realizada em dois ciclos, o primeiro, no período de 2000 a 2003, pela Fundação Cesgranrio, instituição especializada em pesquisa e avaliação educacional. Nesse primeiro período, a rede estadual foi avaliada nos anos de 2000, 2001 e 2003, sendo interrompida no ano 2002. Em sequência, a segunda edição, a partir de 2004 até 2007, foi realizada pelo CAEd. De acordo com Najjar (2015), a Fundação Cesgranrio desenvolveu a

avaliação através de três diferentes metodologias que se complementavam. A primeira, sobre Gestão Escolar, ocorria através de informações fornecidas pelas escolas por meio de formulários próprios. O Formulário de Informação Básica coletava informações quantitativas sobre a escola e os Questionários em que as escolas detalhavam suas condições e características. A segunda metodologia, ainda no eixo Gestão Escolar, era feita através de inspeções nas escolas, realizadas por “visitadores” contratados pela Cesgranrio, fato que ocasionou muitas críticas por parte dos professores, pois consideravam estes visitadores como estranhos e desconhecedores da dinâmica escolar. A terceira metodologia avaliava o desempenho escolar com a utilização de questionários, um sobre dados socioeconômicos e hábitos de estudo dos alunos e outro sobre atitudes e opiniões sobre questões sociais e morais. Também aplicaram provas de múltipla escolha. O SAERJ, por sua vez, adotou metodologia e operacionalização diferentes que serão descritas na seção 1.5, mas que constava basicamente de aplicação de testes padronizados e questionários respondidos por alunos, professores e gestores visando levantar os fatores contextuais.

Para o governo do Estado, o PrNE possuía como eixos norteadores a universalização do ensino; a democratização da gestão escolar, com uma maior participação das comunidades internas das escolas; a valorização de seus educadores e demais profissionais da educação; o combate ao baixo nível de escolaridade da população e ao analfabetismo; a superação da defasagem idade-série; a redução da evasão e da repetência e a inclusão social. Além disso, seriam contemplados, também, determinados parâmetros dificultadores do progresso escolar como, os de cunho social, a gravidez na adolescência, o tráfico e uso de drogas, violência social e doméstica, entre outros (Rio de Janeiro, 2000).

O Nova Escola foi o primeiro sistema de avaliação a introduzir no cenário educacional brasileiro a política de responsabilização e transparência – *Accountability*. As gratificações dadas aos profissionais das escolas eram proporcionais ao desempenho das mesmas no processo avaliativo e concedida de forma progressiva, em cinco diferentes níveis e aumentava ou diminuía de acordo com a aproximação ou afastamento das metas pretendidas pelo PrNE. No primeiro ciclo de avaliação, a gratificação foi delimitada com um piso de R\$ 100,00 (cem reais) para o nível “I” e um teto de R\$ 500,00 (quinhentos reais) para o nível “V”. Tais valores eram pagos aos diretores, professores e secretários e os demais funcionários da escola eram gratificados com 50% dos citados valores. O SAERJ, que será descrito na seção 1.5, também é uma política de responsabilização, mas o sistema de cálculo difere do Nova Escola, pois o pagamento não é individual, mas para todos os funcionários das escolas que atingirem as metas estipuladas. Além disso, a bonificação era referente ao

atingimento de metas que foram estipuladas a partir dos resultados das escolas no SAERJ da edição de 2009, o que será descrito com mais detalhes na seção sobre o Planejamento Estratégico.

Segundo Brooke (2006), o PrNE constituiu-se num modelo pioneiro de política de responsabilização no país por publicizar o resultado das escolas e associar os resultados da avaliação a gratificações, sendo, portanto, uma política de incentivos. Sua trajetória foi irregular porque, devido à mudança nas instituições responsáveis e diferentes métodos de coleta de dados e de instrumentos, perdeu-se a comparabilidade de um ano para o outro.

Em 2000, avaliou-se o desempenho dos alunos da 3ª e 6ª séries do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio. Na época, a esperança era que essa avaliação marcasse o início de um estudo longitudinal que permitisse separar os efeitos do nível socioeconômico e da aprendizagem anterior dos alunos e os efeitos da escola propriamente dita. Com esse objetivo, em 2001 foram testadas as 4ª e 7ª séries e o 2º ano do ensino médio. Porém, em 2002 não houve coleta de dados, e em 2003 a instituição responsável pela gestão técnica do programa, a Fundação Cesgranrio, propôs novos instrumentos, utilizando alguns dos itens e a escala do SAEB para comparar o desempenho das escolas do Rio de Janeiro com as médias nacionais. O estudo longitudinal foi abandonado e, nesse ano, foram avaliados 180 mil alunos de 4ª e 8ª séries e do 3º ano do ensino médio por aplicadores externos. (BROOKE, 2006, p.388).

Najjar relata que a participação dos alunos nestas avaliações foi muito baixa, e apresenta como justificativa a falta de comprometimento dos alunos para com as provas, pois não havia nenhuma consequência para eles, e tais provas eram aplicadas no domingo, sendo que alguns alunos nem eram comunicados que deveriam fazer a prova, pois a relação com os nomes dos alunos participantes chegava muito em cima da hora. O autor aponta, inclusive, que nestas listas havia nomes de alunos que se matricularam, mas que não frequentavam a escola. Aponta, ainda, o fato de que vários alunos foram induzidos por professores a não comparecer à prova, pois se acreditava que o resultado destes alunos não seria bom e prejudicaria a avaliação final da escola.

O SAERJ manteve a comparabilidade em todo o período aplicado e a participação dos alunos, que inicialmente também era baixa, aumentou progressivamente a cada edição. Material era produzido para envio as escolas no sentido de explicarem aos alunos a importância destas provas e as regionais se mobilizavam junto aos gestores para que motivassem os alunos a participar. Os testes eram aplicados em um dia letivo. Mas também no SAERJ houve manifestações do sindicato e de alguns professores que incitavam os alunos a boicotarem.

Em 2003, o Programa Nova Escola comparava escolas com alunos de nível socioeconômico semelhantes através dos índices de Gestão Escolar, de Eficiência Escolar e de Aprendizagem. Para tal, estabeleceu-se cinco grupos de referência de acordo com a renda familiar dos alunos e pela média das notas padronizadas de cada índice. Em 2004, o CAEd assumiu a avaliação e o programa foi reformulado para avaliar as escolas por desempenho escolar, fluxo e gestão, e, no lugar nos grupos anteriormente utilizados, foram criados cinco níveis de qualidade, baseados nas notas distribuídas pelas três áreas. O SAERJ utilizava os resultados dos testes de proficiência dos alunos e analisava os fatores contextuais obtidos por meio de questionários respondidos por alunos, professores e gestores.

Najjar (2015) relata que, apesar das promessas feitas em não realizar ranking das escolas, essa classificação ocupou posição central do programa. Para este autor, a preocupação principal do programa não foi a avaliação da situação educacional, apesar dos relatórios produzidos e das ações derivadas dos mesmos serem apontadas, pois estes produtos causaram pouco ou nenhum impacto na ação do governo e foram desconhecidos para os profissionais da rede. Assim, este autor conclui que o objetivo fundamental do programa, expresso no decreto que o criou, não foi de avaliar e sim de classificar. Por fim, ressalta que os critérios de inclusão das escolas nos níveis definidos no programa, não foram explicitados claramente, o que possibilitou a desconfiança dos profissionais em relação a esse ranqueamento, que pareceu ser passível de manipulação por motivos políticos ou econômicos (relativos à disponibilidade do orçamento). Os resultados do SAERJ eram amplamente divulgados, tanto a nível digital com acesso de todas as escolas, como através de reuniões que se iniciavam com os escalões mais altos e, em seguida, as diretorias regionais faziam a divulgação junto aos gestores escolares de suas respectivas unidades. Estes gestores deveriam, por sua vez, discutir os resultados com sua equipe pedagógica. Além disso, técnicos da SUPAA realizavam oficinas pedagógicas de divulgação e uso dos resultados com professores de diversas escolas. Os resultados do SAERJ originaram inúmeras ações pedagógicas como reforço e formação continuada.

Em ambas avaliações, os programas foram implantados na rede sem uma discussão prévia com os professores. Segundo Najjar (2015), no Nova Escola houve algumas reuniões na secretaria com os dirigentes escolares, mas tais discussões foram restritas a estes, havendo pouca repercussão no cotidiano das escolas. Também no SAERJ as reuniões iniciais foram com os Diretores Regionais, os quais foram incumbidos de repassar as informações para os gestores escolares e estes para os professores. Nos dois programas, esta implementação sem discussões anteriores com os profissionais propiciou a desconfiança e o desconhecimento

claro sobre tais avaliações. Para este autor, o convencimento do governo sobre o PrNE baseou-se na vinculação entre a avaliação e a gratificação, sem a qual ele acredita que poucos participariam. Nas entrevistas que Najjar realizou sobre este programa nos anos de 2003 e 2004, obteve respostas de professores revelando que não sabiam quase nada sobre este programa.

Tais fatos demonstram que o desconhecimento dos professores não foi somente um problema inicial, vencido pelo tempo, mas um elemento persistente, que marca a relação destes profissionais da educação com esse programa educacional. O que todos os profissionais parecem externar é a impressão de que o objetivo do Programa Nova Escola está mais relacionado a questão salarial do que ao desejo dos governantes em melhorar a qualidade da educação (NAJJAR, 2015, p. 122).

Nas entrevistas realizadas pelo autor junto a professores da rede estadual, Najjar afirma que, em função do desconhecimento de aspectos do Programa e da falta de legitimidade, o PrNE trouxe poucas modificações para a maioria das atividades da escola, segundo os entrevistados. Uma das ações realizadas foi a preparação dos alunos para as provas, direcionando sua prática para atender as demandas curriculares das provas. Mas Najjar salienta que esta atitude não era devido a concordância com o programa ou por considerarem que traria uma educação de qualidade na rede, mas por outros fatores, como a remuneração. Apesar de não concordarem com o ranqueamento, os professores queriam a gratificação e esta seria a única maneira de melhorar o desempenho dos alunos nestas provas, já que eles não demonstravam o menor interesse por não acarretar nenhum benefício direto para eles. Outro fator que o autor salienta é a força simbólica que os atos oficiais têm no cotidiano escolar. E por último aponta a vaidade profissional e verificou que os professores, cujas escolas ficavam nos níveis I e II, os mais baixos, mostravam-se bastante incomodados com isto e acabavam adequando sua prática.

As duas políticas – Nova Escola e SAERJ – compartilham objetivos semelhantes, no sentido de visarem à melhoria da qualidade da educação da rede, mas há diferenças significativas na metodologia e na política de bonificação. Para Cerdeira e Almeida (2012), o Nova Escola apresentou certo caráter experimental, e devido às mudanças ao longo de sua vigência, tal objetivo se perdeu em meio às discontinuidades do programa. Na opinião das autoras, o SAERJ assume um formato mais aperfeiçoado, sobretudo tecnicamente, além de estar alinhado ao SAEB, que é referência nacional em sistemas de avaliação. Mas ambas avaliações foram igualmente criticadas pelo sindicato e por alguns docentes. O Programa Nova Escola desencadeou críticas e reações negativas dos professores quanto à política de

incentivo. Entre elas, o fato de se avaliar um ano e pagar as gratificações no ano seguinte, o que gerava problemas, pois muitas vezes os professores gratificados já não eram mais os mesmos que estavam presentes na época da avaliação, devido à alta rotatividade de professores (BROOKE, 2006).

Cerdeira e Almeida (2012) apontam que:

No entanto, na visão dos professores, O SAERJ tem sido criticado sob o argumento de que seria igual à política anterior. Observamos pelos discursos veiculados pelos sindicatos e pela mídia uma reação negativa e movimentos de resistência às políticas de avaliação. No caso do Rio de Janeiro, a rejeição se perpetuou mesmo após a transição de uma política para a outra. Os professores não se dizem contra aos sistemas de avaliação externa, mas propõem outro modelo de avaliação, cujas metas seriam qualitativas e não quantitativas. As críticas têm enfatizado o uso dos dados da avaliação associados às políticas de responsabilização. Também observamos no discurso dos professores, o argumento de que as avaliações não medem o real trabalho feito na sala de aula, além de causar efeitos perversos no currículo com a ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e também nas práticas docentes que ficam refém dos conteúdos estabelecidos pelas provas (CERDEIRA & ALMEIDA, 2012, p. 5).

Apontam, ainda, que o currículo mínimo e as avaliações externas direcionam a prática do professor, causando a perda da autonomia docente. Outra crítica se refere ao ranqueamento entre escolas, considerado um efeito perverso, ao desconsiderar o nível socioeconômico dos alunos na comparação e o trabalho desenvolvido em uma dada escola, com a consequente melhoria na aprendizagem de seus alunos, ainda que não tenha atingido a meta estabelecida.

As autoras citam o documento elaborado pelo SEPE-RJ, “Porque boicotamos a avaliação meritocrática da SEEDUC?”, apontando efeitos perversos das avaliações, e que propõe o boicote ao SAERJ, segundo o qual “toda essa ênfase na avaliação da escola e na aferição do desempenho de cada um faz com que a escola busque construir estratégias para aumentar sua nota na avaliação e não para fazer com que todos aprendam com qualidade” (SEPE, p.6).

Outros efeitos perversos são apontados, tais como: ênfase no treinamento para responder as questões da prova e não na aprendizagem do conteúdo; perda de aulas em detrimento do número de provas e simulados que são aplicados aos alunos; professores e diretores podem deliberadamente investir nos alunos que têm chance de alcançar as metas (notas) estipuladas, negligenciando os grupos que estão nas pontas (os melhores e os piores) por razões distintas; os alunos com mais dificuldade podem ser estimulados a faltar à prova.

Para as autoras, no Rio de Janeiro, essas políticas parecem responsabilizar somente o professor, sendo que o Estado não oferece condições adequadas de infraestrutura e de salários.

Em seu artigo, elas relatam que a grande queixa dos professores, de acordo com o SEPE-RJ, é que a política de gratificações aumenta as diferenças salariais, ignora a necessidade de reajuste salarial para todos os profissionais da educação, assim como a melhoria do plano de carreira. Ressaltam o número de ações movidas contra o Estado pelo SEPE-RJ em função desse sistema de recompensas, à época do Nova Escola. Apesar das modificações feitas no sistema de avaliação do Rio de Janeiro, as críticas perduram. De acordo com a cartilha do SEPE-RJ (2012):

De quem é a responsabilidade por décadas de descaso e desmonte da escola pública? Quem é o responsável pelo permanente rodízio de professores e especialistas, sempre em busca de melhores condições para realizar seu trabalho? E o que dizer dos professores obrigados a dividir o seu trabalho entre várias escolas para tentar aumentar seus salários ou mesmo porque foram obrigados a dividir sua carga horária? [...] (p. 4).

As autoras citam Souza e Oliveira, (2010) para afirmar que a descontinuidade das políticas educacionais no contexto brasileiro é histórica e as tem tornado frágeis e suscetíveis ao fracasso. Cada novo governo ignora a política implantada pelo seu antecessor e cria uma nova, conforme ocorreu na transição do Nova Escola para o SAERJ. Notadamente nas avaliações externas, observa-se que, apesar da estabilidade da avaliação nacional, o SAEB, as avaliações estaduais apresentam um ciclo instável de aplicações. Este fato, na opinião das autoras, ocasiona a perda da comparabilidade e a capacidade de analisar a evolução das políticas e da qualidade da educação. Os professores se tornam descrentes e desmotivados, alimentando um movimento de rejeição e resistência. Em sua análise, apontam, ainda, que a imposição de políticas sem discussões para esclarecimentos pode resultar em efeitos controversos nas escolas, ocasionando desestímulo e desinteresse dos profissionais. Sugerem em sua conclusão que, para o sucesso de uma política, é necessário um *feedback* adequado, bem como o aprimoramento nas relações entre as diversas esferas hierárquicas que compõem nosso sistema de ensino, de forma que tais políticas não sejam impostas sem as mediações necessárias.

Filho e Martins Sá (2016) também analisaram o programa Nova Escola no primeiro ciclo de realização (2000–2003), passados quinze anos de sua implementação. Para tal, realizaram análises bibliográficas, de documentos diversos, com destaque para os três relatórios gerais que foram elaborados pela Fundação Cesgranrio que expõem de modo detalhado, além dos resultados do processo avaliativo, com suas conclusões e sugestões, as metodologias utilizadas nos citados processos em seus três anos de aplicação. Também entrevistaram atores relevantes dos contextos da avaliação em estudo e aplicaram

questionários, objetivando conhecer a visão de uma amostra de professores que exerciam cargos de diretores de escolas à época da realização da avaliação estudada neste trabalho.

Para estes autores, que consideram o Nova Escola um programa inovador que objetivava resolver, ou equacionar os problemas críticos existentes no contexto da educação básica pública do Estado do Rio de Janeiro, ocorreram fatores que contribuíram para que esse objetivo não fosse alcançado plenamente, podendo-se citar os mais relevantes: o ranking estabelecido das escolas pela classificação, comparação das escolas sem levar em conta suas peculiaridades, ausência de uma avaliação institucional pra obter a visão das escolas de si próprias e, por fim, ter sido implantada sem discussão com os profissionais.

Esses autores constataram, ainda, no interior da rede de escolas do Estado, a existência de um ambiente de pouca motivação por parte de seu pessoal. Para eles, os baixos salários e a pouca possibilidade de crescimento profissional em função da não oferta de cursos de atualização e aperfeiçoamento, entre outros problemas, contribuíram para diminuição da motivação e do nível de participação dos citados profissionais em relação à vida de suas escolas. Apontaram ainda a questão da comunicação com a rede, pois apesar de ter havido ampla divulgação por meio de palestras nas regionais, a maioria dos entrevistados consideraram que as informações recebidas não foram suficientemente esclarecedoras sobre todo o processo.

Em relação ao impacto do processo avaliativo externo sobre o modo de se praticar a gestão nas escolas, Filho e Martins Sá (2016) concluíram que o citado processo não atingiu plenamente seus objetivos. Para além dos constrangimentos já identificados, o quadro político imperante no contexto das escolas avaliadas condicionou o impacto da avaliação, gerando descontinuidade decorrente da mudança de governo, com a consequente redefinição de prioridades. Relatam que, na visão da maioria dos profissionais respondentes, os efeitos da avaliação não produziram as esperadas melhorias na prestação do serviço educativo referentes à avaliação externa da gestão escolar, mas quando fizeram a triangulação dos dados provenientes das várias fontes utilizadas, identificaram algumas melhorias, tais como uma melhor organização e limpeza das unidades escolares, elaboração de projetos político-pedagógicos mais estruturados e planejamento mais consistente e progressivamente orientado para o médio/longo prazo; discussão mais frequente sobre a participação na escola e na relação com a comunidade, maior atenção às questões sociais dos alunos, e diretores que ampliaram a noção de gestão para além do administrativo.

As análises acima descritas revelam que o principal componente a causar resistência na rede estadual, no que se refere a estas avaliações, é a bonificação atrelada a metas, além

dos argumentos de que não reflete todo o trabalho pedagógico dos docentes. De acordo com as observações dos autores, pode-se concluir que o SAERJ cometeu alguns erros ocorridos no Nova Escola, como a falta de uma comunicação clara e mediada com os docentes e a remuneração variável.

A atuação do SEPE-RJ em relação às duas avaliações foi a mesma, mostrando-se contrário a ambas, cuja crítica fundamental foi o fato de o governo estadual se isentar da responsabilidade pela melhoria da qualidade da educação estadual e colocar nos ombros dos professores a responsabilidade de superar os problemas. Além disso, o sindicato coloca as avaliações como representantes de uma concepção de sociedade derivada da perspectiva neoliberal, diversa daquela pela qual luta, e propõe resistência e enfrentamento a tais políticas.

Najjar (2015), em sua pesquisa, transcreve trechos de material divulgado pelo SEPE-RJ no ano 2000, que é muito parecido com os materiais publicados no período do SAERJ:

Logo a primeira leitura salta aos olhos o caráter neoliberal do Programa Nova Escola: produtividade é o novo paradigma de desempenho institucional e individual. Competitividade tornou-se um valor positivo, a servir, inclusive, de motivador para uma nova postura profissional mais dinâmica e criativa segundo o governo (...) O Programa Nova Escola é, portanto, a síntese da MERCOESCOLA (SEPE, 2000, p.8).

O que se pode apontar na implementação do SAERJ que poderia levar à crença de que sua aceitação seria diversa do seu antecessor? Aparentemente, a resposta está em todo o Planejamento Estratégico, vinculando várias ações e programas ao SAERJ, além de um grupo destinado a acompanhar o processo da implementação da política nas unidades escolares.

A seção a seguir apresenta o Plano Estratégico da SEEDUC, responsável pelo fortalecimento do SAERJ enquanto política pública direcionadora de ações e intervenções na rede estadual.

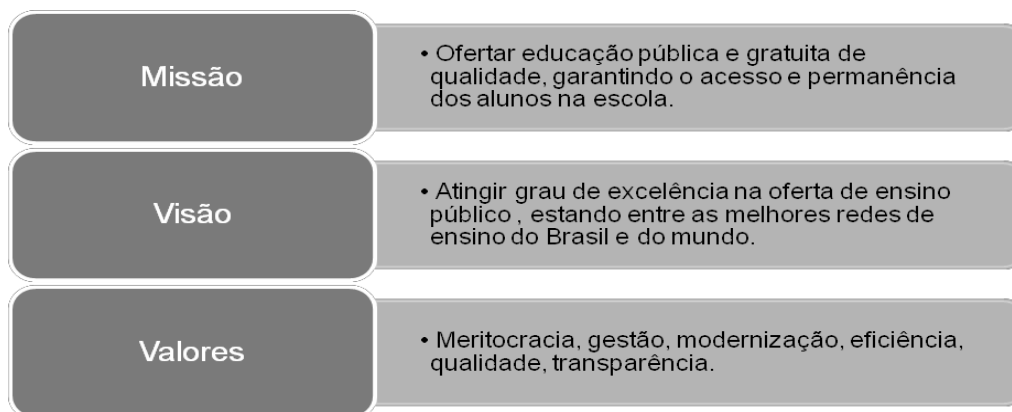
1.4 Planejamento estratégico da Secretaria de Estado de Educação do Rio De Janeiro

Com a divulgação do IDEB de 2009, em meados de 2010, a mídia explorou bastante o péssimo resultado do estado, que ficou em penúltimo lugar no ranking nacional. Dentre os desdobramentos deste fato, podemos citar a exoneração da secretária de educação à época, que foi substituída por Wilson Risolia. Muitas críticas foram feitas devido à formação em Economia do novo secretário, que teve como missão, dada pelo governador, de colocar o estado do Rio de Janeiro entre os cinco melhores do país na avaliação do IDEB. Uma de suas

primeiras ações foi realizar um levantamento da situação da secretaria nos aspectos pedagógico, de infraestrutura e de recursos humanos. Tal levantamento apontou como principais problemas causadores da baixa qualidade da educação fluminense: i) baixo desempenho de alunos; ii) docentes desestimulados; iii) baixa profissionalização da gestão escolar; iv) baixo investimento na educação; e v) ruídos de comunicação (RIO DE JANEIRO, 2010). A partir daí elaborou-se um Planejamento Estratégico que reorganizou a secretaria tanto no nível central quanto no regional. Para a elaboração deste Plano, foram realizados, além de levantamento de dados, entrevistas e reuniões com técnicos da secretaria e das regionais com objetivo de detectar suas percepções sobre a realidade educacional do estado, os conhecimentos técnicos e o grau de envolvimento e disposição para enfrentar os desafios pertinentes à melhoria da qualidade da educação fluminense. Nesta etapa inicial do planejamento, o secretário contou, ainda, com a assessoria do Instituto de Desenvolvimento Gerencial – INDG, que em 2012 passou a se chamar Falconi Consultores de Resultado. Com o apoio desta empresa, oficinas de gestão foram realizadas envolvendo o primeiro escalão da secretaria, os técnicos gestores do órgão central e das regionais, visando o alinhamento das diferentes percepções e o estabelecimento das diretrizes e ações que deveriam ser implementadas numa linha de tempo que se estendia de 2011 a 2021. Definiu-se, assim, o Planejamento Estratégico, que consistia de forma geral em reestruturação processual, definição de prioridades, monitoramento contínuo e estabelecimento de metas.

Os conceitos que embasaram o Planejamento Estratégico foram meritocracia, gestão, modernização, eficiência, qualidade e transparência, definindo quatro eixos estratégicos de atuação, os quais nortearam as políticas de educação do estado: i) Políticas de ensino, focadas no aluno; ii) Políticas de gestão de pessoa, focadas no professor; iii) Políticas orçamentárias e de infraestrutura, focadas na melhoria do gasto e investimento; e iv) Políticas de comunicação, focadas na transparência e abertura das informações.

A partir daí se definiram a missão, a visão e os valores da SEEDUC/RJ, representados na Figura 01, apontando assim os pilares nos quais a política estadual se basearia.

FIGURA 1 - MISSÃO, VISÃO E VALORES DA SEEDUC/RJ

FONTE: SEEDUC/RJ.

Este planejamento foi publicado através do Decreto nº. 42.793/2011, o qual definiu a implementação de seis programas destinados a elevar a qualidade da educação estadual: 1) Aferição da Qualidade Escolar; 2) Bonificação; 3) Recrutamento e Seleção; 4) Formação e Desenvolvimento; 5) Avaliação de Competências; e 6) Currículo Mínimo.

Importante salientar que este decreto sofreu alterações durante o período de 2011 a 2014, sendo o último o Decreto nº 44.716, de 07 de abril de 2014. Todas as atualizações alteraram alguns dispositivos, mas a essência dos programas não foi modificada.

Estabeleceu ainda o prazo de trinta dias para reestruturação da SEEDUC/RJ. Em ato próprio, a estrutura básica da pasta foi transformada de 30 Coordenadorias Regionais para 14 Diretorias Regionais, com a criação de dois diretores regionais com igual poder decisório na área de atuação, uma diretoria pedagógica e outra administrativa.

Para aferir a qualidade escolar, o Decreto nº 42.793 (RIO DE JANEIRO, 2011) definiu o SAERJ como ferramenta de diagnóstico, acompanhamento e gestão da educação e, a partir dos resultados desta avaliação, foi criado o IDERJ, calculado nos moldes do IDEB, o que possibilitou estabelecer metas para cada unidade escolar, viabilizando assim o monitoramento do alcance do IDEB planejado. Desta forma, o programa de aferição da qualidade escolar fortaleceu o processo de avaliação, o qual passou a incorporar, além da avaliação anual, a implementação de uma avaliação externa bimestral – o SAERJINHO – e consequente criação de um indicador bimestral – o Iderjinho.

O programa de bonificação era composto de premiação das equipes escolares com salários extras pelo atingimento de suas metas anuais. Eram calculados de acordo com a função do profissional e a porcentagem atingida da meta, creditados em uma única parcela

anual, e não se incorporava aos vencimentos dos servidores bonificados. Para fazer jus a esta bonificação foram elencados como critérios de elegibilidade: i) cumprir 100% (cem por cento) do currículo mínimo, conforme regulamentação da SEEDUC; ii) participar de todas as avaliações internas e externas; iii) efetuar o lançamento das notas do alunado na forma e prazo estabelecidos pela SEEDUC; iv) alcançar, no mínimo, 95% (noventa e cinco por cento) de resultado de cada meta de IDERJ do ensino regular da unidade escolar; e v) alcançar, no mínimo, 80% (oitenta por cento) de resultado de cada meta de ID da educação de jovens e adultos da unidade escolar, além de que somente receberiam a Bonificação os servidores que tivessem, pelo menos, 70% (setenta por cento) de frequência presencial no período de avaliação, que correspondia ao ano letivo (art. 6º. Decreto nº 42.793 /RIO DE JANEIRO, 2011).

A Resolução SEEDUC nº 4.669 (RIO, 2011d) regulamentou a bonificação em 2011, abrangendo também os servidores lotados na Secretaria de Estado de Educação e Regionais. Inseriu também além dos indicadores de desempenho e fluxo (IDERJ) o Indicador Geral do Estado do Imóvel (IGE), formado pelo conjunto de notas nos itens do Instrumento Gerencial de Avaliação do imóvel (IGAI), elaborado pela Empresa de Obras Públicas (EMOP), pelo qual as escolas eram classificadas em: péssimo, ruim, regular, bom e ótimo. Os indicadores foram definidos com pesos diferenciados, de acordo com o cargo/função exercida e em função da modalidade de atendimento e ainda por possuírem ou não o IGE. Para os professores atuantes em sala de aula na modalidade presencial, permaneceu o IDERJ, ID e IF para o estabelecimento das metas, enquanto para Educação de Jovens e Adultos presencial o ID. Para os diretores, coordenadores pedagógicos e demais servidores lotados na Unidade Escolar e servidores lotados nas regionais, as metas foram fixadas utilizando o IDERJ, ID, IF e IGE.

Para o Diretor e demais servidores lotados em uma Regional Pedagógica, 60% das escolas de sua regional deveriam atingir a meta ID, 30% a meta IF e 10% a meta IGE. Isto no caso de Regionais que possuíam uma ou mais Unidades Escolares com indicador de infraestrutura. Para o diretor regional administrativo e demais servidores lotados em regional administrativa, foram estipuladas as metas de 30% de ID, 10% do IF e de 60%, do IGE nas unidades escolares que possuíam IGE. Nas unidades escolares que não possuíam indicador de IGE, a meta ID e IF, aumentava em 5% para a Regional Pedagógica e em 30% para a Regional Administrativa. (Cartilha de Bonificação, 2011. Anexo A).

Em 2013, O Decreto nº 44.281, de 1º de julho de 2013, dá nova redação ao Decreto nº 42.793. Determinou que se incluísse na bonificação os servidores das Diretorias Especiais de

Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (DIESP), das Coordenações de Gestão de Pessoas das Regionais e das Equipes de Acompanhamento e Avaliação da Coordenação de Inspeção Escolar; servidores esses que até então não faziam jus à bonificação. Outra alteração foi referente ao percentual mínimo a ser alcançado de cada meta IDERJ do ensino regular e do ID da EJA da unidade escolar que passaria a ser definido por ato normativo da SEEDUC. Outra determinação foi a exclusão do direito a bonificação os professores que não participassem de todas as avaliações internas e externas e não efetuassem o lançamento de notas no Sistema Conexão Educação e as unidades escolares que não participassem do SAERJ.

O terceiro programa, de recrutamento e seleção, foi instituído como obrigatório para o preenchimento de funções e cargos em comissões estratégicas relativas à área pedagógica da SEEDUC/RJ e tinha como um dos objetivos centrais afastar interferências políticas comuns na secretaria até aquele momento.

O art. 11 do Decreto nº 42.793 (RIO DE JANEIRO, 2011), estabelece os objetivos desse programa: i) promover melhores resultados pedagógicos por meio de uma gestão escolar de qualidade; ii) oferecer oportunidade aos candidatos que possuam perfil e interesse de exercer cargos e/ou funções de liderança; e iii) identificar e selecionar os candidatos mais qualificados por meio de processo transparente, além de estabelecer critérios para participação dos processos seletivos internos.

Um ponto importante deste programa foi a possibilidade de ascensão dos professores ao cargo de Subsecretaria de Gestão de Ensino – SUGEN, o órgão da hierarquia imediatamente inferior ao cargo de secretário, garantindo assim uma carreira para os docentes. Os políticos estaduais reagiram mal a este fato, pois historicamente eram os responsáveis pela indicação de inúmeros cargos, principalmente os de escalão superior. O SEPE/RJ por sua vez criticou o processo seletivo para gestor escolar entendendo que este processo era antidemocrático (Anexo B).

O quarto programa definido pelo decreto em referência, de formação e desenvolvimento de servidores da educação, foi instituído com objetivos de i) - melhorar a qualidade da educação do Estado do Rio de Janeiro; ii) promover, divulgar e possibilitar o acesso dos servidores às ações de formação e desenvolvimento; iii) aumentar a escolaridade dos servidores públicos, visando ao seu melhor desempenho, proporcionando soluções inovadoras para as demandas da educação; e iv) avaliar permanentemente os resultados advindos das ações de formação e desenvolvimento.

O Currículo Mínimo, conforme disposição do § 1º, art. 24, continha os conhecimentos básicos e fundamentais de cada disciplina que os professores não podiam deixar de transmitir aos alunos. Deixava claro não conter todos os conhecimentos ficando o restante a cargo dos professores e foi elaborado com a participação de representantes da classe de professores. O Decreto nº 42.793 (RIO DE JANEIRO, 2011) estabelece como objetivos, elencados no art. 25: i) estabelecer os conhecimentos, habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na Educação Básica; ii) proporcionar clareza e coerência nos objetivos do ensino-aprendizagem; iii) promover a compreensão global dos passos e nuances da formação integral do aluno; iv) promover a correspondência entre as diferentes unidades escolares, com o alinhamento dos graus de complexidade que a aprendizagem deve atingir em cada ano da Educação Básica; v) incorporar as inovações propostas pelas práticas pedagógicas; e vi) observar as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação.

A SEEDUC investiu também na gestão escolar e criou a Gestão Integrada da Escola - GIDE, ferramenta de gestão implementada nas escolas da Rede Estadual em 2011 que tinha como objetivo promover a melhoria dos indicadores educacionais nas unidades escolares, uma vez que integra os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à educação, com foco em resultados da atividade fim, processo ensino-aprendizagem.

A primeira etapa da GIDE era o Marco Referencial, cujos elementos faziam parte integrante do Projeto Político Pedagógico e a escola definia sua visão, missão e valores. A segunda etapa era o Diagnóstico, quando a escola coletava e analisava informações sobre variáveis das dimensões resultados, ensino-aprendizagem e ambiental; bem como realizava análise estratégica, definindo suas forças, oportunidades, fraquezas e ameaças (FOFA). A terceira etapa era o Desenvolvimento, quando as metas e as estratégias eram definidas e o Plano de Ação elaborado. A quarta etapa era a Implementação, a execução do que fora planejado. Por fim, havia a etapa de Acompanhamento e Tomada de decisões, quando a escola, diante da divulgação de seus resultados e do acompanhamento sistemático do andamento do Plano de Ação, tomava decisões, mantendo as práticas atuais, se foram exitosas ou definindo contramedidas, se ocorreram problemas.

O intuito era de que a GIDE permitisse às unidades o acompanhamento cotidiano de sua evolução e o conhecimento de suas dificuldades, permitindo assim a tomada de decisões em tempo hábil para superar os seus desafios. Para desenvolver a GIDE nas escolas foi criado um grupo de Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE). Estes profissionais eram responsáveis pelo apoio ao trabalho dos gestores, tendo em média sete escolas por profissional, orientando-os na coleta e na análise de dados, na avaliação das variáveis que

causam impacto nos resultados da escola, e ainda, na elaboração do plano de ação das escolas e no acompanhamento da implantação das ações do plano de ação. Para orientar os AAGE e a implantação da GIDE na rede estadual, foi instituído o Comitê GIDE, formado por técnicos da sede da SEEDUC.

Alguns destes programas, como Aferição da Qualidade da Educação, Bonificação por atingimento de metas e implantação de Currículo Mínimo, foram recebidos com muita resistência e críticas por parte do sindicato e dos docentes, como se pode observar no Anexo B. Sobre o Currículo Mínimo, o sindicato e muitos professores alegavam que retirava a autonomia do professor e criava um descompasso sequencial de conteúdos com os livros didáticos, sua formulação baseada em competências e habilidades e, ainda pelo fato de seu cumprimento ser obrigatório e ser um dos critérios de elegibilidade para fazer jus à bonificação. Tais críticas constam dos boletins, panfletos e demais materiais divulgados pelo SEPE (vide anexos).

O programa de bonificação também foi alvo de críticas pela classe educacional com o argumento de que responsabilizava gestores escolares e professores pelos resultados, sem computar outras variáveis como infraestrutura, fatores externos e as condições sociais dos alunos. Esta insatisfação foi traduzida, no ano de 2011, por paralisações e boicotes às avaliações externas, desencadeadas pelo sindicato, que o considerava como típico das organizações privadas:

O SEPE orienta os profissionais das escolas estaduais a boicotar o —SAERJINHO, previsto para ocorrer no dia 21 de setembro. Neste dia, o SEPE convoca a categoria a realizar uma paralisação de 24 horas. No dia 24 (sábado), ocorrerá assembleia da categoria, às 14h, na ACM (Lapa). As provas do SAERJINHO fazem parte do Plano de Metas apresentado pela SEEDUC e têm como um dos seus eixos a meritocracia. Isto significa que o resultado desta e de outras avaliações externas será utilizado para —premiar ou punir professores e funcionários de acordo com o resultado das provas, estabelecendo uma lógica de remuneração variável.

O SEPE não é contra qualquer avaliação que tenha por objetivo identificar problemas no processo de ensino para melhorar a qualidade da educação. O problema, para o sindicato, é que o SAERJINHO é uma avaliação classificatória que pretende estabelecer salários diferentes de acordo com a produtividade de cada escola. Além do mais, este sistema já deu errado em vários lugares, tais como Chile, EUA e no estado de São Paulo. E já deu errado aqui na própria SEEDUC, com o Programa Nova Escola, que foi um tremendo fracasso.

Não boicotamos o SAERJ para impedir um diagnóstico, pois nós profissionais da educação fazemos isso o tempo todo. Boicotamos o SAERJ porque não podemos aceitar que a educação pública seja encarada como uma mercadoria vendida a preços diferentes dependendo das condições do —negócio!. Educação de qualidade é direito de todos (SEPE RJ, 2011)!

Apesar das críticas dos diversos setores e profissionais da educação aos programas, é incontestável o quanto eles contribuíram para que o estado do Rio de Janeiro alcançasse suas metas de IDEB, conforme demonstram os resultados que serão analisados na seção seguinte. Na publicação acima do SEPE-RJ evidencia-se o pensamento de que avaliação é fruto de ideologia neoliberal que trata a educação como mercadoria. Brooke (2018), ao analisar as críticas sobre a influência do pensamento neoliberal na educação brasileira, argumenta que a resistência a este sistema impossibilita analisar com objetividade as possíveis vantagens e aponta alguns argumentos como a crítica, segundo ele, já bastante enraizada, de que o modelo neoliberal se preocupa somente com a empregabilidade do estudante. O autor rebate, alegando que:

[...] ao se preocupar com a empregabilidade do estudante, a escola está traindo sua verdadeira missão, que é de despertar no aluno mais pobre uma consciência social que permita sua participação na luta contra as injustiças e desigualdades a que é submetido. A consciência crítica não devia ser arma só dos mais pobres. Não há incompatibilidade entre a formação para o trabalho (com consequências para a renda e expectativas de mobilidade) e a compreensão das profundas divisões que afligem a sociedade (BROOKE, 2018, slide18).

Aponta a LDB (Art. 35), onde diz que preparar para o trabalho também é preparar para a cidadania:

II - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996).

O autor conclui esse argumento com a fala de que a escola neoliberal “fica esvaziada” de um conhecimento emancipador. Em sua opinião, a emancipação democrática vem com a oportunidade de competir para um trabalho produtivo.

A segunda crítica contestada por ele é de que o Neoliberalismo é sinônimo da abdicação, por parte do estado, das suas responsabilidades no financiamento e organização dos serviços de educação pública. Para ele, isso não se comprova, pois até em países nos quais os recursos públicos passam por mãos privadas, como no Chile, ou pelas escolas charter dos Estados Unidos, não existe uma redução no nível de financiamento público para a educação, nem uma redução no poder de regulação das autoridades governamentais. Também no Brasil, onde havia o temor de que isto acontecesse, devido à luta por educação pública e gratuita, isso não ocorreu. Concorde que houve um gasto maior com avaliações, mas isto, em sua opinião,

não representou desinvestimento ou renúncia do papel tradicional do estado. O Estado Avaliador não aposentou o Estado Provedor ou o Estado Controlador.

O autor ressalta que padrões de produtividade, eficiência, controle de qualidade e *accountability* do modelo neoliberal de gestão educacional têm suas origens no setor privado da economia e fora, portanto, do mundo escola e que para seus críticos, a transferência para o setor público de conceitos e critérios do mundo do mercado é uma invasão de um espaço regido por uma filosofia de serviço público e a negação da qualidade política da educação em termos da criação e exercício dos direitos do cidadão. Aponta ainda que para esses críticos, o foco nos resultados de aprendizagem tem muito mais a ver com a inserção do indivíduo no mercado de trabalho do que com a formação necessária para combater a opressão e manipulação à sua volta

Brooke (2018) concorda em parte com essa colocação, mas para os adeptos das reformas neoliberais, as origens fora do setor não representam demérito, por acreditar que a empresa moderna pode oferecer lições válidas na reformulação da organização e da gestão escolar. O autor indaga:

Como rejeitar as noções de produtividade e eficiência só porque suas formulações originais vêm de outro setor? E como rejeitar a justiça da demanda por mecanismos de *accountability*? Todo servidor público, com o dever de atuar a favor do bem-estar do público, tem de estar à disposição para uma avaliação tanto da forma em que gasta os recursos oriundos de impostos quanto dos resultados que produz. O modelo de serviço público tradicional, onde os detentores de cargos públicos eram os únicos árbitros do seu próprio desempenho, é profundamente antidemocrático.

Outra crítica refutada pelo autor é de que as políticas neoliberais não funcionam e que estimulam: a meritocracia, a quantificação, a classificação e não contribui para a melhora dos resultados. Para Brooke há pesquisas que mostram que a avaliação também trouxe impactos positivos quando comparados estados com e sem sistemas estaduais de avaliação ou com ou sem sistemas de bonificação. Conclui que não há como saber se teria funcionado melhor sem as reformas e que a condenação a priori impossibilita o cálculo do efeito líquido e a definição de procedimentos. Ou seja, o balanço de suas vantagens e desvantagens não será determinado pela oposição ideológica, mas pela pesquisa objetiva e imparcial.

A seção seguinte descreve a realização do SAERJ na rede estadual fluminense em termos de sua operacionalização e metodologia, bem como os programas implementados a partir dele.

1.5 SAERJ: Operacionalização e metodologia

O macro-objetivo de tornar o estado do Rio de Janeiro uma referência nacional de qualidade na educação pública foi traduzida para a meta de médio prazo de o estado estar entre as cinco melhores unidades da federação no ranking do IDEB do Ensino Médio de 2015. Para isso, foram estabelecidas metas para a rede, regionais e escolas. Neste novo contexto, era necessário dispor de informações fidedignas e contínuas que, além da realização dos censos estatísticos educacionais e outros levantamentos de indicadores educacionais, permitisse verificar a qualidade da educação ofertada pelas unidades escolares e orientasse a correta alocação e utilização dos recursos disponíveis.

As avaliações nacionais, Prova Brasil e SAEB, além de serem bianuais, só fornecem o IDEB, não apontando informações pedagógicas, ou seja, além de o resultado demorar de 6 a 8 meses para ser divulgado, até a edição de 2013, as redes de ensino só obtinham o IDEB, sem nenhuma devolutiva de informações de cunho pedagógico e, mesmo após este ano, as informações fornecidas eram distantes do fazer pedagógico dos professores. Dentre outras razões, os estados, em sua maioria, desenvolveram seus sistemas próprios de avaliação, seguindo a mesma metodologia das nacionais, mas adequando a aplicação e análise dos resultados à sua necessidade de intervenção, para mapear e monitorar em diversas instâncias a prática pedagógica implantada na rede estadual.

Mediante este cenário, a SEEDUC remodelou o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ, que passou a ser composto por dois programas de avaliação: uma diagnóstica-formativa que era bimestral chamada de SAERJINHO, e a avaliação somativa, anual denominada SAERJ. Ambas as avaliações fizeram parte do Plano Estadual de Educação 2001/2011 e do Plano Plurianual (PPA) da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e estiveram diretamente envolvidas no Planejamento Estratégico e no sistema de Remuneração Variável implantado desde 2011. Uma das funções da avaliação externa foi, portanto, colaborar com o governo estadual nas suas funções básicas de formulação, monitoramento e reformulação das políticas públicas educacionais.

1.5.1 Operacionalização

O estado do Rio de Janeiro já utilizava o SAERJ desde 2008 e, anteriormente, já aplicara outras avaliações externas (como o programa Nova Escola), sendo que em todas estas avaliavam o sistema de ensino por etapas e nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Entretanto, a escola ficava à margem destas análises e não conseguia se apropriar

e entender como utilizar tais resultados. Do mesmo modo, o aluno não se beneficiava diretamente por tais avaliações, pois mesmo detectando as deficiências da aprendizagem de forma geral, não havia ações pedagógicas voltadas para este aluno. Os alunos das etapas concluintes, notadamente os alunos da 3ª série do EM, não eram beneficiados pela avaliação e saíam da escola com as deficiências de aprendizagem detectadas sem ter recebido ajuda para melhorar seu desempenho.

Este quadro levou a equipe da Superintendência de Avaliação (SUPAA) a pensar e discutir um modelo de avaliação que fosse voltado para a escola e o aluno. Na reformulação do SAERJ se inseriu neste sistema uma avaliação formativa, chamada de SAERJINHO, como um instrumento a ser utilizado principalmente pela escola e professores enquanto o SAERJ era uma ferramenta voltada prioritariamente para a Secretaria de Educação e gestores regionais.

O SAERJ anual oferecia à SEEDUC informações, indicadores e dados que embasavam a definição de suas políticas públicas de educação. Como eram instrumentos que produziam resultados e indicadores de proficiência escolar permitiam dar continuidade à série histórica constituída a partir das avaliações realizadas desde 2008, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. O SAERJ garantia condições de comparabilidade ao longo do tempo e fornecia informações para que os gestores da SEEDUC pudessem diagnosticar problemas, redirecionar trajetórias e planejar ações educativas e necessidades tanto no sistema estadual quanto nas unidades escolares. No âmbito de cada uma das escolas, os resultados da avaliação ajudavam tanto a redirecionar trajetórias, quanto a planejar ações educativas mais eficientes para a melhoria das práticas escolares.

Através da realização destas avaliações, a SEEDUC acompanhava o desempenho escolar de cada ano de escolaridade, através do site SEEDUC¹ e capacitações presenciais dadas pela equipe da Superintendência de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho (SUPAA) para gestores e professores cuja temática era a compreensão e utilização dos resultados. Estas oficinas de apropriação de resultados ocorriam periodicamente a cada edição do SAERJ anual e do SAERJINHO, em todas as diretorias regionais reunindo professores de Língua Portuguesa e Matemática, além de coordenadores pedagógicos. Estas capacitações se iniciaram em 2012 e neste período foram reuniões de divulgação com diretores,

¹ <http://www.rj.gov.br/web/SEEDUC/exibeconteudo?article-id=843535>

coordenadores pedagógicos e, principalmente, com professores para esclarecimentos sobre avaliação externa, como conceito, metodologia, matriz de referência, produção de resultados. A partir de 2013 as oficinas eram dirigidas principalmente a professores e coordenadores pedagógicos para aprofundar entendimentos sobre matriz de referência, competências/habilidades/currículo, sugestões pedagógicas para habilidades nas quais os alunos apresentavam baixo desempenho e apropriação de Resultados (Anexo B).

Como o IDEB é medido a cada dois anos e, para acompanhar mais detalhadamente o curso das ações, a SEEDUC criou, em 2011, o IDERJ (Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro). O indicador era apurado anualmente e avaliava a qualidade do ensino da rede estadual fluminense. Análogos, o IDEB e o IDERJ medem o desempenho (levando em consideração as disciplinas de Língua Portuguesa, LP e Matemática, MT) e as taxas de rendimento, aprovação, reprovação e abandono. Este indicador de desempenho é obtido através do resultado do SAERJ. Também se criou o Iderjinho, indicador bimestral obtido através dos resultados do SAERJINHO combinado com uma prévia da taxa de aprovação até o bimestre avaliado com o intuito de se acompanhar cada escola bimestralmente em relação à sua trajetória em direção ao atingimento de sua meta.

A partir de 2011, os resultados do SAERJ serviram de condutor de diversas políticas da SEEDUC, como exemplificado abaixo:

1) Reforço escolar- programa de reabilitação das deficiências de aprendizagem detectadas no SAERJ/SAERJINHO nas unidades escolares, que tiveram padrões de desempenho baixo e intermediário nas avaliações diagnósticas realizadas pela SEEDUC. Foi implantado em 2012, utilizando o material elaborado pela Fundação Airton Senna e material elaborado pelo CECIERJ para reverter a defasagem nos processos de Língua Portuguesa e Matemática. Outra ação implantada foi o Projeto de Leitura Escolar, que incluiu acompanhamento das unidades escolares com menor desempenho no SAERJINHO de Língua Portuguesa, com apoio das Diretorias Regionais Pedagógicas.

2) Projeto Jovens Turistas- premiação para as unidades escolares e para os alunos do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino que participavam do SAERJINHO, e, consistia numa viagem de exploração aos patrimônios culturais e naturais da cidade do Rio de Janeiro. Nos dois primeiros anos foram premiadas em cada edição bimestral 5 escolas sendo duas unidades escolares que apresentassem melhor desempenho e três unidades escolares que mais avançassem nos seus próprios resultados e ainda possuíssem, no mínimo, 70% de participação na avaliação. A escola definiria quarenta e cinco alunos e cinco servidores/educadores por

unidade escolar a cada bimestre para participar da viagem. Com a crise financeira do estado em 2015 a RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 5265 de 05 de maio de 2015 alterou a quantidade de escolas premiadas para uma unidade escolar em cada edição bimestral do SAERJINHO, selecionada dentre aquelas que possuísem, no mínimo, 70% (setenta por cento) de participação, totalizando, anualmente, 03 (três) unidades escolares. A unidade escolar premiada era selecionada pelo critério de maior percentual de evolução em relação ao bimestre anterior. E com o agravamento da crise em 2016 o projeto foi extinto.

3) Formação Continuada para professores- capacitação para os professores baseada no Currículo Mínimo e nas habilidades avaliadas no SAERJINHO, principalmente aquelas onde os alunos apresentaram baixo desempenho, discutindo novas práticas pedagógicas. Esta capacitação foi feita em convênio com o CECIERJ/CEDERJ e oferecia uma bolsa para os professores que se dispusessem a fazer.

4) Renda Melhor Jovem, Pronatec, Estágio que Rende, Bolsas Universitárias- eram projetos federais e estaduais que visavam entre outros objetivos diminuir a evasão de alunos do ensino médio. A seleção destes alunos era feita a partir da participação e o desempenho dos alunos nas duas avaliações. O Renda Melhor Jovem se apoiava no programa Rio sem Miséria e abrangia os alunos oriundos das famílias deste programa. Uma poupança era creditada para o aluno a cada ano do ensino médio e as condições eram frequentar as aulas, não ser reprovado e participar das avaliações. O Estágio que Rende era oferecido aos alunos em órgãos públicos e o aluno tinha uma bolsa, convênio médico e vale transporte. Os critérios eram os mesmos do projeto anterior. Bolsas universitárias eram oferecidas aos alunos que tivessem melhor desempenho no SAERJ, em convênio com algumas faculdades e universidades. Quanto ao Pronatec, o estudante para ganhar a vaga tinha que participar das avaliações. Todos estes projetos tinham como objetivo estimular a permanência e conclusão do ensino médio.

5) Premiação de alunos no SAERJ- ciente de que o reconhecimento aos alunos que alcançam os maiores níveis de desempenho na rede estadual contribui para a valorização da aprendizagem e o aumento da motivação entre os mesmos, e que a participação do maior número possível de alunos nas avaliações do SAERJ era fundamental para a sua representatividade, a SEEDUC instituiu a premiação aos alunos com melhor desempenho no SAERJ através da RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 5152 de 05 de novembro de 2014.

6) Nova Educação de Jovens e Adultos - outra ação da Secretaria de Educação, decorrente do resultado do SAERJINHO, foi a mudança na metodologia da EJA - Educação de Jovens e Adultos, que apresentava resultados baixíssimos. A Nova EJA, como foi chamada

inicialmente, foi formulada com produção material didático específico e formação de professores a partir do desempenho dos alunos no SAERJINHO.

7) Programa de Remuneração Variável- este programa já foi detalhado na seção sobre Planejamento Estratégico.

8) Oficina de Matemática- Dentro os projetos, merecem destaque as ações voltadas para o processo ensino-aprendizagem da Matemática, como a Oficina de Matemática, formatada a partir dos resultados da avaliação bimestral (SAERJINHO) e com o objetivo de proporcionar ao professor fundamentos para proceder a análise dos resultados de seus alunos, nas avaliações, em especial ao SAERJINHO, de forma a identificar quais habilidades e competências não foram bem desenvolvidas, as quais que precisariam ser revistas e dominadas pelos alunos. Nesse caso, eram oferecidos materiais de apoio pedagógico, além da própria troca de experiência do grupo presente. Com o mesmo alinhamento pedagógico, foi implementado o Projeto Matemática 360° como estratégia para reversão do quadro educacional no que tange à Matemática. O objetivo desta proposta foi estimular o desenvolvimento de atividades que promovessem o engajamento do estudante no processo de aprendizagem da Matemática, focalizando as habilidades de resolver situações-problema, pensar criticamente, além de criar e comunicar-se envolvendo a Matemática. Para cumprir o objetivo estabelecido, foi proposto um Cardápio de Ações contendo atividades lúdicas a ser desenvolvidas nas unidades escolares. Houve adesão de 99% das unidades escolares da rede, assim como, engajamento dos docentes e discentes no Projeto, o que propiciou tornar o aluno protagonista de sua aprendizagem.

9) Ação Integrada de Acompanhamento- Para que os programas/projetos implementados não permanecessem isolados no contexto escolar, foi criada a AIA - Ação Integrada de Acompanhamento, que era uma ação estratégica da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, que buscava garantir a integração dos atores externos, tais como os AAGes (Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar), MTEs (Mediadores de Tecnologia Educacional), Articuladores de Programas e Projetos, Inspetores Escolares e outros e se efetivava por meio de ciclos de visitas comuns, com fichas e ferramentas específicas para acompanhamento de programas e ações desenvolvidas nas unidades escolares, como o reforço escolar, a implementação da metodologia de gestão, o acompanhamento da frequência escolar, a garantia dos direitos de aprendizagem e de avaliação, possibilitando, assim, a tomada de medidas corretivas imediatamente após o término do ciclo de visitas em questão, o que aumentou as possibilidades de sucesso dos programas e ações, fator determinante para a melhoria dos resultados dos discentes.

Outra ação ligada ao SAERJINHO foi ele ter se tornado um dos três instrumentos obrigatórios de avaliação que os professores deveriam utilizar para compor a média bimestral dos alunos. Esta ação foi instituída pela Portaria SEEDUC/SUGEN nº174/2011, e em 2013, a Portaria foi revogada pela Portaria SEEDUC/SUGEN nº 419/2013, que alterou alguns artigos da edição anterior, mas manteve o SAERJINHO como um dos instrumentos da nota do aluno.

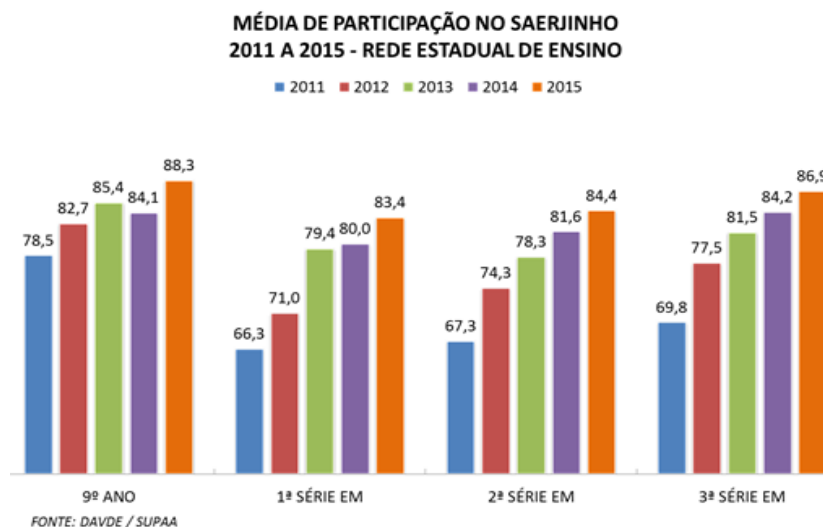
A reorganização da estrutura da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC/RJ nos dois níveis de atuação – central e regional – e a elaboração do Planejamento Estratégico, cujo objetivo visava à implementação de programas e projetos que promovessem positivamente a mudança do quadro educacional que então se apresentava, fortaleceram o SAERJ como ferramenta de diagnóstico, acompanhamento e gestão da educação, focada em metas e resultados para as unidades escolares que eram acompanhados através dos indicadores: IDERJ (anual) e Iderjinho (bimestral).

A partir daí eram realizadas reuniões para diagnosticar quais as dificuldades e entraves daquelas escolas que não conseguiram atingir suas metas bimestrais. Eram chamadas reuniões de níveis. As de 1º nível ocorriam com os Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar, AAGEs, nas unidades escolares, analisando os indicadores e fazendo o diagnóstico da escola naquele bimestre. As de 2º nível ocorriam nas Diretorias Regionais Pedagógicas com as escolas com os piores resultados para que apresentassem um plano de trabalho, que incluía um diagnóstico das causas deste resultado e estratégias para melhorar, também, com as escolas com melhores resultados para que apresentassem suas boas práticas que levaram a este bom desempenho. Por fim, as de 3º nível ocorriam na Secretaria de Educação, com o Secretário, Subsecretários, Superintendentes, Diretores das áreas, Diretores Regionais, Coordenadores de Avaliação, e o grupo de AAGEs. Nesses encontros, os indicadores do SAERJINHO eram discutidos e, entre as escolas que atingiram metas, algumas eram selecionadas para apresentação de boas práticas pedagógicas e algumas que não conseguiam apresentavam suas dificuldades neste intento.

No primeiro bimestre de aplicação do SAERJINHO em 2011, esta ocorreu dentro da normalidade, mas no segundo bimestre começaram a surgir inúmeras manifestações de protesto de professores e alunos. Organizou-se então uma série de encontros com professores e alunos da rede para se discutir a avaliação externa. Foi um longo período e o que foi constatado entre outras posições ideológicas contrárias ao governo e posturas de sindicalistas, é que havia um enorme desconhecimento sobre avaliação por parte de todos. Estas reuniões perduraram por todo o ano (Anexo B). Nos anos seguintes foi estabelecido um cronograma de reuniões com professores no período de divulgação dos resultados e se observou um declínio

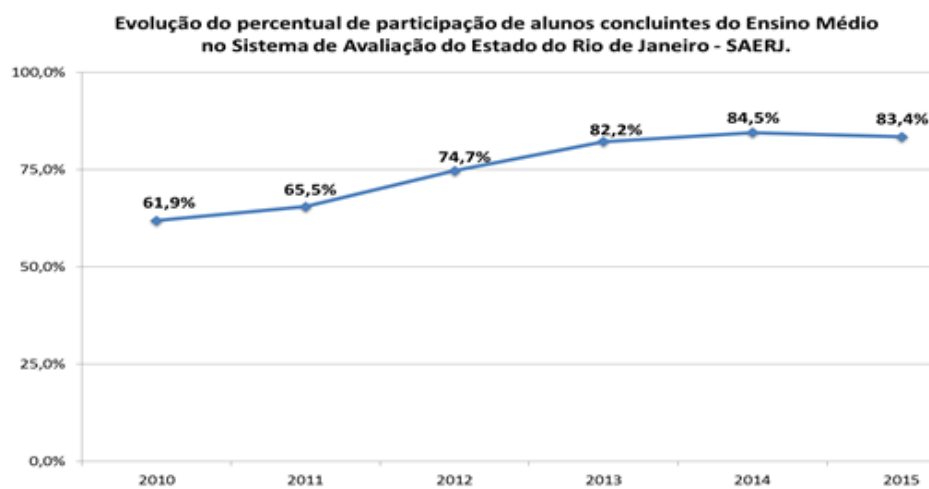
crescente das manifestações contrárias a avaliação. A participação dos alunos no SAERJINHO foi aumentando gradativamente, sendo que no 9º ano do ensino fundamental passou de 78,5% em 2011 para 88,3% em 2015 e no ensino médio houve um crescimento proporcional em todas as séries como se pode observar na Figura 2. Importante ressaltar que nesta participação só se computava as provas com pelo menos 30% de respostas.

Figura 2 - Média de participação no SAERJINHO - 2009/2015



A participação dos alunos no SAERJ anual seguiu o mesmo crescimento conforme Figura 3. No ensino Médio passou de 61,9% em 2010 para 83% em 2015 de alunos participantes. Acreditava-se à época que este aumento na participação se devia aos diversos programas ligados ao SAERJ e SAERJINHO, à divulgação sobre a importância da avaliação feita junto aos alunos e as oficinas sobre avaliação com professores. Mas outros fatores também influenciaram nesse aumento de participação como a intervenção direta das regionais pedagógicas na organização e nos dias das aplicações, bem como o acompanhamento dos AAGEs. As regionais e as direções das escolas se organizavam no sentido de mobilizar os alunos para a realização das provas, o que dificultava e até mesmo impedia a sabotagem de alguns professores. Ressalte-se ainda o fato de o SAERJINHO compor uma das notas das avaliações bimestrais e as premiações ligadas ao SAERJ com entrega de laptops para os alunos com melhores resultados e o Programa Jovens Turistas já citado anteriormente.

Figura 3 - Percentual de participação do ensino médio SAERJ



FONTE: SEDUC/SUPAA

A seção seguinte apresenta a metodologia empregada no SAERJ, seu desenho e realização. Apresenta também as evidências sobre a contribuição desta avaliação para a melhoria dos índices educacionais e melhoria da aprendizagem.

1.5.2 Metodologia

O SAERJ anual é focado no desempenho dos alunos e consiste em uma avaliação em larga escala, de natureza sistêmica e diagnóstica, cujo instrumento de avaliação era elaborado por um agente externo e consistia em testes padronizados, objetivando avaliar competências e habilidades dos alunos da rede estadual fluminense. Avaliava as séries/anos concluintes das etapas e modalidades de ensino ofertadas nas unidades escolares estaduais, ou seja, 5º e 9º ano do ensino fundamental, a 3ª série do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, cujas provas eram elaboradas com base na Matriz de Referência do SAEB e os itens obedeciam a recomendações pedagógicas e técnicas para sua formulação nos quais se estabelecem procedimentos necessários à clareza e precisão dos instrumentos.

Apresentava como objetivos :1) avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação pública estadual; 2) produzir diagnósticos da realidade educacional estadual; 3) sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos nos níveis e modalidades de ensino ofertados pelo estado; 4) produzir informações sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo ensino-aprendizagem; 5) produzir indicadores que possibilitem comparabilidade entre indicadores nacionais e entre anos/séries escolares com vistas à construção de séries históricas; e 6) fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, visando à melhoria da qualidade da educação.

Era aplicado, também, um questionário aos Alunos e Professores das séries avaliadas e aos Diretores das Unidades Escolares, com a finalidade de se obter um estudo mais aprofundado e contextualizado dos fatores escolares e sociais associados ao desempenho dos alunos da rede estadual de ensino. Esses questionários contemplavam os principais aspectos da situação socioeconômica de professores, gestores e alunos, clima escolar e práticas pedagógicas.

Eram produzidos relatórios para a SEEDUC sede, Diretorias Regionais Pedagógicas e Escolas em formato de revista contendo análises contextualizadas sobre os resultados dos alunos, tais como análise dos principais dados envolvendo a abrangência da avaliação, resultados de desempenho por disciplina e séries avaliadas, a distribuição dos alunos nos níveis das escalas de proficiência e padrões de desempenho por área avaliada e resultados comparativos entre os ciclos de avaliação previstos, entre regiões e Diretorias Regionais e análise dos fatores associados ao desempenho escolar, entre outras.

Os resultados de proficiência alcançados pelos alunos eram detalhados por disciplina e série consideradas, bem como para diferentes níveis de agregação: o Município como um todo, as Diretorias Regionais e as escolas. Para cada um desses níveis, informações específicas detalhavam o estado de proficiência dos alunos, tanto do ponto de vista da tendência central quanto da dispersão. Além disso, as proficiências do teste mais recente eram comparadas com as obtidas em outras avaliações e outros anos, de modo a expor tendências e variações – significativas ou não – de desempenho, matéria de estudos pedagógicos importantes. Em contextos educativos, proficiência é o potencial de ação de cada indivíduo, ou seja, a sua capacidade de agir para desempenhar tarefas, como tomada de decisão, implementação de projetos, resolução de problemas e produção textual. Assim, se houve aumento na proficiência média de uma rede de ensino, isto significa que os alunos nela matriculados estão aprendendo mais e, conseqüentemente, tornando-se mais capazes para concluir seu percurso formativo e para enfrentar as demandas do mundo produtivo e empreendedor.

Eram geradas escalas tanto de índices socioeconômicos quanto de atitudes em relação à escola, e consideradas as associações entre essas medidas e a proficiência escolar. Para tanto, empregavam-se os métodos estatísticos próprios para tal tipo de abordagem, tanto os procedimentos padrão, como análises de variância e de regressão, quanto modelos mais sofisticados, como os métodos lineares hierárquicos. Estas últimas permitiam verificar a associação entre os fatores contextuais e os desempenhos dos alunos, considerando a população como um todo, as escolas e as regionais de ensino. Por fim, se produziam análise

pedagógica e interpretação dos resultados para cada disciplina e série avaliadas, com base nas matrizes de referências da avaliação onde todas as competências e habilidades eram apresentadas de forma que os resultados obtidos pelos alunos pudessem ser efetivamente analisados.

O SAERJ utilizava a Teoria de Resposta ao Item que é uma modelagem estatística criada para mensurar características que não podem ser medidas diretamente por meio de instrumentos apropriados, como por exemplo, a proficiência de um estudante em matemática. Para se aferir foram criadas formas de avaliação indireta e a proficiência, chamada de traço latente ou construto. Para apresentar os resultados se adotava uma Escala de Proficiência e os resultados da avaliação eram apresentados em níveis e padrões, revelando o desempenho dos alunos do nível mais baixo ao mais alto, utilizando quatro padrões para a classificação do desempenho de seus estudantes: baixo, intermediário, adequado e avançado através de pontos de corte, os intervalos correspondentes a cada um deles nas escalas para cada disciplina e para cada ano/série de escolarização como se pode observar na Tabela 01. Esses padrões proporcionavam uma interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos alunos e ofereciam à escola o entendimento a respeito do nível em que eles se encontravam. Por meio deles, era possível analisar a distância de aprendizagem entre os alunos que se encontram em diferentes níveis de desempenho, do mais baixo ao mais elevado.

TABELA 1. CATEGORIAS DE DESEMPENHO DO SAERJ – LP E MT

Língua Portuguesa			
Categorias de			
Desempenho	5º ano EF	9º ano EF	3ª série EM
		Até	
Baixo	Até 150	200	Até 250
Intermediário	150 +- 200	200 +- 275	250 +- 300
Adequado	200 +- 250	275 +- 325	300 +- 350
Avançado	Acima de 250	Acima de 325	Acima de 350
Matemática			
Categorias de			
Desempenho	5º ano EF	9º ano EF	3ª série EM
		Até	
Baixo	Até 175	225	Até 275
Intermediário	175 +- 225	225 +- 300	275 +- 350
Adequado	225 +- 275	300 +- 350	350 +- 375
Avançado	Acima de 275	Acima de 350	Acima de 375

FONTE: SEDUC/SUPAA

O SAERJINHO é uma avaliação externa em larga escala, diagnóstica, censitária e bimestral desenvolvida a partir dos conteúdos, competências e habilidades propostos no Currículo Mínimo além daquelas consideradas como pré-requisitos e que fazem parte da matriz do SAERJ. Avaliava os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e as três séries do Ensino Médio e modalidades de ensino equivalentes ofertadas nas unidades escolares estaduais nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Redação (somente no 1º bimestre para a 3ª série do Ensino Médio). Sua Matriz de Referência era bimestral, elaborada a partir do Currículo Básico adotado na rede estadual. Tinha como objetivos específicos: 1) oferecer suporte didático-pedagógico e informações diagnósticas que viabilizassem uma gestão pedagógica de acordo com o estágio de desenvolvimento dos alunos e com o Currículo Básico; 2) fornecer ao professor informações sobre o desenvolvimento do aluno, permitindo que a prática docente se ajustasse às necessidades discentes durante o processo ensino-aprendizagem; 3) produzir resultados sistemáticos por aluno, turma, escola e regional; 4) contribuir para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimulasse a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação estadual; e 5) gerar, com rapidez, informações úteis sobre etapas vencidas e dificuldades encontradas, estabelecendo uma análise contínua sobre o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Seus resultados eram analisados através da Teoria Clássica de Testes, TCT, e disponibilizados para a rede através de meio digital. Suas funcionalidades possibilitavam o tratamento estatístico dos dados de aplicação das provas e a geração de relatórios de resultados de desempenho tanto dos alunos, quanto dos itens e dos conteúdos curriculares que avaliam. Esses relatórios eram gerados nas formas tabular e gráfica, por aluno, turma, professor, escola, município, Diretoria Regional Pedagógica e Secretaria de Educação. Este termômetro permitia a Secretaria de Educação, a escola e ao professor conhecerem melhor a realidade da rede e a proporem ações pedagógicas direcionadas para cada escola. O professor tinha uma ferramenta pedagógica, pois os resultados do SAERJINHO apontavam o estágio de aprendizagem de cada aluno.

Com o objetivo de monitoramento da aprendizagem dos alunos do estado desde o início da vida acadêmica, a SEEDUC ofereceu aos 92 municípios do estado a participação no SAERJ/SAERJINHO para levantamento das deficiências de aprendizagem dos alunos de 5º e 9º ano com o objetivo de estabelecimento de ações pedagógicas de correção. As provas eram as mesmas do ensino fundamental da rede estadual nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Dos 92 municípios do estado, 73 participaram do SAERJ e os resultados da rede municipal eram produzidos em meio digital, não havendo impressão dos relatórios. Os resultados dos alunos do 9º ano além de analisados e enviados aos municípios participantes, eram utilizados pela SEEDUC para um levantamento do nível de aprendizagem em que estes alunos se encontravam. Assim, se identificava para quais escolas estaduais estes alunos se matricularam e se enviava para as regionais respectivas o resultado do SAERJ destes alunos para que a escola já tivesse um diagnóstico destes alunos e pudesse preparar atividades pedagógicas de nivelamento se fosse preciso.

O sistema de avaliação do estado do Rio de Janeiro foi premiado na categoria de Avaliação e Monitoramento e na categoria Gestão para Resultados em Setores do Prêmio Anual 2015 de Gestão por Resultados da Comunidade de Profissionais e Especialistas em Gestão Pública na área da América Latina e do Caribe, organizado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Concorrendo com trabalhos de 17 países, além do estado de Pernambuco, o Rio de Janeiro foi premiado em duas das oito categorias do Prêmio, com o Programa de Avaliação Externa Bimestral – SAERJINHO, na categoria Avaliação e Monitoramento e na categoria Gestão para Resultados em Setores. A Gestão para Resultados em Desenvolvimento (GpRD) é uma estratégia que orienta a ação dos atores públicos de desenvolvimento, para gerar maior valor público possível através do uso de instrumentos de gestão que, em forma coletiva, coordenada e complementar, devem implementar as

instituições públicas para gerar mudanças sociais com equidade e de forma sustentável em benefício da população de um país. Foram analisados mais de 70 trabalhos de Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Os aspectos metodológicos e estruturantes que diferenciam o SAERJ e SAERJINHO, são demonstrados, concisamente, no Quadro 01:

QUADRO 1 – COMPARATIVO SAERJ/SAERJINHO

SAERJ	SAERJINHO
Avaliação externa censitária, diagnóstica e formativa, com foco no desempenho dos alunos.	Avaliação externa censitária, formativa e diagnóstica, com foco no processo ensino-aprendizagem.
Ferramenta para Gestores SEEDUC, Regional e Escola.	Ferramenta para Gestores Escolares e Professores.
Matriz de Referência – SAEB.	Matriz de Referência – Currículo Mínimo.
Correção: TRI – Teoria de Resposta ao Item.	Correção: TCT – Teoria Clássica do Teste.
Periodicidade: Anual – 4º Bimestre.	Periodicidade: Bimestral – 1º, 2º e 3º Bimestres.
Língua Portuguesa e Matemática.	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Redação.
5º e 9º ano EF /3ª série EM Regular - Integrado e Fases equivalentes EJA/Curso Normal.	5º e 9º ano EF e as três séries EM Regular - Integrado e Fases equivalentes EJA/Curso Normal.

FONTE: SEEDUC/SUPAA.

O Quadro 02 apresenta as semelhanças e diferenças entre os três indicadores.

QUADRO 2 - COMPARATIVO IDEB/IDERJ/IDERJINHO

INDICADOR		FLUXO		INSTRUMENTO	APURAÇÃO
IDEB	=	IF Indicador de fluxo	x	ID PROVA BRASIL/SAEB	BIANUAL
IDERJ	=	IF Indicador de fluxo	x	ID SAERJ	ANUAL
IDERJINHO	=	IF* Taxa de aprovação parcial	x	ID SAERJINHO	BIMESTRAL

FONTE: SEEDUC/SUPAA.

Também fez parte integrante do SAERJ a disponibilização, via digital, para os docentes da rede estadual, um Banco de Itens que, em 2015, continha cerca de 14 mil (quatorze mil) itens, distribuídos entre todas disciplinas e as habilidades e níveis de dificuldades constantes nas Matrizes de Referências, utilizadas pela SEEDUC na elaboração dos itens das avaliações externas constantes do SAERJ e SAERJINHO.

Considerando que um dos objetivos da avaliação externa é contribuir na facilitação do processo de aprendizagem do alunado, e que para isso é fundamental que as escolas se apropriem dos resultados e saibam usá-los na sua prática pedagógica, a Superintendência de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho (SUPAA) entendeu que alguns cursos foram necessários para os técnicos da SEEDUC, coordenadores pedagógicos das unidades escolares e professores. Com base nesse pressuposto, ofereceram-se no período de 2011 a 2013 os seguintes cursos, que foram ministrados por especialistas do CAEd:

1. Interpretação da Matriz de Referência em correlação com o Currículo Mínimo

Curso, em forma de oficina, voltado para os professores e Coordenadores Pedagógicos com o objetivo de capacitá-los na interpretação da Matriz de Referência e sua relação com o Currículo Mínimo adotado pela Rede Estadual de Ensino para torná-los multiplicadores em suas unidades escolares, contribuindo para a formação continuada em serviço dos professores sob sua orientação.

2. Apropriação e Utilização dos Resultados

Curso, em forma de oficina, voltado para os professores e Coordenadores Pedagógicos com o objetivo de capacitá-los na apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas para torná-los multiplicadores em suas unidades escolares, contribuindo para a formação continuada em serviço dos professores sob sua orientação.

3. Correção de Redação

Curso, em forma de oficina, na metodologia de correção de textos utilizada no ENEM, voltado para professores da Rede Estadual de Ensino, com o objetivo de capacitá-los para formar uma Banca de Correção de Redação da SEEDUC.

O desempenho das escolas estaduais na Prova Brasil e SAEB, nas edições de 2011, 2013 e 2015, comprova a eficácia destas avaliações na melhoria da aprendizagem. Na figura 6, pode-se observar que a rede estadual saiu do 26º lugar no ranking nacional para o 15º em 2011, para o 4º lugar em 2013, e em 5º em 2015, sendo que a proficiência dos alunos foi o indicador que mais cresceu. A figura 4 apresenta o histórico do IDEB da rede no período

2005-2015, onde se pode observar que após um período de estagnação até 2009, a rede apresentou uma evolução crescente.

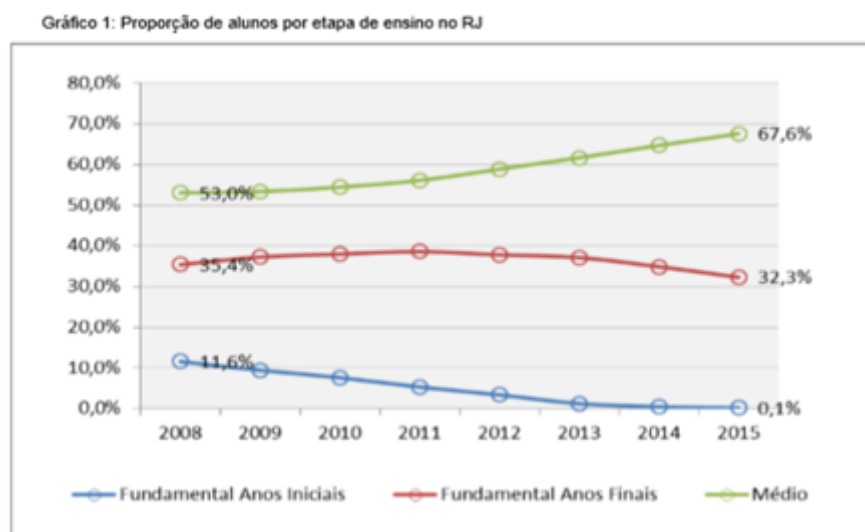
FIGURA 4. SÉRIE HISTÓRICA DO IDEB NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 2005/2015



FONTE: INEP

A Figura 5 apresenta a proporção de alunos distribuídos nas três etapas. Do total de matrículas da SEEDUC, 67,6% correspondiam ao Ensino Médio (419.848 alunos), 32,3% ao Ensino Fundamental Anos Finais (200.526 alunos) e apenas 0,1% ao Ensino Fundamental Anos Iniciais (896 alunos). Devido à essa proporção, este estudo se atém ao ensino médio.

FIGURA 5. PROPORÇÃO DE ALUNOS POR ETAPA DE ENSINO RJ

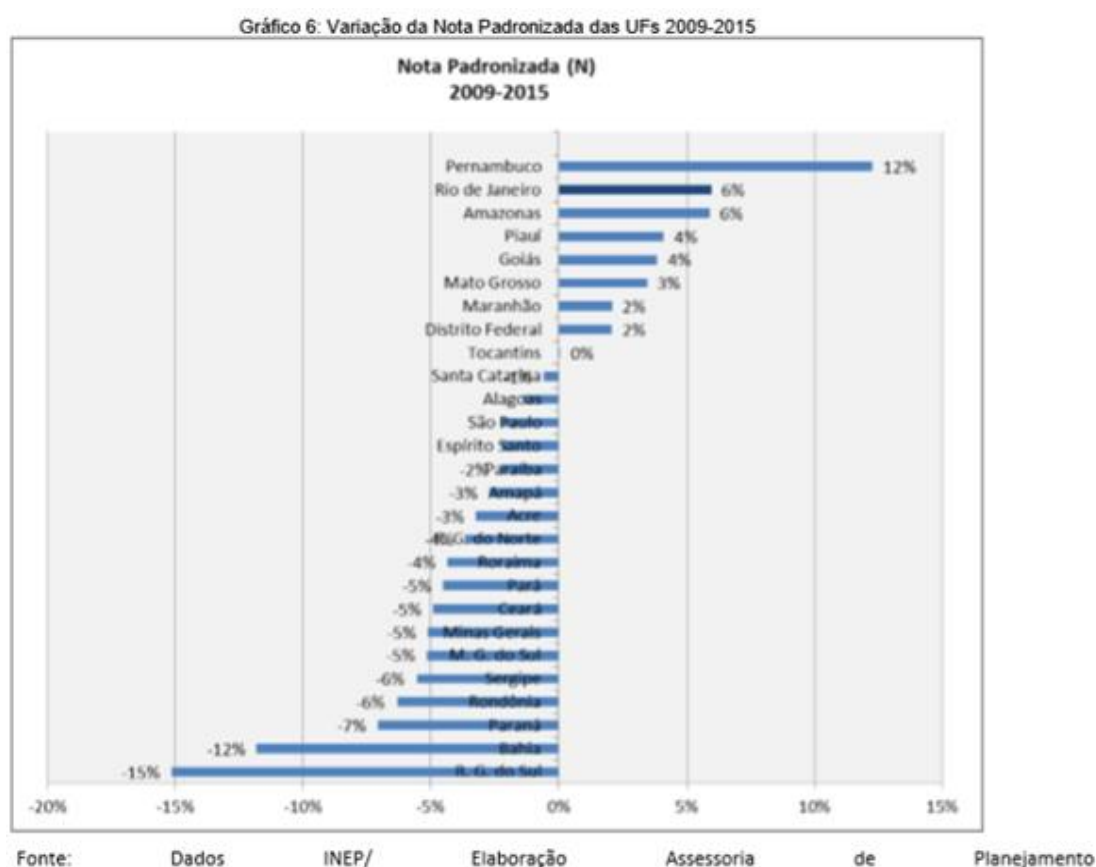


Fonte: INEP, <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>

No IDEB de 2015, a rede estadual do RJ ficou com a 4ª melhor nota padronizada e 5ª posição no ranking. No longo prazo (2009-2015), isso representou um avanço de 21 posições no ranking das redes estaduais e o 2º maior crescimento no indicador do país.

A figura 6 demonstra que na Nota Padronizada (N), no longo prazo (2009-2015), a rede estadual apresentou o 2º maior crescimento (6%) e no Rendimento (P), no curto prazo (2013-2015), a rede estadual melhorou no componente de 0,82 para 0,84. Houve queda no abandono, de 7,2% para 4,6% e melhora na taxa de aprovação, de 77,7% para 80,4%. No longo prazo (2009-2015), a rede estadual aumentou seu rendimento (P) em 16 pontos percentuais, tendo o maior crescimento do país.

FIGURA 6. VARIAÇÃO DA NOTA PADRONIZADA UFs 2009-2015



Com relação a 2015, o Rio de Janeiro manteve sua nota de 3,6 e caiu uma posição no ranking, de 4º para 5º lugar, conforme aponta a figura 7. A meta do INEP prevista para a rede estadual do Rio de Janeiro em 2015 era de 3,7. Sendo assim, o RJ ficou a um décimo de atingir sua meta.

FIGURA 7. IDEB ENSINO MÉDIO

Tabela 1: IDEB, Ensino Médio

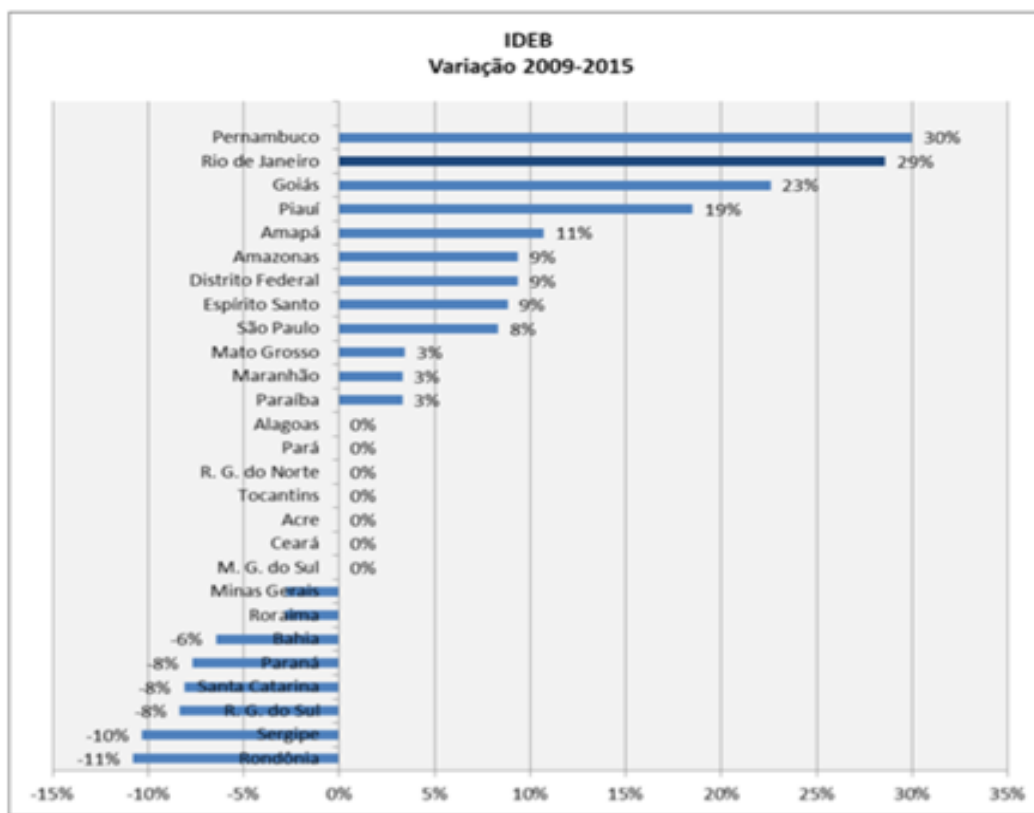
IDEB EM							
Unidades da	2009	Unidades da	2011	Unidades da	2013	Unidades da	2015
1 Paraná	3,9	1 Santa Catarina	4,0	1 Goiás	3,8	1 São Paulo	3,9
2 Santa Catarina	3,7	2 São Paulo	3,9	2 São Paulo	3,7	2 Pernambuco	3,9
3 Rondônia	3,7	3 Paraná	3,7	3 R. G. do Sul	3,7	3 Goiás	3,8
4 R. G. do Sul	3,6	4 Minas Gerais	3,7	4 Rio de Janeiro	3,6	4 Espírito Santo	3,7
5 Minas Gerais	3,6	5 Goiás	3,6	5 Santa Catarina	3,6	5 Rio de Janeiro	3,6
6 São Paulo	3,6	6 M. G. do Sul	3,5	6 Minas Gerais	3,6	6 Paraná	3,6
7 M. G. do Sul	3,5	7 Roraima	3,5	7 Pernambuco	3,6	7 Minas Gerais	3,5
8 Acre	3,5	8 Tocantins	3,5	8 Paraná	3,4	8 M. G. do Sul	3,5
9 Roraima	3,5	9 Amazonas	3,4	9 M. G. do Sul	3,4	9 Acre	3,5
10 Espírito Santo	3,4	10 R. G. do Sul	3,4	10 Rondônia	3,4	10 Distrito Federal	3,5
11 Ceará	3,4	11 Ceará	3,4	11 Espírito Santo	3,4	11 Amazonas	3,5
12 Tocantins	3,3	12 Rondônia	3,3	12 Ceará	3,3	12 Santa Catarina	3,4
13 Amazonas	3,2	13 Acre	3,3	13 Acre	3,3	13 Ceará	3,4
14 Distrito Federal	3,2	14 Espírito Santo	3,3	14 Distrito Federal	3,3	14 Roraima	3,4
15 Bahia	3,1	15 Rio de Janeiro	3,2	15 Roraima	3,2	15 R. G. do Sul	3,3
16 Goiás	3,1	16 Distrito Federal	3,1	16 Tocantins	3,2	16 Rondônia	3,3
17 Pernambuco	3,0	17 Pernambuco	3,1	17 Amazonas	3,0	17 Tocantins	3,3
18 Maranhão	3,0	18 Mato Grosso	3,1	18 Piauí	3,0	18 Piauí	3,2
19 Paraíba	3,0	19 Amapá	3,0	19 Paraíba	3,0	19 Paraíba	3,1
20 Pará	3,0	20 Maranhão	3,0	20 Amapá	2,9	20 Amapá	3,1
21 Mato Grosso	2,9	21 Bahia	3,0	21 Maranhão	2,8	21 Maranhão	3,1
22 Sergipe	2,9	22 Piauí	2,9	22 Bahia	2,8	22 Mato Grosso	3
23 Amapá	2,8	23 Paraíba	2,9	23 Sergipe	2,8	23 Pará	3
24 R. G. do Norte	2,8	24 Sergipe	2,9	24 Mato Grosso	2,7	24 Bahia	2,9
25 Alagoas	2,8	25 R. G. do Norte	2,8	25 R. G. do Norte	2,7	25 R. G. do Norte	2,8
26 Rio de Janeiro	2,8	26 Pará	2,8	26 Pará	2,7	26 Alagoas	2,8
27 Piauí	2,7	27 Alagoas	2,6	27 Alagoas	2,6	27 Sergipe	2,6
RJ Público e Privada	3,3	RJ Público e Privada	3,7	RJ Público e Privada	4,0	RJ Público e Privada	4,0
BRASIL (rede estadual)	3,4	BRASIL (rede estadual)	3,4	BRASIL (rede estadual)	3,4	BRASIL (rede estadual)	3,5

Fonte: Dados INEP/ Elaboração Assessoria de Planejamento

Na Figura 8 podemos observar que de 2013 para 2015 (curto prazo), a rede estadual do Rio de Janeiro manteve o resultado conquistado nos últimos anos, ficando em 21º no quesito variação de IDEB. De 2009 para 2015 (longo prazo), o RJ continuou sendo um dos estados que apresentou melhor evolução, tendo ficado em 2º lugar em crescimento de IDEB, com aumento de 29% no indicador. No longo prazo (2009-2015), a rede estadual apresentou uma melhora de mais de 12 pontos em Língua Portuguesa e aproximadamente 4 pontos em Matemática.

FIGURA 8. VARIAÇÃO IDEB UFS 2009-2015

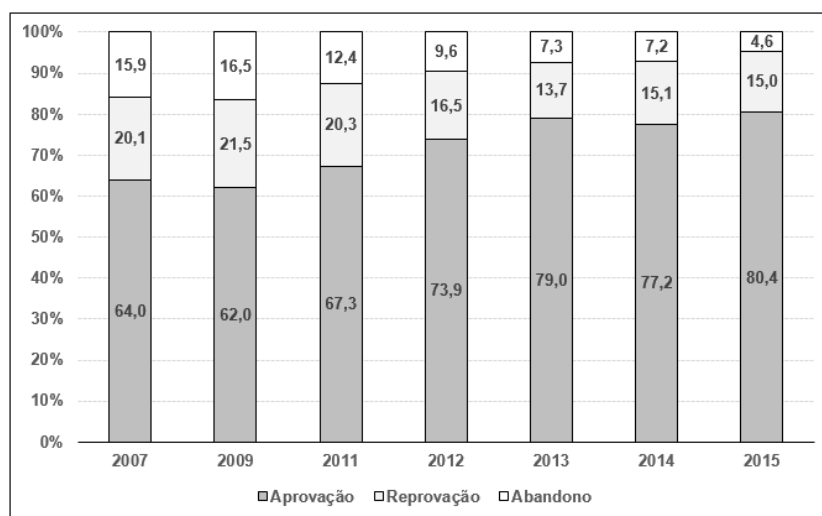
Gráfico 4: Variação do IDEB das UFs 2009-2015



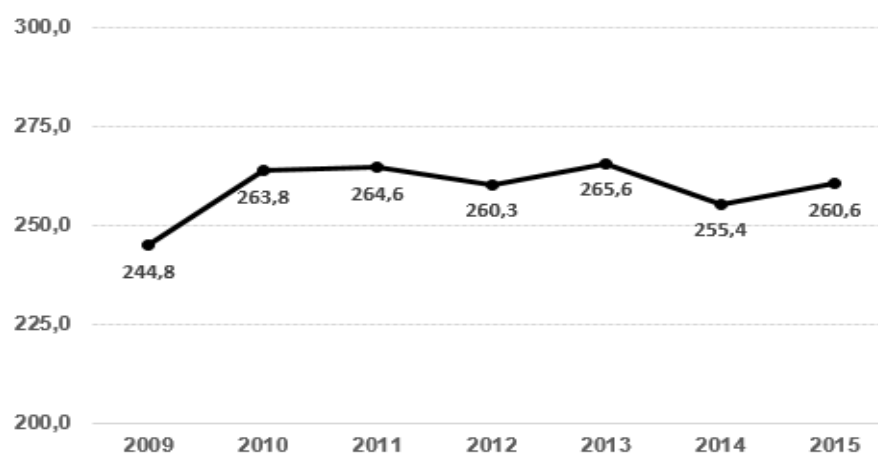
Fonte: Dados INEP/ Elaboração Assessoria de Planejamento

Na proficiência (N), a rede estadual do RJ apresentou leve decréscimo de 2013 para 2015, de 4,46 para 4,35 (-3%). De 2009 para 2015 (longo prazo), o RJ continuou apresentando um dos melhores crescimentos, tendo sido o 2º com melhor evolução conforme demonstra a Figura 8.

O rendimento (P) é composto por três taxas – aprovação, reprovação e abandono – que juntas somam 100%. De acordo com a Figura 9 houve um decréscimo no abandono de 16,5 em 2009 para 4,6 em 2015. Da mesma forma a reprovação caiu de 21,5 em 2009 para 15,0 em 2015 e a consequente subida na aprovação passando de 0,62 em 2009 para 0,84 em 2015. Podemos inferir também que a política deste período impactou de forma mais significativa nos índices do fluxo.

FIGURA 9. INDICADOR DE RENDIMENTO EM

No SAERJ, observa-se um crescimento flutuante no desempenho dos alunos conforme aponta a figura10:

FIGURA 10.. HISTÓRICO DE PROFICIÊNCIA 3ª SÉRIE EM - LP

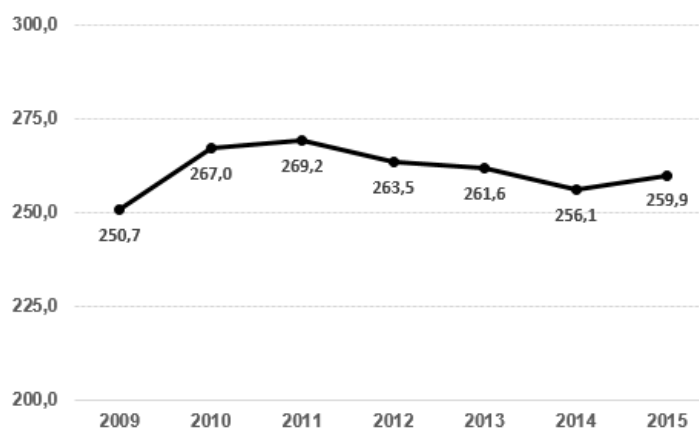
FONTE: SEDUC/SUPAA

Analisando os resultados de Língua Portuguesa e Matemática na avaliação externa anual (SAERJ), nas Figuras 10 e 11 verifica-se que os alunos do ensino médio da Rede Estadual de Ensino apresentaram aumento no percentual de aproveitamento o que significa melhoria no aprendizado.

Esse aumento do aprendizado pode ser constatado a partir dos resultados da avaliação anual (SAERJ), no período de 2009 a 2015, sendo que o aumento maior se verifica no ano de 2010. Em 2015, a rede estadual de ensino apresentou aumento da proficiência média de 15,8,

passando de 244,8 em Língua Portuguesa em 2009 para 260,6 em 2015. Já em Matemática, a proficiência média subiu de 250,7 em 2009 para 259,9 em 2015, conforme demonstrado na figura 11:

FIGURA 11. HISTÓRICO DE PROFICIÊNCIA 3ª SÉRIE EM - MT

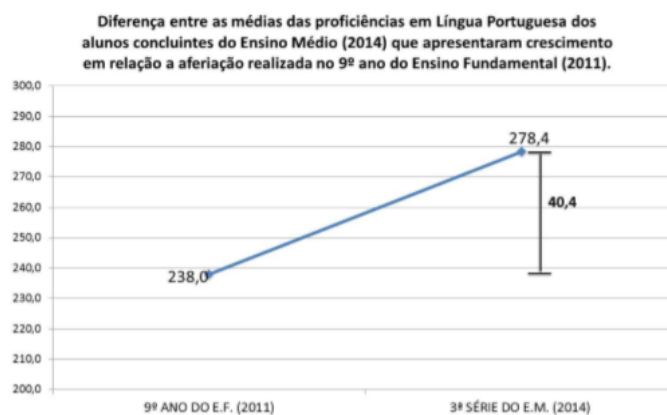


FONTE: SEDUC/SUPAA

Verifica-se que os alunos tiveram desempenho melhor no SAEB do que no SAERJ, fato que pode ser explicado pelo fato do SAERJ ser censitário e o SAEB amostral. Assim, os resultados de alunos com desempenho piores puxam a média para baixo.

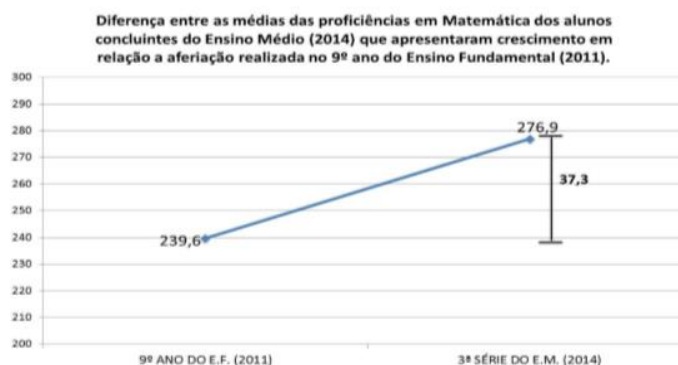
Considerando os resultados do SAERJ/2014, foi realizado um estudo longitudinal com alunos da 3ª série do EM que também participaram do SAERJ/2011, quando se encontravam no 9º ano do Ensino Fundamental. Verificou-se que estes alunos obtiveram um aumento médio de 40,4 pontos na sua proficiência em Língua Portuguesa e de 37,3 pontos em Matemática. Esses dados, conforme demonstrados nas Figuras 12 e 13, comprovam ganhos na aprendizagem destes alunos em seu percurso no Ensino Médio.

FIGURA 12. . DIFERENÇAS ENTRE AS MÉDIAS DE PROFICIÊNCIAS DOS ALUNOS DO 9º LP 2011 E DO ENSINO MÉDIO EM 2014



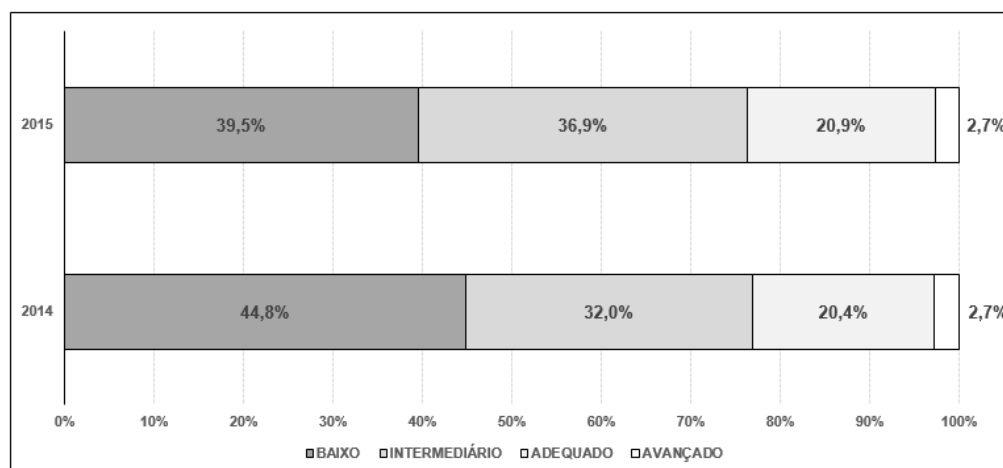
FONTE: SEDUC/SUPAA

FIGURA 13. DIFERENÇAS ENTRE AS MÉDIAS DE PROFICIÊNCIAS DOS ALUNOS DO 9º MT 2011 E DO ENSINO MÉDIO EM 2014

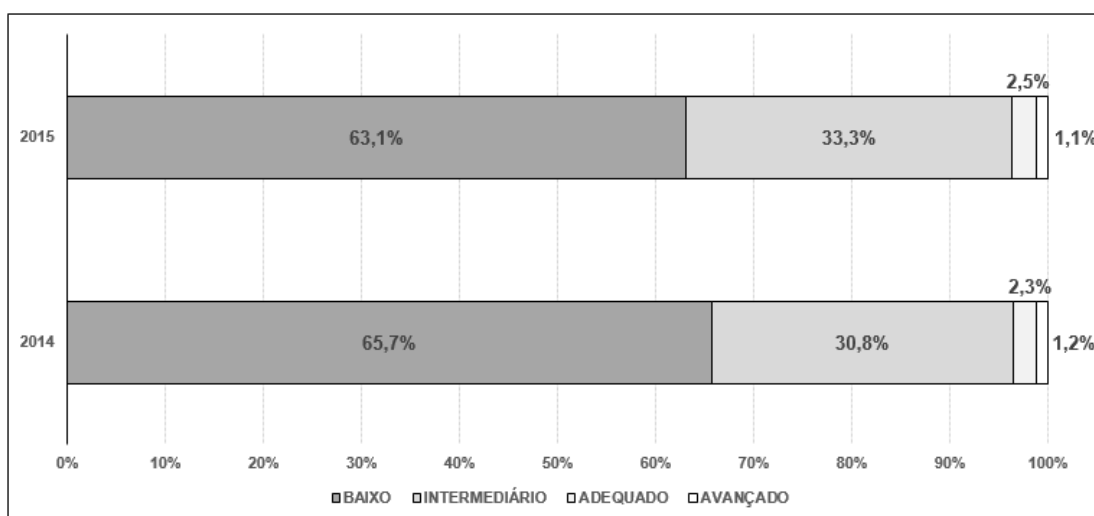


FONTE: SEDUC/SUPAA

Observando os percentuais de alunos distribuídos pelos padrões de desempenho, há de se perceber o avanço da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. As figuras 14 e 15 demonstram a diminuição dos alunos com baixo desempenho em 2015, em comparação com o ano anterior.

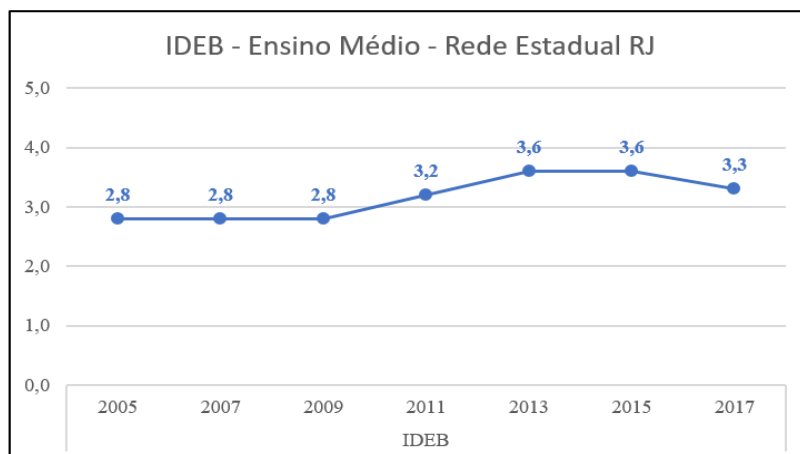
FIGURA 14. DISTRIBUIÇÃO CONCLUINTE EM PADRÕES DE DESEMPENHO - LP

FONTE: SEDUC/SUPAA

FIGURA 15. DISTRIBUIÇÃO CONCLUINTE EM PADRÕES DE DESEMPENHO

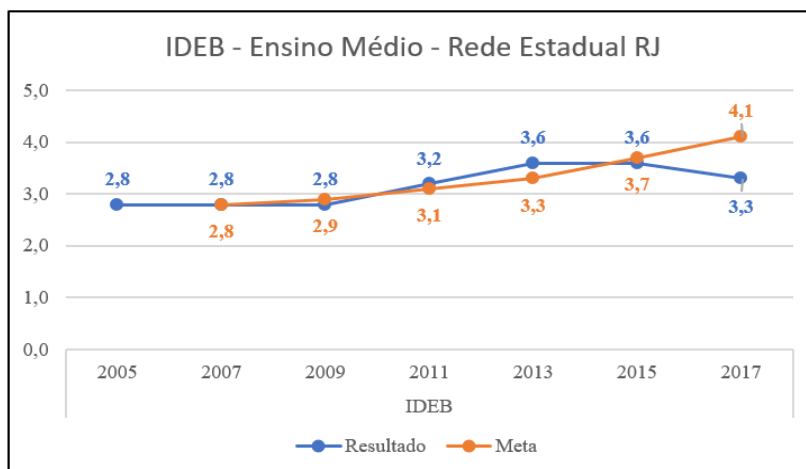
FONTE: SEDUC/SUPAA

Em 2017 ocorre a realização do SAEB, o primeiro após a extinção do SAERJ. A rede estadual apresentou resultados abaixo das edições anteriores, de 2013 e 2015, inclusive caindo do 5º lugar para o 18º no ranking dos estados. O IDEB de 3,6 diminuiu para 3,3 conforme aponta o gráfico 1.

GRÁFICO 1 - IDEB ENSINO MÉDIO - RJ

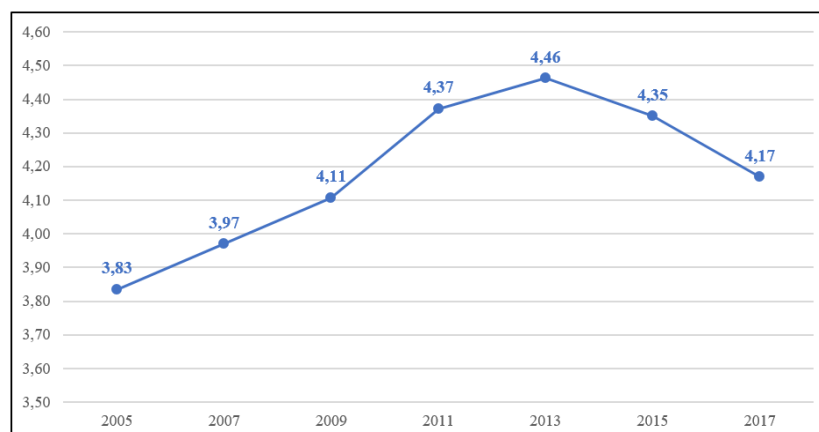
FONTE: INEP

Com este resultado, distanciou-se ainda mais da meta projetada, como podemos ver no Gráfico 2.

GRÁFICO 2 - IDEB METAS ENSINO MÉDIO - RJ

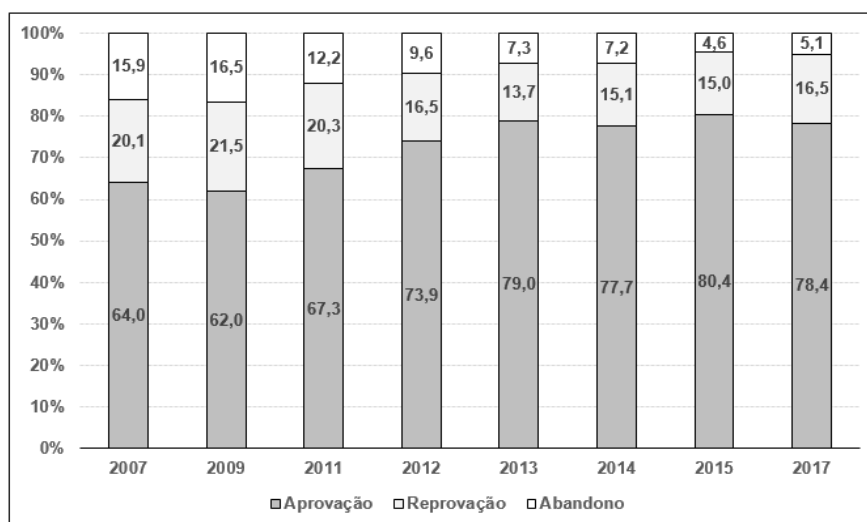
FONTE: INEP

A Nota Padronizada (N) que evoluiu em 2011 e 2013 apresentou um declínio em 2015 que se acentuou na edição atual, como se observa no Gráfico 3.

GRÁFICO 3 - SAEB – NOTA MÉDIA PADRONIZADA

FONTE: INEP

O Gráfico 4 mostra que o Indicador de Rendimento (P), que mede a taxa de aprovação das três séries do ensino médio, saiu de 0,84 em 2015 para 0,79 em 2017.

GRÁFICO 4 - INDICADOR DE RENDIMENTO

FONTE: INEP

Neubert (2014) analisou avaliações estaduais de algumas unidades federativas para analisar se a implantação de avaliações estaduais impacta positivamente no desempenho do SAEB e se a interrupção das avaliações acarretaria a queda do desempenho dos estudantes e se seriam similares a dos estados que não tinham avaliações próprias. Em relação ao Rio de Janeiro observou que o estado teve diferentes modelos avaliativos e que o SAERJ apresentou

estabilidade e continuidade até o período estudado (2014). Aponta que a curva de desempenho médio da rede estadual se apresentou oscilante até 2007, mas que a partir de 2009 após a adoção do SAERJ apresentou curvas ascendentes nas duas disciplinas avaliadas (português e matemática) nos ciclos do SAEB de 2011 e 2013 e concluiu que a continuidade da avaliação apresentou relação com a tendência ascendente das curvas de desempenho. Realizou também uma análise exploratória dos coeficientes de correlação, e detectou que a implantação de avaliações se relaciona de forma positiva com a melhoria nos resultados de desempenho dos estudantes. Verificou ainda que a continuidade das políticas, por meio da manutenção das avaliações, também está relacionada à preservação de tendências ascendentes nas curvas de desempenho. Unidades da federação que adotaram políticas de avaliação externa de suas redes e conferiram estabilidade ao processo, com continuidade dos ciclos avaliativos, apresentaram melhores resultados nos desempenhos médios aferidos pelo Saeb.

Afirma ainda que:

Por outro lado, a descontinuidade das políticas tem efeito nocivo sobre o desempenho. Os ganhos antes auferidos tendem a ser anulados ou regredidos posteriormente; Alagoas e Paraná podem ser lembrados. Algo similar acontece quando mudanças significativas nas políticas são feitas durante o percurso; Rio de Janeiro é um dos exemplos. O governo fluminense avalia sua rede há muitos anos, mas adotou diferentes modelos e políticas. Seus resultados são positivos, mas inferiores a outros estados com período similar de implantação de avaliações. Seus melhores resultados foram obtidos exatamente quando manteve por mais tempo o mesmo modelo de política. Mais uma vez, a continuidade das políticas públicas mostra-se mais eficaz e positiva do que seguidas experimentações (NEUBERT, 2014. p. 42).

A próxima seção analisa os movimentos de resistência ao SAERJ por parte dos professores, sindicato e alunos da rede estadual e que culminaram com a sua extinção.

1.6 Resistências, boicotes e movimento de ocupação dos alunos

Como já foi apontado acima, o Programa Nova Escola, implantado na rede estadual fluminense no período de 2000 a 2003 e depois de 2004 a 2007, sofreu retaliação e resistência por parte dos profissionais da rede e do SEPE devido à bonificação. O SAERJ, que ocorreu em 2008 e 2009, não tinha nenhum tipo de consequência para as escolas nem para professores e, neste período, não se registrou nenhuma atitude de resistência ou críticas por parte destes profissionais. Porém, desde a implantação do Plano Estratégico, o sindicato dos professores

iniciou uma campanha com críticas a quase todo o planejamento. Como se pode observar nos anexos relativos ao SEPE RJ, o sindicato se mostrou desfavorável à maioria das medidas:

Sergio Cabral anunciou seu Plano de Metas para a Educação. Segundo o Governo, este terá como objetivo principal colocar o Rio de Janeiro entre os cinco melhores Estados da federação no IDEB. Baseado apenas na meritocracia, o Governo acha que vai melhorar a educação. Na verdade, o que o plano tenta esconder é a falta de responsabilidade do Estado com a Educação Pública. O que essas metas significam na prática (Anexo C, sp).

Observa-se que, neste primeiro momento, o SEPE/ RJ não se refere diretamente ao SAERJ e sim ao estabelecimento de metas e aos outros pontos do Plano Estratégico, tais como, revisão de licenças médicas, currículo mínimo, processo seletivo para funções pedagógicas, auxílio transporte, auxílio qualificação para professores, aulas de reforço nos contra turnos e apenas de forma indireta através da remuneração variável (Anexo C). Mas a partir de junho de 2011 passa a incentivar o boicote ao SAERJINHO, conforme os folhetos do Sindicato apresentado a seguir nas figuras 16 e 17. No segundo bimestre deste ano, ocorreram de fato, um número expressivo de boicotes tanto de alunos quanto de professores que se recusaram a aplicar a prova. Uma série de reuniões efetuadas pela SUPAA foram realizadas com professores e alunos para discutir sobre o SAERJ e materiais foram preparados direcionados a ambos no sentido de possibilitar uma maior compreensão dos objetivos e benefícios desta avaliação (Anexo D).

FIGURA 16 – FOLDER SEPE-RJ/14/09/2011

ESCOLA NÃO É FÁBRICA!

O GOVERNO ESTADUAL PRETENDE APLICAR MAIS UMA VEZ O “SAERJINHO”. Gostaríamos de explicar as razões pelas quais decidimos lutar contra este instrumento do governo e contra o Plano de Metas que hoje define as políticas públicas em educação no Nosso Estado.

Ao propor o boicote às provas do “SAERJinho”, não pretendemos impedir um diagnóstico dos problemas da educação estadual. Pelo contrário, queremos denunciar que

esta prova não serve para isso e tem, na realidade, outros objetivos. O sentido do SAERJinho se revela no próprio site oficial da SEEDUC: “Com este retrato será possível ajustar as práticas docentes à realidade dos estudantes”



QUE REALIDADE?

Àquela definida numa prova elaborada por uma universidade de Minas Gerais para todos os alunos da rede estadual, estejam eles na zona rural de Miracema ou em um bairro populoso da Baixada Fluminense? Não sejamos ingênuos: “ajustar as práticas docentes” significa padronizar o ensino. O economista/secretário quer saber se estamos todos ensinando as mesmas coisas, do mesmo jeito e com os mesmos resultados, independente da realidade vivida por nossos alunos e por nossas escolas. Ao tentar padronizar e aprisionar

os modos de ensinar, as formas de aprender e os múltiplos saberes de estudantes e educadores, o Plano de Metas mata o sentido público da educação pública. Boicotamos o “SAERJinho” porque acreditamos que Escola não é fábrica e educação não é mercadoria. Propusemos ao economista/secretário, por diversas vezes a abertura de um debate franco e democrático sobre estas questões, mas até agora, nada foi marcado. Nos resta, portanto, lutar decisivamente contra mais esta prova e paralisar nossas atividades no dia de sua realização.

7 RAZÕES PARA PARALISAR AS ATIVIDADES E BOICOTAR O SAERJINHO

1. O SAERJinho é parte importante do Plano de Metas apresentado pelo atual secretário de educação, o economista Wilson Risolia no início do ano de 2011.

2. Um dos eixos principais do Plano de Metas é a meritocracia. Isto significa que o resultado desta e de outras avaliações externas será utilizado para “premiar ou punir” professores e funcionários de acordo com o seu resultado, estabelecendo uma lógica de remuneração variável.

3. O SAERJinho é, portanto, um componente de uma avaliação classificatória que pretende estabelecer salários diferentes de acordo com a produtividade de cada escola, escondendo que este sistema já deu errado em vários lugares como Chile, EUA ou São Paulo.

4. Já fracassou aqui no Rio também, com o “finado” Programa

Nova Escola do governo Garotinho.

5. O SAERJinho não é um instrumento para avaliar as políticas públicas em educação no Rio de Janeiro, mas apenas um instrumento de pressão e responsabilização dos profissionais da educação.

6. Ao fazer do resultado de uma prova, o ponto de partida para um processo de responsabilização dos profissionais sem questionar de quem é a responsabilidade por décadas de descaso e desmonte da escola pública, o governo transfere a sua responsabilidade para os profissionais da educação e condena as escolas a continuarem na atual situação.

7. Ao ameaçar impor a nota do “SAERJinho” como parte da nota dos nossos alunos interfere de maneira autoritária no nosso trabalho, objetivando transformar professoras e professores em meros “entregadores” de conhecimentos prontos.

4 PROPOSTAS COMPROMETIDAS COM A EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE

Para além de boicotar o SAERJinho, é preciso avançar em propostas que representem, de fato, um diagnóstico da rede e um processo de superação dos problemas atualmente enfrentados pelas escolas estaduais. Além de suspender imediatamente as provas previstas no Plano de Metas, propomos as seguintes medidas iniciais:

1) Fim da política de bonificações prevista para 2012 e a utilização destes recursos em efetiva melhoria salarial de todos os profissionais da educação.

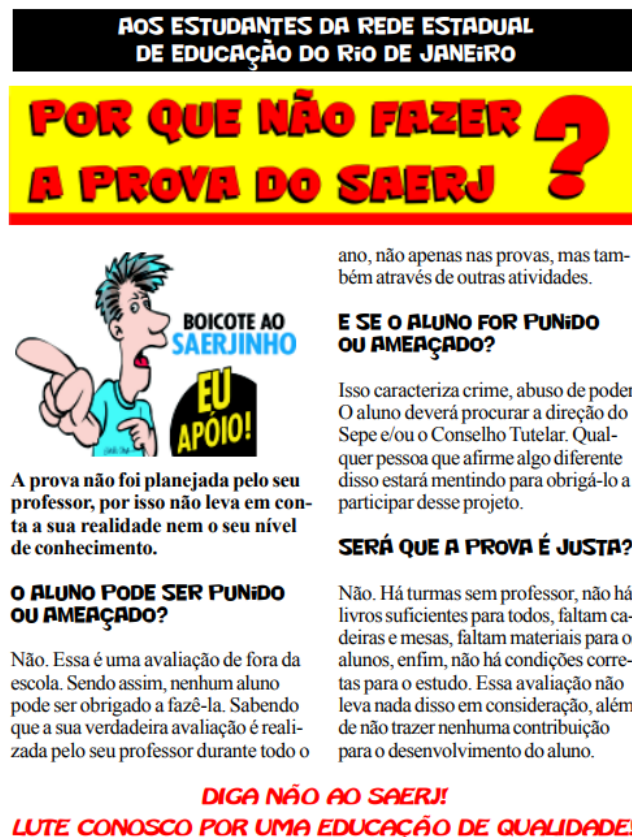
2) Abertura de um processo de discussão democrática para o estabelecimento das condições neces-

munidades escolares realizem um diagnóstico da sua situação e discutam as maneiras de superar as adversidades presentes em cada realidade.

4) Construção democrática de mecanismos de controle social, em especial, dos conselhos escolares, fóruns regionais e do próprio Fórum Estadual de Educação como espaços mais amplos do processo de avaliação das políticas públicas em educação no Estado do Rio de Janeiro.

Muitas vezes, é preciso remar contra a maré e provar que o pensamento único não venceu, para manter vivas nossas esperanças em uma edu-

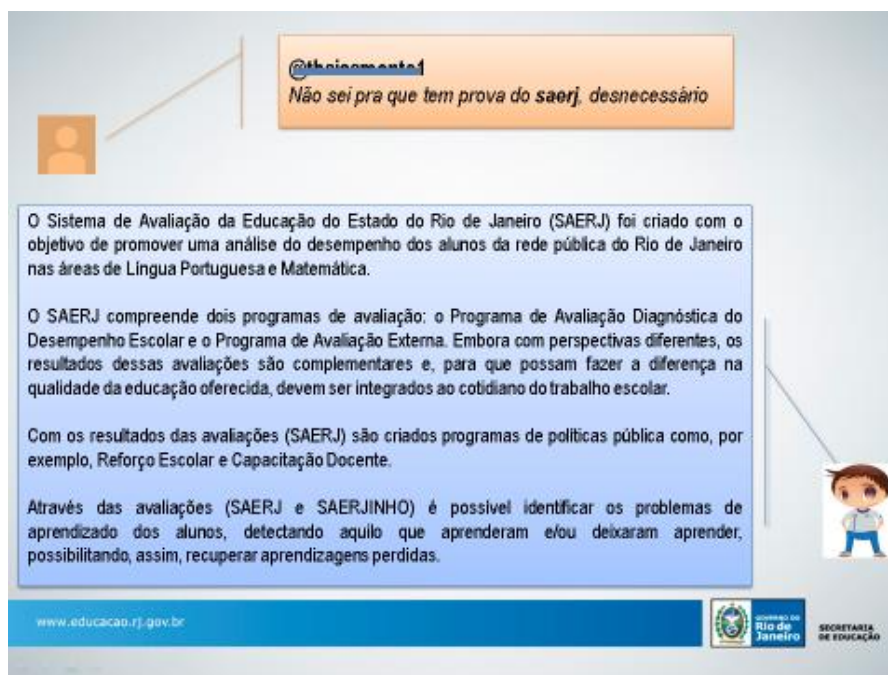
FIGURA 17. PANFLETO SEPE RJ PARA ALUNOS DA REDE ESTADUAL – 19/09/2011



Disponível em: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim95.pdf>

A partir de 2012, de acordo com os relatórios sobre as aplicações que eram enviados pelas regionais após cada aplicação, só ocorreram protestos em poucas unidades escolares e com o cenário mais tranquilo o trabalho junto aos alunos foi deixado a cargo dos gestores das escolas. O material era preparado pela SUPAA e enviado para as diretorias regionais distribuírem para seus gestores, mas como não houve acompanhamento desta ação, não sabemos como ocorreu. Este material explicava para os alunos o conceito e objetivos do SAERJ e do SAERJINHO de forma didática, inclusive em 2015 o material foi elaborado baseado nas colocações dos alunos sobre tais avaliações através da rede social Facebook (Anexo D). Como podemos ver na figura 18:

FIGURA 18. SLIDE CONVERSA COM ALUNOS



FONTE: SUPAA/SEEDUC

Em 2013 ocorre uma greve de professores reivindicando o aumento de salários, o fim da meritocracia na educação e do Currículo Mínimo, mas que não obteve sucesso quanto a estes últimos. As reivindicações neste período eram: reajuste salarial, uma matrícula por Escola, 30 horas de trabalhos para servidores administrativos, nenhuma disciplina com menos de dois tempos, fim do Plano de Metas, fim da meritocracia, eleição para diretores de escolas. A resposta da SEEDUC consta no anexo E.

No ano de 2015, novas manifestações contrárias começaram a surgir. Os boicotes de alunos que havia diminuído consideravelmente voltaram a aumentar. Em vista desse fato, foi importante entender o que era boicote do que era prova rasurada por preguiça de fazer, por exemplo. Conforme definição acordada entre os técnicos da SUPAA e especialistas do CAEd, se estabeleceu como critérios para os boicotes nas avaliações externas: 1- Acima de cinco (5) múltiplas marcações por cartão; 2- Marcações de alternativas únicas, (A ou B ou C ou D ou E); 3- Marcações em ziguezague começando com a letra A ou E; e 4- Escritos e rabiscos.

Nas tabelas 2 e 3 pode-se observar que, em 2014, foram detectados 208 boicotes de alunos às provas do SAERJINHO e, em 2015, este número subiu para 15.337 boicotes. Observa-se, também, que nas duas edições os números mais altos se encontram nas regionais chamadas metropolitanas, que são localizadas na capital, baixada fluminense e região metropolitana. No interior do estado os números são menores.

TABELA 2. TOTAL DE BOICOTES AO SAERJINHO 2014 DIRETORIAS REGIONAIS

REGIONAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	INDETERMINADO	TOTAL
BAIXADAS LITORANEAS	13	4		17
CENTRO SUL	2			2
MEDIO PARAIBA	2			2
METROPOLITANA I	6			6
METROPOLITANA II	28			28
METROPOLITANA III	30			30
METROPOLITANA IV	8			8
METROPOLITANA V	23			23
METROPOLITANA VI	41			41
METROPOLITANA VII	30			30
NOROESTE FLUMINENSE	2			2
NORTE FLUMINENSE	5			5
SERRANA I	9	1		10
SERRANA II	1			1
INDETERMINADO			3	3
TOTAL	200	5	3	208
TOTAL DE ALUNOS EFETIVOS	1.328.643			
Porcentagem de boicotes	0,000015%			
FONTE: CAEd				

TABELA 3. BOICOTES ALUNOS SAERJINHO POR SÉRIES 2014

ETAPA DE ENSINO	REDE DE ENSINO			TOTAL
	ESTADUAL	MUNICIPAL	INDETERMINADO	
1ª EM	67			67
2ª CN	2			2
2ª EM	74			74
3ª EM	48			48
9º EF	7	5		12
PAEF M3-PROJETO AUTONOMIA	1			1
PAEM M1-PROJETO AUTONOMIA	1			1
INDETERMINADO			3	3
TOTAL	200	5	3	208

FONTE: CAEd

Em 2015, os boicotes aumentam expressivamente como se observa na tabela 4:

TABELA 4. QUANTITATIVO BOICOTES SAERJ/ 2015

REGIONAL	QT ALUNOS BOICOTES	QT ALUNOS TOTAL	% PERCENTUAL
BAIXADAS LITORANEAS	1259	38439	3,3%
CENTRO SUL	347	29732	1,2%
MEDIO PARAÍBA	580	34178	1,7%
METROPOLITANA I	1369	52770	2,6%
METROPOLITANA II	1652	33689	4,9%
METROPOLITANA III	1525	45145	3,4%
METROPOLITANA IV	1603	63067	2,5%
METROPOLITANA V	1639	41920	3,9%
METROPOLITANA VI	1754	42023	4,2%
METROPOLITANA VII	1338	59264	2,3%
NOROESTE FLUMINENSE	154	13990	1,1%
NORTE FLUMINENSE	951	36370	2,6%
SERRANA I	860	34779	2,5%
SERRANA II	306	19404	1,6%
Total	15.337	544.770	2,8%

FONTE: SEDUC/SUPAA

Também no SAERJINHO, nos três bimestres, ocorreram cerca de 30 mil boicotes de alunos.

FIGURA 19. EXEMPLOS DE BOICOTES ALUNOS



**TABELA 5 – JUSTIFICATIVAS DE PROFESSORES POR NÃO
APLICAR SAERJINHO/2015**

JUSTIFICATIVAS	QT_R ECUS AS
A PROFESSORA ALEGOU QUE O OCULOS QUEBROU ANTES DA APLICACAO E QUE NAO ESTAVA ENXERGANDO	1
ADERIU A PARALISACAO	25
ALEGA QUE SE ELA NAO PODE APLICAR O SAERJ, TAMBEM NAO PODE APLICAR O SAERJINHO.	1
AUSENTOU-SE	1
AVISOU QUE FOI AO DENTISTA	1
BOICOTE	11
CHEGOU MUITO ATRASADO SEM JUSTIFICATIVA	1
CONVICCOES POLITICAS E IDEOLOGICAS	14
DISCORDA DA MERITOCRACIA	24
DISCORDA DA POLITICA DE AVALIACAO	163
DISCORDA DA PROPOSTA PEDAGOGICA	5
DISCORDA PORQUE OS PROFESSORES NAO PARTICIPAM DA ELABORACAO DA PROVA	1
E CONTRA MERITOCRACIA	28
FALTA NAO JUSTIFICADA	39
INSTRUCAO DO SEPE E QUESTOES IDEOLOGICAS	1
INSTRUcoes DO SEPE E ADERIU A PARALISACAO	1
INSTRUcoes DO SEPE E POSICAO POLITICA E PEDAGOGICA	6
ORIENTACOES DO SEPE	401
POR ORIENTACOES DA DRP, DEVIDO AO OCORRIDO NO 1º BIMESTRE A PROFESSORA NAO VAI APLICAR	2
PORQUE NAO RECEBEU A REMUNERACAO VARIABEL DO ANO DE 2014 REF	1

AO ANO DE 2013	
POSICIONAMENTO POLITICO	14
PROFESSOR CHEGOU ATRASADO	1
PROFESSOR FOI EMBORA NO HORARIO DA PROVA	1
PROFESSOR SUSPENSO	1
PROFESSORES E ALUNOS SE RECUSARAM A APLICACAO	3
PROTESTO A REGIONAL METRO VI POR NAO VALIDAR MEMORANDO ENVIADO POR ELE	2
PROTESTO POR NAO REAJUSTE SALARIAL	77
QUESTOES POLITICAS E PEDAGOGICAS	13
SEM JUSTIFICATIVA	36
TEVE PROBLEMAS COM UM ALUNO QUE CHEGOU ATRASADO	1
TEVE UM PROBLEMA DE INDISCIPLINA COM UM ALUNO	2
Total	812

FONTE: SUPAA/SEEDUC

Em março de 2016, uma nova greve dos professores da rede estadual acontece por tempo indeterminado. A partir de abril, ocupações de escolas por alunos foram ocorrendo na rede estadual, assim como em outros estados, cujas pautas, inicialmente, eram por melhorias nas estruturas das unidades escolares, mudanças no currículo, melhoria na remuneração dos professores da rede estadual e contra os cortes anunciados pelo governador do estado. Este movimento se iniciou no Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes, na Ilha do Governador, Zona Norte da região metropolitana, no dia 21 de março, e foi se alastrando pela rede, totalizando 79 escolas até o final do movimento, de acordo com levantamento feito pela SEEDUC, além de duas regionais também ocupadas, a Metropolitana III e a Norte Fluminense. Interessante observar que, no folder sobre o movimento distribuído pelos alunos, aparecem figuras que simbolizam as minorias, ou seja, negro, mulher, nerd e homossexual como símbolos deste movimento (Anexo F). Em algumas escolas, alunos que não aderiram entraram em conflito com os ocupantes, necessitando, em alguns casos, de intervenção policial.

O movimento estudantil foi marcado por muitas atitudes hostis e agressivas por parte dos estudantes, ocorrendo em algumas escolas, nas duas regionais e na própria sede da secretaria com depredação de móveis. Rapidamente os estudantes ganharam apoiadores de vários segmentos tais como músicos, professores, universitários, e partidários de movimentos sociais. Este movimento não tinha uma coordenação geral e cada escola tinha suas reivindicações. A situação foi ficando mais tensa e em junho ocorreu também a ocupação da sede da secretaria (Anexo G).

A negociação com os alunos era difícil principalmente pela ausência de líderes na discussão e pelas pautas diversificadas de cada escola. A lista de reivindicações foi se ampliando e passou a incluir o fim do SAERJ, da GIDE, do Currículo Mínimo, do processo seletivo para diretores e o retorno de eleições para diretor, acrescidas de uma diversidade de pontos relativos a infraestrutura das escolas. Este cenário foi dificultado ainda mais pela crise financeira instalada no estado. A cada negociação se verificava a hostilidade por parte dos alunos em relação aos gestores da secretaria, e sua irredutibilidade em abrir mão de qualquer item da pauta.

O Ministério Público Estadual e a Defensoria Pública passaram a intermediar as negociações. Entre a extensa pauta de reivindicações, constava praticamente todo o planejamento implementado pelo ex-secretário Wilson Risolia, além de questões de infraestrutura das escolas. O secretário Antonio Neto assina um documento concordando com toda a pauta apresentada pelos alunos mas logo em seguida é exonerado. Wagner Victor é nomeado para a pasta, mas o movimento continuou na mesma intensidade sendo que em alguns momentos o secretário foi hostilizado pelos alunos. Em uma das audiências da qual participei e cujos temas eram o Currículo Mínimo e o SAERJ ficou claramente evidenciado pelas falas dos alunos, o quanto desconheciam desta avaliação. As críticas eram por não ser elaborada por seus professores, por ser feito por instituição privada, por não os preparar para o Enem. Em todas as críticas feitas tanto pelos alunos quanto pelos professores e sindicato se referem ao SAERJ atrelado a meritocracia, não ser elaborado pelos professores e sim por instituição externa a rede, e por culpar e punir professores. Enfim, em nenhum momento há críticas quanto a modelagem e a metodologia utilizada na análise o que leva a fortalecer a hipótese levantada por mim, de que a resistência a avaliação tem cunho político e não pedagógico. Não há nenhum registro de punição para escolas que não tenham atingido suas metas, ao contrário, ocorria uma série de ações e intervenções como a possibilidade de se fazer reforço escolar para alunos e capacitação (com direito a bolsa) para os professores.

Da mesma forma, a alegação de que resultados ruins não dependem dos professores e são devidas as más condições de infraestrutura das escolas, ou do meio socialmente vulnerável onde se situam não eram ignorados como afirmava o sindicato e sim levantados através de questionários que eram respondidos pelos professores, diretores e alunos, dos quais se analisava os fatores contextuais ligados a aprendizagem.

Em setembro, o movimento chega ao final com a desocupação das escolas e da sede. O acordo constou dos seguintes itens: exoneração de alguns diretores, fim do processo seletivo para direção, estabelecendo-se eleições para diretores de escola, troca do secretário de Educação e o fim do SAERJ e consequentemente da bonificação. O Currículo Mínimo se manteve e a GIDE seria reestruturada.

Silva (2017), analisando os movimentos de ocupações dos estudantes no país, coloca que:

O movimento dos estudantes paulistas motivou protestos em outras regiões do país e mesmo fora do Brasil. No Rio, mais de 70 escolas foram ocupadas, com estudantes pedindo melhora na infraestrutura e mais verba para a educação. A adesão de diferentes Estados e estudantes de diferentes contextos diversificou a pauta e confirmou a fragmentação e horizontalidade do movimento. Mesmo em São Paulo, as reivindicações, a forma das ocupações e os métodos de protesto mudavam de escola para escola.

Aponta também que, em sua opinião, o movimento se caracterizou por condições e visões bem diferentes, mas que serviram para pressionar o poder público, mostrando a real insatisfação dos estudantes com as políticas governamentais adotadas na área da educação.

De acordo com Bauman (2013):

No entanto, as manifestações atuais tomam formas diferenciadas, são mais horizontais e as reivindicações ali contidas podem ser diferentes. A alternativa esperada aos descreditados mecanismos políticos, tende a ser horizontal e lateral, e não vertical e hierárquica. Digo que ela é do estilo enxame: tal como os enxames, os grupamentos e alianças políticos são criações efêmeras, reunidas com facilidade, mas difíceis de “institucionalizarem” (p. 78).

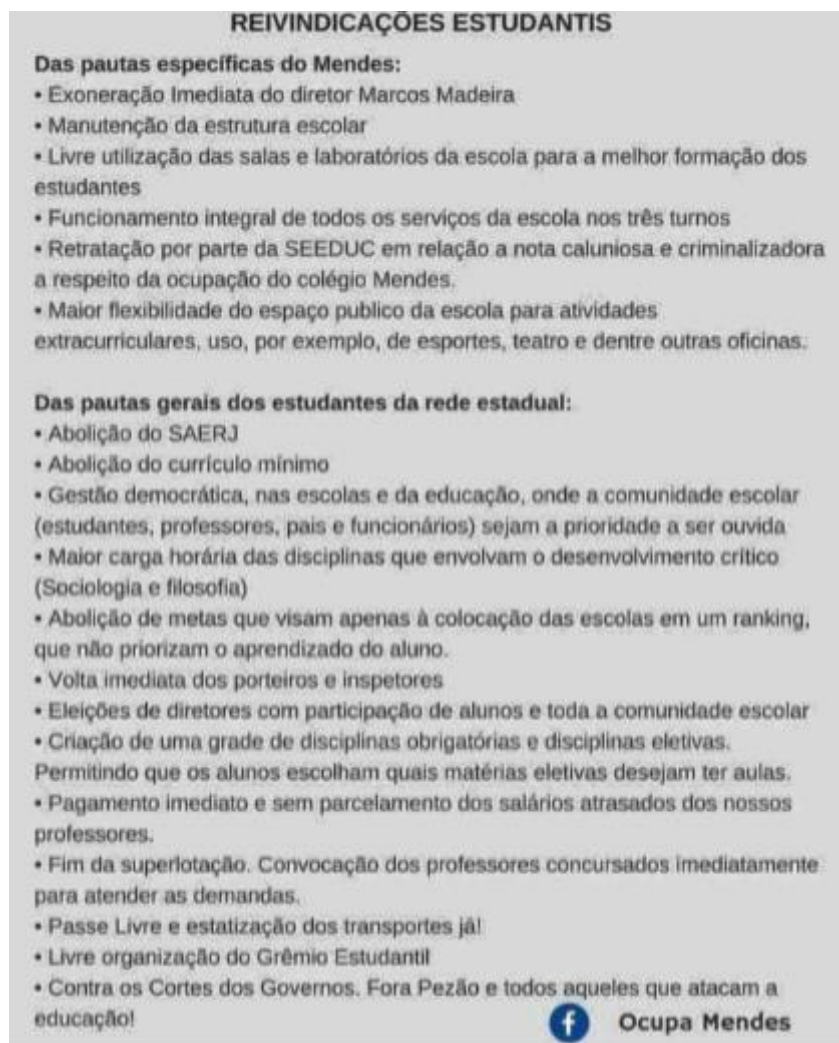
John Downing (2002) coloca que os movimentos atuais têm utilizado novos mecanismos de transmissão de mensagens e comunicação, o que ele chamou de mídia radical, que pode ser através de música, dança, grafite em outdoors, volantes e cartazes, podendo chegar à produção autônoma de conteúdo informativo. Exatamente o que os alunos fizeram, comunicando e divulgando sua voz através do Facebook, panfletos e cartazes elaborados pelos próprios.

Cerqueira, Alves, Silva, Ferreira e Argemiro (2016) também analisaram o movimento estudantil, focando na ocupação da escola estadual prefeito Mendes de Moraes, precursora no estado a ser ocupada. Buscaram as razões da ocupação e identificaram que a maioria dos estudantes eram moradores de comunidades e com um grande contingente de LGBTs. As razões elencadas pelos autores foram as péssimas condições nas instalações e condições de ensino, além de uma direção considerada extremamente autoritária. A partir do final de 2015, com a situação financeira do estado bastante ruim, houve consequentemente a redução das verbas para a educação, os servidores estaduais passaram a ter seus salários atrasados, as escolas ficaram sem porteiros, e os atrasos de pagamento às empresas responsáveis pela manutenção do ar condicionado e internet tornando o ambiente na escola muito quente. Segundo os autores, muitos professores e alunos passavam mal devido ao calor. Os professores entraram em greve e os alunos desta escola se organizaram para apoiá-los. A ocupação nesta escola durou cinquenta e seis dias, e ocorreram momentos de violência, com brigas entre os ocupantes e os alunos contrários à ocupação e foi encerrada quando suas reivindicações foram atendidas:

- a exoneração do antigo diretor; • a quantia de quinze mil reais para o orçamento da escola; • a negociação com a nova direção para o uso dos espaços da escola como laboratórios de informática, auditório, sala de dança, etc., que antes tinham uso extremamente restrito ou inexistente; • a extinção da prova diagnóstico SAERJ e abolição das metas relacionadas à ela; • a eleições para diretor; • a eleição para grêmio organizado pelos estudantes e • o aumento da carga horária das disciplinas de Sociologia e Filosofia para dois tempos por semana.

Os autores colocaram, ainda, que, ao fim do ano de 2016, foi realizada a eleição para direção escolar e duas chapas disputaram o pleito, uma composta por professores grevistas e outra com professores que se posicionaram contrários à ocupação. Curiosamente este segundo grupo ganhou e ressalta-se que vários membros são da antiga equipe da direção exonerada. Outra consequência foi o surgimento de novos temas, como a organização de coletivo LGBT, atividades sobre questão racial articuladas com o movimento negro, propostas de debates sobre gênero, reivindicações de passe livre e Riocard (cartão de transporte em ônibus para os alunos), a utilização do teatro e da quadra esportiva, além de outras demais pautas estudantis, todas protagonizadas pelos estudantes conforme aponta a figura 20. No anexo H, pode-se observar os quatro relatos de estudantes desta ocupação, coletados pelos autores.

FIGURA 200. REIVINDICAÇÕES ESTUDANTES



O Secretário atual encomendou um novo formato de avaliação externa que teve um esboço definido, mas por questões internas da secretaria, a equipe se desfez quase que integralmente e a ideia se perdeu.

1.6.1 Principais considerações sobre o caso de gestão

O SAERJ, criado com o objetivo de avaliar a qualidade da educação da rede estadual fluminense, tornou-se, a partir de 2011, um instrumento central na condução da política educacional do estado. Além de fornecer diagnósticos educacionais para identificar necessidades e demandas do sistema, das escolas, dos professores e dos estudantes, direcionou a implantação de vários projetos e programas como descrito na seção do planejamento estratégico. O desenho desta avaliação, sua aplicação e análise dos resultados obedeceram ao rigor metodológico exigido para garantir a padronização e fidedignidade dos resultados.

Ocorreu uma sistematização na comunicação com a rede sobre o SAERJ, bem como oficinas de apropriação de resultados dirigidas aos educadores, que à época se acreditou serem disseminadas a todos os profissionais da rede e aos alunos.

As evidências apresentadas pelos gráficos e tabelas aqui apresentados indicam a contribuição na melhoria do aprendizado e na elevação dos resultados de desempenho dos alunos. A evolução no IDEB de 2009 para 2015 da rede estadual evidencia um avanço célere e significativo. Mediante o cenário exposto torna-se relevante investigar as causas de sua extinção em 2016, a partir de análise e reflexão sobre este sistema no decorrer do período de sua implantação, enfocando principalmente os discursos dos docentes, alunos e sindicalistas e buscando a compreensão sobre o movimento de ocupação dos alunos como fator propulsor da extinção do SAERJ. Identificar os elementos associados a essa resistência é fundamental para a compreensão do processo de forma abrangente e aprofundada para que se possa pensar em novo formato de avaliação educacional para a rede que não perca a especificidade metodológica necessária, mas que venha ao encontro das necessidades pedagógicas da secretaria.

Importante ressaltar que a SEEDUC não promoveu nenhuma análise sobre a extinção do SAERJ e prováveis efeitos deste término, bem como nenhuma outra ação foi desenvolvida em substituição ao SAERJ, não existindo mais na rede nenhum tipo de diagnóstico sobre a qualidade do ensino aprendizagem da rede estadual até a data deste estudo.

No capítulo a seguir, será analisada a concepção e visão dos profissionais da educação da rede fluminense através de dissertações de mestrado de técnicos da secretaria defendidas neste PPGP e de outros pesquisadores que tiveram como tema central ou coadjuvante o SAERJ. Também pretende analisar o SAERJ por meio de contribuições teóricas de autores sobre avaliação de políticas públicas, meritocracia e bonificação, e procederá a análise do material obtido no questionário dirigido a diretores regionais pedagógicos.

2 ANALISANDO A VISÃO DOS AGENTES EDUCACIONAIS SOBRE O SAERJ

O capítulo anterior descreveu a trajetória do Sistema de Avaliação da Educação do estado do Rio de Janeiro, enquanto política pública, que foi fortalecida pelo Plano Estratégico instituído pela SEEDUC a partir de 2011. Também apresentou o movimento grevista dos professores e o movimento de ocupação dos alunos que causaram a extinção do SAERJ em 2016. Conforme aponta Najja (2015), as ações da SEEDUC e do SEPE não são apenas educacionais, sindicais ou políticas. Devem ser compreendidas como parte de projetos que são ao mesmo tempo ideológicos, educacionais e políticos, elaborados, organizados e implementados por sujeitos vinculados a interesses sociais, econômicos e políticos, e, portanto, as questões educacionais devem ser vistas sob todos estes prismas. A escola, por sua vez, é uma organização burocrática, que obedece a normas e leis, mas ao mesmo tempo, estas regras são incorporadas e efetivadas no concreto por sujeitos que a realizam de formas múltiplas. Há aqueles que obedecem cegamente, há os que se mostram reticentes e aqueles que se opõem frontalmente.

Este segundo capítulo visa analisar a visão dos profissionais da educação da rede estadual, utilizando para tal de dissertações e teses que estudaram a opinião destes atores sobre o SAERJ. Pretende também analisar a implementação desta avaliação sob o prisma das teorias de análise de políticas públicas e refletir sobre os aspectos relacionados à avaliação externa, *accountability*, meritocracia e bonificação à luz dos referenciais teóricos consultados e de outros documentos que embasaram tanto a implementação do SAERJ na rede estadual, bem como os fatos que levaram à sua extinção.

Compreender os motivos que levaram ao abandono do SAERJ é importante na medida em que essa avaliação produzia um diagnóstico da educação da rede estadual e servia como um guia para a produção de ações e políticas públicas pela SEEDUC. O movimento estudantil, a greve dos professores e a pressão do SEPE-RJ levaram à extinção não apenas do SAERJ, mas de praticamente toda a política instituída em 2011. Entretanto, neste estudo, estaremos focando apenas a avaliação.

Para isso, dividimos este capítulo em cinco seções. A primeira seção apresenta a proposta de metodologia de pesquisa e a base teórica que serviu como subsídio para analisar os dados da pesquisa de campo que foi realizada através de um questionário efetuado com quatro diretores regionais pedagógicos da rede estadual fluminense.

A segunda seção consta de apresentação do levantamento bibliográfico no repositório de dissertações do PPGP e de outras universidades que estudaram a visão de vários

profissionais da educação, professores, gestores e AAGEs de forma direta ou indireta sobre o SAERJ. A terceira seção utiliza de referencial teórico de autores do campo de análise de políticas públicas como Ball e Bowe, Mainardes e Lotta. A quarta seção versa sobre uma análise do movimento estudantil processo que levou à extinção do SAERJ através de artigos de autores que acompanharam e pesquisaram este movimento. Autores como Bonamino, Brooke, Lotta e outros são utilizados na quinta seção para analisar sobre meritocracia e bonificação, principais fatores apontados como justificativas para a resistência ao SAERJ por parte do sindicato, dos alunos e técnicos da rede estadual de educação fluminense.

Na última seção se apresentará a (as) conclusão (ões) do presente estudo na tentativa de esclarecer algumas das causas que levaram ao término da avaliação externa na rede estadual do Rio de Janeiro, para que, evidenciando as falhas e erros cometidos, se possa propor um novo formato de avaliação.

2.1 Metodologia da pesquisa

Nesta seção será apresentada a metodologia de pesquisa a ser adotada neste estudo, a justificativa para a escolha dos sujeitos de pesquisa e os instrumentos de pesquisa que foram utilizados. A estratégia adotada foi estudo de caso já que o objetivo é entender por que e como o SAERJ foi extinto. De acordo com Yin (2015, p. 15) "o estudo de caso tem uma vantagem diferenciada quando uma questão "como" ou "por que" está sendo feita sobre um conjunto de eventos contemporâneos, algo que o pesquisador tem pouco ou nenhum controle". Outra vantagem segundo este autor é que o estudo de caso pode utilizar várias estratégias na coleta de dados, tanto as qualitativas quanto quantitativas.

Esta pesquisa teve como fio condutor o material bibliográfico das dissertações do Mestrado Profissional de Gestão e Avaliação da UFJF, dados quantitativos dispostos em gráficos, tabelas e planilhas, elaborados pela SUPAA/SEEDUC-RJ e pelo INEP, além de um questionário dirigido a quatro diretores regionais pedagógicos da rede. Utilizou-se ainda de textos oficiais (Leis, Decretos, Resoluções, Portarias, Atas, etc.) e textos não oficiais (redes sociais e jornais), além de levantamento bibliográfico para embasamento e esclarecimento dos fatos e conceitos abordados aprofundando a discussão. A utilização das dissertações justifica-se por conterem entrevistas e questionários com gestores, professores e Aage sobre o SAERJ, realizadas em várias regionais da secretaria constituindo-se, portanto, num arcabouço robusto e abrangente sobre a visão destes profissionais, eliminando a necessidade de se recorrer no momento a outro levantamento deste tipo. Também foram realizados em períodos diversos, de

2012 a 2017, o que permite uma análise temporal desta política de avaliação. Na seção a seguir, serão analisadas estas dissertações.

2.2 Contribuições de pesquisas no PPGP

Não é só a comunidade acadêmica quem contesta as avaliações externas. Também os sindicatos e muitos docentes questionam e criticam essas avaliações, e por ser um tema central neste estudo a resistência por parte do sindicato dos professores e de alguns docentes ao SAERJ, considerei fundamental levantar nas dissertações defendidas por alguns membros da rede estadual fluminense, no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) da UFJF as análises e dados apurados por eles sobre o conhecimento e a manifestação de gestores e professores sobre esta avaliação.

Neubert (2014,) em seu artigo, analisa a hipótese de que a implantação de sistemas de avaliação, ao dar visibilidade aos resultados de aprendizagem dos alunos, afeta a escola de múltiplas formas. Dentre elas aponta três efeitos:

(1) produz consequências ao trabalho docente, gerando maior ou menor prestígio à escola; (2) fornece informações relevantes que podem auxiliar no planejamento do trabalho pedagógico e motivar alterações positivas na gestão escolar; (3) cria uma nova linguagem para diálogo com a sociedade, as famílias e o sistema, fomentando a priorização da aprendizagem como principal marca da identidade escolar. Vale ressaltar que há também limites, como o risco de “redução curricular”, mas elogios, cobranças e benefícios diversos (ou sua ausência) tendem a “mexer” com a escola. Essa mudança produziria efeitos positivos sobre a gestão educacional, que acarretariam boas práticas, e essas contribuiriam para o desempenho dos alunos (p. 26).

As dissertações e teses, analisadas a seguir, comprovam sua hipótese no sentido de que as avaliações provocam diversos movimentos na escola, alguns positivos, outros de rejeição e ainda movimentos de obediência à política sem opiniões sobre ela.

Gilson (2012), em sua dissertação, buscou analisar o papel do diretor escolar na implementação do SAERJINHO nas escolas da rede estadual do município de Vassouras-RJ e verificar como ele contribuiu para este processo junto aos professores. Através de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos diretores e professores de duas escolas do município de Vassouras, interior do estado do Rio de Janeiro pertencentes a Diretoria Regional Centro Sul, que foram escolhidas por serem de médio e grande porte, por atenderem o ensino regular (Ensino Fundamental e Médio), por estarem localizadas na área urbana do município de

Vassouras e também por apresentarem um desempenho crescente expressivo no IDEB nos anos de 2005 a 2009.

As entrevistas com os diretores objetivaram identificar: como os diretores ficaram sabendo sobre o programa e como o implementaram em sua escola, o que pensavam sobre o programa, se os professores utilizavam os resultados para um replanejamento de suas ações, se tinham conhecimentos sobre os materiais de divulgação enviada pela SEEDUC, como os alunos se situaram nas avaliações, se diretor e os professores da escola são favoráveis a tal ação da Secretaria, quais são as dificuldades na implementação do programa e o que precisaria melhorar.

Antes de analisar as respostas dadas cabe uma observação importante. A autora coloca em seu estudo na página 23 que o SAERJINHO estava previsto desde 2008 dentro do SAERJ, mas só ocorrendo em 2011. Esta informação não procede na realidade. O SAERJINHO foi pensado em 2010 pela equipe que assumiu a SUPAA em 2009.

Sobre a divulgação do SAERJINHO nas escolas pelos diretores Gilson observa que não houve reunião com a equipe da regional, nem com professor e gestor:

O SAERJINHO na sua primeira versão foi aplicado em meio às mudanças que a SEEDUC já havia anunciado. Foi implementado junto à rede apressadamente e sem o cuidado de informar aos diretores de escola a importância do programa e seus reais objetivos, o que trouxe desconfiança por parte dos diretores e professores a respeito do programa. O que queria a SEEDUC de fato com esse programa? Avaliar a escola? Os professores ou os alunos? A falta de informação gera ansiedade, insatisfação e críticas. Para que um jogo tenha sucesso é preciso que as regras sejam claras, objetivas e que seus jogadores as conheçam. E isso não ocorreu na implementação do SAERJINHO (2012, p. 28).

Na realidade, esta reunião foi realizada antes de sua aplicação com os responsáveis pelas então Coordenadorias Regionais e foi dada a atribuição a estes de divulgarem junto aos diretores de sua abrangência. Relata que, com a transformação de coordenadoria para Diretoria Regional Pedagógica (DRP), a SEEDUC realizou reunião com os diretores das escolas da rede estadual (inclusive as de Vassouras) e equipe da Diretoria Regional Pedagógica Centro Sul para divulgação do SAERJINHO e do Currículo Mínimo. No período da tarde foi realizada uma reunião com cerca de duzentos e vinte professores de Língua Portuguesa e Matemática sobre o Currículo Mínimo que foi bastante polemizada pelos professores gerando alguns conflitos e insatisfações. Eles não aceitavam a implantação do Currículo Mínimo, pois achavam que iria tirar a autonomia do professor. Foi evidenciado certa resistência de alguns professores ao programa pois estavam em greve e o sindicato agia

com forte pressão e propaganda para que alunos e professores boicotassem o programa. Para fazer frente a pressão do sindicato, a Diretoria Regional Centro Sul colocou as equipes da Diretoria Pedagógica e da Inspeção escolar visitando as escolas no dia da aplicação e dando suporte para que pudessem aplicar as provas sem problemas.

A autora aponta que em agosto, a SEEDUC/RJ realizou novamente uma reunião com os supervisores e a Diretora Regional Pedagógica no RJ para dar orientações e sinalizar as mudanças nesta terceira aplicação.

As políticas públicas são em sua maioria, elaboradas pelo alto escalão da esfera executiva e por eles impostas aos agentes executores, mas a implementação não ocorre sem conflitos e dificuldades. Como afirma Condé (2012, p. 88), o êxito de uma política não depende apenas da “[...] decisão tomada e do sucesso na aplicação, com atendimento das demandas. É sempre mais complexo que isso, dados, particularmente, os problemas no processo de implementação”. A autora acredita que estas decisões da secretaria foram inadequadas, devido à realização da avaliação ser feita no primeiro momento da transição do planejamento estratégico.

Na pesquisa de Gilson (2012) foram ouvidos quatro diretores, dez professores, sendo dois dos anos iniciais do Ensino Fundamental um IGT e a Diretora Pedagógica da Diretoria Regional Centro Sul.

Os diretores disseram ficar sabendo sobre o SAERJINHO em abril de 2011, no primeiro momento, através do site da SEEDUC, comunicado interno, cartazes e folders. Segundo os diretores das escolas selecionadas, a política de avaliação diagnóstica SAERJINHO foi recebida pelos professores da rede estadual com certa resistência. Apesar disso, todos os diretores afirmam que, passado o susto do primeiro momento, os professores entenderam a proposta. Gilson ressalta que a divulgação do SAERJINHO em algumas escolas se deu através de reuniões da direção com os professores, porém, foi observado na entrevista, que alguns diretores não reuniram todos os professores da Unidade para conversar e explicar sobre o SAERJINHO.

Os que realizaram reunião fizeram somente com os professores de Matemática e Língua Portuguesa, para a aplicação em junho, através do material disponibilizado pela SEEDUC. Os diretores afirmaram que conhecem o manual do SAERJINHO, que ele é completo e disseram que o documento colaborou na compreensão do programa de avaliação. Interessante observar que quando perguntei aos gestores se eles conheciam outros materiais de divulgação do SAERJINHO a grande maioria apontou somente o site da SEEDUC e o manual. Apenas dois diretores conheciam os cartazes, folders e material enviado pela SEEDUC por mala direta que foi endereçada a cada professor/diretor da rede estadual do RJ (GILSON, 2012, p.34).

A grande maioria dos diretores percebeu que, após a mudança para DRP, houve mais reuniões para informar sobre o SAERJINHO e que ocorreram com bastante antecedência, ajudando, assim, na elaboração de estratégias junto com os professores. Os diretores ressaltaram a grande importância e contribuição da GIDE através dos IGTs, que contribuíram com acompanhamento bem de perto de cada escola para que cumprissem as metas estabelecidas. Disseram haver também mais rapidez em solucionar as dúvidas apresentadas pelas escolas em relação ao SAERJINHO. Segundo relato dos professores, houve espaço na escola para discutirem sobre o programa, tirarem suas dúvidas, expressarem suas opiniões e insatisfações a partir de reuniões na escola, principalmente na sala de professores.

Gilson relata que as principais dificuldades apontadas pelos diretores na implementação do SAERJINHO foram adaptação do professor ao sistema e ao tempo de duração da prova; a resistência dos professores de outras disciplinas que não são as avaliadas pelo SAERJINHO; um diretor apontou que foi mais difícil fazer o professor entender o processo do que com os alunos; e a dificuldade no turno da noite com a questão do horário de início e término da avaliação, pois um grande número de alunos se atrasa no início da aula porque trabalha e muitos precisam sair mais cedo para retornar para suas casas nos distritos de Vassouras, pois o horário do ônibus não é compatível com o horário de saída da escola. Os diretores apontaram ainda que a prova é muito extensa e o horário é curto para resolver todas as questões; assim, os alunos reclamam do tempo, alegando que duas horas não é suficiente para resolver todas as questões e, por isso, deixam muitas delas em branco pela falta de tempo para resolvê-las.

Os diretores afirmaram que os alunos, durante a primeira aplicação da prova, também apresentaram algumas resistências, o que foi sanado após a primeira prova. Com a chegada dos resultados individuais e da turma, os alunos perceberam a seriedade do sistema de avaliação, que trazia um retorno para o aluno de suas habilidades, competências e suas dificuldades. Na segunda aplicação houve uma propaganda do sindicato incentivando os alunos a não participarem da prova e ainda solicitava que colassem o adesivo do SEEPE nas Provas, o qual dizia “Fora SAERJ”. Tal fato foi observado pelos gestores de duas escolas de Vassouras que, imediatamente, conversaram com os alunos e os convenceram de fazer as avaliações. Elas acreditam que as avaliações estão deixando de serem vistas como punitivas por parte dos professores e mostrando ser um diagnóstico imprescindível para sanar as dificuldades apontadas. Para elas, as avaliações externas aplicadas nas escolas fazem com que o grupo tenha maior comprometimento. Quando há cobrança, o grupo precisa mostrar que tem

capacidade para melhorar os índices e apresentar uma resposta rápida à comunidade à qual pertence. Segundo a autora:

Em relação ao SAERJINHO, acham o programa interessante, pois é uma avaliação imparcial. Os professores ficam com as provas e fazem uma correção com os alunos e aplicam atividades semelhantes, pois antes havia alunos que nem sabiam preencher um gabarito. A escola fazia um simulado organizado pelos professores e, agora com o SAERJINHO, não é mais preciso, pois ele fornece um diagnóstico de cada turma. Ainda sentem dificuldades para interpretar os resultados das avaliações e o IGT tem ajudado os diretores nesse sentido. Os resultados das avaliações servem para acompanhar e planejar ações para recuperar o aluno com dificuldade. Segundo as diretoras, a implantação do programa deve ocorrer com reuniões, pois no início do SAERJINHO foi difícil. As informações chegam devagar, é preciso que sejam repassadas com antecedência para preparar o campo e os atores que a executam. Citaram o caso da inclusão de novas disciplinas em 2012, ficaram sabendo às vésperas da aplicação, que deveria ter sido informada com antecedência. Achem que a premiação do SAERJ é positiva, pois levam os alunos a se esforçarem mais. Outro fator que apontam que ajudou foi a climatização das salas de aula, o que proporcionou uma melhor concentração e mudança no comportamento dos alunos, acalmando-os. Segundo os diretores, quando os resultados das avaliações são disponibilizados no site, ocorrem reuniões com os professores e com os pais e ainda colocam tais dados nos murais das escolas. Fazem questão de que os alunos conheçam os resultados. No início, os alunos faziam as provas de qualquer jeito, hoje já têm mais consciência, fazem com mais seriedade, pois a premiação do SAERJ tem ajudado a melhorar, inclusive, a participação no SAERJINHO (GILSON, 2012, p.40).

Segundo a autora, as dificuldades apontadas foram principalmente as poucas informações que os professores tiveram como por exemplo sobre o que seria cobrado dos alunos nessas disciplinas e entenderem melhor sobre como utilizar os resultados. Mas todos apontaram que o SAERJINHO contribuiu para a sua prática ajudando na identificação dos problemas e para traçar ações para resolver.

Alavarase (2012) ressalta que como as provas externas são elaboradas a partir de uma matriz que se refere aos conteúdos abordados nas provas, é necessário que os professores conheçam profundamente essas matrizes e que as relacione com o currículo por eles adotados. Segundo este autor:

Conhecer e utilizar os resultados das avaliações externas nas salas de aula e cotejá-los com as avaliações internas significa compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a qualidade da escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos e todas (p. 13).

Quanto aos dez professores ouvidos, estes disseram ter sabido do SAERJINHO através de reunião com os diretores na escola, pelo site da SEEDUC e informações passadas pela

direção. No início afirmaram ficar inseguros por não saber exatamente o que a secretaria esperava deles e chegaram a pensar que o SAERJINHO também era para avaliar o professor. Com a continuidade da aplicação do SAERJINHO, puderam perceber que a avaliação diagnóstica ajudava no processo de aprendizagem dos alunos e contribuiu para melhorar suas aulas.

A autora constatou que não houve um momento de reunião geral com todos os professores da Unidade Escolar, nem com os pais ou mesmo com os alunos para explicar o SAERJINHO. As dificuldades apresentadas por eles foram o tempo da prova considerado por eles curto e convencer os alunos a fazer uma prova tão longa. Colocaram ainda que conteúdos foram cobrados e que seriam trabalhados no bimestre seguinte e criticaram o formato da prova com alternância das questões de português e matemática. A autora detectou que muitas informações não eram de conhecimento dos professores, inclusive a Portaria SEEDUC nº 174 sobre o sistema de avaliação do estado. Também verificou que havia professores que não tiveram acesso aos resultados da escola, da turma e dos alunos.

Segundo os professores, no início, os alunos resistiram um pouco, mas com a divulgação dos resultados individuais e as reuniões eles entenderam a importância da avaliação. Segundo os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos desse segmento se sentem honrados em fazer a avaliação. Eles dão importância à prova e não faltam.

Os professores afirmam que houve melhoras significativas na aprendizagem dos alunos, pois uma vez que o relatório aponta as dificuldades, são estabelecidas ações corretivas. Em algumas turmas o efeito é maior e em outras ainda precisa melhorar. Quando perguntados pela avaliação pessoal sobre o SAERJINHO e a sua importância para sua prática como professores, afirmam que a avaliação dá um retorno rápido para que possam identificar as falhas.

Na visão do IGT que acompanhava estas escolas, a política não foi muito bem aceita no início, mas acredita que a maioria dos professores não teve problemas em executar a proposta. E a grande maioria das escolas que conhece teve uma ótima implantação. Acredita que a resistência por parte dos professores vem diminuindo com o tempo e afirma que houve reuniões com os diretores para sanar as dúvidas.

A Diretora da Regional Pedagógica Centro Sul, que também foi entrevistada por Gilson, declarou que, o SAERJINHO foi visto como um serviço a mais e por isso teve muita resistência dos professores. A equipe da SEEDUC fez, então, uma reunião com diretores e

coordenadores para explicar a importância do programa na rede, para que tivessem um melhor diagnóstico de suas escolas.

No terceiro SAERJINHO, a resistência já era bem menor, e precisou atuar apenas no município de Valença-RJ, em uma determinada escola, cujo diretor também era contrário ao programa. Como Diretora da DRP Centro Sul, entende que o SAERJINHO contribui para clarear sua percepção do envolvimento dos diretores de escolas junto a seus alunos e a aplicação da terceira avaliação proporcionou para ela uma reflexão sobre as responsabilidades dos diretores e professores na questão de ofertar um bom ensino. Segundo a Diretora da Regional Pedagógica Centro Sul:

É preciso orientar os atores envolvidos, pois muitos têm medo de saber e encarar o resultado de sua escola. Temos que desmistificar o diagnóstico que alguns acreditam que é ruim. O diagnóstico é para tratar e melhorar. É impossível que o aluno passe o ano inteiro dentro de uma escola e não tenha um bom rendimento (GILSON, 2012, p.51).

A autora constata, em sua conclusão, que houve compreensão por parte dos diretores sobre o papel do SAERJINHO, mesmo que no início tenha sido confuso. Detectou que os professores conhecem o programa, porém faltam alguns conhecimentos e informações, ou seja, há um problema de comunicação e de gestão que dificulta o entendimento do programa.

Alavarse (2012) também aponta a necessidade dos professores se apropriarem de alguns conhecimentos para que consigam utilizar a avaliação externa como uma ferramenta diagnóstica. Assim afirma que:

Os resultados das avaliações externas refletem o trabalho que foi desenvolvido há algum tempo, no limite essas avaliações são anuais, portanto, refletem o que foi feito em sala de aula no último ano. Por essa razão, o conhecimento sobre o planejamento, sobre a ação de planejar, é peça chave para o professor conseguir compreender os que seus alunos sabem e o que eles não sabem e, o que é mais importante, o que foi feito para que eles soubessem ou não determinado tema ou assunto. Assim, dominar a técnica sobre como planejar e utilizar o planejamento como ferramenta diária e constante do desenvolvimento do trabalho é fundante para o professor explicar a produção dos seus alunos (p. 13).

Côrtes (2013) buscou, em sua dissertação analisar o impacto do SARJINHO no cotidiano de uma escola da região Noroeste do estado e seu impacto nas concepções de avaliação externa e interna dos atores escolares. Justificou seu interesse no tema pelo fato de que, desde a instituição dessa avaliação, foram observadas mudanças na rotina escolar, principalmente em relação às avaliações em larga escala. Os docentes pareciam mais

comprometidos e empenhados na busca de melhores resultados e os alunos demonstraram interesse nas avaliações e em seus resultados.

A autora aponta que, na escola em análise, gestoras e professores nas reuniões de planejamento, buscaram caminhos para o trabalho com os descritores da matriz de referência, com vistas a preparar melhor os alunos para as avaliações internas e externas. Ainda segundo a autora, a participação de docentes na formação continuada oferecida pela SEEDUC, proporcionou maior compreensão sobre o SAERJINHO, matriz de referência e Currículo Mínimo e estes profissionais passaram a trocar experiências e materiais pedagógicos, trazendo essa discussão sobre as avaliações externas para o cotidiano escolar, o que contribuiu para o alcance das metas da escola e, conseqüentemente, das metas de melhorias de todo o estado do Rio.

Outro aspecto apontado pela autora é sobre a incorporação do SAERJINHO ao cotidiano escolar, e inclusive o fato de se elaborar os gabaritos para a correção da prova na própria escola, esta avaliação diagnóstica inaugurou, entre os docentes, uma prática bastante salutar: o encontro para estudo e discussão, marcado pela troca de conhecimentos e de ideias, para a resolução das questões propostas na avaliação aplicada. Da mesma forma, quando os resultados da escola eram divulgados, os professores apresentavam aos alunos seus percentuais de acertos, analisando os descritores com muitos erros de modo a trabalhar novamente na construção daquelas competências. A respeito dessas variáveis que caracterizam o contexto da prática, Condé (2012. P. 91) afirma que a implementação de uma política pública “é a hora de verificar o quanto a política é crível, como ela vai se rotinizar e também porque ela precisa passar no teste dos usuários finais, os beneficiários de determinada ação”. A credibilidade de uma política pública depende da compreensão de seus conceitos e do quanto ela se revela útil no contexto da prática. É nesse teste final que a política é redesenhada, retorna ao contexto da influência e reescritura textual para possibilitar que se alcance seu objetivo inicial.

O novo formato de trabalho conjugando o Currículo Mínimo, o planejamento anual e as matrizes de referência, na preparação dos alunos para as avaliações, a princípio, gerou certo descompasso, pois os docentes estavam acostumados a seguir somente o próprio planejamento e, agora, devem harmonizar todas essas ações, num exercício contínuo e conexo. Sobre essa nova realidade, discorreu uma professora entrevistada:

Percebo que, desde o início da implantação do SAERJINHO, tivemos que modificar um pouco nossa forma de trabalhar os conteúdos, cumprir o Currículo Mínimo e revisar sempre assuntos trabalhados em séries anteriores. No início foi muito difícil,

mas aos poucos fomos “pegando o jeito” e, hoje, já trabalhamos com um pouco mais de tranquilidade, apesar do pouco tempo, pois a avaliação acontece antes mesmo do encerramento do bimestre (CÔRTEZ, 2013, p.38).

A autora ressalta que nesta escola os professores e alunos não aderiram às paralisações e boicotes as avaliações convocadas pelo SEPE. E aponta que até a implantação do SAERJINHO os profissionais da escola, não demonstravam, em seu cotidiano, preocupação com as avaliações que até então eram feitas e o conhecimento sobre as avaliações externas era pequeno, limitando-se às informações que chegavam, esporadicamente, pelos meios de comunicação ou pelos informativos publicados pela SEEDUC, após a avaliação anual.

Segundo a autora:

Na escola, portanto, não se tinha essa consciência de que aqueles resultados alcançados se constituíam um retrato do trabalho realizado e, se esse trabalho não havia alcançado bons resultados com os alunos do ano anterior, era necessário rever essa prática, pois os alunos seguintes passariam pelo mesmo processo e, certamente, teriam resultados semelhantes. Os atores escolares não viam os resultados das avaliações como instrumentos necessários ao replanejamento de ações, com vistas à reversão de quadros negativos, ou para a efetivação de uma prática bem-sucedida. Dessa forma, as avaliações padronizadas, de nível estadual ou mesmo nacional, que já faziam parte da realidade da escola, há anos, não influenciavam a prática pedagógica desenvolvida e, seus conteúdos e resultados, não eram tomados como balizadores de um plano de ação para o trabalho escolar. Nesse sentido, o SAERJINHO parece representar um divisor de águas na compreensão de processos avaliativos da escola, pois os professores já demonstram essa percepção (CÔRTEZ, 2013, p.60).

Ao ser questionada sobre os efeitos do SAERJINHO na aprendizagem dos alunos, uma professora afirmou:

O SAERJINHO é um instrumento a mais que nos permite acompanhar o desempenho dos alunos nas diferentes etapas do processo educacional e nos auxilia a ajustar as nossas práticas docentes às necessidades desses alunos, especialmente dos que têm mais dificuldades. Assim, evitamos diagnósticos tardios que não trazem nenhum benefício para o aprendizado dos alunos (CÔRTEZ, 2013, p.60).

Outra professora confirmou:

Antes da implementação do SAERJINHO, acredito que muitos docentes da rede estadual de ensino nem tinham conhecimento sobre a real importância das avaliações externas. Com a avaliação bimestral, elas começaram a ser encaradas com mais seriedade e os professores têm uma preocupação maior com sua prática, para que a escola tenha um bom desempenho. Quanto aos alunos, vejo que eles também têm procurado fazer um bom trabalho, estão amadurecendo aos poucos, mas já se empenham mais para que os resultados sejam positivos (CÔRTEZ, 2013, p. 61).

O material produzido pela SEEDUC sobre as avaliações feitas antes do SAERJINHO, iam para as escolas, mas como a autora aponta, não tinham orientação a respeito da importância das informações contidas na revista, nem preparo para a análise de seu conteúdo e, como a mesma chegava à escola muito tempo depois da prova, não despertava o interesse dos docentes que consideravam o estudo defasado e sem aplicabilidade para a prática diária dos professores.

Professores de áreas diversas de português e matemática também incorporaram o SAERJINHO em sua prática:

Em minhas turmas, tenho que adotar práticas voltadas ao SAERJINHO: pesquisa práticas diferentes, peço aos alunos que pesquisem para facilitar o desenvolvimento do conteúdo, pois o tempo é pouco. Além disso, como em português e matemática, os alunos estão estudando e lendo mais, isso influencia no aprendizado das outras disciplinas. Essa Interdisciplinaridade é muito importante (CÔRTEZ, 2013, p.65).

Esse interesse dos docentes da escola verificava-se, também, no começo do ano quando, nos dias de planejamento inicial, buscavam entender os resultados da avaliação externa e do fluxo escolar realizado pela escola, no ano anterior, o que antes do SAERJINHO nem era cogitado. E, quando os gráficos com os resultados por turma são afixados no quadro informativo, era comum ver os professores comentando e tentando interpretar tais resultados, observando em que turmas foram registrados os melhores índices de proficiência e quais requeriam maior atenção, por apresentarem os maiores percentuais de alunos nos níveis baixos ou intermediário. Como os gráficos traziam os resultados dos anos anteriores, era feito a comparação e a análise da progressão ou regressão em relação às turmas passadas. Uma professora comentou as mudanças que observava na escola, na qual atua há 18 anos, a partir da implantação do SAERJINHO:

Houve um maior engajamento entre o professor e sua disciplina, que até então, era trabalhada sem um direcionamento mais consistente. A partir do SAERJINHO, os professores passaram a ter mais cuidado com o resultado do aluno, que antes era um problema apenas do aluno (CÔRTEZ, 2013, p. 61).

Para envolver professores de outras disciplinas, além das avaliadas diretamente, a gestão procurava incentivar a participação em oficinas, a leitura das matrizes, que ficavam expostas na sala de professores para que todos tivessem acesso. E, logo no início de 2012, a equipe gestora promoveu uma capacitação sobre os descritores cobrados nas avaliações, para

professores de todas as disciplinas, com vistas a que todos percebessem possibilidades de contribuição no processo. Dessa forma, os professores de disciplinas não avaliadas diretamente puderam perceber que tinham também uma parcela de contribuição a oferecer na preparação dos alunos para as provas.

A investigação de Côrtes (2013) foi realizada na regional Noroeste Fluminense, onde realmente não se observou movimentos de resistência de professores nem registros de boicotes de alunos.

A relação estabelecida nesta escola com o SAERJ vai ao encontro do que Alavarse aponta ao afirmar que: “as avaliações externas fornecem dados que, se apropriados de forma consistente, podem revigorar os contornos da escola pública que realiza a sua função social na sociedade democrática de garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos.” Mas salienta que tanto as avaliações externas e internas da escola e a análise do contexto da escola não devem se esgotar nelas, mas sim serem usadas como o impulso inicial para se chegar a sua avaliação institucional, que não pode prescindir de uma autoavaliação.

Conhecer e utilizar os resultados das avaliações externas nas salas de aula e cotejá-los com as avaliações internas significa compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a qualidade da escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos e todas (2012 p. 13).

Silva (2013), em sua dissertação, analisa as práticas e os problemas enfrentados pelas gestões escolares para apropriação dos resultados do SAERJINHO e aponta a resistência encontrada nas escolas de sua regional localizada na zona norte da capital, Metropolitana III. A autora coloca que as regionais tiveram um papel fundamental como colaboradores na implementação do plano estratégico em 2011, cabendo aos Diretores Regionais a tarefa de divulgar e incentivar o programa junto aos gestores escolares e, conseqüentemente, às suas equipes:

Muitos foram os obstáculos enfrentados na implementação do novo plano de educação do estado, envolvendo desde o descrédito de gestores e professores até a dificuldade de atrair os alunos para participarem das avaliações. A resistência dos professores culminou em ações do sindicato, convocando a classe docente a participar de inúmeras paralisações, deflagrando, inclusive, uma greve da categoria, durante o segundo bimestre de 2011. As reivindicações eram, entre outras, melhorias salariais e o boicote ao SAERJINHO, alegando não haver ambiente saudável à implementação da meritocracia, uma vez que geraria uma competição desigual entre as escolas, pois as unidades escolares com mais dificuldades permaneceriam em último lugar no *ranking*. Assim, professores incentivavam colegas e alunos a não participarem do SAERJINHO, o que, por resultado, geraria o não alcance das metas estabelecidas (SEPE/RJ, 2012, p.25 e 26).

Silva expõe a posição do SEPE-RJ sobre a avaliação externa. Em primeiro lugar, o SEPE-RJ desconsidera o IDEB como parâmetro de qualidade e justifica sua posição contrária às avaliações, com o argumento de que a meritocracia se baseia na responsabilização dos profissionais da escola, que são premiados ou punidos, estando os resultados dos testes dependentes, exclusivamente, dos esforços empreendidos pelas escolas e por seus profissionais, isentando o governo. Além disso, afirmam que os testes aplicados padronizam o ensino e tiram a autonomia do professor, cerceando os direitos constitucionais da autonomia das escolas e da gestão democrática. Questionam, ainda, o gasto investido nas avaliações, apostilas e materiais, que, para o sindicato, são ineficientes para os alunos, cuja lógica se baseia numa educação empresarial. Assim, considera a meritocracia uma forma de aprovação automática, visto que no cálculo do IDEB, além do desempenho, é levada em consideração a taxa de aprovação (Educação Em Revista, 2013).

Silva (2013) salienta que o Sindicato também acusa o governo de desconsiderar as diferenças sociais, inclusive as existentes dentro da própria escola, além dos problemas psíquicos, neurológicos, fonoaudiólogos, dentre outros, que os alunos possam ter e que a preocupação em medir e testar visa desmoralizar e privatizar a educação pública, sem se preocupar para que ou para quem serve essa educação. Por fim, coloca que a premiação recebida pelos alunos e professores é uma forma de corrompê-los, pois os bônus e salários diferenciados são parte do arrocho salarial, além de significarem uma forma de corrupção. Segundo o sindicato, a política de bonificação meritocrática é um fracasso ilustrado pelos resultados ruins já experimentados nos Estados Unidos (Educação Em Revista, 2013 apud Silva 2013).

Esta posição do SEPE-RJ corrobora uma das hipóteses deste trabalho em que a resistência ao SAERJ é provocada em grande parte por ter sido atrelado a bonificação e meritocracia, conceitos fundamentados no ideário liberal, que é fartamente repudiado pelos sindicalistas.

Brooke (2018) coloca que estas críticas de base doutrinária tornam difícil qualquer discussão, pois pressupõem uma lógica empresarial que altera a verdadeira vocação da educação pública. Segundo Brooke, autores destas críticas se recusam a ver ganhos para a educação a partir do uso de critérios e métodos de gestão neoliberais, por exemplo, a recusa na utilização de conceitos como eficiência e eficácia na gestão dos sistemas escolares, pois por serem advindos da concepção taylorista, significam a subjugação destes aos interesses do mercado.

No trabalho de Silva (2013), verifica-se que a regional realizava diversas ações com o objetivo de explicitar o plano estratégico da secretaria e divulgar e analisar resultados das avaliações externas. Também acompanhava de perto as escolas com baixo desempenho objetivando assessorá-las na execução e acompanhamento do plano de ação da escola, visando ao alcance das metas, bem como auxiliá-las em ações corretivas, envolvendo na discussão todos os atores da comunidade escolar. Com o objetivo de promover o envolvimento dos professores nas avaliações, promoveram reuniões e foi criado um e-mail, com cadastro de todos os professores de Língua Portuguesa e Matemática, para divulgação do SAERJINHO entre os docentes, objetivando estimular a participação e repassar informações importantes sobre o tema, bem como esclarecer quaisquer dúvidas que eles ainda pudessem ter, na tentativa de fazê-los sentir-se parte do processo.

Na coleta dos dados dos questionários aplicados aos professores de Matemática e de Língua Portuguesa, em duas escolas de sua regional, Silva verificou que em relação à forma como os docentes eram motivados a participar das avaliações bimestrais, 11 dos 15 professores respondentes de uma escola afirmaram que a direção da escola estimulava a participação nas avaliações bimestrais. Dentre esses, 3 (três) afirmaram também utilizar as informações do site da SEEDUC/RJ e os materiais de divulgação distribuídos acerca do assunto. Dois respondentes da escola afirmaram que não se envolvem no processo e nenhum docente afirmou ter sido convencido pelo IGT da escola a participar das avaliações bimestrais. Resultado semelhante foi encontrado na segunda escola onde do total de 21 (vinte e um) professores respondentes, 17 (dezessete) professores afirmaram que a gestão da escola estimulava a participação nas avaliações bimestrais e dentre esses, 2 (dois) professores afirmaram também que acessavam o site oficial e faziam uso dos materiais distribuídos sobre o assunto. Apenas 1 (um) docente afirmou que o IGT também o convenceu de participar do processo e 3 (três) docentes afirmaram não se envolverem com as avaliações bimestrais.

Outro ponto do questionário foi identificar como se processava a apropriação dos resultados e analisar o envolvimento e importância dada ao processo de avaliação, como mostra a tabela 06:

Os professores, em sua maioria, 90%, consideraram importante a participação dos alunos nas avaliações bimestrais. Nas duas escolas, cerca de 71% (setenta e um por cento) dos docentes, afirmaram conhecer as metas bimestrais sendo que 4 (quatro) docentes afirmaram desconhecer-las, e 2 (dois) professores afirmaram conhecê-las parcialmente. Quando indagados em relação à sua opinião sobre o SAERJINHO, observou-se que em ambas as escolas a maioria dos docentes consideraram a avaliação bimestral necessária., 2 (dois) a

consideraram inexpressiva e 2 (dois) a consideraram ineficaz. Mais da metade dos professores afirmaram trabalhar as questões das avaliações bimestrais em sala de aula e ainda utilizar os resultados das provas, para planejar ações pedagógicas corretivas para os alunos.

Apesar dos resultados apresentados nas duas escolas, percebe-se no relato de Silva os focos de resistência a vários pontos do planejamento da secretaria principalmente em relação à avaliação devido ao estabelecimento de metas. Também se observa que as informações sobre o SAERJ ficavam restritas a divulgação de resultados e à participação do professor. Não foi detectado discussões mais técnicas sobre o mesmo no sentido de esclarecer seu papel e sua utilização e evidenciar que a avaliação é um instrumento de análise do desempenho dos alunos e que a vinculação a metas e bonificação são ferramentas que derivam dele, mas não são intrínsecas a avaliação.

Medeiros (2014), em sua dissertação, objetivou analisar os efeitos da política de bonificação, adotada pela SEEDUC/RJ, a partir do ano de 2011, nas ações gestoras de escolas estaduais do município de Valença pertencente a regional Centro Sul.

As análises pretenderam responder às seguintes questões: Como gestores e professores percebem as mudanças no novo sistema de Bonificação com relação ao Programa Nova Escola? Em que medida as ações gestoras, implantadas nas escolas estudadas, contemplam o alcance dos objetivos da Política de Bonificação? Como são percebidas essas ações pelos professores? Houve mudança nas práticas docentes e gestoras em virtude dessas ações?

Com os diretores foram realizadas entrevistas semiestruturadas, a fim de verificar como percebiam a política de bonificação e se modificaram suas práticas para alcançar as metas propostas para sua Unidade Escolar. Os professores responderam a um questionário com questões fechadas e abertas, para verificar as suas percepções e compará-las com as entrevistas dos gestores. Foram entrevistados ainda os dois AAGs que atuavam diretamente nas escolas pesquisadas, a fim de verificar qual a percepção desses agentes quanto à política de bonificação. Por fim foi realizada a análise documental das atas de reuniões das escolas para verificar se houve mudança na pauta das mesmas.

Analisando-se a tabela na Figura 26, elaborada por Medeiros (2014), conclui-se que os docentes conheciam os critérios adotados pela bonificação, afirmaram se preocupar em alcançar as metas, assim como o gestor, porém mais da metade apontou que não percebeu melhora no desempenho dos alunos. O que é incoerente pois os resultados demonstram que houve melhora no desempenho dos alunos. Diante do exposto, pode-se inferir que os docentes negaram a melhoria do desempenho dos alunos com o intuito de demonstrar seu

descontentamento com o sistema de bonificação, afirmando que não atingiu o seu objetivo, ou que não se preocuparam em comparar dados de desempenho para avaliar práticas educativas.

Esta questão pode ser confirmada pelas respostas dos questionários, em que mais da metade dos professores não concordam ou têm pouca concordância com o Sistema de Bonificação, pois questionam o não reconhecimento de superações individuais das escolas em detrimento do alcance das metas e não respeitar as peculiaridades das Unidades Escolares.

Não acho justo ter um desempenho melhor do que outras escolas, mesmo passando por momentos de extrema adversidade (Obra por um período muito longo, alguns anos) e não receber um único centavo. Considero isso um desrespeito, nós superamos, nos saímos melhor, mas... Não alcançou a meta”, parece piada isso (Professor A, em entrevista realizada em novembro de 2013).

Não acredito que o sistema de meritocracia seja resposta para os problemas da educação. Além de ser uma prática que desagrega a classe, ainda se baseia em aspectos frios, não levando em conta as características dos colégios, sua comunidade e as transformações pelas quais passaram (Professor B, em entrevista realizada em novembro de 2013) (MEDEIROS, 2014, p. 54).

Brooke (2018) destaca que a forma da divulgação da política junto aos professores afeta a forma como ela incide na prática escolar. Como o cálculo da bonificação é feito com base em avaliações transversais, com margens de erros, os pagamentos são sujeitos a flutuações que estão além da influência da escola ou mesmo por conta da variabilidade dos alunos o que pode provocar a perda confiança na justiça e isenção do sistema. Para o autor apenas com medidas mais robustas de valor agregado, com avaliações realizadas ao longo do tempo se pode reduzir os erros e definir medidas mais confiáveis da contribuição real da escola nos ganhos da aprendizagem dos alunos.

Na análise das Atas de reunião das escolas para verificar se esta comunicação foi efetivada pelos gestores escolares Medeiros (2014) concluiu que das oito escolas, cinco discutiram assuntos relativos ao Sistema de Bonificação nos anos de 2011 e 2012, fato que comprova o repasse das informações para os professores, pela direção, nas reuniões de início do ano letivo. Mas enquanto nas escolas 2, 4, 5 e 8 houve apenas a comunicação sobre a nova sistemática das bonificações, nas escolas 3, 6 e 7, houve um maior detalhamento nas explicações sobre as metas, caracterizando, assim, uma maior preocupação do gestor em atingi-las, realizando uma conscientização da equipe docente da necessidade do trabalho em conjunto.

Constatou, também, que alguns gestores não possuíam conhecimento da Resolução SEEDUC nº 4.880/2013 (RIO, 2013), que regulamentou a bonificação para o ano de 2013, pois no § 1º do artigo 6º determina-se que os professores que não efetuarem o lançamento de

notas no sistema conexão não farão jus à bonificação. Mas alguns dos gestores entrevistados afirmaram achar injusto professores que não colocam as notas no sistema Conexão serem bonificados, o que gera irritação por parte dos professores que fazem esta ação.

Acho assim, o professor que não passa a nota, esse professor não podia ser bonificado, porque ele não aceita essa meta da SEEDUC, não todos, assim na escola uma meia dúzia que não aceitam nada, querem e são bonificados da mesma maneira. Eu não acho justo porque eles não passam nota, as notas para o diretor passar abrem tarde, aí o sistema fica muito congestionado, dá um trabalho danado, final de ano tem muita coisa pra fazer, e eu não concordo deles serem bonificados, se eles não passam nota. A Regional e a Secretaria sabem dos professores que não passam nota, porque se é a direção que passa é porque o professor não passou, acho que fica uma desigualdade, aquele professor que trabalha, que faz tudo, que veste a camisa da escola, e aquele que não quer nada, que não veste a camisa da escola, só crítica, só fala mal, chega na hora ele é bonificado (Gestor da escola 1, em entrevista realizada no dia 11/11/2013) (MEDEIROS, 2014, p. 61).

Essa questão do lançamento de notas foi modificada na Resolução, pois o Decreto fazia menção ao lançamento de notas no sistema conexão pela Unidade Escolar como um todo, não sendo computado por servidor. Já na Resolução acrescentou-se um parágrafo especificando a responsabilidade do professor no lançamento das notas para o recebimento individual do bônus. Desta forma, constata-se a falta de informação atualizada por parte desses gestores, visto que a entrevista foi realizada em agosto e a resolução mencionada foi publicada em março.

Para a maioria dos gestores, a diferença é que a Política de Bonificação 2011 aparece com um suporte maior, acompanhamento e evidências capazes de criar estratégias de melhoria crescente, além de estabelecer metas individuais para as escolas. Em todas as entrevistas com gestores e AAGs, essa fala é recorrente com o mesmo sentido, embora com palavras distintas. Todos concordam que o Sistema de Bonificação proporciona uma visão geral da escola e com o SAERJ a SEEDUC dá um suporte melhor às unidades escolares do que no Programa Nova Escola.

Porque [o sucesso da política] depende do professorado e da sua equipe também depende muito. Aqui eu tenho facilidade porque o professorado é muito empenhado em tudo que faz. A minha equipe é boa, é uma equipe que está disposta a aprender e a atuar, então não tenho muitas dificuldades, e tudo aqui é na base do diálogo (Gestor da escola 7, em entrevista realizada no dia 14/11/2013) (MEDEIROS, 201, p. 68).

Às vezes a gente encontra um pouco de resistência por parte dos professores... ...Eu acho que faltou um pouco de determinados professores não vestirem a camisa, entenderem que isso não tem jeito, que isso vai continuar, acharam que era uma brincadeira, não vamos fazer que isso não vai dar em nada, agora quando eles viram

que não é mais uma brincadeira (Gestor da escola 1, em entrevista realizada no dia 11/11/2013). (MEDEIROS, 2014, p.63).

Agora quando eles viram que não é mais uma brincadeira, eles passaram a vestir a camisa da escola, e acho que daqui para frente eles vão continuar a vestir a camisa da escola, eles estão mais entusiasmados, pois receberam que a escola atingiu a meta, e porque o trabalho deles atingiu a meta (Gestor da escola 1, em entrevista realizada no dia 11/11/2013) (MEDEIROS, 2014, p. 63).

Após a análise de todas as entrevistas, Medeiros (2014) concluiu que os gestores das escolas estaduais localizadas no município de Valença necessitavam de formação continuada, para reafirmar a importância de sua atuação como agente e ator das políticas públicas, assim como permitir a apropriação das ferramentas necessárias ao desempenho eficiente de suas funções. Ressalta também que dos sete gestores entrevistados, seis, em algum momento, deixaram claro não concordar com as metas que deveriam levar em conta as diferenças das escolas e com alguns critérios da bonificação, fato que também foi pontuado pelos professores o que dificultava a reação dos gestores diante das pressões dos professores. Também concordaram que a bonificação incentivou os professores, embora a maioria ainda não tenha modificado as práticas pedagógicas em função do incentivo monetário, e que as modificações necessárias para receber a bonificação seriam maior dedicação e frequência dos docentes.

Foram aplicados 65 questionários nos meses de novembro e dezembro de 2013, a professores que foram sorteados para detectar a visão destes sobre o “Programa Nova Escola” e sobre o Sistema de Bonificação, assim como sobre as práticas gestoras e docentes.

A maioria dos docentes manifestou saber quais são as ações necessárias para atingir as metas, informando que tomaram conhecimento porque os gestores as repassaram de forma clara. São conscientes que depende do docente, do gestor e do aluno atingi-las, e ainda que o gestor e os docentes estão preocupados com o alcance das mesmas, mas 60% não perceberam melhora no desempenho dos alunos após a implantação da bonificação. Medeiros ressalta que dos 65 docentes, 60 concordaram fortemente que o gestor se preocupava com o alcance das metas, mas, destes, somente 23 possuíam o mesmo grau de concordância do gestor, demonstrando, assim, que na visão dos docentes a preocupação do gestor com as metas é maior do que a dos professores. A autora salienta que seria importante os docentes entenderem que o alcance das metas não está ligado somente ao sistema de bonificação, mas também à melhoria do desempenho dos alunos e o reconhecimento do trabalho pela sociedade.

Pouco menos da metade dos professores achou necessário o sistema de bonificação e 86% acreditam que o incentivo monetário é importante, mas quando questionados se o

sistema de bonificação incentiva os professores, 66% concordam. Pouco menos de 70% dos docentes não concordaram que a bonificação incentiva os alunos.

Outra análise importante diz respeito às respostas quanto ao incentivo aos gestores, em que 80% dos docentes estão entre os graus 2 e 3 de concordância, afirmando que a bonificação incentiva os gestores, o que complementa a resposta anterior, na qual 60% dos docentes concordaram fortemente que o gestor possuía preocupação com as metas, ou seja, podemos relacionar a preocupação em atingir as metas com a motivação dos gestores em virtude da bonificação conforme demonstra a figura 21.

FIGURA 21. RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS DOCENTES

Tabela 10: Respostas às perguntas iniciais dos questionários aplicados aos docentes, em números absolutos

AFIRMAÇÃO	GRAU DE CONCORDÂNCIA			
	← FRACO		FORTE →	
	0	1	2	3
Os critérios de bonificação do Programa Nova Escola eram claros	14	14	12	09
Conheço os novos critérios de bonificação adotados a partir de 2011	04	06	25	30
Os novos critérios de bonificação adotados a partir de 2011 são claros	10	09	31	15
Os novos critérios de bonificação adotados a partir de 2011 são objetivos	11	13	26	15
Eu sei o que a escola precisa fazer para atingir as metas	00	07	20	38
Atingir as metas depende de mim	05	18	29	13
Atingir as metas depende do gestor escolar	01	15	31	18
Atingir as metas depende do aluno	01	07	31	26
O gestor da escola repassa as informações de forma clara	00	02	41	22
O gestor da escola se preocupa com o alcance das metas	00	00	05	60
Eu me preocupo com o alcance das metas	00	03	39	23
Percebi melhora no desempenho dos alunos após a implantação da Bonificação	14	23	16	12

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa realizada.

Medeiros (2014), em sua conclusão, aponta que a maioria dos professores se preocupava com as metas e eram incentivados pela bonificação:

Nota-se, porém, que 52% discordam da necessidade do sistema da bonificação, o que pode ser um indício de que os docentes rejeitam a bonificação apenas no discurso, mas trabalham para o alcance das metas e são incentivados pela bonificação, ou que concordam com o incentivo monetário, mas não com a forma como é estabelecido o sistema de bonificação, ou ainda que julgam os colegas e não a si mesmos como motivados pela bonificação (p. 74).

Na análise das respostas referentes à mudança da prática gestora, a autora levou em consideração apenas as respostas dos docentes com três ou mais anos de tempo de magistério, assim como de tempo na unidade escolar, porque estes vivenciaram o período anterior ao início do sistema de bonificação. Dos 65 docentes que responderam ao questionário, 59 se

encaixam no perfil descrito acima. Destes, 54 afirmaram ter percebido mudanças na prática gestora da escola a partir de 2011, 45 julgaram que a mudança mais relevante foi a cobrança por melhores resultados e 35 o incentivo a novas práticas pedagógicas. A autora constata que a política de bonificação motivou os gestores das escolas estudadas e fez com que os mesmos mudassem suas práticas. Este fato pode ser confirmado por meio das respostas da maioria dos gestores, que afirmam que uma das mudanças de sua prática foi conscientizar professores, pais e alunos, o que também foi constatado nas atas de reunião das escolas 3, 6, 7 e 8. Dos 65 professores que responderam ao questionário, mais da metade disse que modificou sua prática para atingir as metas mudando a maneira de avaliar, o planejamento e o modo de ministrar as aulas, e participando de cursos de formação continuada.

Para a autora, estas concepções reforçam a ideia de que há a necessidade de uma formação continuada pautada nas ações que os gestores devem desempenhar dentro das Unidades Escolares, com conhecimento técnico.

Finalizando sua análise, Medeiros coloca que, para os atores entrevistados, a diferença percebida entre o Programa Nova Escola e o Sistema de Bonificação de 2011, é que o primeiro avaliava somente o desempenho administrativo, e todos recebiam bonificação, embora em níveis diferenciados, enquanto o segundo avaliava a escola como um todo e somente as escolas que atingissem as metas eram bonificadas. Da mesma maneira houve concordância unanime de que no Sistema de Bonificação as metas e objetivos a serem atingidos eram mais claros, de mais fácil compreensão, embora ainda não aceitassem algumas mudanças propostas e questionassem alguns critérios utilizados para a bonificação. Ainda assim, os sete gestores entrevistados disseram que a política de bonificação modificou suas práticas, embora nenhum deles tenha especificado quais seriam essas mudanças, falaram de maneira geral sobre a conscientização de professores, pais e alunos, do diagnóstico da escola, do registro das ações, mas em nenhum momento exemplificaram claramente essas ações. O que não deixou dúvida na análise dos questionários e das entrevistas foi o fato de que os gestores estavam preocupados que a escola atingisse as metas, mas não mudaram muito suas práticas visando este objetivo.

Percebe-se que a maioria dos gestores esperava que os AAGEs fornecessem todas as informações e que fizessem o trabalho de coleta, análise e divulgação dos dados da unidade escolar, propondo em seguida ações conjuntas para atingir as metas. O gestor era, então, a ser um mero expectador, não um agente como deveria.

Almeida (2015), em sua dissertação, por trabalhar na mesma regional que Silva (2013), anteriormente citada, corrobora sua fala em relação as ações desenvolvidas no sentido

de divulgação e análise dos resultados das avaliações citadas por aquela mas faz uma crítica sobre essas reuniões, no sentido de que as mesmas cumpriam seu papel na divulgação dos resultados, porém não ajudavam a buscar soluções pedagógicas para superar as possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos o que ficava a cargo dos gestores escolares.

Em sua pesquisa, Almeida (2015) selecionou cinco colégios do âmbito da Regional Metropolitana III para realizar questionários com professores e verificou que os resultados do SAERJINHO eram bem divulgados pela SEEDUC e que as escolas divulgavam os resultados do SAERJINHO para toda a comunidade escolar. Outros pontos levantados foram que os professores rejeitavam a ideia de que o SAERJINHO melhorou a escola, pois 21 professores discordaram dessa afirmativa e 21 ficaram indiferentes a ela. Em relação ao SAERJINHO enquanto instrumento de análise do desempenho dos alunos, 45 respondentes discordaram em algum grau dessa assertiva. Observou-se que a maioria dos respondentes concordou que a frequência bimestral da avaliação era adequada. Quanto ao SAERJINHO ser um importante instrumento diagnóstico, cerca de 50% de respostas concordaram, 30% discordaram e 23% indiferentes a esse tema. Em relação à utilização do SAERJINHO para replanejar o trabalho pedagógico, 32 dos professores respondentes, afirmaram que concordavam com essa assertiva, mas 21 dos respondentes discordaram em algum grau e 13 foram indiferentes, o que demonstra que não havia a maioria dos docentes comprometidos com essa ação de ressignificação dos resultados do SAERJINHO como um instrumento de melhoria do fazer pedagógico.

Já os questionários aplicados aos diretores revelaram que estes estimulavam o uso do SAERJINHO pelos professores, procuravam divulgar seus resultados para a comunidade escolar e incentivavam o replanejamento pedagógico baseado no desempenho dos alunos nesta avaliação.

Ferreira (2015), em sua dissertação, também realizou uma pesquisa de campo em unidades escolares da rede estadual fluminense, buscando detectar a percepção das equipes escolares sobre o SAERJINHO e as práticas de gestão a partir da apropriação e utilização da avaliação externa bimestral como ferramenta de gestão pedagógica. Dividiu esta pesquisa em cinco proposições: 1) o caráter diagnóstico da avaliação externa; 2) a contribuição da avaliação externa para melhorar a aprendizagem; 3) a avaliação externa como ferramenta de gestão pedagógica; 4) a integração da avaliação externa às atividades curriculares; e 5) a avaliação externa como ferramenta de investigação da qualidade da educação.

Ao contrário das autoras acima referenciadas, as respostas dos gestores e coordenadores pedagógicos apontaram para uma percepção em relação à política de avaliação

externa bimestral bastante positiva, ultrapassando 90% quando somados os níveis de concordância total com aqueles que concordaram parcialmente, sem desconsiderar a existência de vozes discordantes, (que variaram de 1% a 7%), cujo percentual, embora baixo, pode ter exercido influência no contexto da prática.

Em relação às práticas de gestão, a análise se pautou em oito proposições, a saber: 1) promoção de reuniões para apropriação de resultados do SAERJINHO; 2) uso dos resultados para acompanhamento das metas da escola; 3) esclarecimentos sobre avaliação; 4) uso dos resultados na prática de gestão; 5) uso dos resultados na prática docente; 6) correlação dos resultados das avaliações interna e externa; 7) cumprimento de dispositivo normativo; e 8) uso do Banco de Itens. Também aqui o nível de concordância total em relação a cada uma das proposições, somados ao de concordância parcial, foi superior a 80%. Os percentuais de discordantes foram baixos e guardaram coerência com a percepção que esses atores revelaram em relação ao objeto da pesquisa, mas podem denotar resíduos de incompreensão do processo de avaliação ou resistência ao modelo de avaliação implementado segundo o autor.

Quanto aos professores, a análise de sua percepção em relação à política implementada se processou em torno de seis proposições: 1) o caráter diagnóstico da avaliação externa; 2) a contribuição da avaliação externa para melhorar a aprendizagem; 3) a avaliação externa como ferramenta de gestão pedagógica; 4) a integração da avaliação externa às atividades curriculares; 5) a avaliação externa como ferramenta de investigação da qualidade da educação; e 6) a avaliação externa integrada ao processo ensino-aprendizagem. Ferreira (2015) coloca que foi obtida uma percepção positiva superior a 80%, considerando a soma entre os que concordaram totalmente com aqueles que concordaram parcialmente. Refletem, ainda, níveis de percepção semelhante aos dos gestores escolares e coordenadores pedagógicos.

No quesito práticas docentes, as questões abordaram cinco propostas: 1) uso dos resultados na prática docente; 2) correlação dos resultados das avaliações interna e externa para planejamento; 3) cumprimento de dispositivo normativo; 4) participação em reuniões de apropriação de resultados; e 5) uso do Banco de Itens. Também nestes pontos, apresentaram nível de concordância total em relação às questões propostas, quando combinado com a parcial, ultrapassando 80%. Revelaram, também, discordâncias, com percentuais embora baixos, mas capazes de indicar resistências quanto à utilização de dados da avaliação externa bimestral na elaboração de estratégias pedagógicas.

Por fim, as questões propostas aos alunos abordaram seis aspectos: 1) a avaliação externa como motivação para os estudos; 2) cumprimento de dispositivo normativo para

composição de nota bimestral; 3) contribuição da avaliação externa na melhora das notas escolares; 4) contribuição da avaliação externa para melhorar a qualidade da educação; 5) preparação para participar dos testes da avaliação externa; e 6) preparação da escola para a avaliação externa. Ferreira aponta que a percepção dos alunos em relação ao objeto da pesquisa não era tão elevada quanto à percepção das equipes escolares, sendo 28% os alunos que não percebiam a política como ferramenta capaz de despertá-los totalmente para os estudos; 39% não percebiam que ajudava a melhorar as notas escolares e 26% nem se dedicavam à preparação para realizar os testes, a despeito de programas/projetos criados como incentivo discente, tais como bolsas de estudo, acesso a cursos técnicos, estágio remunerado e outros, somente o Pronatec foi indicado por um percentual significativo de respondentes – 40,5% e apenas 3,5% dos alunos respondentes afirmaram conhecer os cinco programas existentes.

O autor ressalta que o desconhecimento dos alunos sobre a existência de todos os cinco programas de incentivo que utilizam a avaliação externa bimestral como processo de seleção estava diretamente ligado ao desconhecimento revelado pelas equipes escolares, em que apenas 40% dos gestores escolares, 41% dos coordenadores pedagógicos e 22% dos professores afirmaram conhecer a existência dos cinco programas de incentivo. Ferreira conclui então que a informação não circulava até às equipes escolares e nem entre essas e os alunos com a necessária precisão e que os programas/projetos criados como motivadores não estavam atingindo os objetivos esperados quando de sua formulação.

Dentre as conclusões do autor, resalto algumas que considero pertinentes com o objeto de estudo. Em primeiro lugar sua constatação de que:

Embora a pesquisa tenha apurado que mais de 90% dos atores respondentes tenham uma percepção muito favorável a esse quesito, isolados aqueles que afirmaram concordar parcialmente, percebe-se que uma parte significativa dos planejamentos das unidades escolares não contemplam ações fundamentadas no diagnóstico gerado pelas avaliações, uma vez que 70% dos gestores escolares, 66% dos coordenadores pedagógicos e 68% dos professores afirmaram concordar totalmente com a proposição (2016, p.103).

Apontou ainda que de um modo geral, as equipes escolares expressaram uma visão positiva sobre a política de avaliação externa bimestral no contexto das unidades escolares em que atuam, a despeito da existência de vozes que não a percebem como mecanismo capaz de possibilitar transformações em suas práticas. Ressalta que apesar de já ter diminuído de intensidade, mas ainda presente nas relações entre técnicos executores e equipes escolares, a

avaliação externa bimestral ainda era entendida como uma interferência na autonomia da escola e dos professores nos aspectos de definição dos instrumentos de avaliação interna.

Ferreira (2015) aponta ainda que, embora a pesquisa de campo tenha revelado que as equipes escolares demonstravam uma percepção favorável à política de avaliação externa bimestral, a análise de sua trajetória evidenciou algumas fragilidades, como ausência de a) debate participativo; b) textos orientadores; c) registros de boas práticas de apropriação de resultados; e d) canal eficiente de informações, para as quais se torna necessário estabelecer um plano que integre os todos os níveis da gestão aos objetivos dessa política.

Costa (PPGP, 2016) em seu trabalho sobre monitoramento do sistema de gestão da rede estadual do Rio de Janeiro pelo comitê Gestão Integrada da Escola (GIDE), aponta que, em 2011, a SEEDUC criou a Gestão Integrada da Escola como sistema de gestão, com foco em resultados, a ser utilizado por todas as escolas da rede estadual. O comitê teria como função apoiar o trabalho dos gestores, orientando-os na coleta e na análise de dados, na avaliação das variáveis que causam impacto nos resultados da escola, e ainda, na elaboração do plano de ação das escolas e no acompanhamento da implantação das ações do plano de ação. Estes profissionais não foram bem recebidos pelos professores que os consideraram, segundo a autora, como fiscais da secretaria e que esse agente estaria com a função de levantar os problemas da escola não para ajudar na sua solução, mas sim para expô-la para a SEEDUC/RJ. Muitos profissionais intimidados com esta oposição até desistiram da função.

A autora coloca que as discussões sobre os resultados e as metas das escolas sempre foram muito difíceis devido ao argumento usualmente utilizado pelos docentes em se isentar da responsabilidade pela aprendizagem dos alunos e culpar os próprios, o desinteresse das famílias e a própria secretaria:

Na etapa de avaliação dos resultados, quando as escolas não alcançam suas metas, a atividade que deve ser realizada é a execução de reuniões para reflexão, nas quais cada membro da comunidade escolar precisa avaliar suas ações e propor contramedidas para impacto nos próximos resultados. A dificuldade encontrada nessa atividade refere-se à insegurança dos AAGEs, pois são reuniões tensas, difíceis, em que os professores acusam alunos, famílias e a SEEDUC pelo não alcance da meta estabelecida para o bimestre. Os AAGEs solicitam apoio aos técnicos do Comitê GIDE no acompanhamento às visitas, pedindo orientações sobre como conduzir tais situações ou mesmo sugestões de estratégias para enfrentar as circunstâncias (COSTA, 2016, p. 91).

Costa (2016) relata ainda que a Superintendência de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar (SUPAA) esperava que o Comitê GIDE trabalhasse sobre os resultados

desde a divulgação junto aos AAGEs até a sua análise qualitativa. E na fala de Costa (2016) constata-se que nem sempre isto acontecia:

Esse é um período bastante crítico, pois as escolas que não atingem os resultados estabelecidos para o bimestre precisam identificar quais as causas que impactaram negativamente para que os resultados não fossem alcançados. Teoricamente é o momento de reunir as equipes, de revisar o planejamento, o Plano de Ação da escola, de replanejar o próximo bimestre. Embora seja esta a orientação, nem todas as escolas seguem essa dinâmica. De acordo com minha experiência nesta frente de trabalho, percebi alguns diretores fazendo essa análise em seus gabinetes e relataram temer o confronto com a comunidade escolar, sobretudo com os professores, que, na maioria dos casos, segundo relatos dos próprios diretores, responsabilizam os próprios alunos e suas famílias pelo fracasso escolar e sentem dificuldade de realizar auto avaliação de sua prática pedagógica analisando a atratividade de suas aulas (p. 54).

Assim, um dos multiplicadores da avaliação, que era o AAGE, não conseguia cumprir sua tarefa, comprovando mais uma vez que a avaliação não era discutida tecnicamente com os docentes de forma universal e que esta discussão ficava refém da disponibilidade do diretor e do técnico em realizá-la. Em suma, o Comitê GIDE, responsável para encaminhar para as unidades escolares, através dos AAGEs, as principais informações e orientações de cada área nem sempre ocorria conforme o planejado.

Ainda segundo Costa (2016), o trabalho dos AAGEs consistia em três ferramentas básicas a saber: a elaboração do Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS) que permitia a identificação dos fatores que influenciavam negativamente os resultados da escola, o Plano de Ação da Dimensão Ensino-Aprendizagem, composto por contramedidas relativas às estratégias de curto prazo oriundas da análise estratégica e das variáveis críticas da Dimensão Ensino-Aprendizagem diagnosticadas no IFC/RS, e, ainda, o Plano de Ação da Dimensão Condições Ambientais, composto por contramedidas relativas às estratégias de curto prazo oriundas da análise estratégica, das variáveis críticas da dimensão ambiental e pelos encaminhamentos identificados por meio da aplicação do Padrão Mínimo da Dimensão Ambiental.

Havia, igualmente, uma ferramenta de controle, a Planilha de Acompanhamento das Avaliações Externas, em que o AAGE preenchia qual escola era crítica, em termos de quantitativo de alunos, se havia resistência às avaliações externas por parte de professores/alunos ou até mesmo por conta da falta de experiência do gestor da unidade escolar, para que pudesse acompanhar mais de perto nos dias de aplicação das avaliações externas. Cabe aqui uma observação pois o único retorno que a SUPAA recebia era sobre

como ocorria a aplicação das avaliações, mas o mais importante que seria a relação de escolas nas quais os professores eram resistentes ou as escolas com pouca compreensão ou dificuldade no uso dos resultados, para que se pudesse planejar uma discussão com os mesmos nunca foi recebido.

No levantamento feito pela autora através de questionários com os AAGEs, detectou que com relação às visitas que os técnicos deveriam realizar nas escolas consideradas como críticas, onde o corpo docente apresentava resistência ao sistema de gestão, ou escolas com dificuldade de atingimento de metas, as mesmas não foram realizadas.

Fournier (PPGP, 2017) relata, em sua dissertação sobre o trabalho dos AAGEs, as resistências à política educacional do estado do Rio de Janeiro, cujo foco recai sobre a centralização, a responsabilização e a instituição da GIDE (Gestão Integrada da Escola) como metodologia de gestão nas escolas, além da avaliação externa, principalmente após o movimento de ocupações e greve nas escolas estaduais do Rio de Janeiro permeadas pela grave crise financeira do estado no ano de 2016.

A autora aponta que a metodologia GIDE gerou grande controvérsia no ambiente escolar, por ser uma metodologia implementada por um instituto privado oriundo de outro estado, o que para muitos docentes da rede estadual representava um gasto desnecessário, além de ser sinônimo de privatização da rede. Aponta, ainda, como alvo de críticas o fato de toda metodologia estar associada ao desempenho nas avaliações externas, ponto muito controverso entre os docentes da rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro. Ressalta que a insatisfação com relação à bonificação de resultados só aumentou e pode ter se constituído em um erro significativo da SEEDUC/RJ não levar em conta o quanto cada escola cresceu em relação a ela mesma. Talvez mais importante do que um prêmio por desempenho, fosse o reconhecimento da evolução da escola em prol da qualidade educacional proporcionada por ela mesma.

Condé denomina de constrangimentos da política, as situações que ocorrem no momento da implementação de políticas públicas que se manifestam na forma de “[...] conflitos em torno de valores, de princípios, de perspectiva ideológica e sobre os recursos disponíveis, conflitos isolados ou combinados” (CONDÉ, 2013, p. 81). Os argumentos contrários ao SAERJ ilustram esta afirmativa, pois as justificativas do sindicato e docentes, giraram em torno dos baixos salários, que a bonificação tentava mascarar segundo eles, nas péssimas condições de infraestrutura das escolas e de alunado com diferentes condições sociais sendo avaliados da mesma maneira, etc.

Para Fournier, mesmo com a melhoria nos resultados do IDEB, em que o Rio de Janeiro saltou do penúltimo lugar para o 4º lugar, e a consequente política educacional de monitoramento da gestão, ocorreram fortes resistências à política educacional, que persistiram em toda a sua implementação:

As resistências vão muito além da solicitação de melhorias salariais, vão desde a instituição do Currículo Mínimo, que serve como referência a todas as nossas escolas, apresentando as competências e habilidades básicas que devem estar contidas nos planos de curso e nas aulas e queixas de falta de autonomia no âmbito escolar, meritocracia, matrícula em uma única unidade escolar, bem como questões financeiras, geralmente, pertinentes aos movimentos reivindicatórios (2017, p.44).

Essa resistência já existia em 2013 ao planejamento estratégico instituído pela SEEDUC/RJ. Na época, segundo a SEEDUC/RJ, a greve teve como principais pautas o aumento de salários, o fim da meritocracia na educação e a política de valorização profissional e do Currículo Mínimo. Fournier relata que, em reunião com as escolas, percebeu a falta de apropriação da Portaria nº 419, de 27/09/2013, da SEDUC/RJ, que rege atualmente a avaliação interna da rede estadual de educação.

Através dos dados coletados de entrevistas semiestruturadas com os AAGEs da Regional Metropolitana III, detectou na fala de dois destes técnicos que a resistência ao novo e a quebra de antigos paradigmas foram os fatores que mais dificultaram o trabalho nas escolas.

Sobre o impacto da greve de 2016, um AAGE respondeu:

[...] infelizmente os impactos dessa greve foram terríveis assim, pro nosso trabalho e na minha opinião pra educação no estado do Rio de Janeiro. Até porque o sindicato exigiu junto com os professores que a avaliação externa fosse abolida, da mesma forma como a Gestão Integrada da Escola, como a GIDE e assim, eu penso que essas duas peças vamos falar assim, essas duas ferramentas foram importantíssimas pra mudança do quadro da educação do nosso estado.(...) Eu acho que elas eram o alicerce de todo o nosso acompanhamento e aí ,eh, com essa exigência, que foi atendida inclusive e tudo que se construiu durante esses seis anos caiu por terra, foi tudo jogado fora. Logicamente que as escolas que aprenderam a trabalhar, a se organizar para trabalhar, essas em que se fundamentaram nisso, essas vão continuar eh utilizando-se desse conhecimento pra manter as estruturas da escola, manter a organização da escola, mas aqueles que não se apropriaram tanto vão descartar como mais um projeto da SEEDUC, que começa e que acaba sem deixar maiores consequências. Agora, por conta disso toda equipe teve que passar por uma reformulação. [...] passamos por uma nova formação agora recentemente e pra te ser muito honesta nem está muito claro ainda pra gente o que nós vamos fazer nesse novo acompanhamento [...] (AAGE 1, 10 de nov., 2016, p.75).

Um outro técnico respondeu:

A greve sempre impacta negativamente em qualquer trabalho o que mais impactou é na minha visão foi a falta das avaliações externas SAERJINHO junto com o SAERJ e:: essa falta também de lançamento de notas no sistema pelo fato é que do ocorrido da greve é consequentemente não tiveram, aula não tiveram avaliações uma das pautas da greve era justamente o fim das avaliações externas então por isso não ocorreu o SAERJINHO e a inexistência desses resultados tanto de avaliações internas e externas nos impediu de fazer aquela avaliação que é de costume do AAGE também analisar os resultados para poder é tomar ações e junto com o diretor é montar o seu plano de ação para tomar ações corretivas é da questão dessas avaliações, entendeu? (AAGE 2, 10 de nov., 2016, p.75).

A autora conclui que o planejamento estratégico implementado em 2011 foi foco de resistência, pois trouxe em sua essência paradigmas como: Descentralização, Autonomia e Participação *versus* Centralização, Responsabilização e Avaliação. Se por um lado a GIDE foi um forte instrumento utilizado pela SEEDUC/RJ para alavancar a melhoria do IDEB, por outro lado encontrou dificuldades na aceitação junto à comunidade escolar como um todo, pois o excesso de protocolos e metas aos olhos de professores, funcionários, alunos e até mesmo de gestores parecia uma forma fria e superficial de avaliar o trabalho e os desafios que cada unidade escolar tinha que transpor na busca da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Rezende (2017) ressalta que a crítica a avaliação é via de regra direcionada ao uso que dela tem sido feito. Tais críticas têm em alguns casos pertinência, mas o resultado acaba por desconsiderar o que a avaliação se propõe e pode, efetivamente, produzir em benefício da educação pública. O autor aponta que ocorre uma personalização da avaliação educacional:

Nos dois casos, verifica-se um processo de personalização da avaliação educacional, que termina por obscurecer sua natureza instrumental, identificando, no instrumento, uma natureza humana, capaz de agir e tomar decisões. Além disso, há uma leitura superestimada dos efeitos da avaliação educacional em larga escala, tanto na perspectiva que a encara como vilã quanto naquela que lhe atribui um caráter salvador. No primeiro caso, os grandes problemas educacionais são atribuídos, em menor ou maior grau, à avaliação; ao passo que, no segundo caso, ela é apresentada como a solução de tais problemas. As duas formas arquetípicas de encarar a avaliação em larga escala, como aqui apresentadas, encontram suas fraquezas justamente naquilo que as aproxima. Ao radicalizarem sua leitura em torno da avaliação educacional, o que fazem é produzir um afastamento do que, de fato, o instrumento avaliativo pode oferecer e de quais são seus limites, criando imagens distanciadas da realidade (p. 158).

Marujo (PPGEduc/ UFRRJ, 2017) analisou em sua dissertação de mestrado o tema: ‘Os impactos da reforma gerencial no trabalho dos docentes de três escolas da rede estadual de educação do Rio de Janeiro: A Urgência do Debate em Defesa de um Projeto Contra Hegemônico’. Seu estudo se baseou nas análises dos dados coletados a partir de questionários

semiestruturados, aplicados em três escolas da Coordenadoria Regional de Educação Metropolitana IV, da SEEDUC-RJ.

Marujo aponta como objetivos específicos: investigar as determinações e as contradições presentes na fala dos professores acerca da bonificação: O que eles sabem a este respeito? Qual a opinião dos professores sobre o assunto? Os professores cumprem ou não as determinações da SEEDUC-RJ para alcance das metas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC)? Que fatores os professores apontam como determinantes para a opinião que apresentam acerca dessa política? Que razões os levam a cumprir ou descumprir as determinações da Secretaria de estado e Cultura do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ)? A partir destas perguntas seu propósito foi investigar o grau de informação dos professores destas escolas sobre a política educacional da SEEDUC como o plano de metas, a GIDE, as avaliações externas e o site Conexão Educação, bem como o posicionamento deles diante das determinações da SEEDUC-RJ.

Dentre suas conclusões pode-se apontar que, dos trinta e cinco professores que responderam, apenas 14% (cinco docentes) são filiados ao SEPE - RJ, ao passo que a maioria, composta por 86% dos participantes (trinta professores), não está filiada a nenhum sindicato. Outro dado observado é que dos 66 % dos entrevistados que criticaram o foco em resultados reconhecendo que a finalidade do programa é o alcance de metas, os entrevistados não contestaram a existência das mesmas, mas a falta de estrutura para o seu alcance. Apenas 6% dos entrevistados (dois professores) associou o Plano de Metas a melhorias na qualidade da educação, e, 11% (quatro informantes) declararam possuir pouca ou não possuir nenhuma informação sobre o Plano de Metas. Sobre a GIDE 23% (oito professores) entenderam que a GIDE tem o papel de contribuir no âmbito pedagógico, enquanto 48% dos entrevistados (dezessete professores) entenderam a GIDE como um instrumento de fiscalização da SEEDUC, nas escolas que não atingem as metas. Os demais 29% (dez professores) correspondem à categoria “outros”, cujas respostas vagas não expressam um posicionamento claro, ou ainda, a concepção de que a GIDE não afetava o seu trabalho.

Outra questão analisada foi a posição a favor ou contra o estabelecimento de um ranking para a educação e a competição entre escolas como fator motivacional dos professores. 91 % afirmaram ser contrário ao estabelecimento de um ranking para a educação, que privilegia as escolas classificadas nas primeiras posições, em detrimento das demais. A justificativa da maioria foi a desigualdade de condições de trabalho. Os demais 9% se manifestaram a favor.

Outra pergunta feita foi se já tinham trabalhado em escolas que tenham atingido a meta estabelecida para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, conseqüentemente, tenham sido contempladas com o bônus em dinheiro. Dois professores responderam que sim e os demais não.

A outra questão foi levantar a opinião sobre o SAERJ como instrumento de avaliação da SEEDUC-RJ. A partir da leitura das respostas, foram elaboradas cinco categorias de análise. Marujo aponta que entre os participantes, pouco mais que a metade (54%) compõem a categoria “Desconsidera a Realidade”, demonstrando desacordo com esta avaliação externa por entender que a mesma desconsidera as particularidades de cada escola, avaliando de forma igual as diversas realidades da rede estadual.

Marujo (2017) coloca ainda que:

oito professores, um número preocupante que corresponde a 28% do total de participantes, manifestou contentamento com o SAERJ. Deste total, 21% (seis docentes) afirma que a avaliação externa traz contribuições pedagógicas para a escola e 7% (dois docentes) alega que a mesma ajuda no preparo para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como é possível identificarmos nas seguintes respostas: “Acho importante ter uma avaliação externa avaliando a aprendizagem do aluno” (Informante n. 4,). “Bom, desde que os alunos reconheçam como um instrumento de avaliação séria” (Informante n. 9,) (p. 130).

Um grupo relativamente pequeno de professores (11%) afirmou que o SAERJ é um instrumento de controle da SEEDUC-RJ.

A outra questão abordada foi sobre a aplicação das provas do SAERJ e a utilização dessas provas como mais um critério de avaliação. A maioria dos professores, que corresponde a 86% dos participantes, afirmou que aplicou e/ou utilizou o SAERJ como um dos seus critérios de avaliação. Deste total de 30 professores que responderam que aplicaram ou utilizaram o SAERJ, dez docentes justificaram sua resposta e todas as justificativas tem relação direta com a imposição da direção da escola e com a informação que lhes foi dada de que esta tarefa era obrigatória.

Entre os quatro professores que afirmaram não aplicar e/ou utilizar esta avaliação externa (11% dos entrevistados) a autora não encontrou nenhum que tenha se negado por discordar dessa prova. Entre esses, observou que a justificativa para a resposta se relaciona apenas à falta de oportunidade.

Segundo a análise das entrevistas, Marujo concluiu que a maioria dos docentes não possui muitas informações acerca das políticas implementadas pela SEEDUC - RJ, ou ainda, a pouca informação que possuem está referenciada no discurso hegemônico da SEEDUC-RJ.

Assim, a insatisfação demonstrada pela maioria dos entrevistados decorre basicamente das contradições que a materialidade lhes apresenta no dia a dia das escolas, e não de uma leitura contextualizada que os permita compreender o papel que a educação cumpre na atualidade para a expansão do capital.

Assim, os docentes participantes apresentaram reivindicações que se limitam ao marco da ordem econômica: salário dos professores e melhores condições de trabalho, entre outros, restringindo a garantia de condições de trabalho às demandas de professores, alunos e direção, ignorando a contribuição dos demais funcionários. Apesar da discordância, da insatisfação com o ataque à autonomia pedagógica, os docentes cumprem todas as determinações impostas pela SEEDUC-RJ.

Segundo Mainardes (2006, p. 53, apud BOWE et al., 1992, p. 22), “[...] os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais. Além disso, interpretação é uma questão de disputa”. Assim, os professores e demais profissionais da educação vão aplicá-la de acordo com seu entendimento sobre a política e de acordo com as condições que julgam ser adequadas à realidade por eles vivenciada. E assim a interpretação e adaptação realizada por estes profissionais representa, segundo Mainardes (2006, p. 53), “transformações significativas na política original” que pode resultar inclusive em rejeição à política.

Continuando a análise teórica sobre a resistência dos professores sobre avaliação externa e os programas de bonificação e meritocracia que a ela foram atreladas, temos o artigo de Rosistolato e Viana (2014) que, a partir da oposição no Rio de Janeiro, entre o Estado e os sindicatos, aponta que

enquanto o Estado apresenta as avaliações externas e as políticas de responsabilização a elas associadas como mecanismos efetivos para equalização das oportunidades educacionais e melhoria de sistemas e redes de ensino, os sindicatos criticam a possibilidade de padronização do ensino e a desvalorização do trabalho docente [...] Nesse campo de forças políticas, o Estado defende radicalmente as avaliações externas, ao passo que os sindicatos tendem a negá-las por princípio. Tais posicionamentos, de certa forma, minam o debate técnico e as discussões sobre as potencialidades e os problemas presentes na construção e na implementação de políticas de avaliação educacional no Brasil e no Rio de Janeiro (2014, p. 13).

No artigo em questão, deslocaram esta discussão para o interior da escola buscando a visão dos gestores que no cotidiano gerenciaram tais políticas. A partir das entrevistas realizadas com gestores da educação básica que trabalham na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro (região que abrange escolas pertencentes às regionais Metropolitana IV e VI)

verificaram que os gestores entrevistados conheciam os sistemas externos de avaliação e que estas modificaram o cotidiano escolar. Todos indicaram que não tiveram como deixar de trabalhar com os dados, porque a posição de gestor pressupõe o diálogo com a gestão central, tanto no caso da rede estadual, quanto no caso da rede municipal.

Os gestores afirmaram ter algum grau de empatia com o discurso docente, porque também são, ou foram, docentes de sala de aula, mas indicaram que sua função não permite uma postura de negação radical das avaliações externas. Até os que não concordavam com as avaliações precisavam entendê-las, difundi-la no meio escolar e aplicá-la. Os autores relatam sobre o boletim informativo Conselho de Classe, veiculado pelo SEPE (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro) de 2012 no qual critica as políticas educacionais presentes no Estado e nos municípios do Rio de Janeiro argumentando que a avaliação e estabelecimento de metas são orientadas por um modelo de racionalidade equivalente àquele presente em fábricas que produzem mercadorias.

Os governantes traçam metas como se as escolas fossem fábricas e os profissionais e alunos mercadorias, como se fosse possível padronizar o conhecimento e medir a qualidade da educação através de testes e estatísticas. E é por isso, que cada vez mais, os secretários de educação são economistas ou administradores como Wilson Risolia no Estado ou Cláudia Costin na capital [...]. Essa é a educação dos economistas/secretários: o que importa são os índices, não a realidade das salas de aula. (REDES, 2012, p. 20).

Um gestor entrevistado se disse favorável às avaliações externas e entendeu que o estabelecimento de metas é importante, porque “tudo na vida tem que ter metas”. Em sua opinião, as avaliações são um feedback necessário. Mas justifica o mau resultado de sua escola pelo nível socioeconômico dos alunos.

Outro gestor deslocou a questão para o corpo docente. Se disse favorável às avaliações externas pois arestas precisam ser aparadas, e considera positiva a cobrança ocasionada por elas. Em suas palavras:

Olha, eu acho que a partir do momento em que você é mais cobrado, infelizmente é assim, você começa a produzir um pouco mais com boa ou má vontade. Então, a partir do momento em que você tem uma prova externa onde vai ser cobrado aquele conteúdo que tem que dar, você vai correr atrás porque senão você vai ficar como o alvo do fator negativo. Eu acho que dá uma mexida. Não sei se já mexeu muito, mas é motivo pra mexer sim (2012, p.24).

Os autores detectaram gestores que culpabilizam os professores pelos resultados das escolas porque, em sua opinião, quando eles não querem fazer nada, utilizam uma série de estratégias para “engabelar os estudantes”. Um gestor considerou positiva a realização das

avaliações afirmando que, como ninguém deseja perder o emprego ou ganhar menos, os professores acabam tensionados porque as estatísticas assustam. Também entende que as avaliações deveriam se voltar para os professores antes dos alunos, pois os concursos são falhos. Outro gestor era contra as avaliações externas porque não havia participação dos professores, mas mudou de opinião quando percebeu que tais avaliações poderiam contribuir para a universalização do ensino e ampliar o controle dos sistemas educacionais:

Agora, eu acho que as avaliações externas são válidas, sim. A gente sabe que quando as coisas são feitas de uma forma muito fechada e não existe uma avaliação externa pra dar uma nota àquela escola, se torna um domínio muito perigoso por que... de repente a escola está fazendo só por sua conta e os professores também. Eu acho que a escola tem que universalizar mesmo, fazer isso que o Estado tá fazendo de universalizar o conhecimento (p.24, 2012).

Os autores concluem que as avaliações externas de aprendizagem estão inseridas no cotidiano escolar e que a crítica maior sobre as avaliações externas se dirige para a universalidade das avaliações justificada pela concepção das diferenças socioeconômicas dos alunos, que são responsáveis pelas diferenças no desempenho.

As dissertações acima referenciadas evidenciam a resistência à bonificação dos professores das escolas que atingissem as metas estipuladas e que eram aferidas através do SAERJ, bem como a falha na comunicação sobre o SAERJ, a ausência de uma discussão com a rede sobre o estabelecimento das metas e sobre a bonificação. Estas últimas foram estipuladas por técnicos da secretaria a partir de critérios metodológicos sem nenhuma participação ou explicação mais detalhada sobre as mesmas além da divulgação da Cartilha de Bonificação que se encontra no Anexo A. Ficou evidenciado a reclamação pelo fato de se não se levar em conta as diferenças sociais das escolas bem como condições de infraestrutura que eram bem diversificadas no período estudado, tendo escolas com excelentes estruturas, outras razoáveis e muitas com péssimas condições.

Assim, percebe-se que mesmo que a política pública tenha um desenho eficiente e ser eficaz na resolução ou minimização do problema a ser resolvido não garante que essa política não enfrente resistências. Todos os agentes envolvidos, em todos os contextos, sejam de influência, produção de textos ou da prática, atuam segundo seus interesses e ideologias o que pode ocasionar as resistências. É no contexto da prática que as ações pensadas no contexto de influência e legalizadas no contexto da produção de textos serão implementadas nas escolas como é o SAERJ.

Este estudo buscou analisar a resistência ao SAERJ não apenas como aspecto negativo, mas sim tentar entender o porquê dessa reação, sabendo que instituições e forças sociais influenciam na execução da política, pois como afirma Condé:

[...] instituições não são máquinas automáticas que se autorreproduzem. Dentro delas e buscando exercer influência sobre elas, estão os atores. Estes têm capacidade e poder de se organizar e mobilizar forças sob o império das instituições, mas também sob o reino de sua vontade. Atores e instituições interagem nos processos das políticas públicas (2013, p. 83).

Para este autor, estas instituições são representadas por empresários e trabalhadores, bem como sindicatos e associações, no caso aqui estudado, pode se apontar o SEPE.

Vimos a instabilidade histórica das políticas educacionais no estado do Rio de Janeiro, e como isso afeta a credibilidade dos docentes em relação a elas e consequentemente sua forma de implementá-la. Foi analisado comparativamente o Programa Nova Escola e o SAERJ, tentando entender se as diferenças entre ambos foram suficientemente robustas para evitar a rejeição que aquela teve na rede e se concluiu que apesar dos profissionais visualizarem as diferenças e apontarem o SAERJ como uma avaliação mais estruturada e que oferecia resultados mais claros e articulação com programas e ações para melhoria da aprendizagem, não foi suficiente para evitar a resistência ao SAERJ.

2.3 O SAERJ sob as perspectivas teóricas do campo de análise de políticas públicas

Anunciamos como objetivo deste estudo analisar a trajetória do SAERJ, suas fragilidades, seus desafios e as causas que levaram à sua finalização no ano de 2016. Para tanto, nesta seção iremos apresentar o referencial teórico que guiou as análises sobre o SAERJ enquanto política pública. Inicialmente abordaremos a teoria sobre o ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, descrito por Mainardes e em seguida o referencial da autora Gabriela Lotta sobre implementação de políticas.

Bowe e Ball apontam que a análise de políticas deve refletir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem. Assim, se deve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. Este argumento justifica a utilização destes autores para analisar o SAERJ. Eles propõem um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

Tais contextos são inter-relacionados, não são etapas lineares e apresentam grupos de interesse que envolvem disputas e embates.

O primeiro contexto é o contexto de influência no qual as políticas públicas são formuladas. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (MAINARDES, 2006). No caso do SAERJ este contexto envolveu técnicos da SUPAA, o secretário de educação, subsecretários e técnicos da área pedagógica que trabalham na SUGEN. As discussões realizadas acerca da política de avaliação externa do estado do Rio de Janeiro foram de caráter técnico, ou seja, foram discutidas as etapas e disciplinas avaliadas, periodicidade, metodologia, logística e divulgação de resultados. A exceção ficou por conta do tema da bonificação e estabelecimento de metas que partiu de decisão do secretário.

O discurso final sobre a avaliação recebeu apoio dos demais setores da secretaria bem como das direções das regionais, mas o mesmo não ocorreu com o sindicato, conforme as publicações postadas nos anexos B e C que tomou posição contrária, mas que não conseguiu influenciar, neste momento, a implementação do SAERJ. Para Mainardes (2006, p. 52) o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses e ideologias, que aqui significou adotar a metodologia da avaliação e bonificação, ambas derivadas do modelo gerencialista liberal, e que tinha como propósito elevar os indicadores de desempenho da SEEDUC no SAEB e alcançar a 5ª posição no IDEB no cenário nacional. A mídia por sua vez, influenciou neste contexto a partir da divulgação sobre o baixo desempenho do Ensino Médio do estado no IDEB, divulgado em 2010, relativo ao SAEB 2009, no qual o Rio ficou em 26º lugar no ranking nacional. As dezenas de reportagens na tv, no rádio e em jornais sobre o assunto provocaram a indignação da sociedade e o governo teve que criar uma política que fizesse frente a este problema. Importante assinalar o caráter *top/down*² dessa política, uma vez que os professores, atores principais interessados desta política, não participaram de seu desenho. A única participação destes agentes ocorreu após um ano de realização do SAERJINHO quando reivindicaram que outras disciplinas além de língua

² Expressão de origem inglesa, geralmente traduzida como —de cima para baixo, em oposição à *bottom-up* — de baixo para cima. Tais expressões são usadas para indicar a forma como as decisões são tomadas, muito frequentes no campo das teorias científicas. Uma abordagem *top-down* é aquela em que um gestor, público no caso em questão, toma uma decisão. Esta abordagem é disseminada sob a sua autoridade para os níveis inferiores da hierarquia, que são, em maior ou menor grau, a ele vinculados. Disponível em: < http://pt.wikipedia.org/wiki/Abordagem_top-down_e_bottom-up>. Acesso em: 18 mar. 2019.

portuguesa e matemática fossem avaliadas, solicitação essa aceita e a política foi redesenhada com a inclusão de Ciências da Natureza em 2012 e Ciências Humanas e Redação em 2013.

O segundo é o contexto da produção de texto. De acordo com Ball e Bowe (Ball et al., 1992, p. 22 apud MAINARDES, 2006), os textos políticos representam a política e podem se apresentar sob diferentes formatos como textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Segundo estes autores a política não é elaborada e concluída no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Estes textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Ball et al., 1992). A partir da compreensão da política do SAERJ como intervenção textual, este foi materializado textualmente por meio da Resolução SEEDUC nº 4.437/2010, que criou o sistema próprio de avaliação do estado do Rio de Janeiro, tendo como justificativas:

A necessidade de instituir mecanismos que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino ofertado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro à população fluminense; e a necessidade de criar estratégias, formas e meios de estimular a aprendizagem, a permanência e o sucesso na progressão dos alunos da rede pública estadual de ensino (RIO DE JANEIRO, 2010, spp.).

Uma resolução, por seu caráter legal, confere sustentação a uma política, mas como já foi assinalado, não foi um documento elaborado mediante discussões dos atores responsáveis por sua implementação, no caso os professores e gestores, e sim por técnicos da SEEDUC. Ainda no âmbito da política como texto, foi instituída a Portaria SEEDUC/SUGEN nº 174/2011, que trata das normas de avaliação interna, estabelecendo como devem ser executadas as avaliações internas realizadas nas escolas e estabeleceu a avaliação externa bimestral (SAERJINHO) como um dos três instrumentos mínimos obrigatórios na composição da nota bimestral dos alunos. Os professores tinham autonomia para conferir o valor dado ao SAERJINHO, mas, apesar desta discricionariedade este documento em particular causou muita polêmica na rede, com o argumento de que interferia diretamente na autonomia do professor em definir as avaliações internas.

O terceiro documento legal foi a Resolução SEEDUC nº 5.131/2014 que resolve, em seu artigo 11, que o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro

(SAERJ) passa a ser composto por dois programas de avaliação: a avaliação Anual (SAERJ) e a avaliação bimestral (SAERJINHO). Também nesta resolução está definido os objetivos e características de cada um desses programas de avaliação.

Outros textos produzidos foram as Matrizes de Referência para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as duas disciplinas avaliadas no SAERJ, o Currículo Mínimo, e um material sobre o SAERJ e o SAERJINHO que continha explicações sobre os objetivos da política e atribuía ao gestor escolar a função de principal responsável pela realização das avaliações externas nas escolas. Este material continha dois anexos: um com informações gerais sobre o SAERJINHO e atribuição de competências das equipes escolares responsáveis pela aplicação das provas, e outro com perguntas e respostas sobre o referido programa. Tal material foi distribuído para todas as escolas, além de ser inserido no site da secretaria. Também foram produzidos materiais para os alunos conforme mostra o Anexo D,

Além destes textos, o SAERJ foi também apresentado através de reuniões formais dos técnicos da SUPAA com diretores das Regionais que tinham a incumbência de transmitir as informações aos gestores de suas respectivas unidades escolares. Essas reuniões ocorriam na SEEDUC, com presença obrigatória dos diretores regionais responsáveis e eram conduzidas pela superintendente de avaliação. Nestas ocasiões eram repassadas informações e orientações sobre a logística de aplicação. Também ocorriam com os diretores regionais reuniões bimestrais para divulgação e análise dos resultados do SAERJINHO e outra no início do ano sobre os resultados do SAERJ.

Para Mainardes:

os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática. (2006, p. 52).

O terceiro contexto é o da prática que, de acordo com Ball e Bowe (Ball et al., 1992), é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde produz efeitos e consequências que podem alterar significativamente a política original. Para esses autores, as políticas não são simplesmente executadas na prática, mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem recriadas.

Sobre o controle do significado dos textos políticos e a atuação dos professores no contexto da prática, é importante que os implementadores de políticas públicas entendam que:

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BALL et al., 1992, p. 22 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

De acordo com o texto acima, o contexto da prática é a política colocada em ação e a interpretação dos textos políticos é, também, uma questão de disputa por espaço e poder. Um dos atores presentes no contexto da prática foi o sindicato dos profissionais da educação. Essa instituição rejeitou a política e através de publicações e audiências (vide anexos C e D, e páginas 35 e 36) influenciou um certo número de professores e alunos, no sentido de boicotarem as avaliações, interferindo, de certa forma, na implementação da política.

Ficou evidenciado nas reuniões com professores para apropriação dos resultados das avaliações, bem como nos relatos feitos por professores, gestores e AAGEs nas dissertações utilizadas na seção 2.2 que durante toda a implementação do SAERJ houve incompreensão dos reais objetivos da avaliação (SILVA, 2013; MEDEIROS, 2014; FERREIRA, 2015; COSTA, 2016; MARUJO, 2017). A hipótese que apresento para justificar essa incompreensão é que ela parece decorrer de dois fatores, um da ausência de um plano de comunicação mais eficaz entre a secretaria e os profissionais das escolas e o segundo, por questões ideológicas já apontadas nesta pesquisa.

Para Ball e Bowe (MAINARDES, p.53), os profissionais interpretam os textos políticos a partir de suas vivências e valores e que os autores dos textos políticos não têm como controlar essa interpretação, sendo que partes dos textos podem ser aceitas, rejeitadas ou até mesmo ignoradas. A interpretação também é um espaço de disputa e, portanto, serão contestadas já que são elaboradas a partir de interesses diversos, e uma ou outra predominará. Esta disputa é claramente observável no SAERJ assim como várias partes da política implementada no período estudado aqui. A SEEDUC aponta um discurso favorável a esta avaliação, evidenciando o quanto ela tem contribuído para a melhoria do ensino aprendizagem e o sindicato contesta alegando ser uma política meritocrática voltada para o mercado.

Para estes autores, portanto, o contexto da prática exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências etc. Condé (2012, p. 80), também aponta a questão de resistências a políticas impostas: “[...] é característica da esfera pública da sociedade; refere-se a problemas coletivos de espectro amplo e tem caráter ‘impositivo’, a saber, emanam de uma autoridade pública que tem a legitimidade para sua implantação ou para delegá-la a outrem”. Assim, a imposição do SAERJ no estilo *topdown*, ou seja, de cima para baixo, no contexto da influência gerou reflexos no contexto da prática. Assim, mesmo que a política, seja implementada por alguém que tenha autoridade pública, não significa que seja aceita sem restrições. Os atores a ela subordinados reagirão com resistência aberta ou sutil, concordância, obediência ou com ressalvas. Em relação ao SAERJ observamos todas estas reações na rede e era observada principalmente nas regionais da capital e em algumas da região metropolitana. No interior do estado era mínima conforme verificamos nos estudos das dissertações. Na verdade, a resistência que no início foi significativa, foi diminuindo sensivelmente no período de 2012 a 2014 ressurgindo em 2015 e em 2016 atingiu o ápice com a greve dos professores e o movimento estudantil. Mas como foi extinto, é necessário focar nesses pontos de resistência para se tentar identificar o processo.

Mainardes ressalta que neste contexto atuam redes sociais, partidos políticos, governo e legislativo. E que também é neste contexto que os conceitos se legitimam se transformando na base para a política. Neste sentido, entender a visão dos docentes sobre o SAERJ é importante para compreender as resistências pois, como defendido por Mainardes (2006), os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, sendo que o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. Esta visão dos docentes foi explorada através das dissertações apresentadas na seção 2.2 como nas respostas do questionário realizado com as diretoras regionais pedagógicas. O SAERJ foi implementado em meio a um conjunto de medidas contidas no planejamento estratégico da secretaria, sendo que algumas delas, como a bonificação não foi bem aceita por alguns nem pelo sindicato, o que parece ter contaminado o SAERJ:

As provas do SAERJINHO fazem parte do Plano de Metas apresentado pela Seeduc e tem como um dos seus eixos a meritocracia. Isto significa que o resultado desta e de outras avaliações externas será utilizado para “premiar” ou “punir” professores e funcionários de acordo com o resultado das provas, estabelecendo uma lógica de remuneração variável. O Sepe não é contra qualquer avaliação que tenha por objetivo identificar problemas no processo de ensino para melhorar a qualidade da

educação. O problema, para o sindicato, é que o SAERJINHO é uma avaliação classificatória que pretende estabelecer salários diferentes de acordo com a produtividade de cada escola (SEPE, 2012).

Uma outra linha de análise de políticas públicas corrobora a importância de se analisar uma política pública a partir da visão e atuação dos profissionais que atuam diretamente com a implementação da política, e chamados por alguns de seus teóricos como burocratas de nível de rua. Lotta (2012), é uma das estudiosas dessa linha que afirma que esta forma de análise sobre os realizadores das políticas ainda é incipiente tanto na literatura internacional quanto na nacional e demonstra a importância de se focar nos setores que afetam direta ou indiretamente a implementação, bem como nos fatores ambientais e as influências de contexto que existem e afetam os processos de implementação. Salienta a autora que é necessário compreender de que maneira os agentes executores usam sua discricionariedade na sua prática de fazer a política acontecer. Lotta chama de burocratas de nível de rua os funcionários que trabalham diretamente no contato com os usuários dos serviços públicos, como, por exemplo, policiais, professores, profissionais de saúde, entre outros. No caso do SAERJ podemos considerar como burocratas de nível de rua, os professores, os gestores escolares e os AAGEs, já que eram os responsáveis pela implementação do SAERJ nas escolas, tanto na aplicação no caso do SAERJINHO, como na análise, apropriação e uso dos resultados das duas avaliações. Para esta autora,

os agentes de rua têm grande impacto na vida das pessoas, na medida em que vivenciam as comunidades onde atuam; recebem e transmitem as expectativas dos usuários sobre os serviços públicos; determinam a elegibilidade dos cidadãos para acessarem os benefícios ou receberem sanções; dominam a forma de tratamento dos cidadãos e medeiam aspectos da relação institucional dos cidadãos com o Estado. Tornam-se, portanto, o *locus* da ação pública, na medida em que são responsáveis pela mediação das relações cotidianas entre o Estado e os cidadãos. (LOTTA, 2012, p.4).

Ficou evidenciado no SAERJ a influência que os professores exerceram sobre os alunos, tanto aqueles que se mostraram favoráveis no sentido de estimular os alunos a realizarem as avaliações, como e principalmente aqueles que se mostraram resistentes às avaliações, estimulando o boicote dos alunos nos testes.

Lotta cita Lipsky (1980), que ressalta a importância do estudo dos agentes de rua segundo quatro motivos principais dentre os quais: a) Eles são muitos e ocupam parte considerável da burocracia estatal – o que foi fortemente impactado pelo crescimento recente

dos serviços sociais; b) Esses profissionais estão cada vez mais fortalecidos pelos sindicatos, por meio dos quais têm grande poder de barganha (LOTTA, 2012, p.5).

Lotta (2012) aponta que o cotidiano dos burocratas de nível de rua é marcado por uma série de interações que realizam com os sistemas político, institucional, organizacional e comunitário inerentes à sua profissão que por sua vez, impactam e influenciam sua capacidade de ação e, portanto, o processo de implementação de políticas públicas. A discricionariedade exercida pelos burocratas é, portanto, resultado da interação que exercem entre seus próprios valores, valores de outros atores envolvidos (estatais e sociais), procedimentos, restrições, estruturas, incentivos, encorajamentos e proibições. Desta forma, os professores foram influenciados pelo SEPE conforme as publicações deste sindicato apresentadas e por suas próprias ideologias e valores sobre a educação, conforme a tabela 5 apresentada no capítulo 1 onde os professores apontavam as razões de se recusar a aplicar o SAERJINHO, sendo que do total de 812 justificativas, 409 foram por orientações do SEPE, 163 por discordarem da política de avaliação, 105 por discordâncias ideológicas e/ou políticas, dentre outras com menor frequência de respostas. Lotta ressalta ainda que as organizações são responsáveis pela aprendizagem dos atores e na disseminação de informações, conhecimentos esses que moldarão a percepção dos agentes e impactam na sua realização. Este fato também é constatado no SAERJ, pois a despeito do material informativo ter sido divulgado mostrou não ser eficiente para todos os atores e que os gestores e AAGEs que foram os principais responsáveis por sua divulgação e esclarecimentos não se mostraram eficientes para tal, denotando inclusive desconhecimento e informações equivocadas sobre a avaliação, conforme se apreende nas dissertações de Costa (2016) e Medeiros (2014). Torna-se necessário esclarecer que os resultados das avaliações eram divulgados para todas as escolas, mas o que faltou basicamente foram informações mais consistentes sobre avaliação externa e discussões com a rede sobre a mesma.

Concluindo, a autora aponta, portanto, ser fundamental compreender a influência sobre o exercício de discricionariedade desses burocratas de nível de rua, considerando que são apontados tanto fatores institucionais e organizacionais como fatores individuais e relacionais.

O SAERJ, e outras ações da política educacional instaurada no período aqui estudado, recebeu oposição também por parte dos alunos, manifestado em frases nos testes e posteriormente ganhou força e expressão no movimento estudantil ocorrido em 2016, tema da seção a seguir.

2.4 Analisando o Movimento Estudantil

Neste eixo se pretende obter a compreensão do movimento estudantil do Rio de Janeiro com a ocupação de escolas, regionais e a sede da secretaria por ter sido, na prática, responsável na inclusão do término do SAERJ na pauta das reivindicações dos alunos. Para tal, se analisará as publicações deste movimento na rede *Facebook*, reportagens e artigos sobre o tema, principalmente sobre relatos de estudantes que participaram deste movimento extraídos dos artigos dos autores elencados no quadro abaixo.

Pinheiro (2017) relata, em seu artigo, o projeto de extensão da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que acompanhou algumas ocupações em escolas de ensino médio em 2016, e ouviu tanto estudantes que participavam quanto outros que não participavam desse movimento social. O objetivo foi entender as motivações e seguir as atividades no cotidiano das ocupações, dialogando com pesquisas sobre ativismo juvenil no recente ciclo de políticas públicas de juventude no Brasil. No Rio de Janeiro, as ocupações ocorreram de maio a outubro de 2016. Segundo o autor, o movimento se iniciou em maio em apoio à greve docente e impulsionado pelas críticas aos gastos dos governos estadual e municipal com os chamados megaeventos (Copa do Mundo de Futebol, 2014; Olimpíadas, 2016).

À medida que a conjuntura política entrava na escola, a pauta de reivindicações foi se ampliando. Em outubro, as *ocupações* tinham como pano de fundo o congelamento das despesas governamentais com educação. Contrastando com a precária infraestrutura das escolas, tais medidas eram vistas pelos jovens ativistas como um descaso com a *qualidade da Educação*, principal reivindicação da juventude organizada desde a 2ª Conferência Nacional de Juventude, realizada em 2011. Mas a esse combustível político da conjuntura, se somaram questões internas, desde direções de escola autoritárias, geralmente não eleitas pela comunidade escolar e que impunham restrições à organização dos estudantes em grêmios, até as péssimas condições das instalações escolares (p. 265).

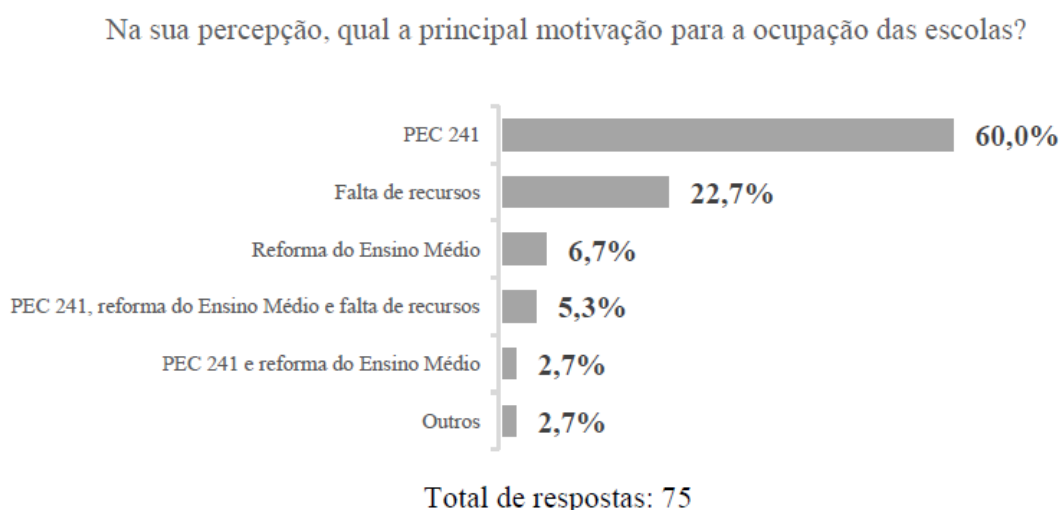
Segundo o autor, houve uma forte influência da conjuntura nacional. Em 13 de maio, ocorre o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, dando início às manifestações de rua que marcaram esse momento de ruptura institucional no país, que invadiu também a escola. Pinheiro relata que foi criada uma rede de apoio às ocupações, que envolvia desde familiares dos estudantes, pessoas da vizinhança até artistas e blogueiros. Assim, as escolas eram abastecidas de comida e água, além de receberem convidados diversos

que iam dar aulas públicas, assistência jurídica ou apoio moral. Foi muito comum a presença de ex-alunos que, ao saberem da ocupação, voltaram as suas antigas escolas para realizar atividades com os ocupantes.

Havia uma divisão de tarefas que envolvia todos os estudantes, indo desde atividades internas rotineiras, como limpeza e cozinha, até a manutenção da rede de contatos e apoios entre as escolas, bem como com representantes da sociedade civil que estavam dando apoio, principalmente alguns parlamentares fluminenses (PINHEIRO, 2017, p.271).

O autor realizou um questionário para captar as percepções de estudantes que participaram e dos que não participaram das ocupações, além de ampliar o tamanho da amostra, abrangendo movimentos que ocorriam em outros municípios, além do Rio de Janeiro, como Duque de Caxias, Japeri, Nova Iguaçu e Queimados, pois a segunda onda de ocupações abrangia questões mais amplas, tendo como pano de fundo o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) que congelava, por 20 anos, os gastos públicos, entre eles os gastos com a Educação. Nessa fase, responderam ao questionário 75 estudantes, a maioria (52) não participava das ocupações cujos resultados encontram-se na Figura 22.

FIGURA 22. GRÁFICO SOBRE MOTIVAÇÃO DA OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS
ESCOLAS OCUPADAS NO RIO DE JANEIRO EM 2016...



FONTE: Pinheiro, 2017

Além das instalações físicas, extremamente precárias, os estudantes também questionaram direções de escola autoritárias, o racionamento na oferta de alimentação aos estudantes até laboratórios de informática permanentemente trancados, além de muitos livros didáticos não distribuídos conforme demonstra a Figura 23.

FIGURA 23. GRÁFICO SOBRE PROBLEMAS DAS ESCOLAS

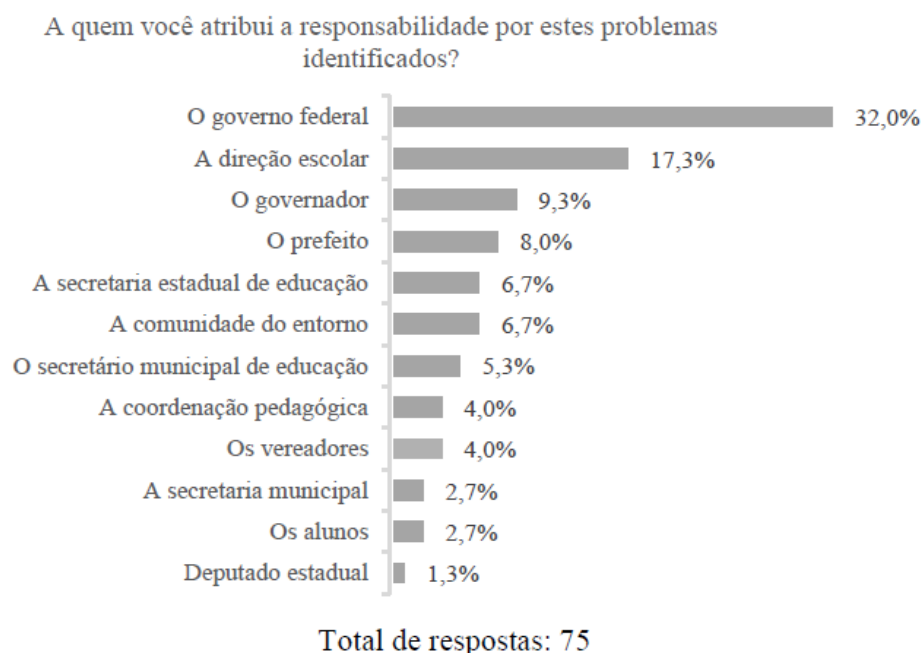
Em geral, na sua percepção, qual seria o principal problema da sua escola?



Total de respostas: 75

FONTE: Pinheiro, 2017

Também levantou neste questionário sobre a quem os estudantes atribuíam responsabilidade por tais problemas, e o governo federal foi considerado o maior responsável, com 32%, seguido da direção escolar com 17% e o secretário estadual com 6,7%, conforme aponta a Figura 24.

FIGURA 24. GRÁFICO SOBRE RESPONSÁVEIS PELOS PROBLEMAS

FONTE: Pinheiro, 2017

Além dos pontos já mencionados, a pauta de reivindicações foi se ampliando e afirmou novas identidades políticas, como os jovens negros, quilombolas, de terreiro, assentados, GLBT (gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros), convivendo com os movimentos já veteranos na cena política, como o movimento estudantil tanto universitário quanto secundarista, grupos religiosos, jovens de partidos políticos, da capoeira, do *funk* e do *hip hop*.

Ressalte-se que nos pontos elencados pelos alunos, o SAERJ não consta como um problema, sendo inserido apenas no final do movimento. Assim, pode se suspeitar de que os alunos foram influenciados pelo sindicato ou por alguns professores a fazerem esta inclusão na sua pauta de reivindicações.

Gomes (2018) também relata pesquisa realizada no Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação, na Universidade Federal Fluminense, junto à ocupação de escolas no primeiro semestre de 2016, atuando inclusive como professor de história, como voluntário, na Escola Estadual Compositor Luiz Carlos da Vila, no município do Rio de Janeiro, no período em que a instituição estava ocupada. Outras escolas ocupadas foram também pesquisadas através de entrevistas individuais e em grupo com estudantes e professores, considerando tanto o movimento de ocupação como de desocupação. Foram realizadas cerca de 20

entrevistas com os estudantes do Colégio Estadual Paulo Assis Ribeiro (CEPAR), Colégio Estadual David Capistrano e Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), situados em Niterói. Em São Gonçalo, entrevistaram estudantes do Colégio Estadual Pandiá Calógeras e, no município do Rio de Janeiro, as entrevistas se deram com estudantes da Escola Estadual Compositor Luiz Carlos da Vila.

Para Gomes, existe um elo entre os processos de ocupação das escolas cariocas com o restante do país e, também com outros países latino-americanos. Descobriu que a organização interna dos jovens contou com o auxílio do manual "Como Ocupar um Colégio", de origem chilena e argentina, traduzida pelos estudantes paulistas e disseminada pelo país. Gomes relata que as críticas dos alunos se referiam ao Programa Escola Sem Partido, a reforma do ensino médio e por último, o novo regime fiscal. Coloca que as mídias tiveram papel fundamental na organização interna (dentro da escola) e externa (diálogo com a sociedade) das ocupações. Através do *Facebook* e outras redes, os alunos se comunicavam com colegas de outras escolas, e suas páginas tornaram-se espaços de relativa autonomia. Também nesse artigo os alunos não falam sobre o SAERJ.

Cerqueira et al (2016) em seu artigo buscou relatar e refletir sobre processo de surgimento do movimento de ocupação estudantil no Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes, a primeira escola ocupada no estado do Rio de Janeiro, no qual intenta explicitar os motivos que os levou a se organizarem e se insurgirem contra a direção escolar e a secretaria de educação bem como o perfil destes alunos.

São jovens entre 14 e 19 anos, moradores de favelas e periferias, de bairros populares, localizados à beira das grandes avenidas do Rio de Janeiro, filhos de empregadas domésticas, camareiras, mecânicos de automóveis, passeadeiras, cozinheiras, caixas de supermercado, trabalhadores terceirizados do setor de serviços (p. 28).

Apontou primeiramente o panorama de infraestrutura da escola que se encontrava em péssimas condições, mesmo sendo considerada historicamente uma escola de excelência:

Com a redução das verbas para a educação desde o fim de 2015 pelo governo do estado, os servidores estaduais tiveram atraso no pagamento do décimo terceiro salário, o contrato dos porteiros das escolas foi rescindido, deixando as escolas sem os funcionários que garantiam o controle da entrada e saída de pessoas, e que muitas vezes, por desvio de função, atuavam como inspetores. Além disso, os atrasos no pagamento às empresas prestadoras de serviço, assim como às assistências técnicas dos aparelhos de ar condicionado e aos serviços de internet para as repartições públicas estaduais, transformaram o espaço escolar num ambiente quente e caótico (CERQUEIRA, et al., p.29).

O autor relata que no retorno do Carnaval, quase todos os aparelhos de ar-condicionado estavam danificados pela falta de manutenção. O calor intenso fazia com que funcionários e alunos passassem mal. No dia 25 de fevereiro, os alunos ocuparam os corredores, se sentaram ao chão e encerraram as aulas como protesto, exigindo uma solução imediata para a climatização das salas. Dali resolveram investir na organização estudantil. Chamaram os representantes de cada turma e convocaram a primeira assembleia onde decidiram pela ocupação da escola. Através das redes sociais os alunos foram se comunicando e após o Mendes de Moraes ser ocupado, mais de setenta escolas foram ocupadas. A ocupação durou cinquenta e seis dias, com muitas ocorrências de conflitos com grupos de estudantes contrários ao movimento. Após esse período os estudantes do C. E. P. Mendes de Moraes decidiram em assembleia por encerrar a ocupação porque as suas reivindicações específicas em pauta foram atendidas e os ataques violentos tornaram insustentável a permanência, colocando em risco a vida e a integridade física dos estudantes.

Foram pautas conquistadas pelo movimento estudantil: i) a exoneração do antigo diretor; ii) a quantia de quinze mil reais para o orçamento da escola; iii) a negociação com a nova direção para o uso dos espaços da escola como laboratórios de informática, auditório, sala de dança, etc., que antes tinham uso extremamente restrito ou inexistente; iv) a extinção da prova diagnóstico SAERJ e abolição das metas relacionadas a ela; v) as eleições para diretor; vi) a eleição para grêmio organizado pelos estudantes; e vi) o aumento da carga horária das disciplinas de Sociologia e Filosofia para dois tempos por semana.

Os autores relatam que nas semanas seguintes, os estudantes da rede estadual ocuparam o edifício central da SEEDUC, reivindicando o atendimento das pautas específicas de diversas escolas estaduais que, apesar dos acordos com a secretaria de educação, não tiveram as suas demandas efetivamente atendidas, entre elas o Mendes de Moraes.

No final de 2016, foi realizada a consulta para direção escolar nas unidades que passaram pelo processo de ocupação. No C. E. Mendes de Moraes duas chapas disputaram o pleito, uma composta por professores grevistas e outra com professores que se posicionaram contrários à ocupação e curiosamente estes últimos ganharam e entre seus membros estavam servidores pertencentes à antiga equipe gestora, chefiada pelo diretor exonerado do cargo, conforme demanda da ocupação. Neles se pode apreender novamente que a queixa maior era a infraestrutura da escola e de como outras questões sociais foram se misturando.

Nos artigos acima, vemos a descrição da ocupação de escolas, mas não encontrei nenhum artigo que analisasse a ocupação da Secretaria. Aí não houve uma organização como

as descritas acima, e o que se viu foi muita agressividade dos ocupantes, bem como destruição do patrimônio público conforme as reportagens no ANEXO J.

Em suma, o movimento dos estudantes que se iniciou no Colégio Mendes de Moraes e se alastrou para dezenas de outras unidades incluindo duas regionais e a própria secretaria, teve como pauta inicial questões ligadas a infraestrutura das escolas e o autoritarismo de alguns gestores escolares, e foi se ampliando durante o processo, abarcando questões pedagógicas, protagonismo dos estudantes, grêmio, eleição para gestor, e abrangendo inclusive itens constantes das reivindicações dos professores como fim da GIDE e do SAERJ.

A seção a seguir trata da análise de meritocracia e bonificação através das contribuições teóricas de Freitas e Brooke. O primeiro foi escolhido por apontar em suas reflexões as críticas evidenciadas nos discursos dos profissionais e do SEPE, sendo inclusive, citado em muitas publicações do sindicato. Brooke foi escolhido por fazer contraponto à essas críticas, e cujas análises vêm ao encontro de minhas concepções sobre este tema.

2.5 Meritocracia e Bonificação

Meritocracia e bonificação são a tônica das justificativas de repúdio ao SAERJ e estão presentes nos discursos dos sindicatos em suas publicações e dos docentes, gestores e AAGEs que foram entrevistados nas dissertações e teses apresentadas na seção 2.2. Portanto, considero que são conceitos fundamentais para se conseguir dar robustez às análises, a fim de que haja compreensão da totalidade relacionada ao universo estudado.

Freitas (2013) coloca que a cultura da avaliação vem se tornando uma cultura de auditoria, na medida em que o *accountability* se apropriou daquela e redirecionou seu uso para a responsabilização dos atores do processo educacional. Cita Taubman que coloca que a cultura de auditoria subordina as questões de qualidade à lógica da administração na qual o foco está no controle do controle. Para esta autora isto tem mantido o silêncio dos professores devido a quatro razões: o medo do caos na sala de aula, a vergonha de não ser levado a sério, de seus baixos salários e baixo status, a fantasia de que o desenvolvimento da nação depende mais dos professores do que da economia e ideais de erradicação da pobreza e integração racial. (Taubman, 2009, apud Freitas, 2013)

Para Freitas “as técnicas da avaliação estão sendo usadas ideologicamente, para dar suporte a responsabilização dos atores da escola com a alavanca da meritocracia” (p.149). Os modelos estatísticos e econométricos sofisticados são usados para apoiar as concepções de educação baseadas em responsabilização. O objetivo de apoiar políticas públicas é substituído

pelo de justificar a necessidade de uma visão de educação baseada no controle. Evidência empírica passa a ser entendida como a que justifica determinadas concepções e não aquela obtida por uma meta avaliação desinteressada dos resultados obtidos.

Os resultados da avaliação passam a ser associados a premiações e castigos simbólicos e não simbólicos gerando meritocracia e responsabilizando agentes educacionais em nome do direito de aprender das crianças (especialmente das mais pobres) (p. 150).

O autor reconhece que a TRI é um avanço considerável na teoria da medição e a possibilidade de retirar das avaliações informações de grande relevância para o processo pedagógico, mas que, na maioria das vezes, são negligenciadas em troca de promover ranqueamentos pela média, destinados a alimentar a meritocracia. Também coloca que o ranqueamento e o controle exigem que escolas e alunos sejam medidos de forma individual com vistas à implementação da responsabilização e da meritocracia. Sua direção se inverte: de avaliação das políticas passa a ser auditoria dos atores na ponta do sistema. O autor coloca que a responsabilização aparece como politicamente correta e discordar dela é endossar a irresponsabilidade educacional e no desrespeito da criança aprender. Desta forma o culpado pela crise na educação é o professor e as instituições que o formam. A responsabilização e a meritocracia colocam a crise na conta da falta de valorização dos bons professores promovida pelos sistemas de contratação das redes que garantem estabilidade no emprego não diferenciam por mérito, ou seja, para o autor há uma transferência da lógica da iniciativa privada para o interior dos sistemas educacionais ancorados nas avaliações de larga escala. Freitas coloca que a valorização é traduzida na premiação dos melhores e afastamento dos piores.

A agenda educacional hoje está em disputa entre educadores profissionais e os reformadores empresariais da educação. Dentre as razões para tal, Freitas considera que é política. Para ele a segregação social é cada vez mais inaceitável com crises surgindo em variados momentos e espaços e a maneira de contornar tal situação é direcionar as insatisfações para o sistema educacional como se ele fosse o equalizador das desigualdades sociais. A outra razão ainda mais forte, segundo Freitas é econômica e se explica pela necessidade do país de ter mão de obra qualificada para fazer frente às necessidades econômicas. Para Freitas, a avaliação educacional está em risco se permanecer associada ao uso de práticas meritocráticas.

Aponta como problemas da avaliação externa:

- 1- Estreitamento curricular – as avaliações fazem com que os professores privilegiem a leitura e matemática, que são avaliadas, deixando outros aspectos formativos de fora.
- 2- Competição entre profissionais – a colocação dos professores em processos de competição entre si e entre escolas levará a diminuição da possibilidade de colaboração entre eles.
- 3- Pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes - para assegurar o recebimento do bônus, os professores pressionarão os alunos aumentando a tensão entre estes. Premidos pela necessidade de apresentar sua escola como boa para a comunidade poderão afastar alunos com dificuldades de aprendizagem. Também utilizam excessivamente os simulados para preparar os alunos para os testes.
- 4- Fraudes - Para o autor, as variáveis que afetam a aprendizagem do aluno nem sempre estão sob controle do professor. Este fato aliado a necessidade de sobreviver tem levado a fraude, como por exemplo a ajuda do professor durante a realização das provas, quando não a alteração da nota obtida pelo aluno em exames.
- 5- Aumento da segregação socioeconômica no território - as escolas começam a selecionar alunos barrando aqueles considerados de risco.
- 6- Aumento da segregação socioeconômica dentro da escola - as escolas farão turmas com alunos que se destaquem no desempenho para manter a média da escola e os alunos segregados em turmas diferenciadas.
- 7- Precarização da formação do professor - o uso de apostilas nas redes retira do professor a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica segundo requer cada aluno. Além disso uma visão cada vez mais pragmatista se instala nas instituições formadoras de professores reduzindo sua formação aos aspectos práticos das metodologias.
- 8- Destruição moral do professor e do aluno - a pressão sobre o professor o obriga a segregar alunos que estão nas pontas do desempenho, os mais altos e mais baixos, e concentrar-se no centro naqueles que estão próximos da média, o que penaliza os mais necessitados. Por sua vez os professores também são segregados, devido ao fato de a avaliação individualizar os profissionais e a divulgação do IDEB nas portas de escolas contribui para a desmoralização dos alunos e professores.
- 9- Destruição do sistema público de ensino- o processo de privatização avança com a concessão de escolas públicas para serem administradas pela iniciativa privada e pela distribuição de vouchers.

10- Ameaça à própria noção liberal de democracia - à medida que são administradas pela iniciativa privada põe em risco a democracia, pois só um espaço público pode lidar com a formação de juventude de forma a atender os interesses nacionais dentro da necessária pluralidade de opiniões existentes no âmbito da sociedade.

Para Freitas, os atores desta linha racionalizam o funcionamento da estrutura social segundo pressupostos ideológicos que asseguram interesses do liberalismo econômico, especialmente sua visão sobre a educação. Nesta linha, a obrigação do estado é garantir a criação de igualdade de oportunidades, mas não colocam a igualdade de condições e de resultados e desta forma sonega o mesmo direito admitido em teoria. A fala liberal assume a fala óbvia de que independente do aluno ser rico ou pobre a escola tem obrigação de ensinar. Assim, transforma problemas socioeconômicos em problemas educacionais e ignorando as condições operativas da escola passa a imagem de que todas estão aptas a resolver problemas dos alunos e se não conseguem são culpadas por não equalizarem o desempenho das crianças no interior da escola, independente do seu ponto de chegada nos aspectos socioculturais.

Para o autor, o Estado coloca a tese da equidade, mas sai deixando a escola e seus profissionais com a responsabilidade de resolver o problema. Passa a assumir a condição de Estado avaliador que denuncia à sociedade as escolas que sonegam o direito de aprender às crianças. E quando confrontado com a realidade do funcionamento das escolas as privatiza, terceirizando o problema.

Outro ponto apontado pelo autor é o discurso dos liberais sobre o básico para todos com o argumento de que os temas mais complexos da aprendizagem dependem de se saber primeiro o básico. Isto na opinião do autor, retira da juventude os elementos de análise crítica da realidade e reduzindo a um conhecimento básico suficiente para atender aos interesses econômicos imediatos das corporações e limitando a algumas áreas restritas. Mas segundo o autor a criança não passa duas vezes na escola, primeiro para aprender o básico e depois para aprender o não básico. Para o autor, o problema não é o que o currículo diz como básico, mas o que ele exclui e que causa o estreitamento curricular.

Brooke faz uma análise das críticas feitas por Luís Carlos Freitas (2012) e as divide em duas categorias, as doutrinárias e as pragmáticas. Em relação às primeiras, Brooke considera que tornam difícil qualquer discussão porque são imunes ao método científico, por razões ideológicas.

Freitas aponta que a lógica empresarial e altera a verdadeira vocação da educação pública:

Ao ser aprisionada na lógica empresarial, a educação perde sua dimensão de um bem público mais amplo, cujos horizontes devem ser um projeto de nação e não apenas a expressão de uma demanda de um dos seus atores, os empresários, por mais importante que estes possam ser. (FREITAS, 2012, p.345).

Da mesma maneira cita outro crítico da responsabilização, Afonso (Afonso, 2012), para quem a responsabilização advém da ótica do mundo neoliberal, influenciado pelo setor privado da economia, e ao utilizar os termos burocrático, tecnocrático e gerencialista para a responsabilização, transmite a ideia de que essa política é antidemocrática, e inapropriada por sua origem da produção capitalista. Afonso reclama da ausência da “politicidade” da responsabilização, ou seja, visam resultados mensuráveis sem refletir a politicidade dos objetivos da educação, a complexidade dos processos organizacionais e a subjetividade dos atores. Segundo Brooke, estes autores se recusam a ver ganhos para a educação a partir do uso de critérios e métodos de gestão neoliberais, como por exemplo, a recusa na utilização de conceitos como eficiência e eficácia na gestão dos sistemas escolares, pois por serem advindos da concepção taylorista, significam a subjugação destes aos interesses do mercado.

Já a segunda categoria de críticas elencadas por Freitas, as pragmáticas permitem uma análise e diálogo sobre os efeitos colaterais não planejados das políticas de responsabilização, e possibilitam se visualizar procedimentos alternativos que realcem os efeitos positivos e minimizem os negativos.

Assim, Brooke (2018) destaca as seguintes críticas:

- 1- O vínculo entre a responsabilização e metas de desempenho pode ampliar a “pressão produtivista” sobre os professores. Essa crítica pressupõe que a pressão por melhoria de resultados dos alunos desaba na pressão sobre os professores das disciplinas avaliadas e que estes então se atêm mais as matrizes de referência dos testes do que aos currículos oficiais. Para Brooke, se a preocupação com os resultados dos alunos se traduzir em esforços maiores para atender as diretrizes das matrizes, pode-se admitir a possibilidade da pressão sobre os professores se converter em aprendizagem de utilidade para os alunos.
- 2- Há incompatibilidade entre a bonificação e a igualdade no atendimento aos diversos alunos da escola. Freitas coloca que os professores se dedicam mais aos alunos próximos à média para aumentar o número de alunos com bons resultados, tendência essa chamada de “corrida para o centro” e ficam prejudicados os alunos com alto desempenho e os de baixo desempenho. Brooke aponta que há maneiras de alterar a

metodologia para se evitar este efeito perverso de segregação dos alunos, e cita como exemplo, que em São Paulo e Espírito Santo, a falta de avanço dos alunos com baixo desempenho prejudica o índice de desempenho da escola como um todo. Outra crítica é que a bonificação pode criar competição indesejável entre escolas, pois os professores concursados podem procurar as escolas com melhores resultados para aumentar suas chances de receber o bônus. Desta forma, as escolas de periferia, com alunos em situação de alta vulnerabilidade ficariam para os professores menos experientes. Brooke salienta que em alguns estados o bônus leva a situação socioeconômica dos alunos, calculado com base em um indicador de desenvolvimento da escola que leva em conta a origem dos alunos. Este indicador institui uma equalização em termos de dificuldade da clientela fundamentada em dois critérios: o nível socioeconômico dos alunos a partir dos dados sobre renda, ocupação e escolaridade dos pais e a série dos alunos testados.

- 3- A responsabilização difunde o mito da irresponsabilidade dos docentes. Brooke argumenta que isso depende da relação preexistente entre empregador e o magistério, os salários vigentes e as formas de divulgação da política:

Enquanto o incentivo for visto como um remendo, ou uma tentativa disfarçada de oferecer o salário que o professor reivindica, a sua lógica como prêmio fica prejudicada e, portanto, sua capacidade de provocar a atuação colaborativa pretendida, mais remota. Isso sugere que não é a existência ou o tamanho do incentivo que faz diferença para a autoimagem, mas sim a distância entre o salário recebido e o salário considerado merecido e o nível geral de satisfação (BROOKE, 2006, p. 186).

O autor destaca que a forma da divulgação da política junto aos professores afeta a forma como ela incide na prática escolar. O conhecimento e compreensão da política e a aparente justiça de seus métodos e critérios são importantes para sua assimilação. Como o cálculo da bonificação é feito com base em avaliações transversais, com margens de erros, os pagamentos são sujeitos a flutuações que estão além da influência da escola ou mesmo por conta da variabilidade dos alunos o que pode provocar a perda confiança na justiça e isenção do sistema. Para o autor apenas com medidas mais robustas de valor agregado, com avaliações realizadas ao longo do tempo se pode reduzir os erros e definir medidas mais confiáveis da contribuição real da escola nos ganhos da aprendizagem dos alunos.

- 4- A responsabilização estimula a competição entre professores e escolas - No Brasil, os sistemas de bonificação são coletivos e pagos mediante formulas diversas à coletividade escolar com justificativas de motivação a toda a equipe e evitar divisões

devido a bonificações individuais. Para o autor, portanto, no Brasil, os riscos de efeitos indesejáveis de competição se restringem às escolas, mas que também depende da bonificação. Em Minas Gerais por exemplo, as escolas recebem bônus relativos à porcentagem de metas que conseguem cumprir. Em Pernambuco, o valor pago depende de quantas escolas cumprem suas metas, mas a competição maior é da escola com ela mesma.

- 5- Há uma falta de clareza sobre a maneira como a bonificação pode contribuir para a melhoria - Não há comprovação de conexão possível entre os sistemas de incentivos e a mudança na prática dos professores. O professor de uma escola que não recebe o bônus não tem em quem se espelhar para alterar seu comportamento, e a escola que ganha o bônus coletivo não recebe indicação das práticas consideradas bem-sucedidas e encara o pagamento como um adicional, um 14º salário, mais do que um incentivo para o aprimoramento do ensino na escola.
- 6- A responsabilização promove o estreitamento da definição de qualidade do currículo e do ensino- Brooke chama atenção para o fato de não haver pesquisas sobre esse problema no contexto brasileiro, que permitiria uma avaliação do impacto desse efeito colateral dos testes *high stakes* e uma análise se este impacto traz algum benefício ou não. A formulação de objetivos e metas educacionais baseados exclusivamente nos resultados dos alunos que são aferidos nos testes *high stakes*, pode provocar uma perda na diversidade das atividades escolares e eliminação de objetivos culturais, sociais e políticos que integram a formação humana. Isto é chamado de estreitamento da educação. Também o uso de instrumentos *high stakes* que abrangem poucas disciplinas e elegem estas como mais importantes podem prejudicar a formação acadêmica do aluno. Isto é o estreitamento do currículo. Reduzir o ensino à preparação dos alunos para estes testes pode ser chamado de estreitamento do ensino pela exclusão de abordagens outras. O autor coloca que existem comprovações de que existem e causam efeitos adversos.

Por outro lado, o estreitamento do currículo e do ensino podem ter efeitos positivos. Gestores argumentam que o tempo extra dedicado às disciplinas testadas ajudam os alunos com mais dificuldades e asseguram as competências básicas entre os alunos. Em relação aos efeitos dos testes sobre o ensino, ressalte-se que o formato e tipo de testes que influenciam o ensino e que aqueles que incluem redações e buscam competências cognitivas mais avançadas poder ter consequências positivas no trabalho do professor. Por isso é tão importante se debater estes temas.

7- A bonificação não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos. O autor coloca que as pesquisas sobre este fato no Brasil são incipientes e que se fundamentam em sua maioria em pesquisas realizadas em outros países, principalmente os EUA. Coloca ainda que é necessária uma meta-pesquisa de fonte confiável para se obter conclusões sobre os efeitos dos incentivos monetários. Pesquisas mostram que nos EUA os programas de incentivos para professores não influenciaram o desempenho dos alunos de forma consistente, mas em outros países que esta mesma pesquisa analisou os resultados foram diferentes, como Índia e Israel por exemplo onde a bonificação contribuiu para elevar os resultados. No Brasil, coloca o autor, a falta de divulgação pública dos resultados evita a exposição ao escrutínio público e consequências negativas, nos casos das escolas que não atingem suas metas. Na opinião do autor, os gestores brasileiros optam por políticas cujas consequências são positivas e que transmitem muito pouco a questão de responsabilização. A mensagem transmitida pelas políticas adotadas é mais a do empregador que incentiva o bom desempenho do empregado através de bônus financeiros semelhantes aos do setor produtivo e assim, trata-se de uma política de produtividade mais do que de uma política de comparação entre escolas e cobradas pelo desempenho de seus alunos.

Brooke conclui que há exagero dos dois lados, dos gestores que esperam melhorar a prática dos professores com incentivos para os professores de modo a elevar os níveis de aprendizagem dos alunos e do outro lado, onde os críticos apontam um número elevado de efeitos negativos nessa política além do argumento de que os investimentos feitos não compensam os poucos resultados. Para o autor, os gestores podem estar valorizando demais o impacto da política e menosprezando os efeitos colaterais negativos. Na sua opinião os críticos também se equivocam ao colocar na bonificação características negativas que podem ser minimizadas através de estratégias na execução da política. Cita como exemplo a necessidade de indicadores de desenvolvimento das escolas que abranjam todas as faixas de desempenho dos alunos e metodologias capazes de ajustar os resultados da escola compatível com o nível socioeconômico da clientela. Desta maneira se evitará que os professores favoreçam os alunos suscetíveis à melhoria no seu desempenho, como também os professores evitem as escolas de periferias.

Sugere ainda a incorporação de métodos de valor agregado a partir de medidas longitudinais, a criação de sistemas de bonificação na esteira de negociações salariais mais amplas e o uso de testes melhores e mais exigentes em termos de processos cognitivos desejados o que evitaria o estreitamento do currículo. Lembra também de que os sistemas de

bonificação precisam de credibilidade para provocar mudanças no comportamento dos professores, com transparência e clareza dos critérios, impedindo que a variabilidade dos resultados e a falta de compreensão das formas possíveis dos professores alterarem seu comportamento no sentido de melhorar a aprendizagem podem comprometer o impacto da política.

Brooke (2013) considera que a implantação de bonificação pelos gestores das pastas da educação se deve ao fato de da pressão política em face do mau desempenho de nossas escolas frente aos sistemas bem-sucedidos de outros países e políticos, pela dificuldade de as escolas priorizarem a aprendizagem no meio de tantas demandas e dificuldades no interior das escolas. Aponta ainda:

Deve existir ou não o uso dos resultados das avaliações para efeitos de comparação de escolas? Para alguns, a premissa fere a autonomia e sujeita a escola a um processo de checagem inevitavelmente imperfeito. Desenvolver políticas com base nessa comparação, geralmente restrita a poucos elementos quantitativos, é um equívoco, pela impossibilidade de criar mecanismos acurados e justos, compatíveis com a seriedade das consequências. Para outros, entre os quais me incluo, a comparação de escolas não está fora dos limites, nem filosoficamente nem em termos práticos. A comparação de escolas é um procedimento legítimo na tentativa de identificar tanto aquelas instituições com dificuldade de desempenhar seu trabalho com eficácia quanto aquelas que possam servir como fonte de aprendizagem para as outras. Na sua tarefa de monitorar as escolas, a comparação permite que o gestor identifique imediatamente aquelas que estão com resultados destoantes ou, simplesmente, abaixo da média. A média pode não ser a medida ideal, por ser meramente normativa, mas no esforço de melhorar a qualidade da rede como um todo, ela serve como parâmetro. Poder contar com o valor agregado da escola ou de grupos de alunos dentro dela permitiria comparações ainda melhores. Num mundo futuro de critérios de desempenho prefixados e expectativas de aprendizagem já consagradas, a comparação de escolas deixaria de ser um instrumento tão importante, mas, enquanto não existirem esses consensos limitar o uso do método comparativo prejudica o trabalho do gestor. O uso de comparações não significa necessariamente o ranqueamento de todas as escolas na mesma escala. Primeiro, a comparação só agrega informação para o gestor quando feita entre escolas em situação igual ou parecida, em termos de alunos e em termos de condições de funcionamento. Portanto, a comparação/ranqueamento de todas as escolas deixa de ter propósitos de gestão (p. 339).

Na opinião desse autor o tipo de *accountability* que temos no Brasil é *accountability*, sim, e não uma mera política de “pagamento por resultados”. Mas ressalta que a expressão “pagamento por resultados” se deve a pouca existência de critérios relativos a *accountability*, e porque as consequências no Brasil são positivas,

Outro ponto é a cultura do magistério público no Brasil, que se mostra bastante impermeável a influências ou cobranças externas pelas normas monolíticas que regem o

serviço público e protegem o servidor contra interferências. Brooke aponta ainda que no Brasil, ao contrário de outros países, a resistência do magistério a este tipo de política é conhecida, e são poucos os governos que podem abrir mão do apoio dos movimentos sindicais organizados, incluídos os dos professores, para sua sustentação política. Essa resistência dos profissionais aos sistemas de responsabilização baseia-se no fato de que a escola não pode ser responsabilizada por seus resultados se as secretarias não assegurarem as condições indispensáveis para um trabalho de qualidade. Para Brooke qualquer sistema de responsabilização precisa determinar o papel da entidade mantenedora e o nível de desempenho esperado já que é um componente essencial para a construção da qualidade das escolas.

Afirma ainda:

Os embates ideológicos que caracterizam o campo, que também explicam por que a bibliografia continua incapaz de destilar algum consenso, indica que a formulação de novas políticas será mais uma questão de fé do que de ciência. A segunda suposição é de que quanto maior o piso salarial e menor a insatisfação dos professores com seus salários, maior a probabilidade de o incentivo salarial produzir os efeitos desejados. Enquanto o incentivo for visto com um remendo ou uma tentativa disfarçada de oferecer o salário que o professor reivindica, a sua lógica como prêmio fica prejudicada e sua capacidade de provocar o tipo de atuação colaborativa pretendida ainda mais remota (2006, p.186).

Para Brooke (2006) a ausência de consequências negativas no Brasil, levanta dúvidas sobre a pertinência do termo responsabilização, pois em sua opinião apenas na presença de consequências negativas e positivas se pode alegar que os profissionais estão sendo responsabilizados pelo produto de seu trabalho, conforme o termo *stakes* usado para descrever a política.

2.6 Análise Dos Questionários Aplicados Aos Diretores Regionais Pedagógicos

Para uma análise mais aprofundada sobre os aspectos relativos à implementação do SAERJ foram aplicados questionários a quatro diretores regionais pedagógicos cuja cópia se encontra no Apêndice. A escolha dos entrevistados foi estratégica, pois as sedes de trabalho de cada entrevistado se localizam em pontos específicos do estado, sendo: uma na capital, outra no interior, outra na Baixada Fluminense e a última na região metropolitana. Com esta ferramenta objetivou-se compreender a visão destes gestores sobre o SAERJ visto que vivenciaram o SAERJ em ambos contextos, da secretaria e da sua execução nas unidades escolares sob suas regionais. Foi de suma importância obter a percepção dos atores

educacionais destas instâncias em relação ao próprio SAERJ e seus objetivos, bem como a apropriação de seus resultados, tanto pela secretaria quanto pelas unidades educacionais e suas reações em relação ao SAERJ. Como será possível verificar ao longo da análise feita, em alguns aspectos a opinião é semelhante e em outros foram bem diferenciadas.

Para averiguação da opinião das diretoras regionais pedagógicas sobre o SAERJ o questionário constou de sete (7) perguntas abertas, versando sobre os pontos : 1 - Visão sobre avaliação externa como instrumento de gestão de política educacional e de gestão pedagógica; 2- Visão sobre o trajeto do SAERJ, sua operacionalização, aceitação ou resistências; 3- Visão sobre o processo que culminou com o término do SAERJ; e 4- Expectativas para um novo modelo.

A aplicação dos instrumentos de pesquisa se processou eletronicamente por meio de e-mails enviados aos entrevistados no dia 21/05/2018. A opção pela entrevista eletrônica se deu ao fato de ser uma ferramenta que agiliza a obtenção das respostas dos entrevistados pois cada um encontrava-se em localidades distintas, e possibilitou dispensar viagens aos locais dos entrevistados.

Novamente é necessário reforçar que por se tratarem de regionais localizadas em pontos estratégicos do estado, as informações coletadas nas entrevistas apontam as visões que os profissionais das escolas de suas regiões têm sobre o SAERJ e mostram as resistências que ocorreram em cada uma delas. Além disso, contribuíram com sugestões para um novo formato de avaliação.

Antes de iniciar a análise das entrevistas, uma breve caracterização das regionais é fundamental, conforme quadro 3.

QUADRO 3 – CARACTERIZAÇÃO DAS DIRETORIAS REGIONAIS PEDAGÓGICAS ENTREVISTADAS

METROPOLITANA	CARACTERIZAÇÃO
Metropolitana II	Situada no município de São Gonçalo, abrange a região metropolitana, coordena 101 escolas.
Metropolitana III	Situada na capital abrange as escolas situadas na zona norte, coordena 150 escolas.
Metropolitana VII	Situada no município de Belfort Roxo, abrange, além deste município, outros 3 da baixada fluminense: São João de Meriti, Mesquita e Nilópolis, coordena

	103 escolas.
Noroeste Fluminense	Situada em Itaperuna, abrange 12 municípios do interior: Aperibe, Bom Jesus do Itabapoana, Italva, Itaocara, Lage do Muriaé, Miracema, Natividade, Porciúncula, Santo Antônio de Pádua, São José de Ubá e Varre Sai, coordena 57 escolas.

Após a caracterização das quatro regionais selecionadas para a pesquisa, torna-se importante falar sobre a nomeação das profissionais escolhidas. O processo ocorreu em 2011, após a transformação das 30 coordenadorias regionais em 15 diretorias regionais pedagógicas. Esta mudança foi um dos itens do planejamento estratégico implantado à época, e foi efetivado por meio de processo seletivo interno, que incluiu: (i) prova objetiva; (ii) prova de títulos e (iii) avaliação de perfil.

A metodologia utilizada para a elaboração do questionário aplicado às coordenadorias regionais foi o modelo semiestruturado com questões abertas. Este modelo permite explorar mais as questões centrais do questionário, abrangendo assim um número maior de perguntas. O questionário apresenta vantagens como a possibilidade de ausência do pesquisador no momento da coleta, o que possibilita maior liberdade aos respondentes bem como a rapidez, o baixo custo e o alcance de uma população dispersa geograficamente. (CUNHA, 1982 *apud* BAPTISTA; CUNHA, 2007, p. 177-178)

Foram formuladas sete perguntas, sendo que a primeira pergunta buscou levantar as razões de se ter implementado o SAERJ na rede estadual. As quatro diretoras foram unânimes em responder que o SAERJ foi implementado com o objetivo de conhecer melhor o desempenho da rede, e para que através dele a Secretaria pudesse melhor planejar suas ações. Ressaltaram também que o SAERJINHO tinha objetivo de avaliar o desempenho das escolas, a fim de que cada uma realizasse um planejamento com ações que pudessem evoluir em seus resultados. O Sistema de Avaliação permitia que a escola pudesse olhar para dentro de suas ações e melhor avaliasse seu desempenho. Através destas avaliações a SEEDUC pôde analisar as fragilidades e implementar políticas públicas visando à melhoria da qualidade do ensino ofertado.

A visão das diretoras regionais vai ao encontro da posição de Machado e Alavarase (2014) que concluem que a avaliação externa, concebida como um processo amplo que

envolve escolhas técnicas, políticas e ideológicas, é um importante instrumento para o incremento da qualidade da educação nas escolas públicas.

A segunda questão foi sobre os pontos positivos deste sistema de avaliação e mais uma vez se coaduna com a posição de Machado e Alavarse (2014). Todas apontaram que ambas avaliações possibilitaram um amplo conhecimento do ensino ofertado na rede e possibilitaram a elaboração de propostas efetivas para melhorá-lo. O SAERJINHO, foi ressaltado como de suma importância porque possibilitou que esse acompanhamento fosse bimestral, assim, a cada etapa de sua realização, medidas preventivas puderam ser tomadas para melhorar o desempenho na ponta, dentre elas o entendimento da necessidade de maior tempo de permanência do aluno na escola, do reforço escolar, da implementação de um currículo básico para a rede, entre outras.

A terceira questão foi sobre pontos negativos destas avaliações. As respostas dadas apesar de variadas apontaram o que já vem sendo evidenciado em outros instrumentos deste estudo, ou seja, o desconhecimento sobre a avaliação, acarretando informações confusas e equivocadas, conforme aponta a direção da regional Metropolitana II:

aspecto negativo foi a falta de entendimento da importância dessas avaliações na ponta, apesar da constante busca em elucidá-las. Houve um entendimento equivocado de que a proposta serviria para avaliar o professor e não a rede. Também acredito que o professor se sentiu intimidado ao verificar o seu trabalho mensurado, acompanhado.

A resposta da terceira diretora corrobora também a segunda explicação para a resistência ao SAERJ, que é a bonificação. Segundo ela:

o aspecto negativo foi a vinculação dos resultados atrelados a uma política pública de bonificação. Outro ponto, os altos custos com a parte física dos materiais utilizados pelas gráficas. Em algum momento das avaliações a gestão SEEDUC poderia ter realizado análise e proposição de novas ferramentas de utilização de programa virtual onde as provas ou parte delas, pudesse ser realizada de maneira virtual. (METROPOLITANA VII)

A quarta diretora afirmou não ver nenhum aspecto negativo.

A terceira questão visava obter a visão da maioria dos profissionais das escolas da regional sobre as avaliações, se havia resistências se a maioria dos profissionais se manifestavam contrários e quais eram os argumentos. Ficou evidenciado pelas respostas que as resistências foram maiores em 2011, diminuindo com o passar do tempo. Os focos maiores desta resistência eram localizados nas regionais da capital e região metropolitana, E por ser

esta uma das questões centrais deste estudo optou-se por apresentar as quatro respostas na íntegra:

No início os diretores e os professores questionaram a proposta. A Regional atuou arduamente com reuniões e visitas às Unidades Escolares divulgando o Planejamento Estratégico da Secretaria de Educação, tendo como base para sua implementação os resultados obtidos pela Rede em 2009, que a deixou em penúltimo lugar no ranking do IDEB, comparada com as demais Redes do país. Foi uma ação simultânea de estruturação pedagógica, administrativa e de pessoal, buscando, dentre outras ações, a composição da equipe técnico-pedagógica e de professores nas escolas - a carência era absurda-, para implementação das ações programadas, além da elevação do pedagógico ao patamar de importância necessário, pois até aquele momento não tinha relevância nas ações realizadas. Muitos professores negaram a proposta apresentada e se recusaram a utilizá-la como um instrumento a mais de ação pedagógica, que se bem utilizado, traria benefícios à educação ofertada. Por falta de entendimento, questionavam o fato de a prova ser elaborada por uma instituição e não por eles; questionavam a necessidade da aplicação de uma avaliação de larga escala, considerando que cada turma tinha suas características específicas; questionavam o fato de o aluno do noturno ter de realizar a avaliação, alegando o fato de que estes trabalhavam e que não tinham as mesmas oportunidades do aluno do diurno. Alguns professores tiveram o entendimento da avaliação como forma de desvio de verba da Secretaria de Educação, questionando, inclusive, a parceria firmada. E outros negaram a meritocracia implementada, considerando-a uma “mercantilização” da educação (METROPOLITANA III).

Muitos profissionais da escola no âmbito da Regional Metropolitana II, compreendida na época pelo município de São Gonçalo aceitavam bem a avaliação, no entanto, havia um grupo bastante resistente que realizava boicotes e dificultava muito a aplicação. Muitos professores resistiam, pois não aceitavam a avaliação externa dizendo que a mesma não levava em conta a realidade da escola. E em outros casos era mesmo uma demonstração clara de boicote ao governo e insatisfações com o mesmo (METROPOLITANA II).

As resistências foram maiores no início. Mas por desconhecimento da proposta. Ao passo que a rede apropriava-se dos mecanismos a adesão passou a ser natural passando a ser uma rotina da rede. Claro que alguns grupos pulverizados principalmente sindicalizados, resistiam por questões ideológicas. Principais queixas: Muitas análises de dados, que impactavam no tempo e na rotina de outras demandas do gestor, provas que não eram elaboradas pela escola, metas altas, difíceis de serem atingidas, e reuniões de RADMs para apresentar solução para os desvios negativos de metas. Em muitos casos baseados em situações que fugiam a governabilidade do gestor, como a carência de professor por exemplo (METROPOLITANA VII).

De forma diferente a diretora localizada no interior respondeu que:

Numa visão geral, não havia resistência em minha Regional. As avaliações eram bem aceitas e havia uma participação muito boa de professores e outros profissionais da educação nos encontros de preparação para o SAERJ e o SAERJINHO. Obviamente, tínhamos sim professores contrários, mas estes sempre foram uma minoria. Os argumentos mais citados por esses profissionais eram que as avaliações não respeitavam as diferenças entre as escolas, que tinham um alto custo e que poderiam ser preparadas pelos próprios professores da rede (REGIONAL NOROESTE FLUMINENSE).

As respostas corroboram o que foi detectado também nas dissertações do PPGP utilizadas neste estudo. A resistência foi maior no início do SAERJ e aos poucos foi diminuindo ficando apenas alguns grupos dispersos pela rede, notadamente na regional da capital e região metropolitana e as razões para esta resistência vão ao encontro do que foi detectado nestes estudos.

A quarta pergunta versou sobre a causa do fim do SAERJ e as respostas apontaram várias causas, como a crise financeira do estado, pressão do sindicato, ocupações estudantis, greve dos professores. Também por ser outra questão chave segue a transcrição integral:

A falta de entendimento da rede da importância da avaliação como instrumento de medida para implementação de importantes políticas públicas educacionais, que ocasionou na pressão do sindicato pelo: fim da avaliação, considerando que as escolas precisam antes ser mais bem assistidas e os profissionais da educação melhor remunerados e pela a oposição à meritocracia. E, ainda, as ocupações estudantis por melhorias nas unidades escolares (METROPOLITANA III).

o apelo social criado na época das grandes manifestações (greve, ocupações) e a falta de recursos e /ou condições de criar propostas levou a rede negociar o SAERJ (METROPOLITANA II).

A crise financeira do Estado atrelada ao novo modelo de gestão da SEEDUC (METROPOLITANA VII).

A greve que tivemos em 2016. Este movimento grevista de 2016 iniciou-se com uma agenda salarial, mas acabou tomando outro rumo e atingiu a agenda pedagógica e o planejamento estratégico da SEEDUC (NOROESTE FLUMINENSE).

A quinta questão foi sobre as consequências desse término para a gestão e aqui também foram unânimes em afirmar que foi perdido um instrumento diagnóstico que possibilitava o acompanhamento e planejamento de ações corretivas.

A gestora da capital colocou que:

As avaliações possibilitaram uma visão global do desempenho da rede nas etapas de ensino ofertadas. A partir dessa análise, medidas corretivas puderam ser implementadas, visando à melhoria da educação. Para tanto, foi necessário organizar a Rede, tanto a Secretaria de Educação quanto a escola, fazendo com que o gestor desenvolvesse capacidade de acompanhamento aprofundando da escola, da turma, do aluno, tanto na questão do fluxo quanto do desempenho escolar, buscando com isso que ele mesmo, a partir do entendimento da proposta reformulasse sua atuação, que o professor reformulasse sua atuação e que o aluno e a família reformulassem sua participação. O fim da avaliação corrobora para o fim de uma crescente ação de acompanhamento desses resultados e consequentemente dificulta a verificação de habilidades e competências alcançadas ao longo do ano escolar, para a elaboração de importantes políticas educacionais que objetivem a melhoria do ensino ofertado.

A gestora da região metropolitana declarou que: “A falta de um sistema de avaliação para rede aumentou a dificuldade de análise de cada realidade. Hoje só temos a avaliação interna como parâmetro para analisar os avanços e/ou retrocessos em nossas escolas e na rede como um todo”.

A direção da baixada apontou que:

Aleijaram a gestão no que se refere a apropriação efetiva dos resultados, pois o RC obtido pelo lançamento de notas, baseado nas avaliações internas realizada por cada professor, empobrecem a visão sistêmica dos resultados da escola acerca das habilidades e competências que a escola deve atingir.

A regional do interior apontou que:

Perdemos um importante instrumento de análise do desempenho das escolas e da rede. Atualmente buscamos manter um bom controle da base que nos permita conhecer e intervir nos resultados escolares, mas estamos restritos à avaliação interna uma vez que o SAEB com aferição de IDEB não acontece anualmente.

As colocações de Machado e Alavarse (2014) corroboram a posição das diretoras no sentido de que, para eles, a avaliação é um processo e uma condição necessários para que se possam estabelecer e acompanhar metas qualitativas e quantitativas. Também possibilita uma análise e intervenção sobre a qualidade de suas práticas e dos seus resultados, articular os resultados com autoavaliação das escolas.

Junior e Neubert (2014) em sua pesquisa sobre o efeito das avaliações externas no desempenho dos estudantes no SAEB concluíram que a descontinuidade das políticas tem efeito nocivo sobre o desempenho. Os ganhos antes auferidos tendem a ser anulados ou regredidos posteriormente e que unidades da federação que adotaram políticas de avaliação externa de suas redes e conferiram estabilidade ao processo, com continuidade dos ciclos avaliativos, apresentaram melhores resultados nos desempenhos médios aferidos pelo Saeb.

A última pergunta foi sobre como deve ser um modelo de avaliação externa para a rede estadual do estado em termos de periodicidade, etapas, disciplinas, operacionalização, população, etc.

As sugestões em sua maioria apontam duas avaliações, uma no início do ano e outra no final, nas disciplinas de português e matemática para as séries do ensino médio e de forma digital.

Concluindo esta análise as afirmações das diretoras respondentes ao questionário evidenciam a importância da avaliação externa como ferramenta diagnóstica de

acompanhamento pedagógico e atribuíram a resistência ao desconhecimento e a bonificação. Coincidem, portanto, com as evidências levantadas nas dissertações utilizadas nesta pesquisa, que apontaram os mesmos fatores e aspectos ocorridos durante a realização do SAERJ na rede.

2.7 Considerações Finais

A partir da análise documental das dissertações e artigos aqui apresentados que pesquisaram direta ou indiretamente o SAERJ, bem como as respostas dos diretores regionais pedagógicos ao questionário proposto sobre o SAERJ podemos inferir algumas conclusões. Em primeiro lugar observou-se que a resistência a esta avaliação não é total na rede, mas sim de alguns grupos de docentes localizados principalmente nas escolas da capital e região metropolitana, além do SEPE. A evidência mais significativa aqui encontrada e que se encontra como base das demais é a falta de informação sobre esta avaliação. A ausência de conhecimento mais claro e aprofundado sobre a avaliação e seus reais objetivos forneceram o cenário para que outras questões florescessem. Dentre elas se pode citar o estabelecimento de metas e a bonificação a partir dos resultados do SAERJ, fato esse que foi apontado pela maioria dos críticos. A essa se segue outras colocações que são derivadas destes mecanismos, ou seja, ignorar a desigualdade e peculiaridade das escolas; acirrar a competição entre escolas e professores; estimular atitudes nem sempre éticas no sentido de alcançar a meta, como por exemplo, treinar alunos; estreitar o currículo e não ser elaborada por professores da rede. Esta última evidencia o desconhecimento, pois se se trata de uma avaliação externa tem que ser elaborada por agentes externos, e se justifica ainda pela necessidade de padronização dos testes, pois do contrário seria uma avaliação subjetiva. Acrescente-se também o fato dos itens que compõem os testes terem regras e critérios metodológicos derivados da TRI, conforme já descrito no capítulo 1, e que se diferem bastante do tipo de questões que os docentes usam em suas avaliações internas.

Quanto ao estreitamento do currículo também evidencia o desconhecimento pois isto não corresponde a intenção desta avaliação. Ela é apenas um instrumento para se avaliar os conhecimentos mínimos que os alunos devem ter adquirido em cada etapa. [O SAERJINHO ia além, pois detectava inclusive os pré-requisitos de cada habilidade no sentido de se detectar onde foi que o aluno deixou de apreender. Estes conhecimentos mínimos foram definidos por vários especialistas das áreas, e na verdade em nenhuma das pesquisas os docentes questionaram algum destes conhecimentos, ficando apenas no discurso de que a aprendizagem é muito mais do que as avaliações externas apuram. E isto está correto. Nenhuma avaliação

externa se propõe ou afirma que avalia todo o processo de aprendizagem, mas sim os conhecimentos básicos que são passíveis de medição.

O fato de estimular atitudes pouco éticas na verdade, não é intrínseco da avaliação, mas sim do caráter das pessoas. O uso que alguns profissionais fazem da avaliação não pode ser imputado a ela.

Quanto a desconsiderar as particularidades das escolas é uma verdade parcial, pois juntamente com as provas há um levantamento socioeconômico e de fatores intra escolares que trazem informações extremamente importantes nesta área. O que ocorre é que há pouco aproveitamento destas informações.

O estabelecimento de metas e a bonificação, atrelados ao SAERJ são na verdade a tônica maior das críticas. Derivados da meritocracia e accountability conceitos rejeitados pelo sindicato por sua origem neoliberal.

Rezende (2017), aponta que ainda vigora um desconhecimento por parte dos atores envolvidos com a educação em relação a essa temática gerando as críticas. Segundo este autor, os instrumentos avaliativos são conhecidos superficialmente e:

ao radicalizarem sua leitura em torno da avaliação educacional, o que fazem é produzir um afastamento do que, de fato, o instrumento avaliativo pode oferecer e de quais são seus limites, criando imagens distanciadas da realidade O produto dessas interpretações, em um caso e outro, é combustível para críticas mal direcionadas, que levam a um dos principais problemas que a avaliação educacional encontra para se estabelecer como instrumento amplamente aceito pelos atores educacionais e escolares, qual seja, a confusão estabelecida entre o instrumento e o uso que se faz dele (REZENDE, 2017, p. 158).

Rezende (2017) acrescenta que o produto dessas interpretações, em um caso e outro, é combustível para críticas mal direcionadas, que levam a um dos principais problemas que a avaliação educacional encontra para se estabelecer como instrumento amplamente aceito pelos atores educacionais e escolares, qual seja, a confusão estabelecida entre o instrumento e o uso que se faz dele. Aponta também que no discurso dos críticos “a avaliação é tomada a partir de um único ponto de vista, utilizada por agentes educacionais mal-intencionados, mais uma vez, em regra, vinculados a uma espécie de economicismo escolar.” Ou seja, a avaliação foi criada objetivando importar para a educação o modelo do mercado, tendo assim, um vício de origem. Continuando, o autor relata que um dos fatores que contribuem para esta crítica é o fato de ter sido elaborada sem a participação dos docentes, não tendo ocorrido discussões prévias e sendo implantada de cima para baixo. Outro fator que segundo este autor alimenta

as críticas é sua linguagem muito técnica, com conceitos até então desconhecidos do meio educacional.

Considero importante registrar que na minha visão, toda e qualquer política pública deve ser avaliada e os resultados apurados divulgados para a sociedade. Obviamente que esta avaliação deve considerar todos os aspectos e apontar inclusive as causas e fatores atrelados a este resultado, e que origine ações efetivas para a melhoria necessário em todas as áreas. Na próxima seção se apresentará uma proposta de ação levando em consideração os fatores apontados por este estudo como dificultadores e/ou para a consolidação de uma cultura avaliativa na rede estadual fluminense.

3. PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DA AVALIAÇÃO EXTERNA

A presente pesquisa buscou fazer um registro da trajetória de uma política pública, o SAERJ, e entender as razões de sua extinção, uma avaliação cujas evidências apresentadas no primeiro capítulo, possibilitaram inferir sua contribuição para a melhoria do processo ensino-aprendizagem na rede estadual. O primeiro capítulo dedicou-se a explicitar a trajetória dessa avaliação a partir de 2009 até sua extinção em 2016, ancorada na legislação vigente que legitimou sua prática como mecanismo de aferição da qualidade da educação e garantia do direito de aprendizagem, além de contextualizar o Plano Estratégico implementado pela SEEDUC em 2010 e discorrer sobre os princípios metodológicos e operacionais desta avaliação. Também fez uma análise comparativa entre os dois sistemas de avaliação externa adotados na rede estadual fluminense e, por fim, uma descrição do movimento estudantil que culminou com sua extinção.

O segundo capítulo realizou uma análise sobre dissertações e teses que estudaram de forma direta ou indireta a percepção de diversos atores sobre esta avaliação, material de publicações do SEPE, postagens de alunos em rede social e questionário aplicado a quatro diretores regionais pedagógicos da rede fluminense. Utilizou também um aporte teórico de diversos estudiosos sobre avaliação, notadamente sobre meritocracia e bonificação, pontos-chaves da resistência ao SAERJ, identificados através das publicações do SEPE e das falas dos profissionais, presentes nas dissertações e teses utilizadas, bem como dos diretores regionais que responderam ao questionário. Como referencial teórico sobre análise de política pública, baseou-se nos estudos de Mainardes (2006), a partir da abordagem do ciclo de políticas formulada Ball e Bowe (1992), Condé (2012) e fundamentado em Lotta (2012), na sua análise sobre os burocratas a nível de rua entre outros.

A partir da análise dos dados, foi possível perceber que a política de avaliação externa refletiu positivamente nos indicadores educacionais do estado do Rio de Janeiro, o que permite inferir sua relevância no contexto em que se encontrava inserida. Verificou-se a evolução no IDEB que, em três edições, passou do 26º lugar no ranking nacional para o 4º lugar, o que evidencia que a aprendizagem dos estudantes da rede caminhou de forma positiva devido aos programas e ações implementadas a partir dos resultados das avaliações do SAERJ. Os dados apontam, também, a melhoria no fluxo, ou seja, a redução nos percentuais de reprovação e abandono. A análise do ciclo da política apontou algumas fragilidades e

erros na implementação do SAERJ tais como, a ausência de um debate com a devida capilaridade que envolvesse os profissionais e sindicato na sua formulação e implementação; a circulação insuficiente de informações/orientações sobre as implicações, características, objetivos e alcance da política implementada; e poucas reuniões com os docentes sobre a avaliação e a apropriação dos resultados.

A partir das análises acima descritas, pretende-se formular um Plano de Ação, que será abordado nas seções seguintes.

3.1 Avaliação da Rede Estadual

O presente capítulo pretende elaborar um Plano de Ação Educacional que se destina a reestruturar a avaliação externa na rede estadual do Rio de Janeiro, a partir das análises feitas nos capítulos anteriores e a detecção de alguns fatores que contribuíram para a resistência e sua finalização em 2016. A pesquisa evidenciou que as hipóteses levantadas - o desconhecimento dos profissionais da rede e a implementação da bonificação - confirmaram-se como sendo os principais fatores que, ao lado das dificuldades econômicas financeiras do estado, compuseram o cenário para que o discurso do sindicato ganhasse força junto aos professores e alunos, levando a extinção do SAERJ. Através da identificação destes fatores, o plano se divide em três processos. O primeiro propõe um novo formato de avaliação externa que pretende contemplar os aspectos financeiros, pedagógicos e contextuais apontados pelos profissionais e alunos que foram considerados relevantes. O segundo propõe uma consulta pública dirigida aos professores visando obter sua visão sobre avaliação externa, para que possa consubstanciar um documento, no qual se basearia as discussões que fazem parte do terceiro processo, que priorizará ações que comportam reuniões para discussão, construção e validação de um desenho de avaliação com profissionais da rede.

De acordo com Ball (apud Almeida e Tartuce, 2017):

As análises dos processos micro políticos dentro de uma escola revelam que a apropriação das políticas educacionais (vindas de cima para baixo) não é unidirecional e unívoca: tais políticas são reconfiguradas em razão da infraestrutura, da gestão, do corpo docente e do alunado de uma escola, enfim, em razão das relações sociais em seu interior, inseridas, elas também, em um contexto mais amplo. Movimentos de resistência e aceitação, conflitos e consensos, enfim, o conjunto de crenças, saberes e práticas de uma instituição escolar configuram a sua cultura e ajudam a entender porque algumas se transformam e outras permanecem iguais (p.41).

Concordando com esta proposição de Ball, este estudo pretendeu, através do material analisado, entender como se deu a implementação do SAERJ, tanto na perspectiva da secretaria, seus objetivos e operacionalização como na ótica de professores, gestores e alunos sendo, os primeiros os efetivos implementadores da política e os alunos o seu alvo principal. Assim, a proposta de Plano de Ação descrita a seguir se funda nas considerações levantadas com esses atores, sem perder o rigor metodológico necessário para uma avaliação educacional.

Como já apontado, os três principais elementos que geraram a resistência por parte de alguns grupos de docentes e do sindicato são a origem liberal da avaliação educacional, o desconhecimento sobre a avaliação e a bonificação. Desconhecimento esse que se traduz em informações distorcidas, mais do que uma ausência total de informações. Quanto à bonificação, sugere-se que não seja adotada na rede, pelo menos até que a cultura da avaliação se consolide de fato. Pensar em um Plano de Ação neste estudo significa, antes de tudo, pensar em um processo de comunicação que seja realmente eficiente para atingir o objetivo de se difundir conhecimentos sobre avaliação, propiciar discussões e reflexões e implantar um processo participativo da rede na elaboração coletiva da avaliação externa a ser adotada. Assim, o Plano de Ação aqui apresentado propõe não um formato fechado de avaliação, mas sugere um formato que leva em conta algumas ponderações feitas pelos alunos e docentes, que foram consideradas relevantes, além de se constituir em um ponto de partida para as discussões. O processo de discussão com profissionais da rede e sindicato visa uma construção coletiva e validação deste novo desenho da avaliação externa.

3.1 Uma nova avaliação

O objetivo dessa proposta não é definir parâmetros metodológicos, mas sim apontar alguns elementos que foram elencados pelos professores e alunos nas dissertações estudadas no capítulo 2 e nas falas apresentadas nos movimentos estudantis. Esses fatores devem constar do documento que será levado para as discussões que serão propostas com o objetivo de uma construção coletiva da avaliação.

O primeiro ponto se refere a reivindicação dos professores sobre a participação dos mesmos na elaboração dos itens das avaliações. Como estes itens se diferem em termos técnicos das questões criadas pelos professores nas avaliações internas é necessário que haja um curso de formação para elaboração dos itens. No site criado para a avaliação, haverá um espaço para que os professores, após essa formação, insiram os itens criados por eles. Estes

itens passarão por uma avaliação e pré testagem no sentido de garantir o rigor metodológico que a técnica desta avaliação exige e aqueles aprovados serão utilizados. Os professores conseguirão ter uma participação parcial, pois uma avaliação de desempenho, para atender aos princípios de imparcialidade, transparência e padronização, deve ser realizada por agente externo. Outros passos deverão ocorrer para que esta participação se efetive:

1) Desenvolvimento de sistema eletrônico, para o recebimento e gerenciamento dos itens enviados pelos professores;

2) Elaboração de termo de participação, compromisso e responsabilidade, no qual os professores tomam ciência de que:

2.1) a entrega dos itens configura-se pelo envio da questão, propriamente dita, além da indicação do respectivo gabarito comentado, bem como comentários sobre os distratores apresentados;

2.2) ao enviar um item, o professor responsabiliza-se por seu ineditismo e pela retidão e adequação pedagógica da questão proposta.

A contratação de empresa especializada para análise dos itens enviados pelos professores é necessária, e, somente na condição de aprovados, os itens serão inseridos no banco. Este processo garantirá a tecnicidade necessária aos itens e se constituirá, desta forma, um Banco de Itens e de Testes.

O segundo ponto atende a crítica de que a avaliação externa não leva em conta as características sociais e de infraestrutura das escolas. Assim, os questionários tradicionais seriam complementados com uma avaliação institucional para alunos, professores e diretores sobre aspectos como clima escolar, práticas pedagógicas, gestão, infraestrutura, comunidade escolar. Dessa forma, além das características já levantadas pelos questionários usados atualmente, seriam inseridas questões sobre o contexto do bairro no qual a escola se insere, apurando a percepção de gestores, professores e alunos sobre o clima reinante na comunidade, atos de vandalismos, roubo e violência, tais como frequência de brigas, ocorrência de tiroteios, assassinatos. Também se levantará as instalações de infraestruturas das escolas e seu estado de conservação. Outros pontos importantes são a condição de oferta e carência de professor.

Os atuais questionários não têm subsidiado análises por parte da secretaria, nem das regionais ou das próprias escolas. Fernandes et al. (2010) relatam uma pesquisa a partir de questionários de avaliações em larga escala de nível estadual, na qual construíram “indicadores de processo” para possibilitar a compreensão das escolas sobre os fatores que influenciam o desempenho dos alunos nos testes de Língua Portuguesa e Matemática. Alguns

deles, como “coesão e trabalho em equipe” (visto como o compartilhamento de ideias, experiências, preocupações e frustrações entre os professores, bem como planejamento e discussão do conteúdo programático entre as diferentes séries), “motivação dos professores” (influenciada pelo que entendem como falta de colaboração dos pais, indisciplina dos alunos e falta de materiais didáticos e instalações) e “absenteísmo dos professores”, entre outros. São fatores que sem dúvida impactam no processo ensino aprendizagem e devem ser considerados numa avaliação.

De acordo com Sorde et al (2016):

A defesa de uma avaliação denominada multidimensional é atualmente relevante para resgatar as múltiplas dimensões que inevitavelmente compõem a qualidade social das escolas, respeitando a complexidade inerente a qualquer fenômeno educacional e, sobretudo, recolocando o olhar para os objetivos essenciais da escola. Os indicadores resultantes dessas dimensões têm, portanto, finalidades distintas daqueles usados como variáveis explicativas de desempenho ou de índices de aprovação ou fluxo escolar evidenciados pelos estudos relacionados anteriormente (p. 725).

Segundo os autores, não se trata de eleger um ou outro indicador para o monitoramento de políticas ou para gestão da escola, mas sim de articular todos estes indicadores, obtendo, assim, uma visão ampliada do contexto escolar em todas as suas dimensões. Com a avaliação institucional se obtém uma análise qualitativa sobre fenômenos intraescolares, tais a realização de reuniões com a participação de responsáveis pelos alunos, o percentual de escolas que conta com grêmio estudantil ou associação de pais, etc. Indicadores como esses não medem de forma direta a gestão democrática, mas constituem aproximações significativas sobre a mesma. Obtém-se, dessa forma, uma análise mais abrangente, unindo a dimensão social da escola com o desempenho escolar.

Sobre as etapas avaliadas, sugere-se uma avaliação formativa para as três séries do ensino médio e 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental, com a metodologia TCT, que forneceria um diagnóstico da aprendizagem dos alunos, propiciando que a área pedagógica desenvolva projetos, ações e intervenções para sanar as deficiências detectadas. A avaliação somativa, utilizando a TRI, ocorreria nas séries concluintes, 9º ano do EF e 3ª série do EM.

Atendendo à solicitação dos alunos do ensino médio para que a avaliação deva prepará-los para o ENEM, pode-se avaliar as mesmas disciplinas avaliadas no ENEM. Para tal, deve-se aproximar a atual Matriz de Referência ao modelo de matriz do ENEM e a Matriz do ensino fundamental seria elaborada em consonância com a Base Nacional Comum

Curricular. Serão utilizados itens seguindo os padrões utilizados nas aplicações recentes do Enem. No Banco de Itens atual, deve-se criar um link para simulados ENEM, onde seriam disponibilizados itens de provas anteriores, bem como itens enviados pelos professores, que seriam colocados no repositório do Banco de Itens e Testes já mencionado. Assim, os professores poderiam montar simulados, utilizando a ferramenta já conhecida por eles de elaboração de provas.

Tal perspectiva visa dotar de significância a participação dos estudantes nas avaliações, de tal forma que possam obter informações condizentes com seus interesses e projetos de vida. Ao mesmo tempo, visa fornecer dados que revelem as lacunas de aprendizagem que precisam ser enfrentadas pelas instituições escolares por meio de intervenções pedagógicas.

A correção das provas deve ser feita utilizando a metodologia de Teoria de Resposta ao Item, mas também por TCT. As devolutivas para o aluno podem ser feitas fornecendo a nota em cada área de conhecimento e estará numa escala de 0 a 1000, que o aproxime da realidade do ENEM, seus erros e acertos por questão e habilidade. A devolutiva para o professor deve apresentar o desempenho por aluno, a média de sua turma, estatísticas de acertos e erros por temas/habilidades/itens. A devolutiva para o gestor escolar será do mesmo tipo do professor, porém para toda a escola, além de dados mais agregados que indiquem turmas prioritárias por disciplina. A devolutiva para a Regional constará de visualizações equivalentes à do Diretor para todas as escolas da sua Regional, tendo dados agregados que permitam visão por município e regional e que permitam elencar escolas críticas. A devolutiva para a SEEDUC apresentará dados consolidados por TRI e TCT. A secretaria terá acesso total a todas as devolutivas na escala de 0 a 1000 do ENEM e relatórios agregados que permitam ver Regionais, Municípios, escolas e disciplinas críticas. Os dados estarão disponibilizados no link criado para a avaliação, sendo possível gerar PDFs para que sejam arquivados como registro pelas escolas e demais instâncias.

Para atender ao critério econômico, pode-se optar por alguns formatos digitais. Um deles é a transferência dos resultados do teste via celular, que através de *wifi* transfere estes resultados para a nuvem programada para tal e, por sua vez, é transferido a um repositório de arquivos. Do repositório, é enviado para a aplicação do corretor onde ele estiver na internet. A correção é devolvida para a nuvem e desta para o repositório onde é produzido o resultado final que será publicado em um portal. Outras formas digitais também já são possíveis. A avaliação digital já está em andamento no cenário educacional brasileiro. Há uma série de vantagens nesse tipo de avaliação como economia de custos, em especial no que diz respeito

às avaliações em larga escala, quando comparados aos custos de uma avaliação com testes impressos. Neste último tipo, os testes precisam ser impressos, distribuídos em todo o estado, aplicados, recolhidos e devolvidos para o processamento das respostas. Há muitos gastos e muitos problemas nesse tipo de avaliação. Além de custosos, os testes ficam à mercê, por maior que seja a cautela, de fatores não previstos (problemas no transporte, intempéries climáticas etc.). Soma-se a isso problemas na aplicação e o tempo gasto para a obtenção dos resultados. Tudo isso faz com que, em termos comparativos, a avaliação digital se apresente como um modelo mais interessante para a aplicação de avaliações em larga escala. Mais vantagens estão na possibilidade de itens interativos compondo os testes, algo inviável para os testes impressos, e na aplicação de testes adaptativos, nos quais cada resposta conduz o respondente a questões mais ajustadas às capacidades que demonstra ao longo da execução do teste.

Entre as vantagens das diversas modalidades de tecnologias digitais, os autores apontam a possibilidade de novas formas de representação e o uso de múltiplas modalidades para demonstrar progresso acadêmico do estudante, bem como o processo mental realizado pelo aluno para responder as questões. Também possibilita que os itens possam ser multidimensionais, incluindo mais de uma habilidade. Citam ainda que podem permitir uma diversificação nos formatos dos itens que não precisam ser, necessariamente, apenas de múltipla escolha, possibilitando captar, rever e criar múltiplas formas de representação de conhecimentos e habilidades.

Outro ponto positivo é a oportunidade de avaliar habilidades mais complexas, permitindo o uso de problemas multifacetados e a avaliação do desempenho no contexto de cenários difíceis de se criar em sala de aula, por exemplo, experimentos científicos perigosos ou complexos, fenômenos naturais ou cenários imaginários. Estas possibilidades da avaliação digital contemplariam o anseio dos estudantes do ensino médio para uma avaliação mais próxima do ENEM e de um formato mais atraente, já que a população jovem é íntima do mundo digital.

Outro ponto favorável da avaliação digital é possibilitar a integração entre as avaliações somativas e formativas, permitindo uma maior amplitude sobre o desempenho do estudante, assim como enviar *feedback* para os alunos sobre sua aprendizagem, apontando as áreas em que apresenta deficiências. Ainda como ponto positivo, pode-se citar a agilidade com que a avaliação pode ser processada e a consequente devolução dos dados num tempo muito mais célere do que o método tradicional permite.

Contudo, apesar de tantas vantagens, os testes adaptativos também apresentam desafios como o fato de que os técnicos responsáveis pelo desenvolvimento dos instrumentos digitais não têm conhecimento sobre avaliação externa nem sobre aprendizagem. Assim, os profissionais envolvidos, cientistas da computação, educadores, psicólogos e projetistas de *software* comercial, normalmente, têm visões e objetivos diferenciados e nem sempre trabalham em conjunto, como também não têm se empenhado em discutir sobre objetivos da avaliação, nem como explorar de forma mais aprofundada as possibilidades em sintonia com as questões pedagógicas. É fundamental ultrapassar esses guetos corporativos e se criar um ambiente colaborativo entre estes profissionais.

Um risco possível é o fato de que o avanço tecnológico passe a ditar a avaliação e, conseqüentemente, as práticas de ensino e o currículo, ou seja, a tecnologia é fator impulsionador de mudança, o que pode levar os formuladores de políticas a simplificarem demais o uso e centrarem, em torno destes meios tecnológicos, vários programas educacionais, inclusive a avaliação. Assim como a avaliação educacional deve estar a serviço da pedagogia, a tecnologia tem que estar a serviço de ambos e não o contrário.

Também é necessário citar a questão da infraestrutura disponível para sua aplicação. Pensando, mais uma vez, em avaliações em larga escala, não são todas as escolas que possuem infraestrutura adequada para a aplicação dos testes no formato digital (faltam computadores adequados e internet que suporte esse tipo de aplicação). Problemas de infraestrutura criam uma divisão de acesso à avaliação digital: redes mais equipadas e com melhores condições terão mais acesso a esse formato avaliativo do que aquelas com mais problemas de infraestrutura. Para resolver este ponto, sugere-se que a aplicação seja feita utilizando-se de diversos instrumentos digitais como *tablet*, computador, *smartphone* e *pen drive*.

Ainda há questões pedagógicas. Quanto aos alunos, há diferenças entre testes impressos e testes digitais: o comportamento do aluno ao longo do teste, o tipo de concentração e habilidades necessárias para sua realização, o acompanhamento do aplicador etc. Responder a testes digitais requer o desenvolvimento de habilidades específicas e isso precisa ser considerado em uma tradição caracterizada pelos testes impressos, pois os resultados podem representar dificuldades dos alunos não com o que está sendo avaliado, mas em virtude da forma proposta para a avaliação.

Timmis et al (2018) apontam que as discussões políticas e as decisões sobre a utilização da tecnologia têm contribuído para uma visão simplificada desta ferramenta que tem sido vista mais como uma solução rápida ou um meio de replicar os métodos existentes,

em vez de ver seu potencial para desafiar e remodelar as práticas existentes e repensar o objetivo da avaliação e sua relação com a aprendizagem. Desta maneira, o uso da tecnologia nas avaliações externas está muito mais atrelado a uma eficiência, rapidez e consistência da logística de aplicação e de finalização de resultados do que contribuir para uma análise sobre a avaliação e que novos rumos podem tomar. Os autores apontam, por fim, que a avaliação digital pode contribuir para a melhoria do processo educacional de várias formas. É capaz de fornecer *feedbacks* aos alunos e professores, pode integrar as avaliações somativas e formativas, permitir várias maneiras de os alunos representarem seu raciocínio cognitivo e progresso de aprendizagem e avaliar habilidades complexas de resoluções de problemas e exploração sobre o aprendizado do aluno. Mas os autores ponderam que até o momento tem se discutido muito pouco sobre como a avaliação pode avançar e melhorar através destes recursos, que, na opinião deles, está em descompasso com as necessidades do século XXI.

As vantagens de uma avaliação digital superam os desafios apontados e, inclusive, parece ser um caminho irreversível para a avaliação externa.

3.2. Discutindo avaliação

O segundo e terceiro momentos deste Plano de Ação está subdividido em diversas ações, cujos objetivos são incluir a participação dos profissionais na construção e validação do desenho da avaliação, respondendo, assim, a reclamação colocada por muitos como política imposta de cima para baixo e levar informações corretas sobre a avaliação, evitando os equívocos de diversas ordens que foram detectados neste estudo. A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ tem por competência legal normatizar e padronizar os procedimentos avaliativos utilizados na rede estadual. Mas é fundamental que todos os seus profissionais conheçam este processo e se sintam partícipes da discussão e elaboração do mesmo. Com esta discussão conjunta, pode-se evitar ruídos e equívocos ocorridos na implementação do SAERJ. Essas duas fases da proposta têm como objetivos: mobilizar a comunidade escolar para participar do debate e reflexões sobre o processo de avaliação externa; garantir que a opinião das equipes escolares sobre o processo de avaliação externa seja fruto do debate e da reflexão e expresse o interesse coletivo; considerar a opinião apurada para uma possível revisão/adequação dos instrumentos de avaliação externa adotados pela SEEDUC.

Na segunda etapa se pretende implementar consulta pública destinada a professores da rede para levantar suas opiniões e expectativas sobre avaliação externa. Após consolidação

desta consulta divulgar amplamente o resultado. Esta consulta se ancorará nos seguintes pontos:

- 1- A avaliação externa bimestral como diagnóstico do processo ensino-aprendizagem – como torná-la útil para a tomada de decisões e elaboração de estratégias pedagógicas?
- 2- A relação da avaliação externa com o currículo mínimo adotado na rede de ensino e com o trabalho desenvolvido na sala de aula;
- 3- A avaliação externa e a autonomia e responsabilização dos professores
- 4- Relação entre os itens, os descritores/habilidades e o currículo básico adotado na rede.
- 5- Considerações sobre virtudes e defeitos da avaliação externa.

Todos estes aspectos serão incluídos na pauta das discussões que ocorrerão em seguida para a construção e validação do formato de avaliação a partir do modelo elaborado conforme as indicações na seção 3.1. O propósito aqui é obter e organizar a percepção dos professores sobre avaliação externa, de forma a possibilitar um debate amplo com o quadro dos profissionais sobre os fatores apontados na consulta pública possibilitando desta maneira a ampliação do olhar e entendimento sobre esta avaliação

A terceira etapa consiste em estabelecer um ciclo de reuniões com o sindicato sobre avaliação externa discutindo o resultado da consulta pública, e discutindo tecnicamente com o sindicato sobre avaliação.

Concomitante a este processo junto ao sindicato, estabelecer um cronograma de reuniões por todas as regionais nas quais se fará uma roda de conversa sobre a proposta do desenho da avaliação elaborado na primeira fase deste planejamento, esclarecendo dúvidas e equívocos que já foram evidenciados neste estudo e na consulta pública. Nestas reuniões os profissionais poderão propor sugestões e ajustes ao modelo proposto.

Ao final deste processo promover a realização de um seminário envolvendo toda a rede, ou ainda seminários regionais para apresentação da proposta final da avaliação que foi validada pela maioria dos profissionais da rede.

Para garantir a participação de toda a comunidade escolar na proposição de novo modelo de Avaliação Externa o debate deve ser estruturado em três espaços, quais sejam: a) Estrutura SEEDUC; b) Estrutura Regional; e c) Estrutura Unidade Escolar.

Na estrutura SEEDUC, o objetivo é mobilizar as Diretorias Regionais Pedagógicas para participar do debate e reflexões sobre o processo de avaliação externa através de reunião dos técnicos da avaliação da SEEDUC com DRPs para explicação/orientação sobre a proposta de revisão do processo de avaliação externa e organização da dinâmica de debate no âmbito regional sobre o processo de avaliação externa. Ao final deve se elaborar um documento norteador.

Na estrutura da Diretorias Regionais por sua vez deve se mobilizar as unidades escolares para reunião com diretores escolares para explicação/orientação sobre a proposta de revisão do processo de avaliação externa e organização da dinâmica de debate e proposição de modelo. Após a realização do debate, construção de consenso e consolidação da posição da regional para posterior envio a SEEDUC.

Nas unidades escolares da mesma forma, deve se mobilizar a comunidade escolar para participar do debate e reflexões sobre o processo de avaliação externa através de reunião ou outra estratégia de comunicação efetiva com professores, coordenadores pedagógicos, articuladores, agentes de leitura, Conselho Escolar, Grêmio Estudantil e alunos para explicar a proposta de revisão do processo de avaliação externa e organização da dinâmica de debate para proposição de modelo de instrumentos de avaliação externa.

Após realização do debate, construção de consenso e consolidação da posição coletiva dos participantes para envio à DRP que consolidará as propostas de todas suas unidades e enviará para a SEEDUC. A secretaria deverá consolidar as sugestões regionais, analisar e preparar proposta de modelo de avaliação externa que deverá ser apresentada para apreciação do secretário e demais subsecretários e técnicos da área pedagógica e em seguida para toda a rede. Uma equipe técnica deverá se incumbir de acompanhar a organização das ações/estratégias/espacos preparatórios de estudos, análises e discussões preliminares sobre o processo de avaliação externa pelas regionais e escolas a fim de garantir que seja produtivo e estar disponível para esclarecimento de dúvidas. O consenso, que pode ser alcançado por votação, deve ser registrado em Ata e no link disponível além de divulgação nos Sites SEEDUC/CONEXÃO PROFESSOR/ALUNO.

Os debates promovidos no âmbito de cada Unidade Escolar (nível local) e de cada diretoria Regional (nível regional) e da SEEDUC devem ser fundamentados nos seguintes documentos:

1. Apresentar os marcos legais que dispõem sobre avaliação externa no sentido de evidenciar sua importância como instrumento de subsídio para implementação

de políticas públicas educacionais voltadas para a equidade e monitoramento da qualidade da educação pública;

2. Documento elaborado com características, objetivos, metodologia e os conhecimentos que se fizerem necessários para uma maior compreensão sobre avaliação externa.
3. Consolidação das opiniões publicadas na consulta pública realizada anteriormente com as respectivas respostas expressas de forma técnica.
4. Apresentação do modelo proposto de avaliação externa.

A dinâmica do debate deve pautar-se em:

1. Leitura integral dos documentos acima indicados;
2. Leitura das conclusões da consulta pública;
3. Após a leitura de cada documento, deve-se abrir para discussões e deliberações, com delimitação de tempo.
4. É fundamental que todos os participantes respeitem as regras estabelecidas e que se respeitem mutuamente.

O documento norteador das discussões deve conter pontos estruturantes tais como:

- a avaliação externa como diagnóstico do processo ensino-aprendizagem – esclarecer estes objetivos como centrais da avaliação desmistificando o discurso de culpabilização de professores.
- a relação da avaliação externa com o currículo mínimo adotado na rede de ensino.
- avaliação externa e a autonomia dos professores.
- a avaliação externa como instrumento complementar de gestão para acompanhamento de metas de aprendizagem e para orientar as práticas pedagógicas.
- sugestões de etapas e disciplinas a serem avaliadas e periodicidade.
- explicar a participação dos professores na elaboração dos itens.

Os textos devem ser dirigidos aos gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores, visando o esclarecimento sobre a avaliação como ferramenta de gestão pedagógica. A comunicação entre secretaria de educação e os profissionais da escola é um

problema recorrente e para que este primeiro momento de diálogo entre a SEEDUC e os docentes não se perca, sugere-se que se crie um site da avaliação, onde possa constar informações sobre a avaliação, todos os documentos referentes a ela e, principalmente, abrir um canal de comunicação, em que os professores e demais profissionais possam discutir ideias e sanar dúvidas. Este site hospedaria, ainda, as posições oriundas da consulta pública e dos seminários realizados em toda a rede.

Para exercer a função de Mediador dos debates pode-se definir o Diretor Regional Pedagógico e o Coordenador de Avaliação no nível regional e o Coordenador de Ensino e os Diretores das Unidades Escolares, no nível local. Na secretaria pode ser o responsável pela SUPAA. Nesse caso, cabe ao Mediador conduzir os trabalhos, dirimir as dúvidas surgidas durante o debate, incentivar a participação e interferir quando os participantes se afastarem dos objetivos propostos ou chegarem a conclusões equivocadas que ferem o que já está estabelecido nos documentos acima elencados. Cabe, também, ao Mediador definir o responsável pela elaboração da Ata. A equipe da SUPAA acompanhará todo o processo nas regionais.

Concluindo, o Plano de Ação apresentado como resultado do estudo realizado constitui uma sugestão visando restaurar uma política pública que se mostrou eficiente em contribuir na melhoria do ensino aprendizagem no contexto escolar do estado do Rio de Janeiro. Trata-se de uma ferramenta de gestão que deve ser ressignificada pela participação dos profissionais da educação e alunos e que pode ser promotora de estratégias pedagógicas e de gestão para o avanço do processo educacional. A partir da participação dos profissionais na elaboração da avaliação se espera diminuir ou eliminar a resistência criada no SAERJ cuja justificativa, dentre outras, era justamente ser elaborada por agente externo e ser imposta sem a participação dos professores da rede.

O presente estudo não esgotou todas as múltiplas facetas envolvidas na avaliação educacional e, portanto, deixa em aberto possibilidades de novas pesquisas que devem ser uma constante neste campo tão ávido por estudos.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane; LEME, Luciana França. **Avaliações externas e qualidade do ensino: desafios para os conhecimentos dos professores**. Extraído do site CubaEduca.cu. Disponível em: <http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/evaluador/Ocimar-Munhoz.pdf>
- ALMEIDA, Sandra Regina Albuquerque de. **Divulgação dos dados das avaliações externas – a apropriação dos resultados do SAERJINHO pelos gestores e professores**. Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora/CAEd, 2015. Disponível em: <http://www.mestrado.CAEdUFJF.net/wp-content/uploads/2015/04/SANDRA-REGINA-ALBUQUERQUE-DE-ALMEIDA.pdf>
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri, TARTUCE Gisela Lobo B. P. Avaliação Institucional e projeto político-pedagógico: dois lados de uma mesma moeda. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 32-62, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/ae.v0ix.3914>
- BAPTISTA, S. G.; CUNHA, M. B. da. Estudo de usuários: visão global dos métodos de coleta de dados. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v.12, n.2, p.168-184, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-99362007000200011>>.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BONAMINO, Alicia & SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, abr./jun., p. 373-388, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994**. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 1994.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 19 mar. 2018.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 mar. 2018.
- _____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 18 abr. 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em:
<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=128&topic=2>> Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
 Acesso em 18 abr.2018.

BROOKE, NIGEL. **Currículo Nacional Obrigatório: as origens da BNCC.** Juiz de Fora, 2018. 27 slides, color. Aula dada no PPGP. Disponível em:
<http://ppgp4.CAEdUFJF.net/course/view.php?id=21>>. Acesso em: 20.set. 2018.

_____. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. **Cadernos de Pesquisa**, v.43, n.148, jan./abr., p.336-347, 2013.

_____. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, mai./ago., p. 377-401, 2006.

BAUER, Adriana, GATTI, Bernadete A. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil:** implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Volume 2. Florianópolis: Insular, 2013.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva, ALMEIDA, Andréa Baptista. **A evolução das políticas de avaliação do RJ na visão dos professores: do Nova Escola ao SAERJ.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Junqueira&Marin Editores Livro 1 - p.002562
 Disponível em: em:
http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt14_trabalhos_pdfs/gt14_3062_texto.pdf. Acesso em nov. 2018

CERQUEIRA, Aluana G, et al. OCUPAMENDES: quando a droga da obediência não funciona mais! Relatos da ocupação estudantil do Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes, a primeira escola ocupada no estado do Rio de Janeiro. **Temáticas**, Campinas, n. 24, fev./dez., p.27- 46, 2016.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, p. 78-100, 2012.

CÔRTEZ, Elia Marcia. **O impacto do SAERJINHO nas concepções de avaliação externa e interna em uma escola do Noroeste Fluminense.** Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora/CAEd, 2013,2013. Disponível em:
<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/03/dissertacao-2011-eliamarcia-cortes.pdf>. Acesso em jan. 2018

COSTA, Marisa De Santana da. **Monitoramento do sistema de gestão da rede estadual do Rio de Janeiro pelo comitê Gestão Integrada da Escola:** a dinâmica de trabalho e seus desafios. Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora/CAEd, 2016.

Disponível em: <http://www.mestrado.CAEdUFJF.net/wp-content/uploads/2016/11/MARISA-DE-SANTANA-DA-COSTA.pdf>

FERREIRA, Reinaldo de Oliveira. **Política de avaliação externa bimestral: um estudo sobre sua percepção como ferramenta de gestão pedagógica nas unidades escolares da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.** Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora/CAEd, 2016. Disponível em: <http://www.mestrado.CAEdUFJF.net/wp-content/uploads/2016/02/REINALDO-DE-OLIVEIRA-FERREIRA.pdf>

FILHO, Ovídio Orlando, MARTINS SÁ, Virgínio Isidro. Avaliação externa da gestão escolar do Programa Nova Escola do Estado do Rio de Janeiro: um estudo reflexivo sobre o seu primeiro ciclo de realização (2000–2003), passados quinze anos de sua implementação. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** vol.24 no.91 Rio de Janeiro jun. 2016 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000200002>. Acesso em nov. 2018

FOURNIER, Christianne Guimarães. **A política educacional de centralização, responsabilização e avaliação no estado do Rio de Janeiro: um estudo de caso sobre os desafios e dificuldades da atuação dos AAGEs nas escolas da Regional Metropolitana III.** Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora/CAEd, 2017. Disponível em: <http://www.mestrado.CAEdUFJF.net/a-politica-educacional-de-centralizacao-responsabilizacao-e-avaliacao-no-estado-do-rio-de-janeiro-um-estudo-de-caso-sobre-os-desafios-e-dificuldades-da-atuacao-dos-AAGEs-nas-escolas-da-regional-metr/>. 2017.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 989-1014, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1728100.pdf>

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não.** Ed: Olho d'Água, São Paulo, 1997.

FREITAS, Luis Carlos. **Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação.** In: BAUER, Adriana, Gatti, Bernadete A. Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Volume 2. Florianópolis: Insular, 2013.

GILSON, Rosane de Barros Alves. **SAERJINHO – desafios e conquistas na busca por uma educação de qualidade para o estado do RJ.** Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora/CAEd, 2012. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/02/dissertacao-2010-rosane-de-barros-alves-gilson.pdf>. Acesso em ago. 2018.

GOMES, Luiz Augusto de Oliveira. **Jovens trabalhadores-estudantes: a construção da vontade coletiva em experiências de ocupação de escolas.** Dissertação de mestrado em educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense – Niterói-RJ, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Vania/Desktop/dissertação/texto%20ocupação%207.pdf>. Acesso em set 2018.

MACHADO, Cristiane: Alavarse I, Ocimar Munhoz I **Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em jul. 2018

MARUJO, Cinthia Cristiane da Silva, **Os impactos da reforma gerencial no trabalho dos docentes de três escolas da rede estadual de educação do Rio de Janeiro: A Urgência do Debate em Defesa de um Projeto Contra Hegemônico**. Dissertação de mestrado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar PPGEduc. Seropédica / RJ Abril, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/bitstream/jspui/2188/2/2017%20%20Cinthia%20Cristiane%20da%20Silva%20Marujo.pdf>

MEDEIROS, Denise Barra. **Os efeitos da política de bonificação do governo do Rio de Janeiro nas ações gestoras de escolas estaduais do município de Valença**. Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora/CAEd, 2014. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/os-efeitos-da-politica-de-bonificacao-do-estado-do-rio-de-janeiro-nas-acoes-gestoras-de-escolas-estaduais-do-municipio-de-valenca/>

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NAJJAR, Jorge. A disputa pela qualidade da escola: uma análise do programa Nova Escola no Estado do Rio de Janeiro. Niterói: Editora da UFF; 2015

NEUBERT, Luiz Flávio & JÚNIOR, Fernando Tavares. A qualidade da educação e a disseminação de sistemas de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, set. /dez., p. 22-48, 2014.

OLIVEIRA, SHEILA SANTOS. **A gestão integrada da escola no estado do Rio de Janeiro (2011-2014): consensos e disputas**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7046>. Acesso em dez 2018.

PINHEIRO, Diógenes. Escolas ocupadas no Rio de Janeiro em 2016: motivações e cotidiano. **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 265-283, jan./jul., 2017.

RESENDE, Wagner S. Alguns problemas de interpretação sobre a natureza da Avaliação Educacional em Larga Escala. *Revista Pesquisa em Educação*, vol. 7, n. 1 (2017). Disponível em: <http://www.revistappgp.CAEdUFJF.net/index.php/revista1/issue/view/10>. Acesso em abr. 2018.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n. ° 25.959, de 12 de janeiro de 2000**. Institui o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola e dá outras

providências. Disponível em: <file:///F:/TRABALHOS/Decreto%20Estadual.htm>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. **Lei nº 5.597, de 18 de dezembro de 2009.** Institui o Plano Estadual de Educação - PEE/RJ, e dá outras providências. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/448712/DLFE-31621.pdf/planoestadualdeeducacao.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. **Resolução SEEDUC nº 4.437, de 29 de março de 2010.** Institui o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ e dá outras providências. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/784277/DLFE-47465.pdf/Minuta_avaliacao_externa.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. **Decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011.** Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC e dá outras providências. Diário Oficial. 07/01/2011.

_____. Resolução SEEDUC nº 4.669, de 04 de fevereiro de 2011. Regulamenta a bonificação por resultado instituída pelo Decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011 e dá outras providências. **Diário Oficial do Rio de Janeiro**, RJ, 07 fev. 2011d.

_____. Resolução SEEDUC nº 4.880, de 19 de março de 2013. Regulamenta a bonificação por resultado, instituída pelo Decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011, alterado pelo Decreto nº 43.451, de 03 de fevereiro de 2012, e pelo Decreto nº 44.112, de 13 de março de 2013. **Diário Oficial do Rio de Janeiro**, RJ, 20 mar. 2013c.

_____. **Cartilha de Bonificação por resultados.** c2012. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/1000180/DLFE50962.pdf/CartilhaBonificacao2.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

_____. **Resolução SEEDUC nº 5.131, de 25 de julho de 2014.** Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ, e dá outras providências. Diário Oficial. 29/07/2018.

ROCHER, Thierry. **Revolução digital e a avaliação dos alunos: o digital na escola.** CAEd/PPGP: 2018a. Disponível em: <<https://youtube.https.co/watch?v=c1WPnoTscBM>>. Acesso em: 26 out. 2018.

ROSISTOLATO, Rodrigo & VIANA, Guilherme. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, jan. /mar., p. 13-28, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S151797022014000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

SCHNEIDER, Marilda Pasqual & ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, set./dez., p. 493 – 510, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63790/37015>

SILVA, João Paulo de Souza & MEI, Danielle Scheffelmeier. O que aprendemos das ocupações nas escolas em 2015 e 2016? **XIII Congresso Nacional de Educação/EDUCERE**, p.12974-12986, 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23034_11802.pdf

SILVA, Elizângela Nascimento de Lima. **A Regional Metropolitana III e os impactos de suas ações nos resultados do SAERJINHO**: análise de dois casos de gestão em escolas, Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora/CAEd, 2014. Disponível em: <http://www.mestrado.CAEdUFJF.net/wp-content/uploads/2014/03/dissertacao-2011-elisangela-nascimento-de-lima-silva.pdf>.

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO. **Educação em Revista**. Regional 7, ano 2, n. 3, fev., 2013.

_____. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim95.pdf>. Acesso em 11 set. 2018.

_____. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim27.pdf>. Acesso em 06 jan. 2019.

_____. Disponível em: <<http://www.SEPERj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim41.pdf>>. Acesso em 01 jun. 2018.

_____. Disponível em: <<http://www.SEPERj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim99.pdf>>. Acesso em 01 jun. 2018.

_____. Disponível Em: http://www.SEPERj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=2461>. Acesso em: 20 maio. 2018.

_____. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim93.pdf>. Acesso em 10 jun. 2018.

_____. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim742.pdf>. Acesso em 24 fev.2019.

_____. Disponível em : <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim778.pdf>. Acesso em 24 fev. 2019.

SOARES, José Francisco. Qualidade da Educação: qualidade de escolas. In: VIANA, Fabiana Silva et al. **A Qualidade da Escola Pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, p. 75-96, 2012a.

_____. A avaliação como instrumento de garantia do direito à educação. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.2, n.1, jul., p.183-213, 2012b.

SORDI, Mara Regina Lemes, et al. Indicadores de qualidade social Da escola pública: avançando no campo avaliativo. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 716-753, set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v27i66.4073>

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da Educação Básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

TIMMIS, Sue, et al. **Repensando a avaliação na era digital: oportunidades, desafios e riscos**. Traduzido do original inglês “Rethinking assessment in a digital age: opportunities, challenges and risks”, por Luís A. Fajardo Pontes, CAEd. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=3146>

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Bookman Editora, 2015.

APÊNDICE

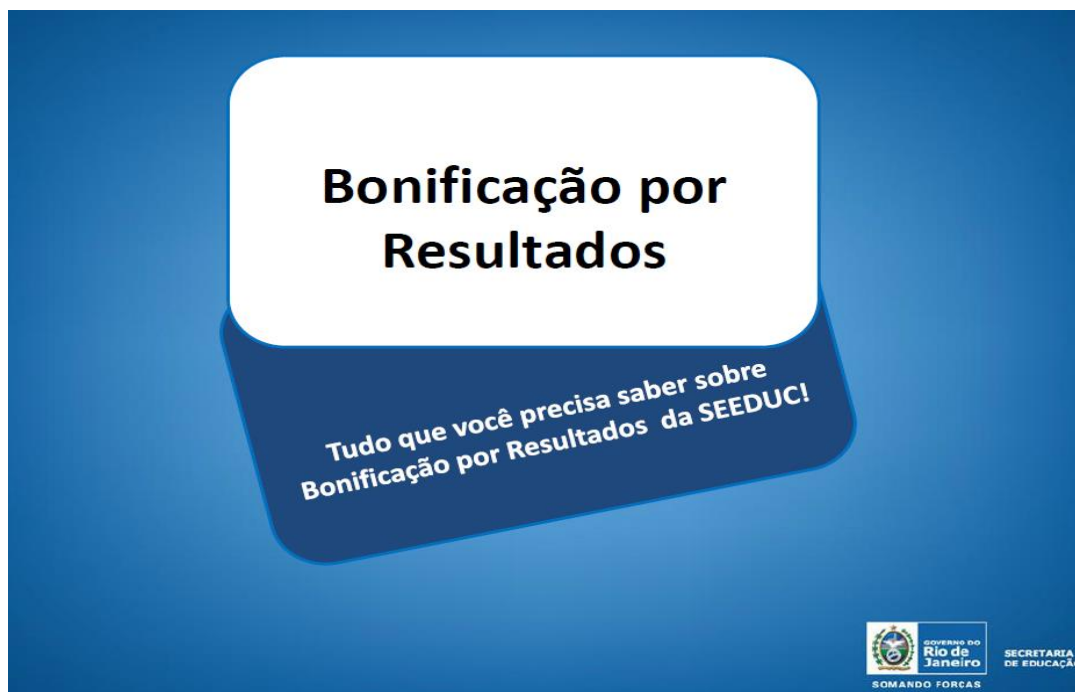
QUESTIONÁRIO DIRETORES REGIONAIS PEDAGÓGICOS – SEEDUC/RJ

O presente instrumento é parte da dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) cujo tema será o SAERJ. Os eixos do mesmo se estruturam em razão de se analisar a visão dos diretores regionais pedagógicos sobre: (i) visão sobre avaliação externa como instrumento de gestão de política educacional e de gestão pedagógica; (ii) visão sobre o processo que culminou com o término do SAERJ e (iii) expectativas para um novo modelo.

1. Em sua opinião qual é a razão de se ter implementado o SAERJ na rede estadual?
2. Durante o período de realização do SAERJ, de 2018 a 2015, e o SAERJINHO, de 2011 a 2015, o que considera como positivo dessas avaliações?
3. E o que acha que teve aspecto negativo, quais as falhas ou o que deixou de se fazer?
4. Em sua opinião qual era a visão da maioria dos profissionais das escolas de sua regional sobre as avaliações? Havia resistências? De que tipo? Eram a maioria? Identificar a resistência se de professor e/ou diretor e quais eram os argumentos.
5. Em sua opinião o que motivou o fim do SAERJ?
6. Quais as consequências desse término para a gestão?
7. Em sua opinião como deve ser um modelo de avaliação externa para a rede estadual do estado em termos de periodicidade, etapas, disciplinas, operacionalização, população, etc.

ANEXOS

ANEXO A – CARTILHA DE BONIFICAÇÃO



A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, com a finalidade de promover a melhoria dos resultados da Educação, estabelece como desafio e meta:

“Estar entre os cinco melhores Estados no IDEB -Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - até 2013”

Para atingir essa meta, cada servidor deverá fazer sua parte .

A Bonificação por Resultados tem como objetivo recompensar os servidores pelos resultados, desempenho individual e trabalho em equipe.

Nesta cartilha, você vai encontrar todas as definições e regras para entendimento da Bonificação por Resultados.

Vamos manter o nosso foco em direção ao alcance das metas e a melhoria dos resultados educacionais.

o seu esforço fará toda a diferença !

Atenciosamente,
Secretaria de Estado de Educação



www.educacao.rj.gov.br



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

QUE É A BONIFICAÇÃO POR RESULTADOS?

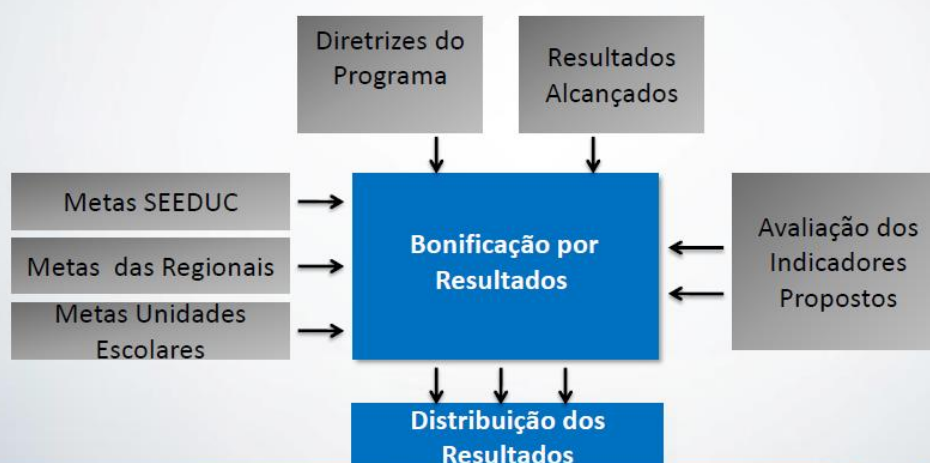
É um programa que visa remunerar os servidores da SEEDUC lotados em Unidades Escolares, Regionais Administrativas, Regionais Pedagógicas e Regionais Pedagógico-Administrativa, que atingirem ou superarem as metas estabelecidas.

QUAIS OS OBJETIVOS DA BONIFICAÇÃO POR RESULTADOS?

- ✓ Aumentar o grau de comprometimento dos servidores com o processo de ensino e aprendizagem;
- ✓ Recompensar os servidores pelos resultados;
- ✓ Estimular a parceria e o trabalho em equipe dos servidores a partir da busca do alcance de melhores resultados (foco em resultados);
- ✓ Contribuir para uma maior profissionalização quando o bom desempenho é medido, reconhecido e recompensado;
- ✓ Estimular a produtividade.

QUAIS AS PREMISSAS PARA O BOM ANDAMENTO DA BONIFICAÇÃO POR RESULTADOS?

- ✓ Ter um sistema de gestão com um método e ferramentas para auxiliar o alcance das metas;
- ✓ Envolver diferentes setores da SEEDUC na negociação das metas e gerenciamento dos resultados;
- ✓ Divulgar as metas a serem atingidas;
- ✓ Ter uma gestão participativa e transparente;
- ✓ Efetuar o pagamento do bônus em função dos resultados com foco em melhoria.



A QUEM SE APLICA A BONIFICAÇÃO POR RESULTADOS?

Como o objetivo é valorizar os servidores ligados diretamente à melhoria dos resultados, estão contemplados as equipes das Unidades Escolares e Regionais.

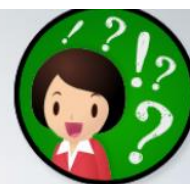


www.educacao.rj.gov.br



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

QUEM NÃO IRÁ PARTICIPAR DA BONIFICAÇÃO POR RESULTADOS?



- ✓ Servidores cedidos à Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC;
- ✓ Servidores exclusivamente ocupantes de cargo em comissão;
- ✓ Professores da classe de Inspetor escolar.

www.educacao.rj.gov.br



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SE EU TRABALHO NA UNIDADE ESCOLAR, QUAIS OS CRITÉRIOS PARA RECEBER A BONIFICAÇÃO ?



- ✓ Cumprir 100% (cem por cento) do currículo mínimo quando de sua regulamentação;
- ✓ Participar de todas as avaliações internas e externas;
- ✓ Efetuar o lançamento das notas do alunado na forma e prazo estabelecidos;
- ✓ Alcançar, no mínimo, 95% (noventa e cinco por cento) de resultado de cada meta de IDERJ do ensino regular da Unidade Escolar;
- ✓ Alcançar, no mínimo, 80% (oitenta por cento) de resultado de cada meta de ID da Educação de Jovens e Adultos presencial da Unidade Escolar;
- ✓ Ter, pelo menos, 70% de frequência presencial no período de avaliação, que corresponde ao ano letivo.

www.educacao.rj.gov.br



SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO

SE EU TRABALHO NA REGIONAL PEDAGÓGICA E/OU ADMINISTRATIVA, QUAIS OS CRITÉRIOS PARA RECEBER A BONIFICAÇÃO ?



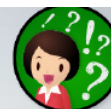
- ✓ 90% (noventa por cento) das Unidades Escolares vinculadas à Regional deverão alcançar, no mínimo, 95% (noventa e cinco por cento) da meta de IDERJ de cada Unidade Escolar de ensino regular;
- ✓ 90% (noventa por cento) das Unidades Escolares vinculadas à Regional deverão alcançar, no mínimo, 80% (oitenta por cento) da meta de ID para a Educação de Jovens e Adultos presencial de cada unidade escolar;
- ✓ Ter 100% (cem por cento) das Unidades Escolares a ela vinculadas com cumprimento do currículo mínimo quando de sua regulamentação;
- ✓ Ter, pelo menos, 70% de frequência presencial no período de avaliação, que corresponde ao ano letivo.

www.educacao.rj.gov.br



SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO

QUAIS SÃO OS INDICADORES UTILIZADOS ?



Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro – IDERJ

O IDERJ é um índice de qualidade escolar criado para fornecer um diagnóstico da escola, em uma escala de 0,00 (zero) a 10,0 (dez), baseando-se em dois critérios: Fluxo Escolar (IF) e Indicador de Desempenho (ID).

Indicador de Desempenho no SAERJ – ID

O ID é medido a partir do agrupamento das notas obtidas pelos alunos nos exames do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) em quatro níveis de proficiência: Baixo, Intermediário, Adequado e Avançado. Estes níveis de proficiência são definidos a partir das expectativas de aprendizagem estabelecidas para cada série/ano e para cada disciplina na Proposta Pedagógica do Estado do Rio de Janeiro.

Indicador de Fluxo - IF

O IF é uma medida sintética da promoção dos alunos em cada nível de ensino e varia entre 0,00 (zero) e 1,00 (um). Ele leva em conta a taxa de aprovação nas séries iniciais (1º ao 5º ano) e finais do Ensino Fundamental - EF (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio - EM (1º ao 3º ano) para cada escola, coletadas pelo Censo Escolar do ano em questão.

Indicador Geral do Estado do Imóvel – IGE

O IGE é o índice formado pelo conjunto de notas obtidas nos itens do Instrumento Gerencial de Avaliação de Imóvel - IGAI elaborado pela Empresa de Obras Públicas – EMOP, a partir do qual as unidades escolares são classificadas nos seguintes níveis: Péssimo, Ruim, Regular, Bom e Ótimo.

www.educacao.rj.gov.br



SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO

QUAIS SÃO OS PESOS DOS INDICADORES PARA QUEM TRABALHA EM UNIDADE ESCOLAR DE ENSINO REGULAR OU ENSINO REGULAR E EJA PRESENCIAL?

	Função	Unidades Escolares com IGE			Unidades Escolares sem IGE	
		Indicador de Desempenho Escolar	Indicador de Fluxo Escolar	Indicador Geral do Estado do imóvel (IGE)	Indicador de Desempenho Escolar	Indicador de Fluxo Escolar
Unidades Escolares com Ensino Regular ou Ensino Regular e EJA presencial	Diretor Geral	60%	30%	10%	65%	35%
	Diretor Adjunto	60%	30%	10%	65%	35%
	Coordenador Pedagógico	70%	30%	-	70%	30%
	Demais Servidores efetivos do quadro da SEEDUC lotados em unidade escolar	60%	30%	10%	65%	35%

www.educacao.rj.gov.br



SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO

QUAIS SÃO OS PESOS DOS INDICADORES PARA QUEM TRABALHA EM UNIDADE ESCOLAR DE EJA PRESENCIAL?

	Função	Unidades Escolares com IGE			Unidades Escolares sem IGE	
		Indicador de Desempenho Escolar	Indicador de Fluxo Escolar	Indicador Geral do Estado do imóvel (IGE)	Indicador de Desempenho Escolar	Indicador de Fluxo Escolar
Unidades escolares somente de EJA presencial	Diretor Geral	80%	-	20%	100%	-
	Diretor Adjunto	80%	-	20%	100%	-
	Coordenador Pedagógico	100%	-	-	100%	-
	Demais Servidores efetivos do quadro da SEEDUC lotados em unidade escolar	80%	-	20%	100%	-

www.educacao.rj.gov.br



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

QUAIS SÃO OS PESOS DOS INDICADORES PARA QUEM TRABALHA COMO PROFESSOR REGENTE EM DIFERENTES MODALIDADES DE ENSINO?

Função	Professores regentes que atuem no Ensino Regular ou Ensino Regular e EJA presencial		Professores regentes que atuem somente na EJA presencial
	Indicador de Desempenho Escolar	Indicador de Fluxo Escolar	Indicador de Desempenho Escolar
Professor Regente	70%	30%	100%

www.educacao.rj.gov.br



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

QUAIS SÃO OS PESOS DOS INDICADORES PARA QUEM TRABALHA EM REGIONAIS PEDAGÓGICAS E/OU ADMINISTRATIVAS?

	Função	Regional com 1 ou mais Unidades Escolares com Indicador de Infraestrutura (IGE)			Regional com todas Unidades Escolares sem Indicador de Infraestrutura (IGE)	
		Indicador de Desempenho Escolar	Indicador de Fluxo Escolar	Indicador Geral do Estado do imóvel (IGE)	Indicador de Desempenho Escolar	Indicador de Fluxo Escolar
Regionais formadas por Unidades Escolares que tenham somente EJA Presencial	Diretor da Regional Pedagógica	80%	-	20%	100%	-
	Demais Servidores efetivos da SEEDUC lotados em Regional Pedagógica	80%	-	20%	100%	-
	Diretor da Regional Administrativa	40%	-	60%	100%	-
	Demais Servidores efetivos da SEEDUC lotados em Regional Administrativa	40%	-	60%	100%	-
	Diretor da Regional Pedagógico-Administrativa	-	-	-	100%	-

www.educacao.rj.gov.br



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

COMO SERÁ CALCULADA A BONIFICAÇÃO POR RESULTADOS?

Foram definidas notas, que variam de 7 a 13, de acordo com o % de atingimento das metas.

- ✓ A nota 10 significa que foi atingida a meta estipulada (100% da meta);
- ✓ A nota 7 significa que foi atingida 95% da meta estipulada para o Ensino Regular;
- ✓ A nota 7 significa que foi atingida 80% da meta de ID para a EJA presencial;
- ✓ A nota 13 significa que a meta foi atingida em 120% ou mais.

Para o Ensino Regular :

INDICADORES	NOTA						
	7	8	9	10	11	12	13
Desempenho Escolar - (ID)	95%			100%			120%
Fluxo de Aprovação - (IF)	95%			100%			120%
Infra-estrutura	95%			100%			120%

Para a EJA Presencial:

INDICADORES	NOTA						
	7	8	9	10	11	12	13
Desempenho Escolar - (ID)	80%			100%			120%
Infra-estrutura	95%			100%			120%

Caso o percentual de alcance da meta para um determinado indicador supere o valor máximo definido na tabela, ou seja, a nota 13 (treze), esta nota será computada como sendo nota 13 (treze).

Caso o percentual de alcance da meta fique abaixo da nota 7 (sete), nenhum valor de nota será atribuído a este indicador.

ATÉ QUANTOS VENCIMENTOS-BASE POSSO RECEBER ?



Até 3 vencimentos-base.
O valor da bonificação variará de acordo com a função e percentual de atingimento ou superação das metas estabelecidas, sendo calculado sobre o seu vencimento-base.

QUANDO IREI RECEBER O BÔNUS?

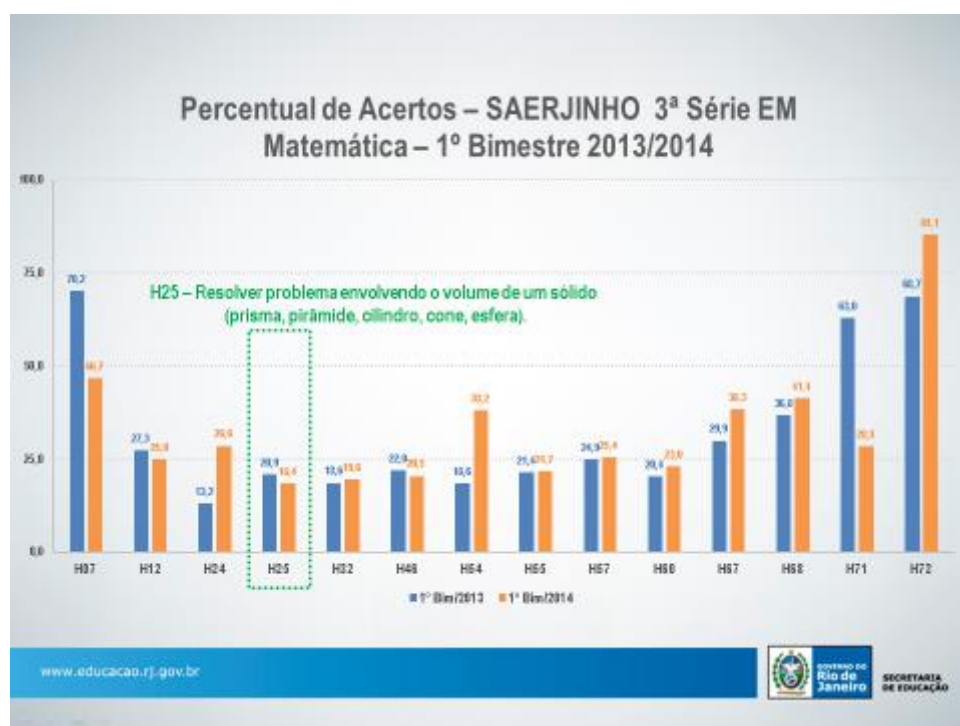
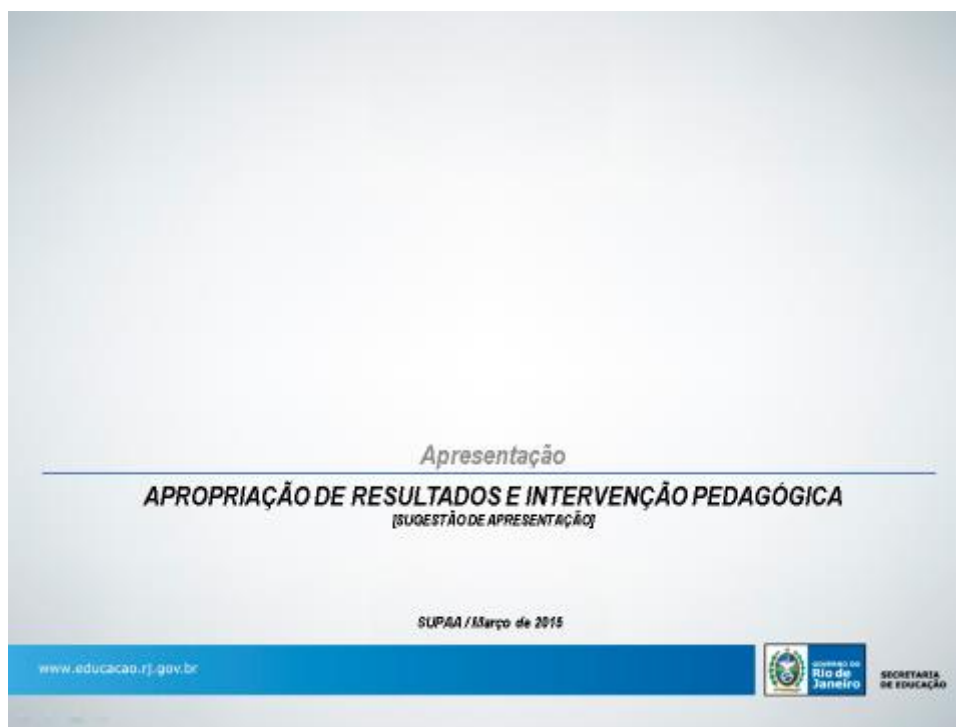
O pagamento da bonificação será realizado em parcela única, no ano subsequente ao da avaliação.

COMO SERÁ CALCULADO O QUANTITATIVO DE VENCIMENTOS-BASE QUE IREI RECEBER ?

O quantitativo de vencimentos-base será distribuído proporcionalmente às notas obtidas. Veja na tabela da Curva de Premiação abaixo, de acordo com sua função, qual é o quantitativo de vencimentos-base que poderá receber:

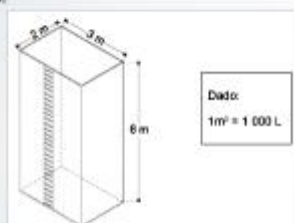
FUNÇÕES	CURVA DE PREMIAÇÃO						
	Nota 7	Nota 8	Nota 9	Nota 10	Nota 11	Nota 12	Nota 13
Diretor Geral da Unidade de Ensino	1,5	1,67	1,83	2	2,33	2,67	3
Diretor Adjunto da Unidade de Ensino	1	1,17	1,33	1,5	1,83	2,17	2,5
Coordenador Pedagógico	1	1,17	1,33	1,5	1,83	2,17	2,5
Professor Regente	1,5	1,67	1,83	2	2,33	2,67	3
Demais servidores efetivos do quadro da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC lotados em Unidade Escolar	1	1,17	1,33	1,5	1,83	2,17	2,5
Diretor de Regional	1	1,17	1,33	1,5	1,83	2,17	2,5
Demais servidores efetivos do quadro da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC lotados nas Regionais	1	1,17	1,33	1,5	1,83	2,17	2,5

ANEXO B - Modelo de oficinas com professores sobre apropriação de resultados das avaliações.



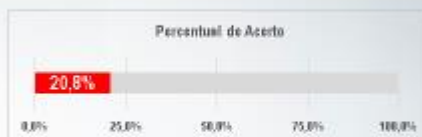
Análise de Item: 1º Bimestre/2013 – Bloco: 1 – Pos. 5

Um reservatório de água tem o formato de um prisma retangular reto e está abastecido com 2/3 de sua capacidade máxima. As dimensões internas desse reservatório estão indicadas no desenho abaixo.



Qual é a quantidade de água armazenada nesse reservatório?

- A) 48.000L
 B) 36.000L
 C) 24.000L
 D) 12.000L
 E) 10.000L



Percentuais por opção de resposta					
[A]	[B]	[C]	[D]	[E]	B/N
10,1%	38,1%	20,8%	21,0%	9,0%	1,0%

Os alunos que optaram por essa alternativa aplicaram a fórmula correta para o cálculo do volume, ou seja,
 $V = 2m \times 3m \times 6m = 36m^3 \times 1000L = 36000L$

Nesse caso, os alunos calcularam, como se o reservatório estivesse preenchido com 1/3 da capacidade.

www.educacao.rj.gov.br



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Correlação Descritor (SAERJ) x Habilidade (Currículo Mínimo):

DESCRIPTOR (SAERJ)	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS (CURRÍCULO MÍNIMO)
(D30) Resolver problema envolvendo a área total e/ou volume de um sólido (prisma, pirâmide, cilindro, cone, esfera).	- Reconhecer e nomear prismas e cilindros. - Resolver problemas envolvendo o cálculo de áreas lateral e total de prismas e cilindros. - Resolver problemas envolvendo cálculo do volume de prismas e cilindros. - Reconhecer e nomear pirâmides e cones. - Resolver problemas envolvendo o cálculo de área lateral e área total de pirâmides e cones. - Resolver problemas envolvendo o cálculo do volume de pirâmides e cones. - Compreender a definição de superfície esférica e de esfera. - Resolver problemas utilizando o cálculo da área da superfície esférica e do volume de uma esfera.

www.educacao.rj.gov.br



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Intervenções Pedagógicas (Materiais e Recursos):

Atividades Autorreguladas:

- [a] Caderno de Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada – 02 (2ª Série/2º Bimestre)
- [b] Caderno de Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada – 03 (2ª Série/3º Bimestre)
- [c] Caderno de Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada – 04 (2ª Série/4º Bimestre)

Dinâmicas do Reforço Escolar:

- [a] Dinâmica 8 (2ª Série / 2º Bimestre)
- [b] Dinâmica 6 (2ª Série / 3º Bimestre)
- [c] Dinâmica 6 (2ª Série / 4º Bimestre)

www.educacao.rj.gov.br



SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO

Intervenções Pedagógicas (Materiais e Recursos):

Interdisciplinaridade:

[a] FÍSICA – Através o link: <http://efisica.if.usp.br/optica/basico/prisma/> você poderá saber tudo sobre os prismas ópticos. Este assunto abordado na física está diretamente relacionado aos elementos dos prismas.

[b] Biologia/Educação Ambiental – Através do link <http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/modelagem/cubagem/index.html> você poderá analisar um projeto criado com o objetivo de analisar o crescimento do tronco de árvores de uma comunidade com o objetivo de analisar os fatores que influenciam o crescimento ou não de um conjunto de arbustos. Relacionado ao segundo bimestre da terceira série do ensino médio quando da apresentação dos conteúdos relacionados a humanidade e ao ambiente.

[c] História: No terceiro bimestre do primeiro ano esta disciplina teve como objetivo desenvolver comportamentos de respeito à diversidade cultural da América pré-colombiana. No bimestre desse ano é um dos objetivos compreenderem os processos de independência dos povos americanos. A proposta é que seja debatida a evoluída matemática asteca evidenciada pelas suas construções arquitetônicas e seus conhecimentos astronômicos e a aniquilação dessa cultura pela colonização ibérica. Dica: Calcular em problemas medidas da pirâmide do Templo de Kukulcán e observar a mitologia e ciência impregnada nesta construção.

www.educacao.rj.gov.br



SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO

FONTE: SEDUC/SUPAA

ANEXO C - FOLDER SEPE

21/03/2011 - Mural analisa Plano de Metas



CABRAL: SEU PLANO É ME CULPAR, SUA META PRIVATIZAR

PROCESSO SELETIVO PARA FUNÇÕES PEDAGÓGICAS

1 O que significa?
Representa um ataque à autonomia e a democracia das escolas. Visa atingir resultados numéricos e dentro de uma lógica empresarial que coloca as escolas, as coordenadoras e todos os envolvidos no processo pedagógico competindo entre si na busca de "melhores resultados". Além de legitimar os "escolhidos" como cargos de confiança da SEEDUC.

REVISÃO DE LICENÇAS MÉDICAS

2 O governador ameaça investigar a veracidade das licenças médicas insinuando que muitas são duvidosas e portanto, muitos profissionais estariam "inventando" doenças. Para isso, o Governo contratará empresas especializadas que, segundo eles, cuja principal finalidade será aumentar o poder de fiscalização sobre servidores e escolas.

Na realidade, o objetivo principal é reter o máximo de profissionais para suas atividades (doentes ou não!), economizando com a contratação de mais pessoal. Assistimos, mais uma vez, o desvio de verba pública para empresas privadas. Além disso, o governador e seu secretário economista chamam os profissionais da saúde de incapazes por concederem licenças indevidas, e não pagarão gratificação aos profissionais da educação que não tiveram 70% de presença (até as licenças maternidade contarão como falta!)

CURRÍCULO MÍNIMO

3 O governo Sergio Cabral instaurou arbitrariamente o Currículo Mínimo, sem nenhuma discussão com os profissionais da educação. A SEEDUC manteve uma grade curricular rebaixada e em desacordo com os conteúdos propostos.

Apesar da adoção deste currículo padronizado, em sua íntegra, o governo pune professores e alunos, pois não considera as diferentes realidades, além de acabar com a autonomia pedagógica e a democracia nas escolas.



Sergio Cabral anunciou seu Plano de Metas para a Educação. Segundo o Governo este terá como objetivo principal colocar o Rio de Janeiro entre os cinco melhores Estados da federação no IDEB. Baseado apenas na meritocracia, o Governo acha que vai melhorar a educação. Na verdade, o que o plano tenta esconder é a falta de responsabilidade do Estado com a Educação Pública. O que essas metas significam na prática?

REMUNERAÇÃO VARIÁVEL

4 O Plano representa em seu resultado final uma economia de 111 milhões, não deixando dúvidas sobre sua principal finalidade: diminuir cada vez mais os investimentos na Escola Pública de Educação Básica e antecipar o processo de privatização do ensino.

Os profissionais de Educação da rede estadual sabem o que representam no interior das escolas: a política de gratificação por desempenho que, ao longo de mais de uma década, nos furto o direito de termos, a exemplo de outros trabalhadores, uma política de reajuste salarial anual. Além do direito de adotar ou se aposentar, sem que isso representasse diminuição de vencimentos e direitos.

A bonificação será de acordo com o desempenho das escolas e coordenadoras e serão considerados o fluxo escolar, o rendimento dos alunos, a infraestrutura das escolas, entre outros fatores alheios ao controle do professor. Além disso, apenas os professores regentes e o diretor receberão o maior valor estabelecido em cada meta, punindo os demais profissionais de educação (e ainda exclui os animadores culturais).

AUXÍLIO TRANSPORTE

5 Este, como foi instituído, não levou em consideração alguns fatores como o valor das tarifas e o número de transportes utilizados para o deslocamento nos diferentes municípios do estado. Mais uma vez, a animação cultural foi excluída, não recebendo nada. Iremos continuar lutando pelo vale-transporte.

AUXÍLIO QUALIFICAÇÃO PARA PROFESSORES

6 Infelizmente, o governo faz propaganda dizendo que o plano vai funcionar com uma política de valorização e qualificação. Isso é uma mentira! Na verdade, uma política excludente que não contempla todos os segmentos da Educação. O governo deveria implementar uma política séria de valorização salarial e cumprir o Plano de Carreira, garantindo todos os enquadramentos por formação. Isso permitiria aos profissionais da educação investirem no seu patrimônio cultural.

AULAS DE REFORÇO NOS CONTRATURNOS

7 O governo anunciou que dará apoio pedagógico para os alunos com dificuldade de aprendizagem quando na realidade, ele se utilizará de três projetos já existentes: Autonomia (Fundação Roberto Marinho), Mais Educação (Governo Federal) e Entre Jovens (Unibanco).

Em dois destes casos, trata-se de transferência direta do dinheiro público para a iniciativa privada, mais uma vez retirando da escola sua função de formular seu projeto político-pedagógico, garantindo uma educação de qualidade.

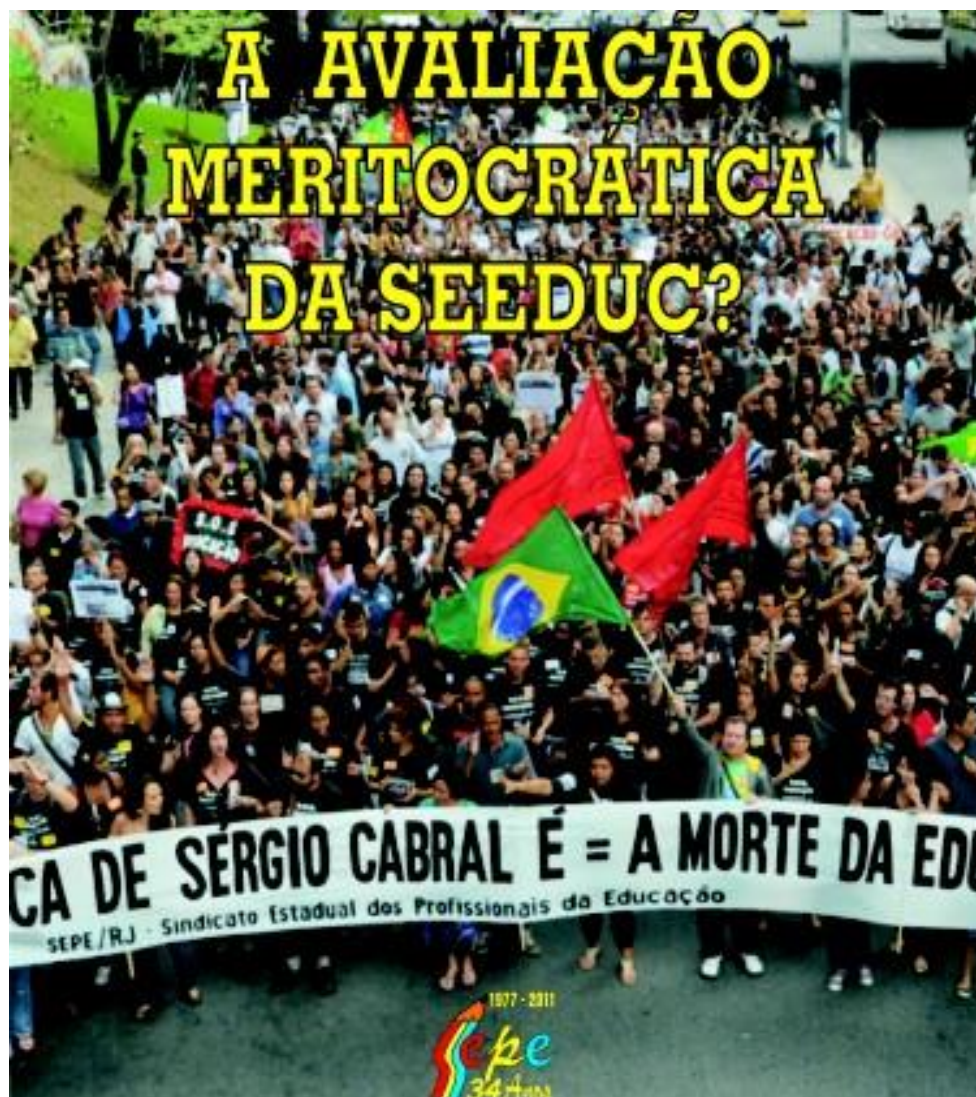


ESCOLA NÃO É FÁBRICA
Sala de aula não é linha de montagem
ALUNO NÃO MERCADORIA



AUTONOMIA PEDAGÓGICA JÁ
FIM DA MERITOCRACIA

ARTINAGREVE2013



No início do ano de 2011, a Secretaria Estadual de Educação lançou o Plano de Metas, projeto educacional baseado na meritocracia, do qual faz parte um conjunto de provas, conhecidas como SAERJ e SAERJINHO. Com esta cartilha, gostaríamos de explicar as razões pelas quais decidimos lutar contra esta política e apresentar algumas propostas que consideramos importantes a partir da decisão da categoria em boicotar a realização de tais provas.

Ao propor o boicote às provas do “SAERJINHO”, não pretendemos impedir um diagnóstico dos problemas da educação estadual. Pelo contrário, queremos denunciar que esta prova não serve para isso e têm, na realidade, outros objetivos. O sentido do SAERJINHO se revela no próprio discurso oficial da SEEDUC: **“Com este retrato será possível ajustar as práticas docentes à realidade dos estudantes”** (www.rio.rj.gov.br/seeduc)

Que realidade? Àquela definida numa prova elaborada por uma universidade de Minas Gerais para todos os alunos da rede estadual, estejam eles na zona rural de Miracema ou em um bairro populoso da Baixada Fluminense? Não sejamos ingênuos: “ajustar as práticas docentes” significa padronizar o ensino. 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.

Ao mesmo tempo, quando ameaça impor a nota do “SAERJINHO” como parte da nota dos nossos alunos, o governo interfere de maneira autoritária no nosso trabalho, objetivando transformar

professoras e professores em meros “entregadores” de conhecimentos prontos e definidos por eles.

Dessa forma, consideramos imprescindível que a comunidade escolar e a sociedade como um todo conheçam os argumentos que levaram a categoria a se empenhar no combate à avaliação padronizada em curso na rede pública estadual; inclusive para que se somem à nossa luta em defesa da escola pública comprometida com a socialização do conhecimento científico histórico-crítico. Boa Leitura!

As provas do “SAERJINHO” são uma parte importante do Plano de Metas apresentado pelo atual secretário de educação, o economista Wilson Risolia no início do ano de 2011 e tem como um dos seus eixos principais a meritocracia. Isto significa que o resultado desta e de outras avaliações externas será utilizado para “premiar ou punir” professores e funcionários de acordo com o resultado das provas, estabelecendo uma lógica de remuneração variável. Portanto, o “SAERJINHO” não é apenas uma forma de monitoramento e acompanhamento da qualidade da educação como a SEEDUC tenta apresentar aos meios de comunicação². O “SAERJINHO” é um componente importante de uma avaliação classificatória que pretende estabelecer salários diferentes de acordo com a produtividade de cada escola, desconhecendo que este sistema já deu errado em vários lugares como Chile³, EUA⁴ ou São Paulo⁵, por exemplo. E já fracassou aqui no Rio também, com o “finado” Programa Nova Escola⁶ do governo Garotinho.

2- É preciso denunciar o que a SEEDUC esconde: o Plano de Metas (do qual o “SAERJINHO” faz parte) pretende punir professores considerando até mesmo o número de alunas grávidas nas escolas.

ANEXO D - Folder distribuído para alunos sobre o SAERJINHO



FIQUE POR DENTRO DO SAERJINHO

É participando do **SAERJINHO** que a sua escola viaja... seja um *Jovem Turista!*

Abaixo você encontra informações sobre o que é o **Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro** e seus Programas.



O **Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro** compreende dois programas de Avaliação Externa. São eles:

- ***Programa de Avaliação Externa do Desempenho Escolar – SAERJ***
- ***Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar - SAERJINHO***

Quais as diferenças entre SAERJ e SAERJINHO

SAERJ – É uma **Avaliação Externa do Desempenho Escolar**, que fornece dados sobre o **desempenho dos alunos**, apontando onde estão as deficiências das etapas de escolaridade. Por isso que a prova é feita apenas para os alunos que estão no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio Regular / Integrado e fases equivalentes da EJA, NOVA EJA, Projeto Autonomia e Curso Normal. As disciplinas avaliadas no **SAERJ** são **Língua Portuguesa e Matemática**.

Como essa avaliação possibilita uma compreensão maior do todo, é uma ferramenta importante para a Secretaria de Educação e para a Escola. Os dados que fornece são usados para desenhar políticas públicas de educação. Ela é uma avaliação externa em larga escala aplicada anualmente.

SAERJINHO - É uma avaliação formativa e diagnóstica, isto é, é utilizada para **compreender o processo da aprendizagem** no momento em que ela ocorre. Assim, consiste em uma ferramenta importante, antes de tudo, para o professor. Seus relatórios fornecem informações sobre a evolução da aprendizagem dos alunos, a produtividade das atividades curriculares e a qualidade do trabalho escolar. As disciplinas avaliadas no **SAERJINHO** são:

- 1) 5º e 9º ano do Ensino Fundamental: **Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.**
- 2) Fases equivalentes da EJA e Projeto Autonomia: **Língua Portuguesa, Matemática.**
- 3) 1º, 2º e 3ª série do Ensino Médio Regular / Integrado.: **Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Química, Física e Biologia.**
- 4) Fases equivalentes da EJA, NOVA EJA, Projeto Autonomia e Curso Normal: **Língua Portuguesa, Matemática.**

É uma avaliação externa em larga escala aplicada nos três primeiros bimestres de cada ano letivo.

Então, afinal, por que é importante você fazer o SAERJINHO?

Sua participação no **SAERJINHO** é muito importante!



O **SAERJINHO** fornece um diagnóstico do processo de aprendizagem dos alunos avaliados.

Os resultados da avaliação ficam disponíveis para consulta dos professores no site www.SAERJINHO.CAEdUFJF.net viabilizando aos docentes a possibilidade do desenvolvimento de estratégias diferenciadas para incrementar suas aulas, além disso, é a porta de entrada para vários programas e projetos da SEEDUC, tais como:



CONCESSÃO DE BOLSAS INTEGRAIS DE NÍVEL SUPERIOR AOS ALUNOS DA REDE ESTADUAL



Quando os alunos participam das avaliações do SAERJINHO com seriedade e compromisso, além de estar ampliando seus conhecimentos, estão contribuindo com a SEEDUC na elaboração de Políticas Públicas Educacionais que têm por objetivo a melhoria do ensino na Rede Estadual.



As informações sobre o SAERJ, SAERJINHO e todos os programas destinados aos alunos da Rede Estadual estão disponíveis nos links abaixo:

<http://www.rj.gov.br/web/SEEDUC>

<http://www.conexaoaluno.rj.gov.br/>

<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/>

FONTE: SEDUC/SUPAA

MATERIAL DE DISCUSSÃO COM ALUNOS BASEADO EM SUAS POSTAGENS NO FACEBOOK.

Apresentação

BATE-PAPO COM ALUNOS SOBRE SAERJ/SAERJINHO

www.educacao.rj.gov.br



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Direito ao Aprendizado

Todo aluno tem direito ao aprendizado de competências cognitivas básicas e gerais.
O Estado tem o dever de verificar se esse direito está garantido para cada um dos alunos.
Para isso precisa ter um instrumento de medida que garanta a igualdade de condições das provas e assim elas são padronizadas e se utiliza de medidas.
Se o aprendizado da leitura é um direito, é preciso se definir operacionalmente o que é saber ler para um aluno do 5º, do 9º ano por exemplo.
Usamos então Matriz de Referência e Escala de Proficiências.
Proficiência = resultado numa escala de 0 a 500 divididas em 10 níveis ou intervalos.

www.educacao.rj.gov.br



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

 @bandoanigga (13/04/2015)
saerj ou saerjinho? Kk

A julgar pela data da postagem, 13/04/2015, é um Saerjinho.

O Saerjinho é aplicado nos três primeiros bimestres de cada ano letivo.
Para 2015, as datas do Saerjinho são:
-1º bimestre: 14 a 16 de abril;
-2º bimestre: 30/06 a 02/07;
-3º bimestre: 22 a 24 de setembro.

Já o SAERJ, é aplicado uma vez ao ano, no 4º bimestre. Neste ano, o SAERJ será aplicado entre os dias 17 e 19 de novembro.



www.educacao.rj.gov.br



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

AVANZADO @Gabinete7
 @_Vinnicius8 que horas começa a prova?

No turno da manhã, a prova está prevista para começar às 8 horas;
 No turno da tarde, a prova terá início às 14 horas;
 Já no turno da noite, a prova terá início às 19 horas.

www.educacao.rj.gov.br

GOVERNO DO RIO DE JANEIRO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

@hoiamento4
 Não sei pra que tem prova do saerj, desnecessário

O Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) foi criado com o objetivo de promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

O SAERJ compreende dois programas de avaliação: o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar e o Programa de Avaliação Externa. Embora com perspectivas diferentes, os resultados dessas avaliações são complementares e, para que possam fazer a diferença na qualidade da educação oferecida, devem ser integrados ao cotidiano do trabalho escolar.

Com os resultados das avaliações (SAERJ) são criados programas de políticas públicas como, por exemplo, Reforço Escolar e Capacitação Docente.

Através das avaliações (SAERJ e SAERJINHO) é possível identificar os problemas de aprendizagem dos alunos, detectando aquilo que aprenderam e/ou deixaram aprender, possibilitando, assim, recuperar aprendizagens perdidas.

www.educacao.rj.gov.br

GOVERNO DO RIO DE JANEIRO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Branquinho do Rio @O-Lito-Ribeiro
 Não vou pra escola, é só saerj e saerj não me dá mais ponto e nem me tira e nem presença dão então ficarei em casa mesmo ...

O programa tem como finalidade monitorar o padrão de qualidade do ensino e colaborar com a melhora da qualidade da educação. Os resultados de avaliações em larga escala como o SAERJ apresentam informações importantes para o planejamento de medidas em todos os níveis do sistema de ensino e funcionam como subsídio para ações destinadas a garantir o direito do estudante a uma educação de qualidade.

www.educacao.rj.gov.br

GOVERNO DO RIO DE JANEIRO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

PLEASE JUSTIN @butora01g
espero, minha prova de novo é o **saerjinho** ta virando moda aquilo já -.- @hugzjb

Segundo a Portaria SEEDUC/SUGEN nº 419, de 27/09/2013, no Art. 4º, temos:

§5º- A Avaliação Diagnóstica Bimestral do Processo Ensino-Aprendizagem - SAERJINHO, aplicada nos níveis de ensino, anos/séries, disciplinas e bimestres definidos pela SEEDUC, é um dos instrumentos avaliativos obrigatórios para composição da nota bimestral do discente, com valor/nota definido (a) pelo Professor, e deverá ser registrada no Diário de Classe ou outro instrumento indicado pela SEEDUC, bem como no Sistema Eletrônico de Registro Escolar.

www.educacao.rj.gov.br

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Duanda @KadavitoKB
Já botei as "chuteiras", agora só fazer a prova huehuehue
#saerjinho pic.twitter.com/vdFVZKcHnq

Srº Botelho Pinto @jvictorrfreire · 14 min
Saerj é aql provinha q sai marcando td só pra ganhar ponto
Ariane @ariaaneo · 14 min
Bom do saerj que ganho um ponto por marcar qualquer merda

Quando um aluno "chuta" as questões do SAERJ e/ou SAERJINHO, ele mascara o resultado, impedindo, dessa forma, a implementação de políticas públicas para melhoria daquelas habilidades que não tiveram bom índice de aprendizado.

Outra questão, ao "chutar" as questões da avaliação, o aluno está desperdiçando parte do dinheiro público destinado a educação.

www.educacao.rj.gov.br

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Marianne-Perpeto @mariperpeto
Escrevi no cartão resposta do **saerjinho** "não tenho professor de química"

No cartão de respostas deve-se, apenas, marcar as questões que você considere corretas.
Caso a turma entenda que deva fazer qualquer observação sobre falta de professor, por exemplo, solicitar que o professor aplicador registre a informação no "**Formulário de Controle de Aplicação (FCA)**".
Esforços estão sendo feitos para diminuir a carência docente nas escolas.
A realização das avaliações permitirá que aquele professor que ingressar na turma possa ter noção do nível de conhecimento dos seus alunos.

www.educacao.rj.gov.br

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



Paulito @justaunknown
pernaboo Saerj vale mais, ele vale um tablet, já saerjinho não serve pra nada, faz 2 anos que eu fiz o saerj e não ganhei nada

Na verdade, os alunos que atingirem o nível avançado/adequado e, estiverem entre os elegíveis, ganharão o aparelho eletrônico.

Quanto ao Saerjinho, ele vale sim! E, muito! É um ótimo instrumento pedagógico de grande valia para professores e alunos melhorarem a prática diária do processo de ensino-aprendizagem.

A participação do aluno no SAERJINHO o credencia na participação de outros Programas e Projetos desenvolvidos pela Secretaria de Educação.



www.educacao.rj.gov.br

 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



alexanderson
 Não consegui acordar cedo vou fazer o saerjinho de tarde

Ao término da aplicação, todos os cartões de respostas, assim como os formulários preenchidos pelo Professor Aplicador devem ser lacrados no envelope, antes que o Professor Aplicador deixe a sala de aula.

Nenhum aluno, em hipótese alguma, pode fazer fora do turno.

Ao realizar a prova fora do turno, esta não estará valendo para a participação dos Programas e Projetos mantidos pela Secretaria de Educação.



www.educacao.rj.gov.br

 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



single-ladio @vitoriasaviana
 O que cai no saerj hj?

gisele @colápre - 13 ano
 amo o saerj de matematica pq cai umas coisas que eu nunca vi na vida como que eu faço uma prova assim

No SAERJINHO, são cobrados assuntos relacionados ao Currículo Mínimo, para o bimestre de aplicação, bem como itens considerados como pré-requisitos.

No SAERJ, para a 3ª Série do Ensino Médio, por exemplo, são cobrados conteúdos ministrados ao longo de toda a vida escolar do aluno.



www.educacao.rj.gov.br

 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



Bú :3 @_leticians Viu como o esforço nos estudos vale a pena?!
Pois é, meu primeiro Resultado! #Tablet #SAERJ
<http://instagram.com/p/ct0ScJBe3d/>



Dois mil alunos são premiados todos os anos.

Além dessa premiação tem, também, o programa 'Jovens Turistas'. Ainda, são distribuídas bolsas de estudo em Universidades (IBMEC, por exemplo).

Há, também, a possibilidade de participar dos programas 'Estagio que Rende', 'Renda Melhor Jovem', 'Pronatec' e, outros.

www.educacao.rj.gov.br

 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Programas e Projetos









www.educacao.rj.gov.br

 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

FONTE: SEDUC/SUPAA

ANEXO E - RESPOSTA SEEDUC AOS PROFESSORES POR OCASIÃO DA GREVE

O Programa de Metas estabelecido no Decreto 42.793, de 6 de janeiro de 2011, para a SEEDUC constitui o principal pilar da política pública para a melhoria dos resultados educacionais fluminenses. Foi estabelecido após um **diagnóstico** elaborado pela SEEDUC no segundo semestre de 2010, quando se identificou alguns problemas: alto índice de reprovação e abandono, grande defasagem idade/série e déficit de aprendizagem dos alunos. Tal diagnóstico permitiu a **identificação de oportunidades de melhoria em cada escola** e o desdobramento de metas de proficiência e aproveitamento de alunos por modalidade de ensino de cada unidade escolar, consolidado nos níveis de unidades administrativas regionais

e da Secretaria, levando ainda em consideração a tendência de crescimento de todos os Estados para os próximos anos. Vale lembrar que o Programa de Metas se faz acompanhar de novos instrumentos pedagógicos (Currículo Mínimo, reformulação do Ensino de Jovens e Adultos) e de uma política abrangente de formação continuada de professores e de provimento de equipes técnico-pedagógicas para as escolas, que proveem as condições de alcance das metas de desempenho. Como resultado dessa política, o Rio de Janeiro teve o maior crescimento da taxa de aprovação entre os Estados, de acordo com os resultados do IDEB divulgados em 2012, bem como o segundo maior crescimento do indicador de fluxo, que mede a aprovação e o abandono de alunos, saltando para a 15ª posição entre os estados da Federação. A partir dos resultados divulgados pelo Ministério da Educação em 2010, onde o Rio de Janeiro encontrava-se na 26ª posição do ranking IDEB entre todos os Estados da Federação, o Programa foi baseado em um conjunto articulado de ações pedagógicas e de gestão escolar. Para cada escola foi estabelecida uma meta de acordo com seu potencial de crescimento (lacuna de desempenho), uma metodologia de gestão escolar, um plano de ação (elaborado pelas equipes escolares) que permitisse alcançá-la, um programa de avaliações bimestrais e uma sistemática de reuniões de acompanhamento, também bimestrais e organizadas por nível de gestão (escola, Regional, SEEDUC) para análise dos resultados e correções de rumo, além de um acompanhamento contínuo pelos professores em exercício da função de Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar, formados para essa finalidade.

Para o Governo do Estado do Rio de Janeiro, meritocracia é muito mais do que uma simples palavra. A meritocracia constitui valor central no Planejamento Estratégico da Secretaria de Estado de Educação e pilar principal de sua política de gestão de pessoas, visando a valorização dos servidores em prol da atração e retenção de talentos pela educação pública. A meritocracia é materializada por Políticas e Programas que visam a dar isonomia e transparência aos processos de provimento de funções estratégicas exercidas pelos servidores e a recompensar o comprometimento e o desempenho dos mesmos. Juntamente com os instrumentos para a melhoria do ensino e da gestão escolar a meritocracia constitui um pilar fundamental da reforma da gestão pública voltada para a igualdade de oportunidades, a valorização de competências profissionais de servidores e o alcance de resultados.

Portanto, meritocracia não se resume ao pagamento de bônus. É um valor, dentro do qual os diferentes são tratados de forma diferenciada, e onde se beneficia os que mais se dedicam e fazem melhor trabalho. Ninguém é prejudicado. Pelo contrário, os melhores são beneficiados e premiados.

As diretrizes da Política de gestão de pessoas do Estado estão expressas no Decreto 42.793 de 06 de janeiro de 2011, se desdobrando em três vertentes principais: a política de seleção de servidores para a ocupação de funções estratégicas, a política de bonificação por resultados e a política de formação continuada de profissionais. A seguir estão especificadas as primeiras duas vertentes da Política.

Bonificação por resultados

O Programa de Bonificação por resultados da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro visa a reconhecer o desempenho das equipes escolares que alcançaram suas metas de ensino. O Programa estimula, a partir de suas regras, o comprometimento da equipe escolar e o trabalho em equipe. O Programa exclui qualquer princípio de competição entre servidores e/ou entre escolas, sendo construído para a busca da superação, pelas unidades escolares, de seu próprio resultado. Todos os servidores que trabalham na unidade escolar fazem jus ao benefício sem prejuízo a outros de escolas que não alcançaram o rendimento proposto. As regras de elegibilidade e de premiação do Programa refletem as linhas de planejamento e gestão estabelecidas pela Secretaria. Para ser elegível, a escola deve lançar as notas do alunado no sistema gerencial da Secretaria, o que permite um acompanhamento fiel do rendimento e do fluxo dos alunos, e consequentemente um melhor planejamento das ações pedagógicas. Cada unidade de ensino deve cumprir o currículo mínimo regulamentado para as disciplinas, o que permitiu reduzir em 20% a desigualdade de proficiência das escolas da Rede³; deve participar de todas as avaliações externas, avaliações bimestrais que permitem um monitoramento regular dos resultados e que dão lugar a reuniões de acompanhamento em três níveis (escola, Regional e nível central), planos de correção de desvios e divulgação das boas práticas. Enfim, o professor tem que cumprir um percentual mínimo de presença na unidade escolar (70% de frequência presencial), o que favorece a redução do número de licenças e contribui para a resolução do problema de provimento de professores. Os critérios de elegibilidade do Programa contribuem enfim para o conhecimento do planejamento integrado da Secretaria e à sua adoção pela Rede.

Essas condições devem ser cumpridas por toda a unidade escolar e não somente pelos professores isoladamente, o que favorece o sentimento de pertencimento dos profissionais à escola e a participação dos mesmos no planejamento pedagógico, como membros integrantes da equipe escolar. Assim, a observância dos critérios de elegibilidade e o alcance das metas

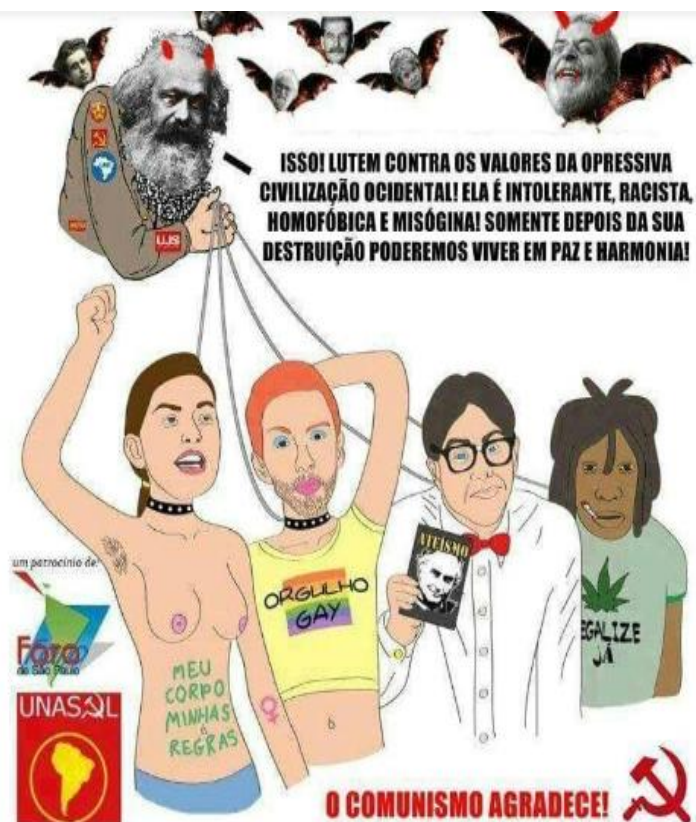
³ Fonte: Relatório *Seeduc em Números* (<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/>).

permitem que todos os servidores recebam o bônus (professores regentes, equipe técnico pedagógica, pessoal de apoio).

A bonificação por resultados se sobrepõe aos reajustes salariais concedidos de forma linear às carreiras docentes e de apoio, bem como aos benefícios concedidos aos servidores (auxílio alimentação, auxílio transporte, auxílio cultura, entre outros) e não interfere nos planos de carreira estabelecidos em lei.

O Programa não implica, em nenhuma forma, em perda de remuneração para os servidores, mas somente em oportunidades de remuneração suplementar de acordo com os resultados alcançados. (Nota Técnica/outubro 2013. Greve dos professores da rede estadual

ANEXO F - Folder Movimento Ocupação Aluno



ANEXO G – REPORTAGEM SOBRE OCUPAÇÃO ALUNOS NA SEDE DA SEEDUC

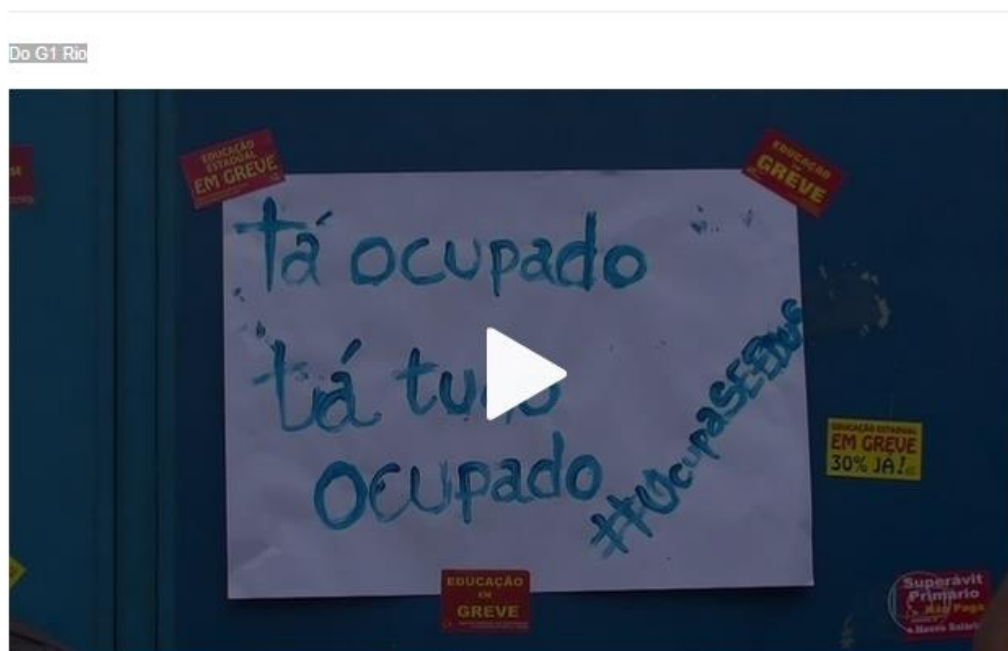
30/05/2016 19h04 - Atualizado em 30/05/2016 22h08

30/05/2016 19h04 - Atualizado em 30/05/2016 22h08

Estudantes voltam a ocupar a sede da Secretaria de Educação do RJ

Cerca de 60 alunos entraram na secretaria com faixas e cartazes.
Além deles, professores em greve também foram ao Santo Cristo.

Do G1 Rio



A Secretaria de Estado de Educação (Seeduc) voltou a ser ocupada por estudantes na noite desta segunda-feira (30). Cerca de 60 alunos entraram na sede da secretaria, que fica no número 119 da Avenida Professor Pereira Reis, no Santo Cristo, Região Central do Rio.

De acordo com o Sindicato Estadual de Profissionais de Educação do Rio (Sepe), além dos alunos, aproximadamente 40 docentes também foram ao local e estão posicionados do lado de fora do prédio. Os estudantes apoiam a greve dos professores da rede estadual e reivindicam melhorias nas escolas, além da democratização da gestão das unidades.

O Sepe informa, ainda, que os estudantes se espalharam pelos andares do edifício e, de acordo com o sindicato, o secretário de Educação, Wagner Victor, também estaria na Seeduc. Os alunos da rede estadual estão com cartazes e faixas.

Também foram ao local um advogado da Ordem dos Advogados do Brasil no Rio (OAB-RJ) e um representante da Defensoria Pública do estado. Além deles, também um representante do comando de greve do Sepe.

Ainda não há posicionamento da Seeduc ou da Polícia Militar sobre a nova ocupação dos alunos na sede da secretaria.

PM retira alunos à força

Na madrugada do último dia 21, a Tropa de Choque da Polícia Militar retirou à força os estudantes que estavam ocupando a sede da Seeduc. Durante a ação da PM, alunos ficaram desacordados e precisaram ser carregados por colegas. Os militares também fizeram uso de spray de pimenta e bombas de efeito moral.

"A gente só falou: 'A gente não vai sair', e sentamos no chão. A gente não tacou pedras, não tacou pau, a gente não fez nada. A gente só ficou parado, reclamou o estudante Henrique Barreto.

Os estudantes haviam se reunido, na noite anterior, com secretário de Educação e um vídeo do encontro foi publicado na internet. No encontro, os alunos apresentaram uma pauta na qual pediam melhorias na estrutura das escolas e mudanças, como a eleição direta pra diretores e fim de um sistema de avaliação.

Além das reclamações da ação da PM, os estudantes também denunciaram ao secretário, na época, que teriam sido agredidos por seguranças na entrada do prédio e queriam garantias de que não haveria violência na saída.

O secretário respondeu: "Não é prática nossa fazer qualquer tipo de violência, não é a prática recomendada. Até porque você viu que tanto que vocês até entraram". Em seguida, a secretaria informou que houve acordo e os estudantes concordaram em sair. Mas que, depois, eles mudaram de ideia e pediram um encontro com o governador em exercício, Francisco Dornelles.

Representantes da Defensoria Pública e da Ordem dos Advogados do Brasil denunciam que não havia uma ordem judicial para a reintegração de posse. Em resposta, o governo do estado informou ter feito uso de mecanismo, previsto no Código Civil, que autoriza a retomada da posse para a proteção de funcionários e do patrimônio público.

Na ocasião, a Polícia Militar afirmou, em nota, que todos os mecanismos de negociação foram esgotados e que foi necessário o uso progressivo da força para que a sede da Secretaria estadual de Educação fosse desocupada.

31/05/2016 18h31 - Atualizado em 31/05/2016 18h31

PM impede novos acessos ao prédio da Secretaria de Educação do RJ

Local está ocupado por estudantes desde segunda-feira (30).

Na tarde desta terça (31) foi registrado um pequeno tumulto.

<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/05/pm-impede-novos-acessos-ao-predio-da-secretaria-de-educacao-do-rj.html>

Um pequeno princípio de confusão foi registrado na tarde desta terça-feira (1) na porta da Secretaria de Estado de Educação, no Santo Cristo, Zona Portuária do Rio. Homens da polícia militar chegaram a se preparar para entrar no prédio, mas os estudantes que ocupam o local resistiram com palavras de ordem e os policiais saíram do local.

Logo depois do princípio de tumulto, a PM proibiu que qualquer pessoa entrasse na secretaria. Mesmo quem tentava levar comida para os estudantes foi barrado, conforme mostrou a Globo News.

Essa já é a terceira vez que os estudantes ocupam o prédio da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Agora, eles dizem que só vão sair se forem atendidos pelo governador em exercício, Francisco Dornelles, ou pelo secretário Estadual de Educação, Wagner Victor.

A ocupação é realizada por estudantes de cerca de 20 escolas. Além das demandas específicas de cada escola, os estudantes dizem que as reivindicações gerais do movimento ainda não foram publicadas no Diário Oficial. Já a Secretaria garante que atendeu a praticamente todos os pedidos dos alunos, como o fim do sistema de avaliação estadual, o Saerj, a escolha democrática dos diretores das escolas e reformas emergenciais das escolas ocupadas, com verba de R\$ 15 mil reais pra cada uma.

Em greve há quase três meses, professores da rede estadual apoiam o movimento dos estudantes e cobram respostas das autoridades.

No dia 5 de maio, os alunos ocuparam o auditório da secretaria e pediram mais diálogo com a pasta. Eles saíram logo depois, por conta própria. No dia 20 de maio, os estudantes voltaram, mas foram retirados à força por PMs do Batalhão de Choque na madrugada do dia 21.

Enquanto segue o impasse, o secretário de Segurança Pública do Rio de Janeiro, José Mariano Beltrame, pediu uma reunião entre a PM, a Secretaria da Casa Civil e o Ministério Público. Beltrame diz que é preciso criar um **protocolo pra desocupação de prédios públicos**.

ANEXO H - Relatos de estudantes do Movimento Ocupa Mendes

(Extraídos do artigo OCUPAMENDES”: QUANDO A DROGA DA OBEDIÊNCIA NÃO FUNCIONA MAIS! RELATOS DA OCUPAÇÃO ESTUDANTIL DO COLÉGIO ESTADUAL PREFEITO MENDES DE MORAES, A PRIMEIRA ESCOLA OCUPADA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Temáticas, Campinas, 24, (47/48): 27-46, fev./dez. 2016

Autores: Aluana Guillarducci Cerqueira, Ana Clara Alves, Andreh Luiz Faustino Rodrigues da Silva, Annie Caroline dos Santos Ferreira, João Victor de Souza Argemiro.

RELATO 1: QUANDO TUDO COMEÇOU... A partir do momento em que eu vi alunos passando mal de calor na minha escola, e depois vi adolescentes inconformados com aquele descaso, os vi sentados no corredor tentando de alguma maneira chamar atenção da direção. Tudo começou naquele momento, me lembro até hoje, quando ouvi dizer da assembleia e tal, percebi que eu poderia sim ter voz dentro da escola. Começamos a organizar reuniões, fomos para atos, conhecer secundaristas de outras escolas que de alguma forma também não se contentavam com aquela migalha. Depois de tantas tentativas, ocupamos. E sim, depois dali, aprendi tudo que não aprendi em doze anos no ensino público, não por incompetência dos meus professores, e sim pelo que o governo queria que nos tornássemos. No 3º ano nunca tinha aprendido tanto de história como aprendi na ocupação, nunca gostei de gays e lésbicas, por ter tido um ensino diferente em casa, mas lá aprendi que eles são seres como eu. Aprendi a questionar tudo, ter pensamento crítico, aprendi a me comunicar com as pessoas, me socializar. Aprendi a conviver com as diferenças, que o corpo é meu e que eu não preciso me incomodar com o que os outros vão pensar. Era totalmente machista, agora sei que a minha roupa não pode me definir. Tive aula de Geografia, História, Educação Física, Português, mas também tive de gênero, moral e política, tive aula sobre o mundo lá fora, e olha que eu era totalmente ignorante nessa questão.

Aprendi que não posso me calar e nem abaixar a cabeça pra qualquer um, nem pra um PM. Sempre vi gente sendo humilhada, sempre fui parada por soldados e nunca pude me manifestar diante aquilo, pessoas morrendo baleadas.... E quando tive a oportunidade de lutar contra o governo que assassina pobres todos os dias, aí mesmo é quem me manteve nisso. Eu aprendi muito, mas devo tudo à ocupação. Ela acabou, mas minha vontade de lutar não, até hoje estou nessa, cansada, com psicológico abalado, quase desistindo, mas por tanto descaso, com mais vontade de lutar por ver minha escola “caindo”, por não ter caneta pros professores, por ter que pagar xerox, ou por não ter um simples papel higiênico. Mas a maior indignação é por ver uma direção tão opressora que tenta calar nossa voz, mas que mesmo assim a gente vai lá, e mostra que temos voz.

RELATO 2: A ORGANIZAÇÃO INTERNA DA OCUPA Construímos uma organização entre os estudantes, para manter uma administração da escola, dividindo os alunos em comissões que ficariam responsáveis por cada função, como alimentação, segurança, comunicação, estrutura e atividades. Realizamos debates sobre assuntos que normalmente não são conversados nas escolas, como racismo, homofobia, feminismo. A partir disso os estudantes começaram a deixar mais o preconceito de lado e ter uma convivência de igualdade, que é muito importante. Não tratando as minorias com indiferença, e sim incluindo

ao nosso meio social sem discriminação. Tinha dias na semana em que colocávamos o banheiro de forma unissex, fazendo com que ambos os sexos se respeitem dentro do banheiro.

Construímos uma biblioteca livre, onde os próprios estudantes pegavam os livros que queriam ler, escreviam seus dados pessoais e poderia fazer empréstimo do livro sem ter uma pessoa para fiscalizar. Durante a ocupação também fizemos uma horta como forma de subsistência, onde podíamos plantar nossos temperos, ajudando na alimentação pois eram mais frescos e naturais. Foram realmente 56 dias de muita batalha, luta e inovação. A ocupação me ensinou a pensar que se eu tenho um direito tenho que lutar e reivindicar por ele, por mais difícil que seja consegui-lo. E, também de mostrar para os estudantes de todo o país que nós somos capazes, e que não podem nos privar de pensar. A luta só começou, e os estudantes não vão parar. É por mim e por todos, você pode vencer o sistema sim. A nossa luta não acabou, viemos para revolucionar.

RELATO 3: OS ATAQUES DO DESMOVIMENTO “DESOCUPA” Eu sempre estudei em escola particular, mas sempre soube dos problemas que as escolas públicas tinham. Quando acabei o ensino fundamental, a minha última escolha era ir para um colégio estadual, mas fui obrigado por conta de condições financeiras, afinal, minha mãe é pensionista e meu pai faleceu há dois anos.

Quando eu cheguei no colégio, vi logo os problemas, a estrutura da escola é muito parecida com a de uma prisão, banheiros sujos e pichados com siglas de facções criminosas, tempos vagos; enfim vários problemas. Isso porque eu estudo numa das melhores escolas estaduais do Rio, o C.E. Prefeito Mendes de Moraes, uma escola dita como modelo. Eu sempre quis participar do grêmio estudantil do colégio, e quando alunos me chamaram para ajudar a organizar atos em prol de melhorias não só da educação, mas também em prol da estrutura da escola, eu amei a ideia e ajudei. Fizemos vários atos, e participei de praticamente todos, e não fomos ouvidos. O descaso que o governo do Pezão tinha com a gente era grande. Os professores começaram a greve e nós estudantes decidimos apoiar. Me falaram de ocupação e eu na mesma hora apoiei, sabia o que era e sabia seu significado. Então ocupamos, fomos atacados pela direção e pela mídia, não fisicamente, não ainda. Cinquenta pessoas, alunos, pais, apoiadores, professores, ocupando uma escola. Sentimos frio, fome, sono, mas não desistimos da luta. No segundo dia já ouve repressão. Um desmovimento começou a nos atacar, chamavam-se Desocupa, eram contrários à luta. Era formado por estudantes contrários ao movimento e tentaram rompê-lo de forma violenta. Nos primeiros dias com xingamentos, depois com pedras, garrafas, ovos, enfim, fomos atacados.

Esses estudantes, quebraram e apedrejaram a escola de forma brutal, e com raiva, e sem nenhum motivo e argumento aceitável. Machucaram pessoas, e tentaram arremessar meu amigo do segundo andar do prédio anexo, isso me deixou bastante revoltado, me senti no tempo medieval, onde as pessoas não tinham diálogo e resolviam as coisas violentamente, e não aceitavam pensamentos opostos. Mas isso não enfraqueceu a luta dos estudantes, só nos deu iniciativa para começar um movimento muito maior. Na ocupação eu via uma escola limpa, linda e política, no período de ocupação eu tinha orgulho de falar para minha mãe: “Estou indo pra escola”. Lá foi onde meus conhecimentos de política cresceram e muito, aprendi mais sobre política na ocupação do que em toda minha vida. Fazíamos atividades como saraus, debates, assembleias e etc. Um dia o Desocupa veio, e não estávamos preparados, tínhamos poucas pessoas, vi meus amigos apanharem, sangrarem, chorarem. O

prédio anexo estava destruído, sujo... Foi horrível! A partir daquele dia, andamos preparados, e estávamos cansados, não queríamos mais apanhar, nem do governo, nem da polícia, muito menos de um desmovimento fraco mentalmente e politicamente. Fechamos a escola, totalmente. Fiquei um tempo sem ir para a ocupação, afinal, eu apanhei também. O último dia de ocupação, que eu fui, foi uma Guerra, a escola foi destruída, o desmovimento quebrou a escola, com bombas, pedras e tijolos. E nós resistimos até o último segundo. A ocupação foi tão boa para minha identidade política e pessoal, que até hoje estou na luta, indo nos atos, lutando contra esse governo corrupto que cada dia ataca ainda mais a saúde e educação. E vou continuar até acabar com isso, e que meus filhos possam estudar numa escola pública de qualidade.

RELATO 4: A VOZ QUE ULTRAPASSA OS MUROS DA ESCOLA

Sempre me interessei pelas formas da humanidade de se comunicar, nos se comunicamos de formas diferentes, seja por desenhos, por gestos, por palavras, por cores. Isso sempre me encantou de uma forma que eu nunca entendi. Eu sempre fui uma criança “fútil”, sempre quis ser rica. Por morar em uma das maiores comunidades do Rio e sempre estudar fora dela por “querer uma educação melhor”, eu sempre vi ser rica como a solução dos meus problemas. Todas as vezes que eu ligava a televisão e no noticiário estava falando sobre a minha comunidade eu comecei a acreditar naquilo, não por ser uma criança, mas sim porque não tinha ninguém pra me dizer que a tv mente e manipula. Eu que vivia ali entre as maiores vias do Rio de Janeiro comecei a acreditar. Estudei em escola pública a vida toda, meus pais sempre me incentivaram a estudar, a querer sair da “minha favela”. Nos últimos 5 anos da minha vida eu aprendi sobre algo que influencia muito na vida do “pobre e favelado”, política. Parece coisa pequena, mas não é. Eu descobri que o governo foi o responsável pelas vezes que eu estava brincando na rua e tive que me esconder com medo porque o caveirão estava na favela, foi o governo que me fez achar que ser rica seria uma solução. Mais tarde com uns 13 ou 14 anos eu comecei a me sentir incomodada com os olhares que eu recebia na rua quando andava com uma roupa curta ou quando vinha sozinha de uma festa à noite, comecei a me questionar o porquê de ser olhada como um pedaço de carne. Com uns 15 anos na minha primeira aula de sociologia no Mendes, minha professora falou sobre o feminismo, falou como as mulheres eram objetificadas. Foi um “bum” na minha vida, eu estava fazendo política quando ensinava às minhas primas que se um homem te tocar sem a sua permissão é errado, e que quando você não quer não precisa acontecer. Aí chega 2016 e eu estava cansada. Com o pior verão dos últimos tempos com a Lúpus atacada, com o estado recusando a me dar os remédios, o hospital que eu me trato quase fechando, a universidade dos meus sonhos quase fechando as portas. O ano de 2016 começou sendo o caos, tudo para dar errado, até que... Entram umas 3 pessoas na minha sala de aula avisando que haveria uma assembleia estudantil. Fiquei curiosa, e fui. Vamos fazer um ato no bairro? Vamos! Vamos reunir um grupo pra ir pra um ato no centro? Vamos! Vamos ocupar o colégio? Oi? Como? Vamos com calma, vamos ocupar, por quê? O colégio está em ótimo estado. Foi uma das primeiras coisas que eu falei. Mas ocupamos, nos dividimos em comissões. Comunicação Atividades, Alimentação, Estrutura. A palavrinha “comunicação” parecia que brilhava na hora que eu escolhi, eu sempre gostei de me comunicar com as pessoas, sempre quis fazer algo nessa área, foi a minha primeira oportunidade. A comissão de comunicação era responsável pela divulgação da ocupação, listas de doações, manter contato com outras escolas, falar com a mídia, mostrar o colégio entre outras coisas. Eu lembro que no terceiro dia de ocupação eu já tinha mudado minha opinião sobre o Mendes, tinha muita coisa errada sim! E a gente

começou a pôr “o dedo na ferida”, começamos a nos locomover para outras escolas, trazer as outras escolas pra luta. Mas a ocupa acabou, o amor pela comunicação não. Logo após a ocupação rolou uma inscrição para um curso de comunicação comunitária, uma extensão da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), o “Favela Fala” foi umas das melhores experiências da minha vida, eu descobri que você não precisar ter um equipamento de última geração pra ajudar a sua comunidade, sua escola ou alguém. Conheci outros militantes de várias causas, causas diferentes, mas com o mesmo objetivo de mudar o estado, o país quem sabe um dia o mundo?

ANEXO I - CARTILHA - Cartilha: porque somos contra o SAERJINHO

Boletim do Estado 06 de maio de 2016

Secretário de Governo recebeu o Sepe no Palácio Guanabara

Após a passeata dos servidores estaduais na tarde dessa quarta (04/5) ter chegado ao Palácio Guanabara, o secretário de Governo, Affonso Monnerat, recebeu uma comissão do Sepe, FAETEC e Cecierj. Os coordenadores gerais do Sepe entregaram as reivindicações aprovadas na assembleia; foi cobrada também, uma resposta sobre a pauta original. Eis o que foi apresentado ao governo hoje na audiência:

1) Saída de Antonio Neto do cargo de secretário da SEEDUC;

2) Oficialização das propostas do governo (divulgadas no site da SEEDUC dia 27/04), com a publicação em Diário Oficial – foi cobrado, nesse ponto, a realização em 2016 de eleições

das direções de escolas;

3) Regularização do calendário de pagamento dos salários, incluindo aposentados e pensionistas;

4) Fim do Gide (gratificação para os professores que fazem avaliações dos profissionais para a Secretaria) e do SAERJ;

5) Audiência específica para discutir a animação cultural, que ainda não foi regularizada – nesse ponto, Monnerat marcou a reunião para a próxima terça, dia 10, às 17h, no Palácio;

6) Foi denunciado que a PM tem entrado nas escolas ocupadas e assediado os alunos;

7) Foi denunciado que a SEEDUC está agindo de forma autoritária com os alunos em ocupação.

Veja a pauta de reivindicações da greve na rede estadual em negociação com o governo

1) Reajuste salarial de 30%;
2) Retorno do calendário unificado anterior de pagamento – *Falta publicar em Diário Oficial*;

3) Fim do parcelamento de salários;

4) Pagamento integral do 13º salário;

5) Arquivamento do Projeto de Lei do governo de reforma do Rioprevidência;

6) Realização de concurso público para funcionários técnico-administrativos;

7) Atendimento da pauta pedagógica (cumprimento da reserva de um terço da carga horária docente para realizações de atividades extraclasses - Lei nº 11.738/2008), nenhuma disciplina com menos de dois tempos semanais, carga horária concentrada em uma única esco-

8) Plano unificado de cargos e salários e formação em serviço para os funcionários;

9) Redução da carga horária de 40 para 30 horas semanais para funcionários técnico-administrativos, formalizando o acordo em curso desde meados da década de 90 – *Falta Publicar em D.O.*;

10) Efetivação dos enquadramentos por formação dos docentes, incorporando os valores à remuneração docente e pagando os valores pretéritos - *Falta Publicar em D.O.*;

11) Descentralização da perícia médica e fim da terceirização da mesma – *Será feita gradativamente*;

12) Abono de greves anteriores - *Falta Pu-*

1) **Escolha do diretor de escola pelo voto: CONQUISTADO** e publicado no Diário Oficial de 06/06/2016. O calendário está sendo regulamentado, mas as escolas ocupadas terão eleição ainda em dezembro de 2016. As demais, no primeiro semestre de 2017.

2) Abono dos dias em que ocorreram paralisações e greves: CONQUISTADO e publicado no DO de 13/05/2016 (abonado, para todos os fins, de 1993 a 13/05/2016) – a Seeduc afirmou que abonará o período de 13 de agosto (13/08) em diante;

3) Fim do parcelamento de salários: ativos vêm recebendo integralmente. Os aposentados só tiveram o pagamento regularizado, sem parcelamento, a partir de junho de 2016;

4) Licença Especial para docentes sem precisar esperar pela aposentadoria: CONQUISTADA – publicado ato em 06/05/2016;

5) 30 horas para funcionários administrativos das escolas: CONQUISTADA – Alerj aprovou em 22/06 (lei nº 7.422/2016) e já foi sancionada pelo governador, tendo sido publicado em D.O. no dia no 24 de agosto. Vitória histórica!

6) 30 horas para inspetores escolares: o Sepe está negociando na ALERJ, junto com uma Comissão de Inspectores, a aprovação de uma lei específica para que os inspetores também tenham direito às 30 horas. Já foi feita uma minuta para um projeto de lei; o líder do governo na Assembleia Legislativa e a Comissão de Educação da ALERJ assumiram o compromisso com o sindicato de atuarem para que este PL seja votado o mais rapidamente possível;

7) **Exoneração do Secretário Antônio Neto - Conquistado;**

8) Nenhuma disciplina com menos de dois tempos: CONQUISTADO para Filosofia e Sociologia – publicado em DO em 06/06;

9) Artes e Línguas estrangeiras com dois tempos em todos os anos: em negociação no GT Pedagógico, que terá reuniões nos dias 14 e 21/09;

10) Arquivamento do Projeto de Lei do governo de reforma do Rio previdência: o PL foi retirado da pauta de emergência. A direção organizará a participação da educação na luta nacional, em Brasília, contra o projeto de reforma da previdência.

11) **Fim do pagamento de bônus por metas pré-estabelecidas: CONQUISTADO;**

12) Uma matrícula, um professor por escola: CONQUISTADO – 92% dos professores já estão em uma só escola – há o compromisso do governo de atingir 100%;

13) Enquadramento por formação: CONQUISTADO – o calendário, divulgado anteriormente pela Seeduc, será publicado. Eis o calendário: o pagamento relativo a 2016 será regularizado até o fim do ano e os anos anteriores serão pagos a partir de 2017;

14) Retorno do calendário anterior de pagamento: ainda em negociação;

15) Reajuste salarial de 30%: sem proposta;

16) Realização de concurso público para funcionários técnico-administrativos: sem proposta;

17) 1/3 de planejamento: o governo recusou a proposta aprovada pela assembleia da categoria realizada ainda em maio – a negociação continua;

18) Educação Indígena: APROVADO na Alerj um Indicativo ao Executivo para a criação dos cargos de Professor indígena I e II. O governador ainda não acatou; o processo está na Seplag. Foi incluído no acordo final a publicação do Conselho de Educação Indígena do Rio de Janeiro e sua convocação imediata. Outra conquista foi a redução do interstício dos contratos dos professores indígenas que antes precisavam aguardar o interstício de 12 meses para a recontração, agora este prazo foi reduzido para 30 dias.

19) **Fim do SAERJ: Não será mais meritocrático e sim relacionado ao ENEM. Vitória da luta!**

20) Descentralização da Perícia Médica: CONQUISTADO;

21) **Fim da GIDE: foi feita a redução do número de GIDEs, mas o SEPE continua cobrando a sua total extinção.**

ANEXO J – REPORTAGENS SOBRE CONSEQUÊNCIAS DA OCUPAÇÃO ESTUDANTIL NA SEEDUC

O GLOBO 25/06/2016 13h10 - Atualizado em 25/06/2016 14h03

Após desocupação, sede da Seeduc RJ deve ser reaberta em dez dias

Perícia no edifício constatou que houve depredação do local.
Auditório pichado e cadeiras reviradas foram vistas no prédio.

<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/06/apos-desocupacao-sede-da-seeduc-rj-so-deve-ser-reaberta-em-dez-dias.html>

Antes ocupada por estudantes, a sede da Secretaria de Estado de Educação (Seeduc) só deve ser reaberta para que funcionários da pasta voltem ao trabalho em dez dias. Isso porque uma vistoria feita após a saída dos alunos constatou que salas do edifício, que fica no Santo Cristo, Zona Norte do Rio, foram depredadas. O RJTV esteve no edifício na manhã deste sábado (25).

Como o G1 havia **mostrado nesta sexta-feira** (24), dia em que a secretaria foi **desocupada**, logo na entrada do prédio, mesas e cadeiras reviradas bloqueavam a passagem. Imagens do RJTV, neste sábado, mostraram que extintores e mangueiras de incêndio estavam fora de lugar.

Além disso, o auditório da Seeduc foi pichado, documentos revirados e computadores quebrados. Portas e armários foram arrombados e fios das câmeras de segurança cortados e, por toda parte havia lixo espalhado.

Durante a desocupação, não houve confronto. Sob gritos de "polícia fascista", um grupo de PMs acompanhou a ação dos alunos. Muitos estavam mascarados e cobriam o rosto com panos. Após a saída, cerca de 50 estudantes seguiram em passeata pelo entorno da Secretaria, fechando vias da Zona Portuária.

Depois, os estudantes caminharam até a Assembleia Legislativa do **Rio de Janeiro**(Alerj) e, lá, entraram em confronto com a polícia. Uma placa da Seeduc foi queimada pelos manifestantes.

"A retirada foi pacífica. Eles já estavam dispostos a sair, mas eles queriam a presença da secretaria de educação. Eu estava aqui apenas garantindo a integridade física deles. Não houve incidentes", disse João Carlos Mendes de Abreu, promotor de Justiça da Infância e da Juventude.

A empresária Carmen Iglesias, que tem um restaurante que funciona dentro da Secretaria, diz que os alunos invadiram o estabelecimento que estava trancado e utilizaram os computadores do espaço para acessar redes sociais.

Dois dias depois, um cheque de R\$ 5 mil, que antes estava em branco, guardado no escritório do restaurante, foi depositado numa conta bancária, mas sustado a tempo. "Foi o banco que me avisou sobre o cheque, eu não tenho dúvidas de que eles invadiram o restaurante. Estou há 2 meses sem poder trabalhar direito, porque eles entram e saem o tempo todo. Calculo que todo meu prejuízo com essa ocupação deve ser de uns R\$ 70 mil", contou ela, que fez um registro na 4ª DP (Praça da República), que instaurou um inquérito.

Questionados sobre a suposta tentativa de furto e estelionato, os alunos se limitaram a dizer que "desconheciam tal fato".

Ocupação **desde** **maio**

O local estava ocupado desde o início do mês por alunos e manifestantes. Com diversos cartazes, eles afirmaram que estavam desocupando o espaço, mas poderiam voltar a qualquer momento caso as reivindicações não fossem atendidas.

<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/06/pericia-ve-marcas-de-vandalismo-em-predio-da-seeduc-apos-desocupacao.html>

24/06/2016 19h12 - Atualizado em 24/06/2016 19h45

Perícia vê marcas de vandalismo em prédio da Seeduc após desocupação

Alunos desocuparam prédio na tarde desta sexta-feira (24).

Estudantes dizem que ainda podem retomar ocupação.

Lívia Torres Do G1 Rio

Após a [desocupação](#) da sede da Secretaria Estadual de Educação do Rio, em Santo Cristo, Zona Norte do Rio, na tarde desta sexta-feira (24), uma perícia foi realizada pela polícia para avaliar se o prédio havia sofrido algum tipo de dano. O **G1** teve acesso a algumas imagens e o cenário era de destruição.

Durante a desocupação, não houve confronto. Sob gritos de "polícia fascista", um grupo de PMs acompanhou a ação dos alunos. Muitos estavam mascarados e cobriam o rosto com panos. Após a saída, cerca de 50 estudantes seguiram em passeata pelo entorno da Secretaria, fechando vias da Zona Portuária.

Eles caminharam até a Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (Alerj) e lá, entraram em confronto com a polícia.

"A retirada foi pacífica. Eles já estavam dispostos a sair, mas eles queriam a presença da secretaria de educação. Eu estava aqui apenas garantindo a integridade física deles. Não houve incidentes", disse João Carlos Mendes de Abreu, promotor de Justiça da Infância e da Juventude.

A empresária Carmen Iglesias, que tem um restaurante que funciona dentro da Secretaria, diz que os alunos invadiram o estabelecimento que estava trancado e utilizaram os computadores do espaço para acessar redes sociais. Dois dias depois, um cheque de R\$ 5 mil, que antes estava em branco, guardado no escritório do restaurante, foi depositado numa conta bancária, mas sustado a tempo.

"Foi o banco que me avisou sobre o cheque, eu não tenho dúvidas de que eles invadiram o restaurante. Estou há 2 meses sem poder trabalhar direito, porque eles entram e saem o tempo

todo. Calculo que todo meu prejuízo com essa ocupação deve ser de uns R\$ 70 mil", contou ela, que fez um registro na 4ª DP (Praça da República), que instaurou um inquérito.

Questionados sobre a suposta tentativa de furto e estelionato, os alunos se limitaram a dizer que "desconheciam tal fato".

O local estava ocupado desde o início do mês por alunos e manifestantes.

Com diversos cartazes, eles afirmaram que estavam desocupando o espaço, mas poderiam voltar a qualquer momento caso as reivindicações não fossem atendidas.



Prédio da Seeduc ficou destruído (Foto: Arquivo Pessoal)



Dispensa de restaurante que fica dentro da Seeduc foi revirada (Foto: Arquivo Pessoal)



Prédio da Seeduc foi desocupado na tarde desta sexta-feira (Foto: Arquivo Pessoal)

ANEXO L - Carta de alunos estaduais sobre o SAERJSAERJ NÃO - Educação não é mercadoria

Sabemos que o sistema estadual de ensino não está cumprindo suas obrigações. Há escolas sem livros didáticos para todos, ar-condicionados, quadras, professores para todas as matérias, ou seja, escolas que não fornecem um ambiente adequado. E os mais prejudicados somos nós, alunos.

O SAERJ é uma prova externa que esconde o abandono das escolas estaduais do Rio de Janeiro. Se você parar para pensar, alunos com formações diferentes, que passaram meses sem aula de matemática e português, por exemplo, ou que estudam em situação precária (escolas sem a mínima infraestrutura para fornecer ao estudante o conhecimento necessário) realizam a mesma prova que alunos que assistem aulas regulares. E não é só isso. O sistema de bonificação aos profissionais das escolas que apresentarem melhores desempenhos deixa clara a tentativa do governo de esconder a real situação da educação pública. A meritocracia (forma de atuação baseada no mérito) é um sistema usado em empresas, entretanto, estamos falando de escolas, onde são formados cidadãos de carne e osso. Precisamos deixar claro que não somos uma mercadoria! A culpa de termos escolas com resultados diferentes não é do professor, nem dos alunos. Ela é do estado, que deixou suas instituições de ensino em péssimas condições, e agora, usa de todos os meios para criminalizar o professor que, nesse sentido, perde a autonomia de avaliar o aluno.

Quantas vezes você se deparou com uma matéria que não estava estudando no bimestre ao fazer a prova do SAERJ? Isso acontece porque O SAERJ, como todos sabem, exige currículo mínimo, criado sem considerar a participação amplamente democrática dos professores e suas diversas realidades. Além de atrapalhar o planejamento, O SAERJ tira a autonomia deles ao impor a aplicação de determinados conteúdos sem consultá-los. Os problemas da educação de nossa rede não serão identificados por uma simples prova bimestral! Em alguns lugares, falam que a prova vale nota, ou que será usada para somar com o ENEM, e por isso, é obrigatória. Isso não é verdade! É decisão do aluno fazer ou não a prova! Oficialmente, o SAERJ não pode valer nota por ser uma avaliação diagnóstica, e muito menos interferir na pontuação do ENEM, porque são avaliações distintas. Por isso, orientamos a todos que desejam ter uma educação verdadeira e de qualidade a não fazerem a prova e apoiarem as lutas que estão sendo feitas para termos um melhor espaço escolar no presente e no futuro!

Eu assumo a responsabilidade e digo que sou a favor SIM do BOICOTE AO SAERJ JÁ! Eu NÃO VOU FAZER o SAERJ por considerá-lo um ato de autoritarismo do governador Sérgio Cabral! Liberdade não tem preço! Liberdade se conquista! Sem liberdade não se cria! O SAERJ destrói a liberdade para ensinar e aprender! O SAERJ valoriza a competição e deixa de lado a solidariedade! Esvazia a escola de objetivos, democracia, criatividade e espírito crítico! Tudo se restringe a cumprir metas que não contam com a participação dos professores, responsáveis e, principalmente, dos alunos! Fazer o SAERJ ou qualquer outra prova externa é admitir-se como responsável pelo fracasso escolar, cujo verdadeiro culpado é o governo e seus interesses!

OBS: Se você se sentir obrigado a fazer a prova por medo de perder alguns pontos, recomendamos que NÃO MARQUE OU RASURE (marcar duas opções na mesma questão,

ou marcar de lápis) O CARTÃO DE RESPOSTA, FAÇA APENAS O CADERNO DE QUESTÕES que será corrigido por seu professor.