

SAERJ E SAERJINHO COMO AVALIADORAS ESTADUAIS DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES DE HISTÓRIA*

Felipe Brito Macedo

Layssa Bauer Von Kulitz

Verena Alberti**

Resumo

Ao iniciarmos o projeto Pibid-FGV História, em março deste ano de 2014, no Colégio Estadual Amaro Cavalcanti (Ceac), na cidade do Rio de Janeiro, nós, integrantes do projeto, nos deparamos com muitos problemas cotidianos da rede estadual de educação. Entre esses problemas, atentamos para as provas do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj), elaboradas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora, cuja implantação envolve algumas disputas políticas. Trata-se de uma avaliação unificada para toda a rede estadual, surgida em 2008, no contexto de implantação de sistemas de avaliação estaduais e municipais censitários em todo território brasileiro, principalmente a partir de 2005, após a implantação da Prova Brasil. Devido aos maus resultados do Rio de Janeiro nas avaliações federais, diversas mudanças ocorreram na política educacional, e o Saerj surgiu no contexto dessa nova orientação, como avaliação diagnóstica, com conteúdo alinhado a um currículo mínimo revisado e padronizado para toda a rede.

A partir das provas do Saerjinho, a versão bimestral do Saerj, procuramos pensar na concepção de história que está sendo passada a alunos e professores. Tomando como exemplo as provas do 3º ano do ensino médio aplicadas no primeiro bimestre de 2013 e de 2014, analisamos a relação entre o currículo mínimo e o conteúdo cobrado nas provas, recorrendo a referências atuais sobre ensino de história para pensar se a

* Trabalho apresentado no âmbito do Eixo Temático “Políticas de Avaliação e Accountability”, no V Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic), IV Seminário Nacional do PIBID e XI Seminário de Iniciação à Docência (SID-UFRN), realizado de 8 a 12 de dezembro de 2014, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN.

* Felipe Brito Macedo é bolsista de iniciação à docência do projeto Pibid-FGV História. Layssa Bauer von Kulitz é bolsista de iniciação à docência do projeto Pibid-FGV História. Verena Alberti é professora do curso de licenciatura em história da Escola de Ciências Sociais (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas e coordenadora institucional do projeto Pibid-FGV História.

concepção proposta pelo estado por meio de seu mecanismo de avaliação estimula o desenvolvimento por parte do aluno de habilidades específicas do ofício de historiador.

Palavras Chave

Avaliação do Ensino Público; Sistema Estadual de Ensino; Avaliação de História.

Introdução

“A discussão dos problemas da educação básica no Brasil tem sido marcada, nos últimos anos, pela divulgação mais ampla de informações produzidas pelo sistema de avaliação externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino. As avaliações dos desempenhos de aprendizagem em Língua Portuguesa e em Matemática dos estudantes do sistema público de educação básica, nos segmentos do ensino fundamental e do ensino médio, e seus resultados insatisfatórios ao longo de mais de dez anos, alimentam polêmicas em diferentes espaços e, sobretudo na mídia, acerca das políticas públicas e da gestão educacional. Essa situação assume contornos diferentes quando compreendemos como a avaliação se inseriu historicamente na gestão do sistema educacional brasileiro.” (COELHO, 2008: 230)

Mesmo que o interesse pela avaliação educacional remonte aos anos 1930, como afirma Azevedo (2000), foi somente no final dos anos 1980 que se firmaram as bases para realizar a avaliação da educação básica em escala nacional, através do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (Saeb), que passou a operar efetivamente a partir de 1990 (BONAMINO & FRANCO; 1999: 102).. O Saeb coletava dados amostrais bienais, tanto socioeconômicos como de conhecimentos de língua portuguesa e matemática, através das provas padronizadas da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb).ⁱ

A visão surgida nos anos 1960 de que a educação era um investimento (XAVIER, 1999) colaborou para o advento de iniciativas de monitoramento e avaliação do sistema educacional brasileiro. A partir dos anos 1990, a necessidade de levantar dados acerca dos sistemas educacionais brasileiros se viu presente também nos âmbitos estadual e municipal, que tenderam a seguir o modelo traçado pelo Saeb, como é o caso

do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, criado em 1996, e do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, criado em 2000.

A Prova Brasil, criada em 2005, foi a primeira avaliação censitária da educação brasileira, e seu resultado, associado ao do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb),ⁱⁱ é usado como parâmetro para as metas do plano “Compromisso Todos Pela Educação”,ⁱⁱⁱ estimulando ainda mais a formação de sistemas semelhantes em escala regional, principalmente como ação de resposta por parte das regiões mal avaliadas. Esses sistemas seguiram o modelo de avaliações externas diagnósticas e censitárias e, no Rio de Janeiro, foi implantado através do Saerj.

No presente artigo visamos, após essa breve introdução à história das políticas públicas brasileiras voltadas a práticas de avaliação da educação, trabalhar o contexto no qual o Saerj surgiu, fazendo o mesmo, em seguida, com o currículo mínimo. Uma vez evidenciados os processos públicos de sistematização de projetos voltados ao desenvolvimento nacional da educação básica dos quais o currículo mínimo e o Saerj fazem parte em nível estadual, iremos, em seguida, partir para uma análise prática dos documentos disponibilizados no portal conexãoprofessor.com.br e no portal saerjinho.caedufjf.net, que dizem respeito às sugestões do governo estadual para os conteúdos e habilidades a serem mobilizados no primeiro bimestre letivo do 3º ano do ensino médio. Nossa análise contrasta as exigências feitas no currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro com a estruturação das questões do Saerjinho, para avaliar o conteúdo e a concepção de história que esse sistema sugere.

Surgimento do Saerj

Com toda essa movimentação nacional em prol da constituição de um sistema de avaliação padronizado que determinasse os pontos fortes e fracos da educação brasileira, o estado do Rio de Janeiro instituiu, em 2008, no governo Sérgio Cabral, o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj).^{iv}

O Saerj objetivava aferir as metas estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc), tendo na criação posterior do currículo mínimo da rede estadual e do Índice da Educação Básica do Rio de Janeiro (Iderj) as bases pelas quais poderia avaliar o desenvolvimento da educação básica. Em um primeiro momento, iniciado com a sua criação em 2008, o Saerj se restringiu às disciplinas de língua portuguesa e matemática para o 3º ano do ensino médio. Somente em 2011, com a instituição de uma avaliação diagnóstica bimestral, o Saerjinho, foram incluídas

disciplinas como química, física e biologia e, no ano seguinte, história e geografia, além da aplicação para todas as séries do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. As provas tanto do Saerj como do Saerjinho são elaboradas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.^v

De acordo com a Seeduc, as provas do Saerjinho devem ser usadas como uma ferramenta pedagógica que visa a melhorar os resultados através da aplicação continuada de provas, preparando o aluno para o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), a Prova Brasil e vestibulares.^{vi} Pretende-se também com o Saerjinho munir o professor de um diagnóstico mais imediato do trabalho que vem desenvolvendo em sala. A própria prova é distribuída aos alunos com duas cartelas de resposta: uma a ser preenchida e entregue à Seeduc e a outra a ficar com o professor. Os professores da rede estadual são incentivados a considerar as provas do Saerjinho como parte das avaliações dos alunos em suas próprias matérias, reservando alguns pontos da média bimestral ao resultado obtido nessa prova.

Currículo Mínimo

O currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro foi criado no ano de 2010 com o objetivo de ser utilizado já no ano de 2011. Ao final do ano letivo de 2010 vigoravam as Orientações Curriculares, que consistiam em diretrizes a serem incorporadas, ou não, pelos professores, como nos informa Nascimento (2013). De acordo com um grupo de professores da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro que publicou uma crítica *online* ao currículo mínimo, em janeiro de 2011 o portal da Seeduc lançou uma nota informando aos professores que estava em curso a elaboração do currículo mínimo e informando que seriam aceitas sugestões, contudo, “o período para sugestões foi curto, de apenas alguns dias, e em fevereiro já estava pronto o currículo mínimo”.^{vii}

Junto com o currículo mínimo foram lançados alguns outros mecanismos que visavam ao controle mais acentuado do currículo escolar. Por um lado, o programa de Gestão Integrada da Escola (Gide) foi criado como maneira de ajudar na gestão estratégica das escolas públicas do Rio de Janeiro, tendo como objetivo último a elevação dos resultados no Ideb (QUIRINO *et al.*, 2011: 3.). Por outro, foi criado o sistema *online* www.conexao professor.rj.gov.br, no qual o professor deve, nas palavras de Quirino *et. al.*, “relatar suas aulas” (Ibid.). Além disso, o estado instituiu um mecanismo de bonificação e premiação, chamado Programa de Bonificação por

Resultados, que atribui bonificações para os profissionais que obtiverem boa progressão em relação às metas estabelecidas segundo a nota do Iderj, medida principalmente pela nota do Saerj.^{viii}

Ainda que o governo não obrigue o professor a acatar o currículo mínimo, as avaliações diagnósticas (Saerjinho) e a política institucional em torno do resultado das mesmas induz algum tipo de ajuste às determinações. A indicação de diretores das escolas estaduais é atualmente prerrogativa da Seeduc – diferentemente do processo anterior, que resultava de uma eleição realizada na própria comunidade escolar. Os professores atualmente indicados para os cargos de direção fazem um curso de administração escolar vinculado à Seeduc, o que acabou por garantir maior controle vertical sobre o cotidiano escolar, contribuindo também para a implementação do sistema de avaliação vinculado ao currículo mínimo.^{ix} Apesar da resistência de alguns professores e alunos à adoção desse sistema,^x como também verificamos no cotidiano do Colégio Estadual Amaro Cavalcanti (Ceac), a sua concepção pedagógica geral e para cada disciplina tem implicações na formação discente, visto que muitos professores adotam a nota da prova no grau bimestral da disciplina. Essas disputas políticas são questões para outros trabalhos; aqui vale lembrar que a análise da prova e do currículo mínimo por si só são insuficientes para compreender a formação do aluno, especialmente em história, nesse caso, mas não deixam de ser um aspecto importante.

O currículo mínimo de cada disciplina, com os objetivos gerais, pode ser acessado em versão resumida para acesso livre no portal “Conexão professor”.^{xi} Na parte do portal restrita aos professores, encontramos as orientações bimestrais para cada disciplina e série do ensino médio. Além dos conteúdos e habilidades propostos para o bimestre (detalhados em relação à versão de acesso livre), encontramos um caderno de atividades para os alunos (espécie de livro didático bimestral, como uma apostila), um correspondente para os professores, com orientações de práticas pedagógicas (manual do professor) e sugestões de recursos didáticos sobre os conteúdos.^{xii}

O objetivo de nossa análise é verificar a relação entre as orientações bimestrais, que são a base de informação disponível ao professor dos conteúdos e habilidades que, em tese, serão cobrados na prova do Saerjinho, com as próprias questões da prova, procurando entender que concepção de história esse sistema de formação propõe. Nesse artigo, utilizamos as orientações do primeiro bimestre do 3º ano do ensino médio e os Saerjinhos correspondentes de 2013 e 2014. Entendendo que os dois elementos

(currículo mínimo e avaliação) atuam de forma diferente na prática da disciplina, vamos inicialmente esmiuçar o primeiro para depois analisar as questões a partir da reflexão.

O currículo mínimo de história reconhece em sua introdução que não pretende esgotar tudo que será trabalhado pelo professor em sala de aula, pois cada escola deve lidar com sua comunidade e trabalhar temas que se relacionem ao meio do aluno, para que ele possa refletir sobre a realidade. Não fica claro, porém, como o professor estimula essa reflexão, pois o documento pretende especificar apenas o que chama de “conteúdos que consideramos essenciais para a rede”. Nas especificações desses conteúdos, critica-se a história como uma mera narração de fatos consecutivos, que opera somente a memorização por parte dos alunos, e defende-se um ensino de história como disciplina crítica em relação à realidade vivida. Também não é bem especificado que habilidades a história deve trabalhar junto aos alunos, salvo termos genéricos como “interpretar o mundo” e “refletir”, sem explicar como fazer.

Depois da introdução, há um resumo detalhado dos conteúdos por bimestre (geralmente dois ou três) e de suas competências e habilidades. Entre todos os conteúdos do ensino médio, apenas o do primeiro bimestre do 1º ano é dedicado exclusivamente a uma discussão sobre a disciplina História e sua metodologia. Em todos os outros bimestres de todos os anos o conteúdo é relacionado a um evento ou recorte histórico.

Para entender melhor essa distinção, recorreremos ao trabalho de Alberti (2010), que apresenta um estudo da reestruturação do currículo de história na Inglaterra, no qual se verifica a divisão da concepção do ensino da disciplina entre os conceitos substantivos e os de segunda ordem. Os primeiros seriam temas como renascimento, nazismo, guerras mundiais, enquanto os últimos estariam ligados mais à forma como se faz o conhecimento histórico do que a um conteúdo específico, através da compreensão de noções como causa histórica, tempo, mudança, interpretação, evidência etc. Além disso, nesse contexto, os processos de produção do conhecimento histórico são levados a efeito como respostas a questões que são colocadas a partir das fontes disponíveis. Entendendo os conceitos de segunda ordem, o aluno estaria mais apto a pensar o passado de forma crítica, rompendo com a concepção comum da possibilidade de entender os fatos tal qual eles ocorreram.

Já no currículo mínimo, o foco das recomendações recai basicamente sobre conceitos substantivos. O que é chamado de conteúdo geralmente é um recorte temático amplo, enquanto as habilidades e competências a ele referentes são diretrizes de como

trabalhar o recorte, apesar de, em alguns casos, indicarem alguma relação com conceitos de segunda ordem. Tratando especificamente do primeiro bimestre do 3º ano, que escolhemos para trabalhar, há dois conteúdos: “Brasil - República Velha: mudanças políticas e sociais” e “Guerras Mundiais no século XX”. O primeiro, por exemplo, usa o termo “República Velha”, que não é discutido como disputa de memória que remonta ao regime instaurado após a revolução de 1930 com o objetivo de deslegitimar o período republicano anterior. As habilidades e competências relacionadas (“Comparar o significado geo-histórico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local e regional” e “Correlacionar o conceito de cidadania no Brasil republicano com as organizações políticas e socioeconômicas do período”) dizem respeito à compreensão de sistemas da época, o que é um avanço em relação a uma história meramente narrativa, mas, dependendo da prática de sala de aula, não estimula a compreensão de causa histórica.

Quando acessamos as sugestões bimestrais, de acesso restrito aos professores, nas sugestões de atividade encontramos mais destaque aos conceitos de segunda ordem. Por exemplo, a sugestão de discutir os símbolos da república na construção da cidadania brasileira pode ser trabalhada na chave da interpretação e da relevância. Apesar das recomendações bimestrais conterem avaliações sugeridas, bibliografia e recursos auxiliares, não se dá exemplos de ações práticas de como trabalhar os conceitos de segunda ordem, que são abordados apenas tangencialmente. Segundo nossa análise, portanto, o currículo mínimo, ainda que bastante útil do ponto de vista da sistematização de conteúdos e orientações de trabalho, não ajuda muito professores e alunos para que ensinem e aprendam a pensar historicamente. Prosseguiremos então com a análise das provas em relação a essa reflexão.

Analisando as provas do Saerjinho de história

As provas do Saerjinho sobre as quais concentramos nossa análise são divididas em cinco seções, cada qual com nove questões correspondentes a uma disciplina específica. Há três versões da mesma prova, cada uma com um código diferente em sua capa, indicando o grupo no qual a dita prova se inclui. Tal recurso serve somente para dificultar a “cola” durante a aplicação da avaliação, pois o que difere as provas dos três grupos é a ordem de disposição das seções de cada disciplina. A prova também conta com uma folha de resposta na primeira página, logo após a capa, e com tabelas e

fórmulas de auxílio, como são a tabela periódica dos elementos, o Diagrama de Pauling e as fórmulas físicas disponíveis logo nas últimas páginas.

Boa parte das questões de história apresenta aos alunos um texto de três a dez linhas, que pode ser extraído de uma fonte primária, o qual precede a pergunta e as opções de múltipla escolha. Contudo, na maioria das vezes, a relação entre o texto e o comando da questão não é evidente. Muitas vezes, a resposta decorre do conhecimento que o aluno tem, independente do texto. Nesses casos, o texto não tem qualquer função no resto da questão, como pode ser verificado no exemplo do Anexo 1.

Quando as citações não funcionam como simples ilustração de uma questão que não se importa em trabalhá-las, elas são parte de uma dinâmica em que a pergunta da questão pede somente que o aluno “pesque” a resposta no texto. Na prova estão presentes questões que podem ser respondidas corretamente apenas porque o aluno imagina aquilo que quem formulou a pergunta quer saber. Há perguntas que parecem ser mais de interpretação de texto do que concernentes a conteúdos e competências de história e há também textos e enunciados cuja formulação é equivocada – em alguns casos, completamente equivocada. O Anexo 2 serve de exemplo.

Observamos que, com exceção de quatro questões, as 18 perguntas presentes nas provas de ambos os anos e bimestres analisados apresentam como fontes textos de portais eletrônicos como www.suapesquisa.com e brasilecola.com, sem ao menos citarem os autores de tais trechos. A falta de rigor com os textos-base das questões e a utilização de trechos de *blogs*, inclusive, preocupa quanto ao tipo de compreensão que essa avaliação está proporcionando aos alunos no que tange à relação do historiador com suas fontes, visto que as fontes utilizadas não têm rigor metodológico ou credibilidade acadêmica.

Como a prova, em geral, é também momento de aprendizagem, a leitura desses textos acaba prestando um desserviço. Há questões que podem até ter propósito relevante, sendo mobilizadoras de conteúdos importantes para o aluno, mas que infelizmente ficam soltas por falta de ancoramento em propostas mais consistentes.

As competências e habilidades necessárias à construção de uma visão mais polifônica e complexa da história – como são a interpretação textual, a síntese textual, a comparação histórica, a compreensão do conceito de tempo, a compreensão das construções historiográficas que matizam a produção histórica etc. – passaram despercebidas na prova do Saerjinho.

As habilidades e competências especificadas no currículo mínimo para o bimestre e a série aqui analisados são: a) para o conteúdo da Primeira República, como já mencionado, 1) “Comparar o significado geo-histórico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local e regional” e 2) “Correlacionar o conceito de cidadania no Brasil republicano com as organizações políticas e socioeconômicas do período”; b) para o conteúdo das guerras mundiais no século XX, 3) “Identificar os significados geo-históricos das relações de poder entre as nações”, 4) “Discutir o genocídio no contexto das Guerras Mundiais: o Holocausto e as minorias dissidentes” e 5) “Compreender os conceitos de Fascismo e Nazismo”.^{xiii}..

Levando em conta os pontos 2) e 5), observamos que, nas questões das provas aqui analisadas, a mobilização dos conceitos pedidos vem a reboque de questões que pouco se preocupam em contribuir para a compreensão do conteúdo. Somente uma questão da prova de 2013 se debruçou sobre o holocausto e as minorias dissidentes no contexto das grandes guerras, como pede o ponto 4) reproduzido anteriormente. Mas isso não significou que a questão tenha conseguido abarcar a complexidade do tema. Uma questão na prova de 2013 desdobrou a temática das relações de poder internacionais no pós-segunda guerra mundial, sem, contudo, levantar discussão acerca das dinâmicas de poder presentes ali. Nenhuma questão em nenhum dos anos comparou o significado geo-histórico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local e regional, como pede o ponto 1) do currículo mínimo reproduzido anteriormente.

Apesar de reservarmos bastantes críticas às provas do Saerjinho, algumas questões nos surpreenderam positivamente em termos de suas iniciativas temáticas. A presença de questões, em 2014, que pretendiam tratar das relações do historiador com o tempo, com suas fontes e com os autores de suas áreas demonstraram um interesse em pensar a história para além de seus conteúdos. Não encontramos em nenhum meio fornecido pela Seeduc, porém, recomendação de refletir sobre esses temas, os quais avançam na introdução de conceitos de segunda ordem, além de no primeiro bimestre do 1º ano, conforme mencionado na seção anterior. Tais questões, entretanto, tendem a tratar os conceitos de segunda ordem como se fossem substantivos. Como é possível observar no Anexo 3, além da resposta ser uma mera identificação da informação no texto, não se discute que tratar como “economia” é uma interpretação em meio a outras possíveis, uma forma de olhar para um recorte.

A presença de questões acerca da cultura afro-brasileira, do racismo e da política de desapropriação de casas no Rio de Janeiro na prova de 2013 também demonstrou

uma iniciativa voltada ao reconhecimento da importância de temáticas não tão óbvias à história escolar do ensino médio. Todavia, a incapacidade de tais questões de proporcionar uma reflexão sobre os temas acabou por minar tal empreendimento.

O uso do conteúdo referente às duas grandes guerras e à Primeira República, previsto no currículo mínimo, se vê presente em ambas as provas analisadas, no entanto, as habilidades e competências recomendadas, mesmo quando aventadas por alguma questão, não foram trabalhadas em seus enunciados e alternativas de múltipla escolha, já que grande parte das questões analisadas falhou em abordar conceitos, recortes e temáticas de modo a permitir que uma reflexão um tanto mais complexa fosse feita.

Conclusão

Com base nas análises feitas das provas de história do Saerjinho e do currículo mínimo (também de história) podemos perceber que essa avaliação tenta tratar de conteúdos importantes à disciplina, mas não consegue proporcionar, em seus enunciados, um meio de reflexão, aprofundamento e complexificação das temáticas abordadas, restringindo-se a um tratamento que poderíamos qualificar de puramente mecânico. Enquanto isso, o currículo mínimo, apesar de disponibilizar veículos e documentos para a facilitação do cotidiano escolar, acaba trabalhando como conteúdos de segunda ordem os conteúdos substantivos, o que quer dizer que esse documento muitas vezes confunde os conteúdos com as formas de análise e pesquisa histórica, o que compromete os próprios esforços da Seeduc de proporcionar um ensino de história mais consciente.

Bibliografia

ALBERTI, Verena. *O ensino de história na Inglaterra: conceitos e práticas*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. *Memória e identidade nacional*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. *O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica*. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

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

BONAMINO, Alícia; MARTÍNEZ, S. A. *Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 371-388, set. 2002.

CADERNO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DE APRENDIZAGEM AUTOREGULADA DO ALUNO – 01: HISTÓRIA, 3ª ANO DO ENSINO MÉDIO / 1º BIMESTRE. Rio de Janeiro. Acesso restrito aos professores da rede estadual de educação.)

COELHO, Maria Inês de Matos. *Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios*. Ensaio: Aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. *A educação, o ensino de história e o currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro: Currículo escrito, em ação e formação de professores*. História & Ensino, Londrina, v. 19, n. 2, p. 87-114, jul./dez. 2013.

PINTO, José Marcelino de Rezende. *Financiamento da educação no Brasil: Um balanço do governo FHC (1995-2002)*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 108-135. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

CURRÍCULO MÍNIMO. Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. 2011. Rio de Janeiro, 17 de janeiro de 2011. Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/portugues_livro_v2.pdf>

QUIRINO, M. J. da S. de O.; PEREIRA, C.; LEAL, C.; OLIVEIRA, V. L. de. *Políticas Curriculares: Uma Breve Crítica ao Currículo Mínimo Implantado no Estado do Rio de Janeiro*. VIII ENPEC Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências: Campinas, 2011. Disponível em <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1028-2.pdf>. Acesso em 31/10/2014.

XAVIER, Libânia Nacif. *A educação no debate intelectual dos anos 50/60*. Bragança Paulista: Editora Universidade de São Paulo/EDUSF, 1999.

Anexos

Anexo 1

Ane
xo 2

Anexo3

Opções: a) da economia; b) da religião; c) da sociedade; d) do nascimento e e) do parentesco

i

Mais informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: 23 de outubro de 2014.

ii Mais informações em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 23 de outubro de 2014.

iii Mais informações disponíveis em: <http://provabrasil.inep.gov.br/compromisso-todos-pela-educacao>. Acesso em 23 de outubro de 2014.

iv Informações disponíveis em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>. Acesso em 23 de outubro de 2014.

v Ainda não foi possível descobrir por que o Saerj é feito pelo CAEd da UFJF. O CAEd é também o órgão responsável pela feitura do Sistema de Avaliação da Educação Pública (Simave), criado em 2000. Suspeitamos que, por conta do seu envolvimento com esse projeto, o CAEd foi escalado para dar continuidade ao projeto de avaliação do ensino público no Rio de Janeiro.

vi Mais informações em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=612060>. Acesso em: 23 de outubro de 2014

vii Artigo disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1028-2.pdf>. Acesso em: 23 de outubro de 2014.

-
- viii As informações acerca da maneira como funciona o sistema de bonificação estão disponíveis em uma cartilha lançada em 2012 pela Seeduc e disponível em <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/1000180/DLFE-50962.pdf/CartilhaBonificacao2.pdf>. Acessado em: 24 de outubro de 2014.
- ix Informação obtida através do contato com a diretoria do Colégio Estadual Amaro Cavalcanti.
- x O próprio governo, logo após a aplicação do Saerjinho, já constatava diversos boicotes, como se vê em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=519146>. Acessado em: 28 de outubro de 2014.
- xi Ver http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo_aberto.asp. Acessado em 31/10/2014.
- xii Tanto em nossa experiência de campo no Ceac, como na de nossos colegas em outros colégios estaduais nos quais estagiam, foi observado que esse caderno não é utilizado. Como ele não faz parte da prática pedagógica – pelo menos, nessas experiências observadas –, não vamos analisá-los nesse trabalho.
- xiii Ver http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo_aberto.asp. Acessado em 31/10/2014.