

MERITOCRACIA, RESPONSABILIZAÇÃO E RESISTÊNCIA: RACIONALIDADES NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (2007 A 2016)

Alessandra Nicodemos¹ e Jéssica Pereira Oliveira²

Resumo

O artigo analisa a incorporação dos princípios de meritocracia e responsabilização nas políticas educacionais do Estado do Rio de Janeiro, no período de 2007 a 2016, à luz do projeto neoliberal de reforma do Estado. A partir de uma revisão bibliográfica articulada à análise documental da legislação educacional e das políticas públicas estaduais, o estudo investiga a implementação de sistemas de avaliação externa, com destaque para o SAERJ, e sua relação com o Currículo Mínimo e com os mecanismos de controle do trabalho docente. Com base em uma leitura histórico-política, compreende-se que tais políticas reconfiguraram o sentido da qualidade educacional, deslocando o foco do direito à educação para o cumprimento de metas, indicadores e resultados quantificáveis. O artigo evidencia ainda como a centralidade das avaliações e da responsabilização produziu impactos diretos sobre a autonomia docente, o currículo escolar e as dinâmicas pedagógicas. Por fim, analisa-se o movimento de resistência protagonizado por professores e estudantes, especialmente a partir das greves e das ocupações escolares de 2016, destacando a educação pública como campo de disputa política e social.

Palavras-chave: Meritocracia; Responsabilização; Políticas educacionais; Avaliação externa; Educação pública.

MERITOCRACY, ACCOUNTABILITY AND RESISTANCE: NEOLIBERAL RATIONALITIES IN PUBLIC EDUCATION IN THE STATE OF RIO DE JANEIRO (2007 TO 2016)

Abstract

This article analyzes the incorporation of meritocracy and accountability principles into educational policies in the State of Rio de Janeiro between 2007 and 2016, within the framework of the neoliberal state reform project. Based on a bibliographic review combined with documentary analysis of educational legislation and state public policies, the study examines the implementation of external assessment systems, particularly SAERJ, and their relationship with the Minimum Curriculum and mechanisms for controlling teachers' work. Adopting a

¹Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente da Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: alenicodemosufrj@gmail.com

²Especialista em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente da Educação Básica. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: jessicaufrj92@gmail.com



historical and political approach, the article argues that these policies reshaped the meaning of educational quality by shifting the focus from the right to education to the achievement of targets, indicators, and measurable results. The findings highlight the impacts of accountability and assessment policies on curriculum organization, teachers' autonomy, and pedagogical practices. Finally, the article discusses resistance processes led by teachers and students, especially during the strikes and school occupations in 2016, reaffirming public education as a field of political and social dispute.

Keywords: Meritocracy; Accountability; Educational policies; External assessment; Public education.

MERITOCRACIA, RESPONSABILIZACIÓN Y RESISTENCIA: RACIONALIDADES NEOLIBERALES EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO DE RÍO DE JANEIRO (2007 A 2016)

Resumen

El artículo analiza la incorporación de los principios de meritocracia y responsabilización en las políticas educativas del estado de Río de Janeiro, entre 2007 y 2016, a la luz del proyecto neoliberal de reforma del Estado. A partir de una revisión bibliográfica articulada con el análisis documental de la legislación educativa y de las políticas públicas estatales, el estudio investiga la implementación de sistemas de evaluación externa, con especial énfasis en el SAERJ, y su relación con el Currículo Mínimo y con los mecanismos de control del trabajo docente. Desde una lectura histórico política, se comprende que dichas políticas reconfiguraron el sentido de la calidad educativa, desplazando el enfoque del derecho a la educación hacia el cumplimiento de metas, indicadores y resultados cuantificables. El artículo evidencia además cómo la centralidad de las evaluaciones y de la responsabilización produjo impactos directos sobre la autonomía docente, el currículo escolar y las dinámicas pedagógicas. Por último, se analiza el movimiento de resistencia protagonizado por docentes y estudiantes, especialmente a partir de las huelgas y de las ocupaciones escolares de 2016, destacando la educación pública como un campo de disputa política y social.

Palabras clave: Meritocracia. Responsabilización. Políticas educativas. Evaluación externa. Educación pública.

1. Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar as políticas neoliberais implementadas no setor educacional público no Estado do Rio de Janeiro, durante os anos de 2007 a 2016, períodos governados por Sérgio Cabral e Luiz Fernando Pezão. Para isso, faz-se necessário analisar conceitos intrínsecos ao neoliberalismo e compreender o contexto social e político das escolas, do Estado



e dos grupos privados que possuem interesses na educação pública, a fim de aprofundar a compreensão sobre os objetivos dos projetos neoliberais e suas consequências para professores e alunos.

Nas últimas duas décadas, o debate acadêmico sobre políticas educacionais no Brasil tem sido fortemente marcado pela problematização das reformas orientadas por princípios neoliberais, especialmente aquelas vinculadas à gestão por resultados, às avaliações externas em larga escala e às políticas de bonificação. Pesquisas no campo da política educacional têm destacado como a incorporação de mecanismos de *accountability*, associados à difusão de racionalidades gerenciais, reconfigura o papel do Estado e redefine o sentido de qualidade educacional. Autores como Shiroma e Evangelista (2011), Vieira *et al.* (2013) e Silva (2014) evidenciam que a centralidade das avaliações externas não apenas reorganiza o currículo e o trabalho docente, mas também produz novas formas de controle e responsabilização, deslocando o foco da garantia do direito à educação para o cumprimento de metas e indicadores quantitativos.

Paralelamente, estudos recentes sobre o contexto fluminense, como os de Silva (2019) e Campos Neto (2018), vêm demonstrando que o Estado do Rio de Janeiro constitui um caso emblemático da consolidação desse modelo de gestão educacional, marcado pela articulação entre agentes públicos e privados, pela institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) e pela implementação do Currículo Mínimo. Contudo, embora tais pesquisas tenham contribuído para a compreensão de aspectos específicos dessas políticas, ainda se mostra relevante uma análise que articule, de forma sistemática, os fundamentos teóricos da meritocracia e da responsabilização com o exame documental das normativas estaduais que materializaram tais princípios. É nesse escopo analítico que o presente artigo se insere.

Na primeira parte do artigo, são trabalhados dois conceitos considerados centrais para a base dos projetos neoliberais na educação: a meritocracia e a responsabilização. Nesse debate, mobiliza-se o autor Max Ronaldo da Silva (2014), que analisa as origens do termo meritocracia e sua relação com a classe burguesa a partir da Revolução Francesa. As contribuições de Cecília Maria Vieira, Kamylla Pereira Borges, Laerson Pires Gonzaga e Natássia Duarte Garcia Leite de Oliveira (2013) permitem diferenciar mérito e meritocracia, evidenciando a relação entre indivíduo e sociedade à luz desses conceitos. Michael Young (1961) problematiza o distanciamento do conceito de mérito de seu sentido original e, por fim, Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista (2011) discutem o conceito de responsabilização que recai sobre os docentes quando a análise educacional passa a assumir um caráter científico. O conjunto desses autores é fundamental para a construção do debate e para a compreensão crítica de conceitos amplamente mobilizados pelas políticas neoliberais.

Na segunda parte, analisa-se a implementação das políticas educacionais neoliberais no Estado do Rio de Janeiro a partir da avaliação externa aplicada nas escolas públicas, conhecida como SAERJ. Nesse sentido, constrói-se um

debate sobre a influência dessa avaliação na aplicação dos princípios de mérito e responsabilização.

Para aprofundar essa discussão, recorre-se à autora Graciella Fabrício da Silva (2019), que realiza uma contextualização dos governos anteriores a 2007, evidenciando o início da implementação das avaliações externas e a crescente participação do capital privado na educação, bem como o papel das políticas de bonificação na intensificação da competição entre instituições e professores. A autora também discute como essas políticas estiveram no centro das ocupações das escolas públicas do Rio de Janeiro pelos estudantes secundaristas e da greve dos professores. Além disso, dialoga-se com Francisco Neto (2018), que analisa a implementação das avaliações externas e destaca a perda de autonomia docente associada à criação do Currículo Mínimo. Em razão disso, os autores mobilizados contribuem para compreender as origens dos conceitos de mérito e responsabilização e a maneira como esses princípios operaram no projeto educacional neoliberal no Estado do Rio de Janeiro, especialmente a partir da implementação do SAERJ e de outros indicadores de desempenho.

Por fim, na terceira parte, analisa-se o encerramento dessas políticas em 2016, a partir do movimento Ocupar e Resistir, destacando o papel da mobilização estudantil e docente na contestação do modelo educacional adotado. Em diálogo com essa análise, Alessandra Nicodemos, Ana Carolina Alves e Henrique Sobral (2021) enfatizam a importância de considerar as particularidades do processo de ocupação das escolas, ressaltando a diversidade de experiências, motivações e contextos que marcaram o movimento, elemento central para a compreensão crítica desse momento histórico.

2. Percurso analítico e fundamentos da pesquisa

O artigo orienta-se metodologicamente pela análise da legislação educacional, em diálogo com o campo das investigações histórico-educativas, partindo do entendimento de que os dispositivos legais não podem ser tomados como expressões neutras ou meramente técnicas da política educacional. Conforme observa Castanha (2012), não basta um exame detalhado das normas para assegurar um estudo consistente, sendo necessário situá-las no conjunto das disputas, interesses e projetos societários que atravessam sua formulação e implementação.

Nesses termos, entende-se que a análise da legislação educacional deve estar necessariamente acompanhada de uma leitura crítica do contexto político, histórico e social no qual está inserida, bem como das relações de poder que condicionam sua produção e seus efeitos no interior dos sistemas de ensino. Ao tomar o Estado do Rio de Janeiro como objeto de análise, o artigo parte do entendimento de que a experiência fluminense constitui um caso emblemático da materialização das reformas educacionais neoliberais no Brasil, tanto pela intensidade da adoção de mecanismos de avaliação externa e bonificação quanto pela forte presença de agentes privados na formulação e na gestão das políticas públicas. Nesse sentido, o estudo busca contribuir para o debate educacional ao evidenciar como princípios abstratos, como meritocracia e responsabilização,



assumiram formas concretas no cotidiano das escolas públicas, incidindo diretamente sobre o trabalho docente, o currículo e as dinâmicas escolares.

O recorte temporal da pesquisa compreende o período de 2007 a 2016, delimitado a partir da criação do SAERJ, no início do governo de Sérgio Cabral Filho, até sua extinção durante o governo de Luiz Fernando Pezão. A escolha desse intervalo justifica-se por corresponder ao ciclo de implementação, consolidação e posterior descontinuidade do principal instrumento de avaliação externa da rede estadual, permitindo analisar tanto a institucionalização dos mecanismos de meritocracia e responsabilização quanto as tensões que culminaram em seu encerramento.

No que se refere ao *corpus* documental, foram selecionados: (a) decretos e resoluções da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) referentes à criação e regulamentação do SAERJ e do SAERJINHO; (b) documentos oficiais do Currículo Mínimo publicados entre 2011 e 2012; (c) normativas relacionadas às políticas de bonificação e metas escolares; e (d) comunicados institucionais que orientaram a implementação dessas políticas na rede estadual. A coleta foi realizada por meio de consulta aos arquivos digitais da SEEDUC e ao Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro.

A seleção dos documentos submetidos à análise considerou como critério central sua relação direta com a institucionalização de mecanismos de avaliação externa, definição de metas, bonificação por desempenho e padronização curricular. Foram excluídos documentos de caráter meramente administrativo que não incidiam sobre a organização pedagógica ou sobre o trabalho docente. A análise concentrou-se nos dispositivos normativos que explicitavam objetivos, justificativas e mecanismos de implementação das políticas, buscando identificar como os princípios da meritocracia e da responsabilização foram formalmente incorporados ao discurso oficial.

As leis educacionais são compreendidas como construções históricas que expressam correlações de forças em determinados períodos, configurando-se como instrumentos reguladores de conflitos e contradições sociais. Longe de representarem consensos, tais normativas incorporam tensões entre diferentes concepções de Estado, de educação e de gestão pública, assumindo especial relevância no contexto de reformas orientadas por princípios de meritocracia e responsabilização. Assim, as constantes alterações legais e normativas são analisadas como parte de um movimento mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais, vinculado ao desenvolvimento histórico, às transformações do papel do Estado e à incorporação de racionalidades gerenciais no campo educacional (Castanha, 2012).

A partir dessa perspectiva metodológica, o estudo articula a análise documental da legislação estadual do Rio de Janeiro com a problematização de seus pressupostos políticos e ideológicos, buscando compreender de que modo os marcos normativos no período contribuíram para a consolidação de mecanismos de avaliação, controle e responsabilização, bem como para a difusão de discursos meritocráticos no âmbito das políticas educacionais estaduais.



3. Mérito e responsabilização no contexto educacional no tempo presente

Os conceitos de mérito e responsabilização não estão apenas presentes na educação brasileira, mas constituem a base do projeto político educacional vigente, cujo objetivo é expandir-se cada vez mais por meio de parcerias entre órgãos públicos e privados. Para essa análise, torna-se necessário um retorno ao passado, a fim de compreender as origens e as significações atribuídas a esses conceitos ao longo da História e analisar seus impactos atuais na prática docente.

Max Ronaldo da Silva (2014), em sua dissertação de mestrado *A meritocracia como fator de estímulo no desempenho da educação brasileira: problematizações e novas possibilidades*, aborda o significado do termo meritocracia como um “país ou sistema social onde as pessoas obtêm poder ou dinheiro com base em sua capacidade” (Silva, 2014, p. 30). No contexto do processo revolucionário francês, o autor destaca a importância da meritocracia para a nova estrutura social idealizada pelos revolucionários, especialmente no que se refere à mobilidade social e à igualdade. Segundo o autor, “as concepções mais conhecidas relacionavam o mérito com a possibilidade de ascensão dos indivíduos menos favorecidos ao poder e à valorização intelectual, transcendendo os limites da classe social” (Silva, 2014, p. 30).

A partir desse contexto, estabeleceu-se uma forte associação entre meritocracia e igualdade, uma vez que, com o fim do privilégio baseado no nascimento, abriu-se a possibilidade de igualdade de oportunidades para a ascensão de indivíduos historicamente oprimidos. Nesse sentido, a meritocracia passou a ser compreendida como algo positivo. Ao longo do tempo, contudo, com as transformações políticas, econômicas e sociais, esse conceito passou a ser analisado de forma mais crítica e contraditória, pois, embora defenda a igualdade entre os indivíduos, o sistema capitalista valoriza e legitima aquele que apresenta um diferencial.

No artigo *Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira*, Cecília Maria Vieira *et al.* (2013) estabelecem uma diferenciação conceitual entre mérito e meritocracia. O mérito é definido como o ato de ser merecedor e pressupõe “um conjunto de qualidades intelectuais e morais reconhecidas, como capacidade, habilidade, inteligência, talento, aptidão, dom e vocação, e tudo faz para ser digno delas” (Vieira *et al.*, 2013, p. 317).

A meritocracia, por sua vez, opera como um mecanismo de afirmação e confirmação da posição social alcançada pelos indivíduos ao colocarem em prática os valores desenvolvidos a partir do mérito. Enquanto o mérito possui um caráter individual e está relacionado a um processo pessoal, a meritocracia corresponde ao reconhecimento desse indivíduo pelo meio social. Assim, pode ser compreendida como “um sistema social, político e econômico em que os privilégios são obtidos pelo mérito e o poder é exercido pelos mais qualificados, mais competentes e mais talentosos” (Vieira *et al.*, 2013, p. 318).

Nesse sentido, assim como Silva (2014), os autores analisam o distanciamento e a contradição entre os conceitos de meritocracia e igualdade.



Ao se constituir como uma ideologia política que preza pela ordem e pelo cumprimento das normas estabelecidas, a meritocracia passa a valorizar o indivíduo que se destaca, reforçando desigualdades e tensionando o ideal de igualdade que originalmente a sustentava.

Para Young (1961), os conceitos de mérito e meritocracia deixam de ser compreendidos como instrumentos de justiça social. A partir do momento em que a meritocracia se associa a uma disputa ideológica e se afasta do princípio da igualdade, perde seu caráter positivo e justo.

Ao dialogar com Souza Lima (1998), Silva (2014) destaca os problemas enfrentados nesse contexto, marcados por uma demanda excessiva de alunos em relação à frágil estrutura física do sistema educacional, além de reivindicações constantes por melhores condições de trabalho e salários por parte dos profissionais da educação.

Nessa perspectiva, Vieira *et al.* (2013) apontam que, para responder às exigências internas e externas, o Estado brasileiro abriu espaço para a atuação de agências internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, que passaram a influenciar diretamente as políticas públicas educacionais. A solução apresentada para os problemas da educação brasileira passou, então, pela consolidação de parcerias público-privadas, orientadas por uma reforma do Estado que incorporou princípios do capitalismo neoliberal, especialmente aqueles associados à lógica meritocrática.

A partir da década de 1990, com a intensificação dessas reformas e durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, Max (2014) analisa as medidas adotadas pelo sistema educacional brasileiro para colocar em prática essas reformulações de gestão, pautadas principalmente nas avaliações. Essas avaliações buscam levantar dados e medir, de forma quantitativa, o rendimento das escolas, dos professores e dos alunos e, a partir desses resultados, definir estratégias para tornar o ensino mais eficiente. Nesse sentido, a avaliação passa a funcionar como um instrumento comparativo de identificação dos problemas educacionais. Após o levantamento dos dados e a análise dos resultados, ocorre a distribuição de recompensas de acordo com o mérito, seja no desenvolvimento de habilidades dos alunos, dos professores ou das instituições.

Vieira *et al.* (2013) apontam que essas avaliações posicionam o Estado como um controlador da qualidade educacional, que premia ou pune de acordo com os resultados de desempenho. Para os autores, esse modelo estimula a competição e reforça concepções meritocráticas do que significa ser merecedor. Além disso, destacam como a noção de qualidade da educação passa a ser ressignificada a partir dos conceitos neoliberais de equidade e eficiência.

O conceito de equidade, presente nos projetos do Banco Mundial, passa a orientar as políticas educacionais neoliberais, sendo compreendido como critério de diferenciação e não como princípio de igualdade (Fonseca, 1998). Nesse contexto, as desigualdades deixam de ser tratadas como problemas estruturais e passam a ser naturalizadas, deslocando o foco da garantia de direitos para a maximização da eficiência e do desempenho possível em cada



realidade. A qualidade da educação, por sua vez, é redefinida a partir da lógica do custo-benefício e do cumprimento de metas, reforçando processos de responsabilização e legitimando a comparação entre escolas, professores e estudantes (Vieira *et al.*, 2013).

Nessa lógica, as diferenças deixam de ser percebidas como um problema, pois são compreendidas como características naturais dos indivíduos e das instituições. Aqueles que conseguem superar essas diferenças são considerados eficientes e produtivos por alcançarem as metas estabelecidas. Nesses termos, para o neoliberalismo, reconhecer as distintas realidades não justifica a não produtividade ou o não cumprimento de metas, uma vez que se cria a ideia de que todos podem concorrer, ainda que apenas alguns permaneçam (Vieira *et al.*, 2013, p. 321).

As reformas educacionais brasileiras passam, assim, a receber forte incentivo do setor privado. As avaliações assumem o papel de mecanismo de controle, e a reforma educacional passa a ser pautada no mérito, na eficiência e no alcance de metas. Nesse contexto, quando instituições e profissionais não atingem os resultados esperados, são responsabilizados. Esses elementos ajudam a compreender a forma como os princípios da meritocracia e da responsabilização foram incorporados às políticas educacionais no Estado do Rio de Janeiro, particularmente por meio da implementação de sistemas de avaliação externa e de mecanismos de controle do trabalho docente.

Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista (2011) analisam a política de responsabilização no Brasil a partir da noção de profissionalização docente, compreendida pelas autoras como um slogan dotado de forte apelo simbólico. Ao mobilizar termos associados à valorização da carreira, à qualificação e ao reconhecimento profissional, o discurso da profissionalização produziu adesão inicial por parte do magistério, ao mesmo tempo em que ocultava seus reais objetivos.

Progressivamente, esse discurso passou a sustentar a intensificação do controle curricular e do trabalho docente, por meio da padronização dos conteúdos, da ampliação das avaliações e da vinculação do desempenho a mecanismos de monitoramento e responsabilização. Nesse processo, a autonomia pedagógica cede lugar à adequação às metas e aos indicadores externos, reforçando a subordinação da prática docente às racionalidades gerenciais que orientam as reformas educacionais neoliberais.

Com o tempo, contudo, os objetivos da profissionalização defendidos pelos reformadores mostraram-se distintos das demandas docentes. Assim como Vieira *et al.* (2013), Shiroma e Evangelista (2011) evidenciam o interesse do capital privado no setor educacional e sua articulação com as políticas públicas. A partir desse processo, intensifica-se o controle curricular e a responsabilização do professor pelo fracasso educacional.

Enquanto Vieira *et al.* (2013) interpretam a precarização das escolas públicas como justificativa para a entrada do capital privado, Shiroma e Evangelista (2011) contestam a narrativa dos reformadores, que atribuíam aos professores e às instituições formadoras a responsabilidade pelos problemas



educacionais. Nesse cenário, ocorre um movimento de atualização e modernização curricular, associado ao desenvolvimento de competências alinhadas às transformações do mundo do trabalho globalizado.

Temáticas como inclusão, diversidade étnico-racial, desigualdade de gênero, violência, tecnologias da informação e comunicação, bullying, drogas e educação ambiental passam a ser apontadas como insuficientemente abordadas na formação inicial, sendo frequentemente exploradas pela mídia para reforçar a ideia de despreparo docente e a urgência da profissionalização (Shiroma; Evangelista, 2011, p. 129).

Para atualizar o currículo e, simultaneamente, controlar o trabalho docente, os reformadores apostam na padronização das avaliações. Progressivamente, o professor perde autonomia em sala de aula, pois precisa adequar sua prática aos conteúdos exigidos pelas avaliações internas e externas. Com o passar dos anos, essas avaliações se ampliam, avaliando inicialmente os alunos, depois os professores e, por fim, as instituições em nível nacional.

A reforma educacional passa a se articular diretamente aos ideais de mérito e meritocracia, uma vez que é por meio das avaliações que se produzem dados voltados à melhoria da gestão e ao aumento da eficiência. A política educacional passa a ser orientada por resultados, transformando a educação em um serviço e em um negócio.

A partir dos resultados das avaliações, são definidas metas e distribuídas recompensas. Quando as metas são alcançadas, o modelo de gestão é legitimado; quando não são, a responsabilidade recai sobre o professor, considerado insuficientemente competente, o que intensifica a competitividade no espaço escolar. Ao mesmo tempo, o próprio modelo educacional raramente é questionado, pois se apresenta revestido de uma suposta objetividade científica baseada em números e indicadores (Shiroma; Evangelista, 2011, p. 144).

Ao dialogar com o conceito de gerenciamento em Morley (1999), as autoras analisam uma medida defendida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância, que propunha a redução de custos por meio da contratação de profissionais mais baratos. Essa estratégia torna-se viável quando a política de profissionalização amplia a formação em nível superior, criando uma reserva de professores. Assim, mesmo responsabilizado, o docente permanece central para a reforma, desde que seja permanentemente monitorado. Segundo Shiroma e Evangelista (2011), a avaliação docente passa a ser recomendada como uma das estratégias mais eficazes para a melhoria do desempenho dos alunos.

Na lógica neoliberal de mercado, quanto maior a oferta de profissionais, menor o custo da mão de obra, o que permite a substituição rápida daqueles considerados ineficientes. Para Morley (1999), a política de gerenciamento não se limita à pressão por metas, mas busca produzir uma nova cultura de obediência baseada na lealdade corporativa e na performance organizacional.

A política de profissionalização não se orienta pelas demandas docentes, mas pela maximização dos resultados e pela redução de gastos. Ao priorizar

metas e indicadores, a reforma esvazia o sentido social da escola, aproximando-a de uma lógica empresarial. As relações entre professores, alunos e comunidade escolar são desvalorizadas, enquanto a autonomia docente cede lugar à padronização e à competição, como condição para que o professor seja considerado merecedor de permanecer em seu posto.

A partir disso, a centralidade das avaliações, do mérito e da responsabilização nas reformas educacionais neoliberais evidencia um deslocamento do debate educacional, que deixa de se orientar pela garantia do direito à educação e passa a se organizar a partir de metas, indicadores e resultados quantificáveis. Nesse processo, a responsabilização individual de professores e instituições oculta as condições estruturais que atravessam a escola pública e legitima mecanismos de controle e competição. É nesse contexto que se insere a implementação das políticas de avaliação externa no Estado do Rio de Janeiro, em especial o SAERJ, cuja análise permite compreender de forma concreta a materialização desses princípios no cotidiano das escolas públicas fluminenses.

4. Políticas Educacionais de Meritocracia e Responsabilização no Estado do Rio de Janeiro

Dando continuidade ao percurso metodológico adotado, esta seção analisa a implementação do SAERJ a partir de uma leitura histórico-política e documental das políticas educacionais do Estado do Rio de Janeiro, compreendendo a avaliação externa como expressão concreta das disputas, racionalidades e projetos que orientaram as reformas educacionais no período analisado.

No contexto fluminense, essas concepções se materializaram por meio da adoção de políticas de avaliação externa, de mecanismos de gestão orientados por resultados e de dispositivos de controle do trabalho docente, implementados pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. As questões em torno dos conceitos de meritocracia e de responsabilização, como expressão das políticas de avaliação externa adotadas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), têm como principal materialidade a realização do SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro), criado em 2007, no governo de Sérgio Cabral Filho (2007–2014), e extinto no governo de Luiz Fernando Pezão (2014–2017).

A análise dos documentos institucionais evidencia que o SAERJ foi apresentado oficialmente como instrumento de “monitoramento sistemático da qualidade do ensino” e como mecanismo de “gestão orientada por resultados”, conforme descrito nas normativas da SEEDUC publicadas a partir de 2007. Nos textos oficiais, a melhoria da qualidade aparece associada ao estabelecimento de metas mensuráveis e à comparação de desempenhos entre unidades escolares, evidenciando a centralidade da lógica quantitativa. Ao definir indicadores de desempenho e vinculá-los a políticas de bonificação, os documentos reforçam explicitamente a responsabilização das equipes escolares

pelos resultados obtidos, deslocando para o interior das escolas a responsabilidade pelo cumprimento das metas estabelecidas em nível central.

Todavia, antes de abordar a implementação do SAERJ, faz-se necessária uma contextualização sobre os governos antecessores ao de Sérgio Cabral. Em razão disso, torna-se mais clara a intervenção, por meio de propostas e políticas, do projeto neoliberal ao longo dos anos. Como já citado, a educação brasileira passou por uma série de mudanças e reformas que tiveram como objetivo a atualização e o resgate das escolas no país. Ao fazer uso de métodos de caráter científico, os setores privados buscaram melhorar os resultados educacionais, operando com menos recursos e com menos profissionais, o que contribuiu para a construção da imagem do Estado como um regulador eficiente. Para controlar esses resultados, foram criados indicadores de acompanhamento, com o intuito de ranquear e estabelecer metas para as escolas.

Tais medidas também foram aplicadas no âmbito estadual, como no Estado do Rio de Janeiro. Graciella Silva (2019), em seu artigo, destaca que o início das políticas neoliberais ocorreu no governo de Marcelo Alencar, que governou o estado de 1995 a 1998, com o Programa Estadual de Desestatização, cujo objetivo era a diminuição dos gastos públicos. Além disso, a autora aponta a crise financeira enfrentada pelo estado no final da década de 1990, quando foi necessário um empréstimo do Governo Federal para garantir o repasse de verbas destinadas à manutenção das escolas públicas, como um dos fatores centrais para a precarização e a redução das matrículas nas escolas estaduais.

No governo de Anthony Garotinho (1999–2002), a crise financeira se aprofundou, ao mesmo tempo em que políticas de caráter empresarial começaram a ser aplicadas no setor educacional público. O programa Nova Escola, criado em 2000, consistia em uma avaliação externa que agregava valores aos salários dos funcionários da escola de acordo com a pontuação alcançada pelos estudantes. O programa foi interrompido em 2002, quando o então governador renunciou para concorrer à presidência. Em 2003, o Nova Escola foi retomado pela governadora Rosinha Garotinho (2003–2007), esposa do ex-governador.

Segundo Silva (2019), após classificar as escolas entre os níveis de 1 a 5, o sistema de gratificação era distribuído da seguinte maneira: “os professores e funcionários recebiam gratificações que variavam de R\$ 147,46 (diretores), R\$ 100,00 (professores) e R\$ 50,00 (pessoal de apoio) a R\$ 360,00 (diretor), R\$ 237,00 (diretor adjunto), R\$ 156,82 (secretário), R\$ 500,00 (professor) e R\$ 250,00 (pessoal de apoio)” (Silva, 2019, p. 137 apud Najjar, 2015, p. 113). Dessa maneira, é possível perceber que o programa se baseava na meritocracia, uma vez que premiava aqueles considerados merecedores, fomentando a competição entre escolas e funcionários, cada vez mais presente nos projetos educacionais.

Em 2007, Sérgio Cabral Filho assume o governo do Estado do Rio de Janeiro. Segundo a autora, foi nesse período que houve maior participação do setor privado nas políticas estaduais, especialmente na educação. O Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), atualmente conhecido como Falconi, e o

Movimento Brasil Competitivo (MBC), por meio do Programa de Modernização da Gestão Pública (PMGP), cujo objetivo era tornar o Estado mais eficiente a partir de uma gestão de caráter empresarial, passaram a atuar diretamente nesse projeto educacional.

A autora também destaca que essas empresas não atuaram apenas como parceiras do Estado, mas integraram o próprio governo. Durante o governo de Sérgio Cabral, a Secretaria de Estado de Educação teve como secretário Wilson Risolia, então vice-diretor da Falconi. De forma articulada, governo estadual e iniciativa privada promoveram uma série de reformas que buscavam “modernizar” a educação.

Sob esse contexto, foram criados o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), a Gestão Integrada da Escola (GIDE) e o Índice de Desenvolvimento Educacional do Rio de Janeiro (IDERJ). Conjuntamente, esses programas aprofundaram o projeto neoliberal. Voltadas para a educação, essas políticas estimularam a competição, a valorização da meritocracia e, progressivamente, retiraram a autonomia dos professores em sala de aula, ao mesmo tempo em que responsabilizaram os profissionais da educação pelos resultados obtidos.

O SAERJ tinha como objetivo monitorar e avaliar as escolas da SEEDUC a cada ano letivo, enquanto sua variação, conhecida como SAERJINHO, realizava levantamentos bimestrais. Buscava-se, assim, melhorar o ranqueamento do estado no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que, a cada dois anos, divulga o desempenho educacional em nível nacional. A multiplicidade de indicadores de desempenho evidencia como o projeto neoliberal compreende a melhoria da educação de forma quantitativa, por meio do cumprimento de metas e da análise de dados numéricos.

Nesse arranjo, as avaliações externas deixam de operar como instrumentos de diagnóstico e passam a orientar diretamente o currículo escolar. O Currículo Mínimo, articulado ao SAERJ e ao SAERJINHO, assume a função de alinhar o ensino aos conteúdos e habilidades exigidos pelas provas, invertendo a lógica pedagógica segundo a qual o currículo deveria emergir das necessidades formativas dos estudantes e das escolhas docentes. Ao subordinar o planejamento escolar aos indicadores de desempenho, o currículo passa a funcionar como mecanismo de controle do trabalho docente, limitando a autonomia pedagógica e convertendo o processo de ensino-aprendizagem em cumprimento de metas previamente estabelecidas.

A ausência de autonomia docente se aprofunda quando analisamos o Currículo Mínimo, implementado na rede estadual no mesmo período. Pedro Francisco Neto (2018) analisa a relação entre o crescimento das avaliações externas e as mudanças no currículo escolar, associando essas transformações às mudanças nas relações de trabalho na transição da sociedade industrial para a pós-industrial. Ao dialogar com Guy Standing (2013), Neto aponta que, enquanto a cidadania industrial se apoiava na garantia de emprego, renda, direitos trabalhistas e representação, a sociedade pós-industrial, marcada pelo neoliberalismo e pela globalização, passa a se estruturar a partir da flexibilização

do trabalho, da empregabilidade e do desemprego estrutural. Nesse contexto, esgota-se o modelo taylorista-fordista-keynesiano, e a responsabilidade pela inserção no mercado de trabalho é deslocada para o indivíduo.

Desse modo, a educação passa a acompanhar as mudanças socioeconômicas e a garantir a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, Marise Ramos (2011), citada por Neto (2018), defende a existência de uma relação direta entre escola e trabalho, na qual a escola atua como espaço de planejamento e o trabalho como espaço de execução. Para as políticas neoliberais, portanto, tornam-se imprescindíveis as mudanças curriculares, uma vez que as escolas devem continuar funcionando como instâncias de capacitação para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, para assegurar que essas competências sejam abordadas nas escolas, institui-se o Currículo Mínimo, cujo objetivo é:

[...] orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Consideram-se, ainda, as compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área do conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções” (SEEDUC, 2012, p. 2).

A leitura do documento oficial do Currículo Mínimo permite observar que sua formulação está diretamente alinhada às matrizes de referência das avaliações externas, o que explicita a subordinação do planejamento pedagógico aos exames padronizados. Ao afirmar a necessidade de garantir uma “essência básica comum” articulada às avaliações, o texto normativo consolida um modelo curricular prescritivo, no qual a autonomia docente é condicionada ao cumprimento de conteúdos previamente definidos. Assim, o documento não apenas orienta o trabalho pedagógico, mas institui formalmente um mecanismo de controle curricular vinculado à lógica avaliativa.

O Currículo Mínimo foi alvo de inúmeras críticas, sobretudo em razão da pressão e da rapidez com que foi elaborado e aprovado. Segundo Neto (2018), chegou a ser constituída uma comissão com professores da rede e um professor universitário; entretanto, não houve ampla participação docente, uma vez que o período de consulta ficou aberto apenas por alguns dias do mês de janeiro, e o currículo foi apresentado já em fevereiro.

Além disso, Neto (2018) destaca a relação direta entre o Currículo Mínimo, criado pela rede estadual em 2011, e as avaliações externas. Assim, o currículo passa a orientar docentes e discentes com o objetivo de garantir bons

resultados nessas avaliações, reforçando a ideia de que o projeto neoliberal seria a solução para os problemas educacionais do Estado do Rio de Janeiro.

As críticas ao Currículo Mínimo vão desde a restrição da autonomia docente em sala de aula até a limitação e a superficialidade dos conteúdos trabalhados. A imposição de um cronograma rígido levou, progressivamente, os professores a deixarem de aprofundar conceitos relacionados ao cotidiano dos alunos, como a história do bairro, do município ou da própria escola, o que contribuiu para um distanciamento entre estudantes, professores e instituição escolar.

Nessa perspectiva, os alunos passam a sentir-se cada vez menos pertencentes às escolas. Os professores, por sua vez, enfrentam dificuldades crescentes para gerar impactos significativos no processo de aprendizagem, uma vez que os conteúdos são apresentados de forma extensa, padronizada e distante das realidades dos estudantes, o que fragiliza a relação professor-aluno. O calendário escolar torna-se denso em função das avaliações externas, como o SAERJINHO, aplicado bimestralmente. Por não serem avaliações construídas ou discutidas com os docentes, essas provas funcionam como mecanismos de controle do trabalho pedagógico.

A lógica se inverte: em vez de os conteúdos trabalhados em sala orientarem as avaliações, são as avaliações externas que passam a determinar o conteúdo programático, exercendo controle direto sobre o trabalho docente. Ademais, quando os alunos obtêm resultados baixos, isso impacta a remuneração de toda a equipe escolar. O professor passa a ser pressionado a garantir bons resultados, ainda que o conteúdo seja transmitido sem condições efetivas de reflexão e apropriação pelos estudantes. Quando as metas não são alcançadas, a responsabilidade recai sobre o docente, caracterizado como ineficiente, intensificando o processo de responsabilização.

Esse contexto aprofunda o distanciamento entre alunos e professores, dificultando o processo de aprendizagem. Para que ocorram rupturas e impactos significativos, é fundamental que o professor conheça as realidades e inquietações de seus alunos, adaptando as aulas para que os estudantes se reconheçam nos conteúdos trabalhados e compreendam sua relação com a própria vivência.

O Currículo Mínimo, nesse sentido, não se orienta pelo processo de aprendizagem nem pela formação cultural e social dos alunos, mas pelo cumprimento de metas. Os ranqueamentos das escolas geram uma pressão constante para que os docentes sigam rigidamente o currículo imposto. Soma-se a isso a precarização das condições estruturais das escolas, agravada pelo fechamento de unidades nos últimos governos do Estado do Rio de Janeiro, o que resultou na superlotação das salas de aula, com turmas que chegam a reunir 40, 50 ou até 60 alunos.

Essas condições dificultam o trabalho docente, desde a observação de comportamentos e a identificação de dificuldades de aprendizagem até a própria circulação em sala. O Currículo Mínimo e o SAERJ/SAERJINHO tinham como

objetivo declarado a melhoria dos índices de desempenho, sem considerar se, de fato, promoviam a melhoria da qualidade da educação ofertada.

5. Resistência e disputa: o fim do SAERJ e as ocupações estudantis

Silva (2019), em seu artigo, analisa o movimento que levou ao fim do SAERJ e do SAERJINHO. Em 2013, no contexto das manifestações de junho, professores da rede estadual do Rio de Janeiro foram às ruas em defesa da educação pública, por melhores condições de trabalho e por maior autonomia nas escolas, entrando em greve ainda naquele ano. Em 2014, o movimento estudantil, como forma de apoio à classe docente, promoveu um boicote ao SAERJ. A autora cita uma postagem em rede social utilizada pelos estudantes como instrumento de organização e mobilização, na qual são expressas as insatisfações com a avaliação externa e com o modelo educacional adotado. Uma das postagens destacadas pela autora chama atenção por evidenciar a consciência política dos estudantes ao compreender a educação como mercado e explicitar os objetivos da avaliação externa. Segundo o texto citado, o SAERJ é compreendido como um ato de autoritarismo, uma forma de retirar a autonomia do professor e de avaliar o aluno, ao mesmo tempo em que encobre o abandono das escolas estaduais do Rio de Janeiro. Mesmo sem infraestrutura mínima para garantir o processo de ensino-aprendizagem, as escolas eram obrigadas a aplicar a prova, que seguia um modelo de avaliação meritocrática, semelhante aos sistemas utilizados por empresas para medir o desempenho de seus funcionários.

Embora o SAERJ tenha sido novamente aplicado em 2015, o boicote teve papel fundamental no fortalecimento da consciência política e da capacidade de mobilização do movimento estudantil. Nos anos de 2015 e 2016, novos cortes na educação foram realizados em âmbito estadual e nacional, afetando programas relevantes para o desenvolvimento científico e educacional do país. No Estado do Rio de Janeiro, intensificaram-se a precarização das escolas, a falta de profissionais, os problemas na oferta de merenda escolar e a ausência de serviços básicos de limpeza e manutenção.

Em 2016, teve início o movimento "Ocupar e Resistir", no qual escolas de diversos municípios do Rio de Janeiro foram ocupadas por estudantes que se posicionavam contra os cortes na educação, contra a implementação do SAERJ e da lógica meritocrática e empresarial, e em defesa das reivindicações docentes. O movimento expressou uma reação direta às políticas educacionais que vinham precarizando o cotidiano escolar e restringindo a autonomia pedagógica.

No artigo Escola como disputa: juventude e cultura escolar em contextos de ocupação (2021), os autores analisam o movimento "Ocupar e Resistir", enfatizando as particularidades das ocupações em cada escola e as experiências singulares dos estudantes envolvidos. Ao adotar essa perspectiva, o estudo apresenta um cenário mais plural sobre as origens do processo de ocupação, valorizando as diferentes trajetórias, motivações e contextos que atravessaram o movimento.



Nicodemos *et al.* (2021) destacam a importância dos processos históricos na constituição dos movimentos contemporâneos, mas alertam para os riscos de se confundir acúmulo histórico com origem única. Segundo os autores, tal vinculação pode fragilizar as experiências e práticas construídas pelos sujeitos, ao pressupor uma origem estática e pouco coerente com a dinâmica histórica de sua formação. Assim, defendem a necessidade de uma escrita da história das ocupações que considere as circunstâncias, os projetos, os sonhos e as angústias dos sujeitos que delas participaram.

A partir de entrevistas, os autores analisam as falas e experiências dos estudantes que participaram das ocupações em 2016, evidenciando que a organização do movimento esteve profundamente vinculada às vivências nos bairros, nos municípios e nas próprias escolas. Essas experiências reforçam a importância de um currículo que dialogue com os costumes e as realidades dos estudantes, uma vez que o cotidiano constitui ponto de partida para o posicionamento discente e para a mobilização coletiva.

Embora o movimento “Ocupar e Resistir” tenha apresentado pautas comuns, o processo de organização e de compreensão das ocupações não ocorreu de forma homogênea entre as escolas. A tentativa de identificar uma origem ou motivação única para o movimento é problematizada pelos autores, pois pode esvaziar experiências e potencialidades justamente pela ausência de referências históricas comuns. Nesse sentido, os autores rejeitam tanto a lógica da vanguarda quanto interpretações que desconsiderem a pluralidade das ocupações.

Os autores não descartam a influência de organizações mais centralizadas, como a Associação dos Estudantes Secundaristas do Rio de Janeiro (AERJ). Ainda assim, ressaltam que a força das ocupações esteve diretamente relacionada ao grau de identificação dos estudantes com suas escolas e com os problemas enfrentados em seu cotidiano. Essa leitura se contrapõe à narrativa construída pela grande mídia e pelo próprio Estado do Rio de Janeiro, que buscava caracterizar o movimento como uma manifestação sem propósitos claros, voltada apenas à desordem e à perturbação dos chamados “verdadeiros estudantes”. Além disso, o fato de as escolas não terem sido ocupadas simultaneamente evidencia as especificidades de cada instituição, dos sujeitos envolvidos e do tempo necessário para que cada comunidade escolar assimilasse e aderisse ao movimento.

À medida que o movimento “Ocupar e Resistir” ganhou força e visibilidade, a SEEDUC passou a adotar estratégias para deslegitimá-lo. Segundo Silva (2019), a Secretaria de Educação recorreu a um conjunto de instrumentos com o objetivo de produzir consenso na sociedade civil e evitar a ampliação do movimento (Silva, 2019). Entre essas estratégias, destacou-se a mobilização de setores privados, da mídia e das redes sociais para reduzir o apoio popular às ocupações.

Uma das ações da SEEDUC consistiu em disseminar a ideia de que os estudantes não possuíam autonomia e que as ocupações seriam resultado da atuação de pequenos grupos vinculados a partidos políticos e ao Sindicato

Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE) (Silva, 2019). Em outros momentos, a Polícia Militar foi acionada para a retirada forçada dos estudantes. No entanto, diante da repercussão negativa dessas ações junto à opinião pública, a Secretaria recuou e passou a buscar a desocupação das escolas por vias jurídicas. Com o apoio da Defensoria Pública, as ocupações foram reconhecidas como legítimas.

Silva (2019) também aponta outras tentativas de desmobilização do movimento, como o discurso da perda do ano letivo e da suposta violação do direito de outros estudantes à educação, argumento utilizado por Caio Castro, então chefe de gabinete da SEEDUC, exonerado no mesmo ano. Outra estratégia adotada foi a antecipação das férias de julho e agosto, acompanhada do bloqueio do passe livre estudantil. Paralelamente, a própria Secretaria incentivou a criação de um movimento contrário às ocupações, denominado “Desocupa Já”.

Apesar dessas ações, o movimento “Ocupar e Resistir” continuou a se expandir, mesmo diante do contra-ataque articulado pela SEEDUC com o apoio da mídia empresarial. A ampliação das ocupações obrigou a Secretaria a abrir processos de negociação com os estudantes, algo que até então não havia sido cogitado, dada a postura inicial do Estado, mais voltada à deslegitimação e à repressão do movimento. Como resultado dessas negociações, os estudantes conquistaram avanços importantes, como o repasse de verbas para reformas emergenciais nas escolas, a votação direta para diretores, a autonomia dos grêmios estudantis, a gratuidade no transporte para atividades escolares e para a realização de exames como o ENEM, o fim do SAERJ e a revisão do Currículo Mínimo.

Desse modo, elementos centrais do projeto neoliberal para a educação foram questionados e, em alguns casos, derrotados. A avaliação externa, que expressava de maneira emblemática a lógica meritocrática, foi encerrada com o objetivo de devolver aos professores maior autonomia em sala de aula e de reduzir os processos de responsabilização e competição entre docentes e escolas. A revisão do Currículo Mínimo abriu a possibilidade de práticas pedagógicas mais reflexivas, conectadas às realidades dos estudantes e menos orientadas por avaliações externas e pelo cumprimento de metas quantitativas. As verbas emergenciais, os projetos de melhoria e a ampliação da oferta de merenda contribuíram para a requalificação do ambiente escolar, ressignificando a escola como espaço de convivência e formação.

Portanto, a partir da greve docente e do movimento “Ocupar e Resistir”, evidencia-se que o projeto empresarial de educação implementado no Estado do Rio de Janeiro não produziu melhorias substantivas na qualidade da educação pública. Os índices de desempenho não foram capazes de enfrentar os problemas estruturais da educação, mas intensificaram a pressão e a responsabilização de diretores, professores e estudantes por resultados quantitativos baseados em metas. Ao retirar a autonomia docente e subordinar o currículo às avaliações externas, esse projeto contribuiu para o distanciamento dos estudantes do direito a uma educação emancipatória, reafirmando a educação como campo de disputa política e social.

6. Considerações Finais

À luz do percurso metodológico adotado, ancorado na análise documental da legislação educacional e em sua problematização histórico-política, as considerações finais reafirmam que as políticas examinadas devem ser compreendidas como construções situadas, atravessadas por disputas e interesses, cujos efeitos se materializaram de forma concreta no cotidiano das escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro.

Antes mesmo da criação do SAERJ, em 2007, as escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro foram alvo de uma reforma de caráter neoliberal que se estendeu até 2016, a qual deixou claros os objetivos das elites em relação à educação das camadas médias e pobres: a manutenção da ordem vigente com as escolas voltadas para a produção de mão de obra para o mundo globalizado.

O SAERJ demonstrou-se como uma forma de controle de qualidade educacional, na qual escolas e professores foram avaliados e caracterizados de acordo com sua eficiência em aumentar a nota média da rede estadual, o que gerou forte pressão e competição. O Currículo Mínimo causou a perda de autonomia no trabalho docente, que, por consequência, impactou o processo de aprendizagem dos discentes, distanciando-os da escola. Ao passo que algumas escolas aumentavam suas notas e recebiam bonificações, enquanto algumas escolas aumentavam suas notas e recebiam bonificações, outras não alcançavam as metas estabelecidas e eram penalizadas pela ausência de incentivos financeiros. As políticas educacionais neoliberais, amparadas por indicadores quantitativos, apontavam uma melhora no ensino carioca muito distante da realidade vivenciada nas escolas.

Dessa forma, os movimentos de ocupação e greve devem ser entendidos como um movimento de resistência a essas políticas que mecanizavam a aprendizagem e reduziam a educação a metas e notas. A luta de professores e alunos no Estado do Rio de Janeiro contra as medidas neoliberais implementadas demonstra a força de mobilização presente nessas classes. Assim, em 2016, temos uma série de vitórias das demandas dos professores e alunos, incluindo o fim da avaliação externa.

A luta pelas escolas públicas e por uma educação de qualidade não se encerraram com o fim das ocupações, ainda permanecem disputas estruturais em torno do projeto de educação pública. O projeto neoliberal para a educação pública permanece ativo, reconfigurando-se por meio de novas implementações, criando metas, avaliações externas com novos nomes e novos sistemas de bonificação. Todavia, isso não diminui as vitórias conquistadas, pelo contrário, mostra que esses projetos precisam encarar as forças estudantis e docentes se quiserem ser, de fato, instituídos.

Nesse sentido, o caso do Rio de Janeiro evidencia que as políticas educacionais não operam de forma linear ou consensual, mas como campos permanentes de disputa. A análise das reformas neoliberais e das resistências que emergiram em resposta a elas reafirma a centralidade da escola pública como espaço político, atravessado por conflitos, projetos e interesses antagônicos. Ao recolocar a educação no terreno da luta social, professores e



estudantes tensionaram a naturalização da meritocracia e da responsabilização, reafirmando a defesa do direito à educação e da autonomia pedagógica como princípios indissociáveis de uma perspectiva democrática e emancipatória.

REFERÊNCIAS

CAMPOS NETO, Pedro Francisco. **SAERJ/SAERJINHO: política pública de melhoria da educação fluminense**. 2018. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CASTANHA, André Paulo. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 41e, p. 309–331, 2012.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 299–318.

MORLEY, Louise. **Organising feminisms: the micropolitics of the academy**. London: Macmillan Press, 1999.

NICODEMOS, Alessandra; ALVES, Ana Carolina Oliveira; SOBRAL, Henrique Dias. Escola como disputa: juventude e cultura escolar em contextos de ocupação (Rio de Janeiro/2016). **Fronteiras & Debates**, v. 7, p. 9–25, 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2011.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo mínimo**. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualização nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127–160, out. 2011.

SILVA, Graciella Fabrício da. Ocupar e resistir: as ocupações de escolas da rede estadual do Rio de Janeiro (2016) e o enfrentamento às contrarreformas neoliberais da educação. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 30., 2019, Recife. **Anais [...]**. Recife: ANPUH-Brasil, 2019.

SILVA, Max Ronaldo da. **A meritocracia como fator de estímulo no desempenho da educação brasileira: problematizações e novas possibilidades**. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SOUZA LIMA, Mayumi Watanabe. **Espaços educativos: usos e construções**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

STANDING, Guy. **O precariado: a nova classe perigosa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VIEIRA, Cecília Maria; BORGES, Kamylla Pereira; GONZAGA, Laerson Pires; OLIVEIRA, Natássia Duarte Garcia Leite de. Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p. 316-334, 2013.

Recebido em: 22 de dezembro de 2025.

Aceito em: 04 de março de 2026.

Publicado em: 24 de abril de 2026.