

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

DISSERTAÇÃO

CURRÍCULO MÍNIMO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: REFLEXÕES SOBRE
A DISCIPLINA BIOLOGIA

GISELE LOPES DOS SANTOS

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

CURRÍCULO MÍNIMO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: REFLEXÕES SOBRE
A DISCIPLINA BIOLOGIA

GISELE LOPES DOS SANTOS

Sob a Orientação da professora
Daniele Lima Tavares

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação em Ciências e Matemática**, no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática – Área de Concentração: Ensino e Aprendizagem de Ciências e Matemática

Seropédica, RJ

Junho de 2017

S237c SANTOS, GISELE LOPES, 1981-
Currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro:
reflexões sobre a disciplina biologia / GISELE LOPES
SANTOS. - 2017.
128 f.: il.

Orientadora: Daniele Lima-Tavares.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Educação
em Ciências e Matemática, 2017.

1. Currículo Mínimo. 2. Biologia. I. Lima-Tavares,
Daniele, 1980-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Programa de Pós Graduação em Educação
em Ciências e Matemática III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

Gisele Lopes dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau em **Mestre em Educação em Ciências e Matemática**, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Área de Concentração em Ensino e Aprendizagem de Ciências e Matemática.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 01/06/2017.

Dra. Daniele Aparecida de Lima Tavares, UFRRJ
(Orientadora)

Dr. Maicon Jeferson de Azevedo, CEFET - RJ
(Titular)

Dra. Lana Cláudia de Souza Fonseca, UFRRJ
(Titular)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por mais esta oportunidade e por me guiar em todos os momentos de minha vida. Sem Ele, nada eu seria e nada conseguiria.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram em tudo que precisei; são minha fortaleza e porto seguro com quem sempre pude contar.

Ao meu filho, Isaias, que entende que enquanto professora, preciso sempre buscar novos conhecimentos. No entanto, conta os minutos para que possamos passar mais tempo juntos. Obrigada meu filho pela compreensão.

Ao Eric, meu amigo, companheiro, namorado... Sempre ao meu lado nas horas alegres e principalmente nos momentos de maiores aflições. Apoiando-me, incentivando-me e me cativando a continuar, por mais difícil e complicado que fosse essa jornada. Obrigada por trilhar comigo este caminho, sempre cuidar de mim, para que nada me faltasse e principalmente pela enorme paciência dedicada a mim.

Agradeço a minha amiga Roberta Barra P. Lã, que esteve ao meu lado durante todo o curso, lendo, escrevendo, dividindo muitos conhecimentos... Com ela aprendi muito. Foram muitos momentos “desesperadores” e desafiadores, mas que por muito insistir e persistir finalmente concluímos. Obrigada por dividir comigo essa jornada e que comece mais uma etapa em nossas vidas.

Às minhas amigas da escola onde leciono, Ana Paula e Magali, que ouviram minhas reflexões sobre currículo durante dois anos. Sempre me apoiaram e incentivaram, ouvindo sobre meus dilemas e preocupações. Meninas, muito obrigada pelo companheirismo.

À Lourena Marinho que sempre esteve disposta a me ajudar no que precisasse e às vezes se preocupando tanto quanto eu em minhas leituras e escritas.

Aos amigos da escola com que sempre conversava a respeito de pesquisa e como estava prosseguindo.

Aos professores da 1ª turma do PPGEducIMat, alguns já conhecia da graduação, outros tive a oportunidade e honra de conhecê-los no curso. Professores maravilhosos, que guardarei os ensinamentos comigo sempre. Obrigada por compartilhar seus conhecimentos.

À turma mais linda que se pode existir, a 1ª turma do PPGEducIMat, não tem como esquecer nossos cafés da manhã e lanches, marca registrada. Nossas enormes discussões em sala de aula foram momentos riquíssimos, onde aprendi muito com cada um de vocês. Obrigada turma pelos dois períodos maravilhosos que passamos juntos.

À professora Daniele Lima-Tavares que aceitou trilhar comigo este caminho e participar da minha jornada. Obrigada por me orientar.

Agradeço a todos que estiveram, nem que por um breve momento, nesta minha trajetória. Obrigada pela presença em minha vida e compartilhar comigo mais esta nova fase que vivencio.

RESUMO

SANTOS, Gisele Lopes. **Currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro: Reflexões sobre a disciplina biologia**. 2017. 128p Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e matemática, Mestrado Profissional). Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o surgimento e implantação do Currículo Mínimo (CM) na rede Estadual de Educação, especificamente na disciplina Biologia, em 2012, apresentado pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC). A partir dos estudos sócio-históricos do currículo, busca-se compreender os elementos que sustentaram o surgimento e implantação do CM e como esta proposta se afina as avaliações externas presentes no estado, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro). Este trabalho constitui uma pesquisa qualitativa, a base teórico-metodológica, apoiou-se nos estudos curriculares dialogando com as fontes empíricas constituídas pelos documentos relativos ao surgimento e implantação do currículo (informações do site da SEEDUC, Resolução 4.866 de 14 de fevereiro de 2013, Currículo Mínimo de Biologia, Bonificação por Resultados SEEDUC) e por artigos publicados a respeito do tema. O objetivo inicial é que se possa através do intercruzamento destas fontes escritas construir uma narrativa a respeito do currículo mínimo da componente curricular biologia. A partir da análise dos documentos oficiais a respeito do CM, no que se refere ao conceito de habilidades e competências, nota-se sua proximidade com as avaliações externas, visto que o currículo e outras estratégias criadas pela SEEDUC almejam corroborar com a elevação do índice da educação do Estado em avaliações externas como o IDEB (Indicador e Desenvolvimento da Educação Básica). O CM de Biologia apresenta habilidades e competências, as quais a SEEDUC argumenta estar organizada de forma progressiva no documento oficial – da mais simples ou concreta, em direção a uma mais complexa ou abstrata. Todavia, analisando este documento, os bimestres letivos distribuídos no CM de biologia, é possível sustentar que esta progressão de conteúdos nem sempre acontece, apresenta-se de forma esparsa e irregular. Neste sentido, foi possível perceber ao analisar o documento do CM de Biologia que o ensino continua a ser apresentado de forma fragmentada; obstaculizando o estudante associar o que aprende na escola com seu cotidiano. Após análise do CM de Biologia, sustenta-se a ideia de que os sentidos dos conceitos de competências e habilidades embora se aproximem da vertente cognitivo-construtivista, de Perrenoud, também se movimenta em direção ao compartamentalismo de Tyler, quando centraliza suas questões em avaliações externas, no currículo do accountability e na performatividade.

Palavras chave: biologia, competências, currículo mínimo, habilidades.

ABSTRACT

SANTOS, Gisele Lopes. **Minimum curriculum of the State of Rio de Janeiro: Reflections on the discipline biology**. 2017. 128p Dissertation (Master's in Science Education and Mathematics, Professional Master's). Institute of Education, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

This work has as objective reflect on the emergence and implementation of the Minimum Curriculum (CM) in the State Education Network, specifically in the Biology discipline, in 2012, presented by the State Department of Education of the State of Rio de Janeiro (SEEDUC). From the socio-historical studies of the curriculum, it is sought to understand the elements that supported the emergence and implantation of the CM and how this proposal refines the external evaluations in the state, ENEM (National High School Exam) and SAERJ (Evaluation of Education in the State of Rio de Janeiro). This work constitutes a qualitative research, based on theoretical and methodological, based on the curricular studies dialoguing with the empirical sources constituted by the documents related to the emergence and implantation of the curriculum (information of the SEEDUC website, Resolution 4.866 of February 14, 2013, Minimum Curriculum of Biology, Earnings by Results SEEDUC) and by published articles on the subject. The initial objective is that through the interbreeding of these written sources one can construct a narrative about the minimal curriculum of the biology curricular component. From the analysis of the official documents regarding the CM, with regard to the concept of skills and competences, it is possible to note its proximity to the external evaluations, since the curriculum and other strategies created by SEEDUC aim to corroborate with the increase of the index Of State education in external evaluations such as IDEB (Indicator and Development of Basic Education). The CM of Biology presents skills and competences, which SEEDUC claims to be organized progressively in the official document - from the simplest or most concrete, towards a more complex or abstract one. However, analyzing this document, the two-month course distributed in the CM of biology, it is possible to sustain that this progression of contents does not always happen, it presents in a sparse and irregular form. In this sense, it was possible to perceive when analyzing the document of the CM of Biology that the teaching continues to be presented in a fragmented way; Hindering the student to associate what he / she learns in school with his daily life. After analyzing the CM of Biology, the idea that the meanings of the concepts of competences and abilities, although approaching the cognitive-constructivist side of Perrenoud, is also moved towards Tyler's compartmentalism, when he centralizes his questions in External evaluations, the accountability curriculum and performativity.

Key words: biology, competences, minimal curriculum, abilities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estrutura Interna da SEEDUC	25
Figura 2 – Coordenadorias Administrativas e Regionais	29
Figura 3 – Estrutura atual do Saeb	35
Figura 4 – Representação do desempenho das escolas	50
Figura 5 – Fragmento do currículo mínimo de biologia para 1ª série do Ensino Médio	54
Figura 6 – Fragmento demonstrando construção de conhecimento a partir do mais simples para o mais complexo	59
Figura 7 - Fragmento demonstrando construção de conhecimento a partir do mais complexo para o mais simples	62
Quadro 1 – Coordenadorias Regionais Administrativas e Pedagógicas	26

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABEP – Associação Brasileira de Entidades Estaduais de Tecnologia da Informação e Comunicação

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica

Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CM – Currículo Mínimo

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FHC - Fernando Henrique Cardoso

GIDE – Gestão Integrada da Escola

ID – Indicador de Desenvolvimento

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDERJ – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro

IF – Indicador de Fluxo

IFC - Índice de Formação de Cidadania

IGE - Indicador Geral do Estado do Imóvel

IGT – Integrante de Grupo de Trabalho

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCN - Orientações Curriculares Nacionais

ONGs - Organizações Não Governamentais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN+ - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PRODERJ – Centro de Tecnologia de Formação e Comunicação do Estado do Rio de Janeiro

RS - Responsabilidade Social.

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação Básica

SAERJ – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro

SEEDUC - Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
1. ESTUDOS CURRICULARES	6
2. ESTRUTURA DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SEEDUC/RJ)	15
2.1. Tereza Cristina Porto Xavier – a vigésima quinta secretária de educação.	16
2.2. Wilson Risolia Rodrigues – o vigésimo sexto secretário de educação.	20
3. AVALIAÇÃO EXTERNA	31
3.1. Panorama Geral da Avaliação Externa Brasileira.	34
3.2. Avaliações Externas Estaduais: SAERJ, Saerjinho e IDERJ.	36
4. O CURRÍCULO MÍNIMO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	43
4.1. Currículo Mínimo e Planejamento Estratégico da Educação	43
4.2. Currículo Mínimo e a Resolução 4.866 de 14 de Fev. de 2013	51
4.3. O Currículo Mínimo de Biologia	53
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
7. ANEXOS	78
Anexo A. Currículo Mínimo de Biologia.	78
Anexo B. Decreto nº 42.793 de 06 de janeiro de 2011.	87
Anexo C. Decreto nº 42.838 de 04 de fevereiro de 2011.	97

Anexo D. Resolução nº 4.437 de 29 de março de 2010.	104
Anexo E. Resolução nº 4.839 em 26 de novembro de 2012.	106
Anexo F. Resolução nº 4.669 de 04 de fevereiro de 2011.	108
Anexo G. Resolução 4.866 de 14 de Fevereiro de 2013.	113

APRESENTAÇÃO

Não sei precisar temporalmente quando meu amor pela natureza começou, talvez seja desde que nasci. Sempre morei em sítio, aqui mesmo no município de Seropédica e sou apaixonada pela natureza. Perdi as contas de quantos insetos tentei “entender”, de quantas libélulas eu analisei, animais que quando pequena chamava de “lavadeira”, não sei porque do nome, mais as chamava assim. Lembro-me que ficava encantada com esses pequenos seres. Na minha infância, existia muitos, hoje pouco se vê. Além desses insetos, sempre me encantei com outros animais também, afinal vivia e vivo ainda hoje em um sítio e a cada dia é possível presenciar uma espécie que não conhecemos.

Nas aulas de ciências na escola, sempre me interessei mais pela anatomia, seja ela animal ou vegetal. As formas e cores dos seres vivos sempre me intrigaram, me perguntava como podiam ser coloridos, de onde vinham as cores e como duas plantas que pareciam ser iguais podiam ter flores de cores diferentes, como o caso da bouganville, não entendia como aquilo acontecia. Pois, se uma mangueira apresentava flores com tons de cores muitos parecidos, porque aquela planta era diferente. Talvez para tentar elucidar minhas dúvidas, sempre que passava em frente à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), dizia a mim mesma e a quem mais estava ao meu lado que eu estudaria ali, nem sabia quais cursos a universidade oferecia, muito menos como eu faria para ingressar e nem como e quando seria, nada disso. Somente afirmava que estudaria os “bichos e plantas” ali.

O tempo passou, eu continuei com meu objetivo e com isso a ideia de prestar vestibular para medicina veterinária crescia dentro de mim. Então, prestei o vestibular e não entrei, foi duro aceitar aquilo, mas sabia que teria um ano de estudos pela frente e estudei mesmo. Passei a estudar de seis a oito horas por dia. Mergulhada em tantos conhecimentos novos, fiquei com medo de prestar vestibular para medicina veterinária. E o que eu fiz? Fiz algo que jamais pensei em fazer. Prestei vestibular para Licenciatura em Ciências Agrícolas, ou seja, uma área que seria professora ao final do curso. Algo que não me atraía nem um pouco, porém esta me parecia uma faculdade que me aproximava das questões animais e vegetais. Naquele momento, não pensei na Licenciatura em Biologia, acho que porque como morava em sítio, área agrícola, o nome do curso me chamou mais atenção. Fiz o vestibular, passei. Senti um orgulho de mim mesma naquele momento que não consigo descrever, acho que foi um dos melhores momentos acadêmicos e profissionais que já vivenciei até o momento.

Ingressei na Rural no ano de 2000, um mundo novo, primeiro porque eu estava na Rural, a universidade que fantasiava cursar desde a infância. Com o tempo, ao cursar as disciplinas do Instituto de Educação, um novo panorama em minha formação foi se construindo. Delineou-se a relação entre os conhecimentos que tanto me fascinava no mundo natural com a formação de professores. Em disciplinas, como as práticas de ensino, consegui materializar mais a relação entre a prática e a teoria docente em minha área. Este tempo que

passei no Instituto de Educação, guardo em minhas memórias com muito carinho e até hoje tenho textos lidos nas disciplinas cursadas.

Através das disciplinas estudadas, cada vez mais me questionava sobre alguns assuntos pertinentes a nossa história escolar. Por fim, me interessei muito pelas discussões de currículo e políticas educacionais e curriculares. No entanto, ainda não havia vivenciado estes assuntos na prática educacional, somente os conhecia das leituras que fazia e isso às vezes me parecia muito distante da realidade, pois é sabido que o está escrito, nem sempre é o que ocorre de fato no cotidiano escolar.

Ao final do curso, as questões relativas ao exercício da profissão começaram a aparecer com mais força em meus pensamentos. O exercício da prática docente foi se tornando mais real a cada dia e o desejo de lecionar também. No fim do ano de 2004, finalmente terminei a graduação e comecei a lecionar Ciências no município de Seropédica, Rio de Janeiro no início do ano de 2005. Era um contrato temporário, que me permitiu vivenciar a realidade das salas de aula.

Fiquei mais fascinada ainda com a educação. Os obstáculos enfrentados por uma professora que iniciava sua trajetória docente, não me fizeram recuar ou perder aquele “brilho nos olhos” dos primeiros dias na docência. Foram as questões levantadas dia a dia que me incentivaram a ir além do que achava ser minha prática docente. Em minha prática, Freire (1997) era constante. O referido autor permitiu-me a época, e agora também, refletir, sobre a valiosa relação entre o docente, o estudante e os conhecimentos. A citação de Freire que me acompanhou e continua viva em minhas decisões, fomentou meu desejo de aprender mais, não só através dos livros, mas nas possibilidades que a prática potencializa ao colocar em ação estes conhecimentos. Em suas palavras

[...] Ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (p.19).

Seguindo as palavras do autor, a cada dia na sala de aula, aprendi com meus estudantes, pois apesar possuir um conhecimento técnico, aprendi os sentidos mobilizados na prática docente. No início da carreira docente, lecionei como professora do Município de Seropédica em Ciências do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, por quase 4 anos. No entanto, esta não era a minha área de formação, pois o curso de licenciatura que conclui me habilitava a ensinar em escolas técnicas em agropecuária.

Ainda lecionando em Seropédica, em 2007, consegui contrato para lecionar também na Rede Estadual do Rio de Janeiro. Agora eu estava trabalhando com assuntos pertinentes à

minha formação de origem, que é a ciências agrárias. Com isso, meu público-alvo mudou, passou a ser adolescentes, jovens e até mesmo idosos, pois era um curso técnico em agropecuária por módulos. Então, surgiu mais uma nova realidade a qual eu ainda não havia presenciado, a sala mesclada. Como lidar com uma turma com tantas diferenças? Mesmo com essas diferenças, a turma me ajudou muito a compreender minha docência, a me transformar professora.

Os sete meses que lecionei naquela unidade escolar foram muito gratificantes para mim e constituíram um lócus de formação continuada. Os diretores eram excelentes, em todas as decisões referentes a sala de aula, material didático e técnico pediam ajuda e opinião dos professores, ou seja, todos participavam da construção de um ensino mais adequado ao ambiente educacional na qual estávamos inseridos. Guardo ótimas lembranças dessa escola estadual do Estado do Rio de Janeiro, apesar do pouco tempo que lecionei ali, me permitiu vivências enormes que levarei sempre comigo.

Antes de terminar o contrato a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), abriu concurso público para docentes. Realizei o concurso e fui aprovada, porém para uma outra escola, não a que eu estava trabalhando, por questões de números de vagas. Portanto, em 2008, fui convocada e agora estava diante de um novo desafio: lecionar na escola técnica como professora efetiva. Comecei uma nova etapa, agora fazia parte do quadro efetivo da rede começando a trabalhar especificamente com minha formação acadêmica, a Licenciatura em Ciências Agrícola.

De início, as turmas também eram em módulos, dois módulos, e os alunos também cursavam após o Ensino Médio ou concomitante a ele, permanecendo na escola somente meio período do dia. Alguns anos depois, a escola passou a ter o ensino médio integrado, com limite de idade para o ingresso. Os estudantes agora permaneciam na escola durante todo o dia, tendo aulas do núcleo regular de ensino e também de aulas específicas da área técnica, a agropecuária.

No que diz respeito a questão acadêmica, em 2007, prestei vestibular para o CEDERJ (Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro), para Licenciatura em Biologia, já que ensinava ciências no ensino fundamental, cursar biologia iria ajudar na compreensão de muitos assuntos ministrados em sala de aula. Comecei a estudar, o modo de ensino e estudo eram diferentes da modalidade presencial e não me adaptei muito bem ao sistema de ensino. Todavia, no ano de 2010, retornei à Rural, fiz a prova do ENEM e fui aprovada para o curso de Ciências Biológicas. Escolhi trilhar o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e o concluí em 2014. Durante esta formação, pude vivenciar debates acadêmicos importantes relacionados a minha vida profissional. Estudar e trabalhar ao mesmo tempo trouxe visões diferentes das proporcionadas na primeira graduação. No que diz respeito à formação docente, especificamente no curso de Ciências Biológicas, passei a ter outros

questionamentos sobre os sentidos da palavra currículo e o currículo implantado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, em 2011.

Na escola em que leciono, como o Ensino Médio passou a ser integrado na mesma época da implantação do Currículo Mínimo (CM), os professores se viram em uma situação complicada porque o CM somente trata das disciplinas do núcleo regular de ensino, deixando a parte técnica de fora da regulamentação. Dessa forma, o ensino integrado apresentava-se fragmentado, por conta da organização do CM, o que deixava os docentes e discentes “confusos”.

Mesmo sem utilizar o CM, realizando movimento de resistência, comecei a me questionar mais sobre como este currículo foi elaborado, qual sua real finalidade, já que não atende algumas unidades escolares da rede – seja por não se adequar a realidade da escola, seja pelos conteúdos que não se apresentam de maneira a atender o público em determinados momentos cronológicos. As minhas reflexões, levaram-me há algumas indagações sobre a história currículo, o currículo escrito e oculto, para quem um currículo é elaborado, qual o seu verdadeiro propósito e etc.

Ainda em minhas reflexões a respeito do currículo, imersa na relação professora da rede estadual e licencianda de Ciências Biológicas, compreendi que o currículo materializa questões relativas ao poder assimétrico de um determinado grupo, bem como Goodson (2013) argumenta e que a criação de um currículo pode expressar a cultura de uma sociedade e seu meio de produção. Neste sentido, compreendi que o currículo revela quem somos e o que somos, sendo assim, o currículo pode ser visto como nossa própria identidade (SILVA, 2015). Portanto, começou a delinear-se em mim, questões curriculares as quais eu estava imersa em meu convívio como professora da rede estadual.

Ao cursar a disciplina da professora de Prática de Ensino em Ciências Biológicas da UFRRJ, entrei em contato com mais literaturas a respeito da questão curricular, de forma a traçar meu primeiro desenho de monografia a respeito do Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro. Sob a orientação da referida professora, escrevi monografia intitulada “Uma análise curricular de redes públicas de educação: a visão das ciências biológicas”. Os objetivos deste trabalho foram: (i) entender qual concepção de currículo embasa o trabalho pedagógico da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro e do município de Seropédica-RJ e (ii) como ocorre a seleção e organização de conteúdos da área de Ciências da Natureza.

Sob a influência destes estudos, inscrevi-me no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – Mestrado Profissional, da UFRRJ. Meu interesse neste ingresso foi aprofundar as discussões a respeito do Currículo Mínimo (CM) de Biologia proposto pelo SEEDUC. Assim, pretendi, baseada em Silva (2015), compreender meu exercício docente e as questões que atravessam não só a minha sala de aula, como de outros; refletir sobre o surgimento do CM, os elementos de sustentação desta proposta e como estas questões estão relacionadas com meu saber/fazer docente.

Neste sentido, este trabalho teve como objetivo refletir sobre o surgimento e implantação do Currículo Mínimo (CM) na rede Estadual de Educação, especificamente na disciplina Biologia à partir de 2012, apresentados nos documentos de referência postados no site oficial da (SEEDUC). O estudo a respeito do CM foi desenvolvido de forma a analisar e compreender os elementos que sustentaram o seu surgimento e implantação, a partir de documentos postados do site oficial da SEEDUC. Procurei também refletir como esta proposta se afinou as avaliações externas presentes no Estado, a saber o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro). Busquei ainda entender sua relação com as políticas educacionais e curriculares. Para tal tarefa, este trabalho foi estruturado nas seguintes seções: (1) Estudos Curriculares, objetivando abordar questões sobre o campo do currículo e ainda discussões sobre currículo e cultura e currículo e poder. Este capítulo também apresentou uma abordagem sobre políticas curriculares; (2) Estrutura da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), onde neste capítulo foi apresentada a estrutura da SEEDUC e ainda personagens (Tereza Porto e Wilson Risolia) considerados importantes para que ocorressem mudanças importantes no interior da secretaria; (3) Avaliação Externa, teve como objetivo abordar a respeito da avaliação externa, do seu surgimento e implementação a nível nacional e no Estado do Rio de Janeiro e os impactos desta para a educação a nível básico; e (4) O Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro, que teve como objetivo apresentar o surgimento do Currículo Mínimo (CM) no Estado do Rio de Janeiro, assim como o Planejamento Estratégico da Educação, a Resolução 4.866 de 14 de fevereiro de 2013 e a implantação do Currículo Mínimo de Biologia, todos implantados com a justificativa de elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) do Estado do Rio de Janeiro.

Este trabalho constituiu uma pesquisa qualitativa, a base teórico-metodológica, apoiou-se nos estudos curriculares dialogando com as fontes empíricas constituídas pelos documentos relativos ao surgimento e implantação do currículo (informações do site da SEEDUC, Resolução 4.866 de 14 de fevereiro de 2013, Currículo Mínimo de Biologia, Bonificação por Resultados SEEDUC) e por artigos publicados a respeito do tema. Através do intercruzamento destas fontes escritas, procurou-se construir uma narrativa a respeito do currículo mínimo da componente curricular biologia.

1. ESTUDOS CURRICULARES

Nas próximas linhas deste capítulo, pretendo abordar como estudos no campo do currículo e da política curricular ajudaram em minha reflexão a respeito do objeto de estudo: o surgimento do Currículo Mínimo no Estado do Rio de Janeiro. Apoiar-me-ei nos estudos dos seguintes autores: Goodson (2007; 2013), Moreira e Silva (2011), Moreira (2013) e Silva (2015) na compreensão do campo do currículo; Hall (1997), Moreira e Candau (2007) e Mintz (2010) no que tange as discussões a respeito do currículo e cultura, currículo e poder; e em Pacheco (2002), Goodson (2007 e 2013), Ball (2002, 2004 e 2008) no que diz respeito às reflexões sobre os estudos da política curricular.

Os estudos de Moreira e Silva (2011) ajudam na compreensão de que o currículo é um elemento que pode ser compreendido em seu contexto de produção e seu período de criação. Como reflete o autor, o currículo “não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (p.14). Ao estudar o currículo pode-se perceber que ele é parte de uma tradição, que é resultado da seleção de um determinado grupo, ou seja, da visão de um grupo que o reconhece como legítimo. Este conhecimento tido como legítimo, é capaz de privilegiar determinados grupos e marginalizar outros (MOREIRA e SILVA, 2011). Ele materializa questões de poder, por meio do currículo, podem ser privilegiados conhecimentos que beneficiem determinados grupos sociais, visto que o currículo expressa a cultura de uma sociedade e o modo de produção capitalista presente nesta. Neste sentido, compreender as seleções que são realizadas no interior de um currículo, os elementos históricos que sustentaram seu surgimento e as relações de poder imbricadas no interior do currículo, é desmistificá-lo somente como documento neutro e atemporal.

Refletindo e problematizando ainda a questão das relações de poder expressas no currículo, trago as considerações de Silva (2015) a este respeito quando o referido autor argumenta que

O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável [...] e através das relações sociais do currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas (p. 148).

Nesta mesma direção estão os estudos de Goodson (2013), quando este autor sustenta que essa relação de poder presente no currículo esta relacionada à escolha de determinado conhecimento. Ao escolher determinada estrutura curricular e privilegiar determinado saber em detrimento do outro, o currículo passa a ser uma expressão de conflitos e lutas entre diferentes tradições e concepções sociais. Segundo Silva (2013)

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero (SILVA *apud* GOODSON, 2013, p.08).

Neste contexto Silva (2015) aponta que “o currículo é uma construção social. Ele é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de disputa e conflito social, certas formas curriculares e não outras tornaram-se consolidadas como o currículo” (p.148). O referido autor avança ainda mais no estudo do currículo ao situá-lo como revelador de nós mesmos, de nossa identidade. Ao compreender as escolhas realizadas para aquele currículo, ao compreender os conhecimentos privilegiados e problematizá-los, o currículo é potente para desvelar quem somos e o que somos. Nesta vertente, Moreira e Silva (2011) argumenta que “o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (p.14).

Ao refletir sobre estas considerações, entendo que o currículo é lugar de tensionamentos de diversos grupos. Ele está diretamente atravessado com as questões culturais da sociedade e por suas disputas. Compreender o currículo neste local de conflito e tensão é não produzir discursos homogêneos ou reforçar uma tradição cultural única que oprima a diversidade presente em nossa sociedade. Nesta direção estão as reflexões de Lopes e Macedo (2002) quando as autoras corroboram as disputas de poder dos diferentes grupos e sujeitos no currículo. Em suas palavras, o campo do currículo funciona como um retrato destas disputas quando “espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área” (p.18).

Silva (2013) argumenta que a construção de um currículo não segue padrões/processos lógicos somente, esta é fruto da emergência de fatores diversos, tais como os sociais, lógicos e epistemológicos. No que diz respeito aos fatores sociais, estes estão ligados aos embates produzidos para esta construção curricular, aos interesses em jogo e aos processos culturais que tanto sustenta quanto mobiliza esta construção. De acordo com este autor, compreender os fatores sociais e culturais da história de um currículo produz sentido outro que somente voltar suas análises a fatores lógicos e epistemológicos. Em suas palavras, “uma história do currículo que se limitasse a buscar o lógico e o coerente estaria esquecendo precisamente o caráter caótico e fragmentário das forças que o moldam e determinam” (p.9).

Faz-se importante para reflexões deste trabalho, tangenciar trabalhos no campo do currículo que privilegiaram a temática “cultura”. Apesar deste trabalho não ter como foco a produção curricular a partir da cultura, é relevante explicitar que a vertente cultura não se faz opaca nas análises, mas sim margeia a argumentação proposta neste trabalho. Há alguns

pontos importantes a serem explicitados sobre a noção de cultura que embasou este trabalho. O primeiro ponto diz respeito ao que Moreira e Candau (2007) apontam quanto aos sentidos da palavra “cultura”. Os referidos autores chamam atenção para a polissemia desta palavra e o cuidado de compreender os vários significados que esta apresenta na literatura. No campo da antropologia, segundo Mintz (2010) há muito tempo se debruça sobre o tema, não chegando a ser consensual em seus escritos.

Para os antropólogos, este tema é importante, estando presente em muitos trabalhos da área. Sustentam-se diferentes vertentes a respeito deste tema: há as vertentes que argumentam para a cultura estar ligada a produção humana; outras que acreditam que a cultura está ligada ao que vivemos, não necessariamente focado no ser humano; há as concepções da cultura ligada ao processo histórico; há as concepções da cultura a-histórica; dentre outras.

Este trabalho tomou como base a tentativa de produzir significado da palavra cultura de Mintz (2010), segundo este autor, a cultura é

Uma propriedade humana ímpar, baseada em uma forma simbólica, ‘relacionada ao tempo’, de comunicação, vida social, e a qualidade cumulativa de interação humana, permitindo que as ideias, a tecnologia e a cultura material se “empilhem” no interior dos grupos humanos (p. 223).

Nesta mesma direção está o trabalho de Moreira e Candau (2007) que procura compreender os sentidos que a palavra cultura assume desde o século XV. Também embasados por escritos da antropologia, os referidos autores localizam historicamente quatro sentidos da palavra cultura. Ressalta-se o quarto sentido, onde a cultura é entendida a partir de

[...] significados compartilhados por diferentes grupos (nações, classes sociais, grupos étnicos, culturais regionais, geracionais, de gênero etc.) e períodos históricos. Trata-se de uma visão antropológica de cultura, em que se enfatizam os significados que os grupos compartilham, ou seja, os conteúdos culturais. Cultura identifica-se, assim, com a forma geral de vida de um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo. A expressão dessa concepção, no currículo, poderá evidenciar-se no respeito no acolhimento das manifestações culturais do (as) estudantes, por mais desprestigiados que sejam (*Op.Cit.*, p.27).

Nesta direção, está o estudo de Hall (1997) que trata da centralidade da cultura. O referido autor problematiza também os sentidos atribuídos à cultura quando aborda que as Ciências Sociais consideram como central a ação social construída, vivenciada e permitida para a compreensão do significado de cultura. Por ação social, o autor compreende o conjunto de ações cotidianas mobilizadas para tomara de decisões e também a convivência em

sociedade. Ainda a este respeito, Hall (1997) localiza a centralidade da cultura como substantiva ou epistemológica. Por

Substantivo entendemos o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular. Por epistemológico nos referimos à posição da cultura em relação às questões do conhecimento e conceitualização, em como a cultura é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo (p.1).

Transitando entre estas duas vertentes apresentadas por Hall e aprofundando na segunda, é importante a compreensão da “virada cultural” (p.9) para os sentidos da cultura que margeiam este trabalho. De acordo com Hall (1997), a virada cultural estava ligada a virada linguística. A linguagem, no final do século XX, passa a ser compreendida como “práticas de representação, sendo dada à linguagem uma posição privilegiada na construção e circulação do significado” (p.9). Neste sentido, o referido autor, localiza a virada cultural como uma nova forma de compreender os sistemas de representação da sociedade. A virada cultural possibilita a reflexão de um lugar outro, pois os sentidos da cultura estão atrelados ao seu caráter discursivo. Nas palavras de Hall (1997, p.10),

O próprio termo discurso refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento.

Compreender os sentidos que a cultura expressa na construção do currículo é fértil para compreender o surgimento do Currículo Mínimo no Estado do Rio de Janeiro. Neste sentido, cabe ressaltar que nas reflexões e análises deste trabalho, os sentidos que a cultura assume é o sentido de prática política. O ajuste das lentes das análises e reflexões a respeito dos significados de cultura apoia-se na antropologia social, em autores como Mintz (2010) que argumentam que a respeito da compreensão da cultura imersa em práticas políticas, em práticas de construção de conhecimento de grupos sociais, no sentido do que a cultura faz em uma dada sociedade e Hall (1997) que traz ao foco de suas discussões a cultura e o poder. Destaca-se a importância ainda a cultura como produto histórico, sem deslocá-la de seu contexto de produção.

No que diz respeito à relação cultura e poder, Hall (1997) argumenta que “quanto mais central se torna a cultura, tanto mais significativas as forças que a governam, moldam e regulam” (p.14). As relações de poder exercem pressão na construção da cultura, regulando

assim práticas culturais e, ainda segundo este autor, a dinâmica que mobiliza a cultura perpassa pela economia, pelas políticas públicas propostas e adotadas e pelas instituições públicas e privadas.

Segundo Goodson (2013), o currículo está intimamente relacionado às questões políticas e sociais, fazendo parte, portanto, da cultura e do cotidiano escolar. O referido autor sustenta que forças sociais, econômicas e políticas disputam espaço e poder na construção do currículo escolar. Nas disputas assimétricas de poder, as configurações curriculares surgem a partir do currículo dito prescrito e do currículo oculto. Compreender esta arenosa relação entre os tipos de currículo, faz-se importante no entendimento das “aspirações e objetivos de escolarização” (GOODSON, 2013, p.17).

Como argumenta este referido autor em outro estudo a respeito do currículo, “a sustentabilidade no mundo do currículo escolar, portanto, está intimamente relacionada com a recepção que o currículo tem nos públicos externos” (GOODSON, 2013, p.14). Sendo assim, é relevante a compreensão dos diferentes tipos de currículo e as forças externas/internas que pressionam e sustentam esta argumentação.

Segundo Goodson (2013), o currículo prescrito chamado também de currículo formal na literatura curricular prevê os conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas, oferecendo uma base comum de educação. Para este autor, o currículo prescrito é aquele atribuído à escola com o objetivo de se transmitir valores culturais, sociais, políticos e econômicos a todos os estudantes. Em suas palavras

O currículo como prescrição sustenta místicas importantes sobre estado, escolarização e sociedade. Mais especificamente, ele sustenta a mística de que a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária. Desde que ninguém desvele essa mística, os mundos da “prescrição retórica” e da “escolarização como prática” podem coexistir. Ambas as partes podem beneficiar-se dessa coexistência pacífica (GOODSON, 2007, p.242).

O currículo prescrito, na visão deste autor, recebe o lugar de legitimador de retóricas produzidas não só no meio escolar, mas para a escola; sendo na maioria das vezes produção ocorrida fora de seu lócus de sua prática, a escola. Ele produz e cristaliza intenções relativas ao processo de escolarização. O currículo, então, como prescrição pode apresentar alguns sentidos legitimados nos estudos de Goodson: (1) pode estar ligado a uma orientação aos docentes dos desejos e objetivos da escolarização, sem prender os mesmos a uma “grade curricular”; (2) pode estar atrelado ao testemunho do trabalho docente do professor, como efeito colateral acaba por classificá-lo; e (3) funcionando de forma que ao invés de incluir os estudantes, produza uma exclusão dos mesmos e dos saberes não reconhecidos como legitimadores da prática docente.

Ainda neste tema, Goodson (2007) argumenta que sendo o currículo prescrito um testemunho visível das finalidades da escolarização, as lutas assimétricas de legitimação dos conhecimentos e desta escolarização também estão presentes no currículo oficial/prescrito. Neste sentido, compreender o surgimento do currículo, as forças mobilizadas em seu embate, pode (re) produzir lutas pelas finalidades desta escolarização.

O currículo praticado ou currículo em ação é aquele que acontece na escola, para escola e com a escola. É aquele que segundo Goodson (2007), o docente constrói significados, novos conhecimentos a partir de um conhecimento base. Esta forma curricular é aquela que dá sentido ao que foi planejado pelo docente, é aquele que acontece de fato em sala de aula com os estudantes. É um currículo singular, pois depende do contexto em que está inserido, das aspirações docentes e discentes e da sua comunidade local. Procura não perder contato com as conexões mais globais, mas valoriza a produção do conhecimento obtido na escola. Ainda de acordo com o referido autor, é fruto da relação ensino/aprendizado, onde “vemos a aprendizagem como uma resposta para situações reais” (p.250).

A respeito da singularidade do currículo, Pacheco (2002) ao citar Bernard (1999, p. 32) argumenta que apesar da “história escolar dos alunos [seja] singular, [...] tal singularidade é construída num mundo estruturado pelas relações sociais”. É destas relações sociais, culturais e econômicas que atravessam a escola e desta inter-relação com o currículo oficial que são importantes para desvelar forças de poder presentes em ambas formas curriculares.

Com relação a estas forças de poder, Apple (2011) afirma que “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. [...] é resultado da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (p. 71). Embora a expressão da materialidade das forças de poder e legitimidade serem objetos presentes nos estudos que analisam o currículo prescrito, elas também estão expressas no currículo praticado. Todavia, são objetos de reflexões outras, as quais remetem a compreensão da singularidade de cada sistema educacional. As ações que são tomadas em sala de aulas, as escolhas, são parte de um sistema no qual estão imbricadas lutas assimétricas de poder. Apple (2011) volta-se mais a explicitar conflitos a respeito do currículo prescrito, neste trabalho, tomou-se esta direção buscando elementos que ajudaram compreender o surgimento do Currículo Mínimo no Estado do Rio de Janeiro.

Segundo o referido autor, apesar da defesa tradicional de que o currículo é um elemento neutro, a-histórico e transcendental, ele argumenta a importância de se desvelar as disputas por poder dentro desta organização dita de conhecimentos. Moreira e Silva (2011) argumentam também nesta direção e defendem a relevância de se conhecer as disputas de poderes que constroem o currículo prescrito, compreender as forças ditas hegemônicas atuando na sociedade e desnaturalizar a construção e permanência de saberes no currículo. Neste sentido, o Estado se constitui em uma fonte importante de análise, pois através de

determinações oficiais, visa apresentar ao sistema escolar os objetivos que defendem para a escolarização.

Através das determinações estatais, da Secretaria Estado de Educação (SEEDUC), é informado às escolas as políticas curriculares e educacionais defendidas por grupos que estão no poder naquele período de tempo. Pacheco (2002) sustenta que o currículo não é somente formado pelos estudantes, pelas aspirações da sociedade, pelos professores ou por uma “herança” cultural, mas sim pelo que define ser o “processo político de escolaridade” (p.13). Assim,

Nesta perspectiva, a política curricular é uma ação simbólica, representando uma ideologia para organização da autoridade, que abrange tanto as decisões das instâncias da administração central como as decisões dos contextos escolares, sendo implementadas por intermédio de três tipos de instrumentos: normativos explícitos e objetivos (leis, decretos-leis, portarias, despachos normativos); normativos interpretativos e subjetivos (circulares, ofícios circulares); textos de orientação e de apoio (textos de apoio, documentos internos da escola) (p. 15).

A política curricular, segundo o este autor, é vista como um espaço público de tomada de decisão, sendo a escola um local de decisões e que estas vão além da administração, estão ligadas também a outros atores que convivem no espaço escolar. Cabe ressaltar que as políticas curriculares são produtos de decisões (disputas de poder) entre o poder político oficial e atores como capacidade para intervir direta e indiretamente nos campos de poder em que estão inseridos (PACHECO, 2002).

Lopes (2004) afirma que toda política curricular é, assim, uma política e constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo.

Dentro deste contexto, enquanto política curricular, a SEEDUC/RJ afirma que o surgimento do currículo mínimo é

Uma ação norteadora que não soluciona todas as dificuldades da Educação Básica hoje, mas que cria um solo firme para o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas educacionais, tais quais: o ensino interdisciplinar e contextualizado; oferta de recursos didáticos adequados; a inclusão de alunos com necessidades especiais; o respeito à diversidade em suas manifestações; a utilização das novas mídias no ensino; a incorporação de projetos e temáticas transversais nos projetos pedagógicos das escolas; a oferta de formação continuada aos professores e demais profissionais da educação nas escolas; entre outras — formando um conjunto de ações

importantes para a construção de uma escola e de um ensino de qualidade (RIO DE JANEIRO, 2012, P.2).

Em consonância com o argumento citado, de acordo com Pacheco (2002), é potente entender que o currículo é um espaço público, em que múltiplas perspectivas podem ser articuladas em relação ao processo de ensino-aprendizagem, fazendo a ligação do saber à sociedade. Pela lógica do Estado descrito por este autor, este currículo conseguiria resolver os problemas de desigualdade da escola, assegurando aos alunos uma formação de qualidade, que é medida através de avaliações que servem como parâmetros de orientação curricular.

Na visão do Estado do Rio de Janeiro, a construção das políticas curriculares, em nome de uma escola pública e eficiente, esta legitimada pelo desejo de aplicar os conhecimentos adquiridos no campo da administração à educação. Aceitando que o currículo irá responder a problemas concretos ante a aplicação do método científico oriundo de novos conhecimentos. Dessa forma compreender a potencialidade dos estudos curriculares e também seus limites, procuro construir minha pesquisa a partir da problematização do CM quanto política pública adotada pela SEEDUC as escolas de sua rede. Procuro entender que o currículo não é neutro, que ele é resultado de escolhas e lutas de poderes assimétricos materializadas naquele documento e que, como argumenta Moreira (2013) “o currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis” (p. 11). Neste contexto, procuro compreender o currículo como uma forma prescritiva, um roteiro preestabelecido do que se deseja a escolarização das escolas da rede, tanto aos seus estudantes quanto aos seus docentes.

Destaco ainda que este trabalho também reflete sobre o global e o local na construção de um currículo. A partir dos estudos de Ball (2004), compreende-se que as relações público-privadas, o regional e o global e a educação como “oportunidade de negócios” tem levado a governos agirem como Estado Regulador e não como Estado provedor. O Estado Regulador, segundo este autor, está ligado a mercados internos de negócios que atuam no sistema educacional procurando gerar produtos e resultados que são avaliados por este mesmo Estado. Sendo assim, Ball (*Op.Cit*) continua argumentando que o Estado passa a agir como “negociante” (p. 1108) ao invés de prestador de serviços públicos.

No que diz respeito às parcerias público-privadas, o autor sustenta que

Nesta relação binária Estado/instituições privadas estão começando a se dissolver as fronteiras entre os campos sociais e econômicos, as quais se tornam cada vez mais porosas. Os efeitos de recontextualização estão se enfraquecendo. Existe uma multiplicação e uma efervescência do discurso sobre o “privado” e os “negócios” no

setor público, articulado em especial por meio de noções como a de “parceria” (p. 1110).

Discutindo ainda sobre esta questão, Ball (2008) apresentará três classificações da educação pública submetida ao privado que ajudam nas reflexões a respeito deste trabalho, a saber: mercado, gerência e performatividade. A primeira classificação, o mercado, está ligada à transformação da educação em comércio como uma mercadoria; a segunda, a gerência está relacionada à adoção de modelos de gerenciamento de empresas capitalistas no sistema público; e a terceira classificação diz respeito à performatividade que esta baseada na padronização e avaliação.

No que tange a performatividade, esta cria situações dentro do setor público, e em particular na educação, que acabam levando a competitividade, instiga a concorrência entre os pares. A performatividade, segundo Ball (2004, p.1116)

Desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo.

A partir destes estudos dos autores e pesquisadores destacados que baseio minha pesquisa a fim de entender quais motivos políticos e sociais levaram o Estado do Rio de Janeiro a implantar o Currículo Mínimo (CM) em uma relação de cima para baixo às suas escolas. Pensando em que resolução de problemas o mesmo foi elaborado e quais políticas estão envolvidas neste processo de criação do documento.

Desta forma os próximos capítulos do trabalho estarão voltados para compreensão e entendimento das etapas da construção e implantação do CM da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

2. ESTRUTURA DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SEEDUC/RJ)

Neste capítulo é pretendido abordar a estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e como esta se apresenta até o momento. A compreensão da estrutura da SEEDUC e das discussões ocorridas em seu interior oferecem pistas no entendimento dos discursos que se materializaram no surgimento do Currículo Mínimo (CM) do Estado do Rio de Janeiro, no período em que esta secretaria foi regida pela senhora Tereza Porto Xavier (gestão de fevereiro de 2008 a outubro de 2010) e pelo senhor Wilson Risolia Rodrigues (gestão de outubro de 2010 a dezembro de 2014)), respectivamente. É sabido que foi na gestão Risolia que o CM foi implantado, mas não se pode deixar de compreender os elementos que começaram a ser construídos na gestão de Tereza Porto e se sustentaram/consolidaram na gestão de Wilson Risolia.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) foi criada em 10 de novembro de 1938 e desempenha papel relevante no cumprimento das políticas educacionais do Governo Federal oriundas da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Segundo informações obtidas a partir do portal da SEEDUC na internet, a missão desta para com os seus estudantes é proporcionar acesso destes ao ambiente escolar, garantindo a permanência e a formação crítica tanto no ensino regular quanto o de Jovens e Adultos. O objetivo descrito através de seu portal oficial é:

[...] promover uma escola pública de qualidade. As ações que norteiam o trabalho dos profissionais da educação devem estar voltadas para o funcionamento eficaz das escolas, pelo estímulo ao aperfeiçoamento dos professores, os recursos materiais necessários ao dia a dia da comunidade escolar e a orientação a todo processo pedagógico (SEEDUC, 2016).

Apesar do surgimento da SEEDUC datar de 1938, somente em 1975 o seu regimento interno foi criado. É a partir deste regimento que a história da SEEDUC é oficialmente contada em seu portal na internet. Até o momento, passaram pela SEEDUC, 28 secretários. De acordo com as informações disponíveis no site da SEEDUC em 2014, data de seu último censo escolar, a rede estadual de ensino possuía o número de 780.253 alunos matriculados em todos os segmentos e modalidades de ensino. Esses alunos estavam distribuídos em um total de 1.290 escolas.

No que diz respeito ao número de servidores ativos consta de 83.751, sendo que 71.350 eram matrículas de professores, e o restante, funcionários de apoio. As matrículas de professores estão divididas entre professores I (ensino médio e fundamental anos finais), professores II (ensino fundamental anos iniciais), professores da inspeção escolar e carreiras em extinção (professor orientador e supervisor), que foram substituídos com a criação das

funções gratificadas de Orientador educacional e Coordenador pedagógico, respectivamente (RIO DE JANEIRO, 2015).

Ao abordar a estrutura, há que se compreender que a forma como a SEEDUC está estruturada hoje, muito se remete ao período de duas gestões, de Porto e Risolia. Neste sentido, acredita-se que a construção da compreensão desta estrutura não se deva estar destacada destes dois personagens. Além disso, o movimento de reestruturação ocorrido na SEEDUC entre a atuação de Porto e aprofundando-se na gestão de Risolia traz elementos importantes para compreensão do surgimento do Currículo Mínimo no Estado do Rio de Janeiro.

2.1. TEREZA CRISTINA PORTO XAVIER, A VIGÉSIMA QUINTA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO.

Tereza Porto é formada em sistemas de informação e assumiu a secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro em fevereiro de 2008. Antes de ser a vigésima quinta secretária da educação do Estado do Rio de Janeiro, presidia, desde 2003, o Centro de Tecnologia de Formação e Comunicação do Estado do Rio de Janeiro (PRODERJ), exerceu dois mandatos a frente da Associação Brasileira de Entidades Estaduais de Tecnologia da Informação e Comunicação (ABEP – 2005 e 2006) e ainda era colunista do jornal *on line* ComputerWorld, no qual escrevia matérias sobre inclusão digital.

No que se refere ao PRODERJ, segundo informações disponíveis em seu portal oficial, este é

Uma autarquia vinculada à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação – é o órgão gestor de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) do Governo do Estado, desempenhando o importante papel de propor diretrizes e orientações técnicas voltadas para o estabelecimento da política de TIC no âmbito da administração pública estadual.

Neste sentido, as ações tomadas anteriormente a sua gestão na SEEDUC estão ligadas ao desenvolvimento da política de TIC no Estado do Rio de Janeiro. E é através de uma ação desta que acontece uma aproximação ao mundo educacional. Tereza Porto negocia a compra de computadores a serem fornecidos aos professores e justifica esta negociação como ação importante a melhora do ensino em sala de aula. Seus discursos passam a defender a relação entre o desenvolvimento da política da TIC com o mundo educacional, com o cotidiano da escola e da sala de aula. Em suas palavras “o que falta na educação é gestão e infraestrutura

para o professor dar uma boa aula, com conteúdo moderno, lúdico e prazeroso para o aluno” (Telesíntese, p.1a, 2008)¹.

Antes mesmo de iniciar na SEEDUC, o perfil desta personagem está atrelado a estreita relação entre as tecnologias da informação e a educação. Este modo de pensar estava afinado aos desejos do atual governador daquele período, o senhor Sérgio Cabral. O secretário anterior a Porto, o senhor Nelson Maculan era professor da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e segundo reportagem realizada com jornal O Globo de 2007² ao assumir a secretaria tinha como meta a não distinção entre os estudantes dos diferentes ensinos públicos (municipal, estadual e federal) e uma aproximação com a Secretaria de Ciência e Tecnologia, a qual tinha a intenção que voltasse a ser subordinada a SEEDUC. Das suas intenções, Maculan viu a aproximação com o PRODERJ ser possível e realizável em sua gestão. Todavia, foi surpreendido com sua saída da SEEDUC e em reportagem publicada pelo JB online em 2008³, Cabral justifica a substituição de um professor por uma técnica, pois “o mais importante agora é a gestão”; faz-se necessário ao atual governo, uma SEEDUC voltada a uma administração técnica.

Assume assim, Porto como nova secretária da SEEDUC. Com seu perfil técnico e mergulhada no desenvolvimento das TICs, seu desafio estava em acabar com o déficit de professores na rede estadual através de concursos públicos, na melhoria do Ensino Médio – para o qual levou recursos com a finalidade de sanar carências de vagas diurnas – e criar um sistema para rede escolar, o qual teria uma dupla função: informatizar o sistema escolar, ajudar na gestão, mas também no controle ideológico.

Procurando cumprir suas metas, a gestão de Porto foi marcada pelo fornecimento de computadores portáteis a professores, assim como permitiu o acesso à internet pelos mesmos, informatizando o sistema escolar. Nas unidades climatizou as salas de aula propiciando um ambiente mais agradável ao aprendizado. Suas metas estavam afinadas com as do primeiro mandato do governador Cabral (2007 – 2010). Este fato estava expresso nas palavras de Cabral na entrevista cedida ao Jornal O Globo⁴ em sua posse para segundo mandato em 2011,

¹ Disponível em: <http://www.telesintese.com.br/tereza-porto-e-promovida-para-a-educacao-no-proderj-assume-paulo-coelho/>. Acesso em: 13 de setembro de 2016.

² Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/nelson-maculan-assume-secretaria-de-educacao-4242864>. Acesso em: 20 de março de 2016.

³ Disponível em: <http://www.jb.com.br/rio/noticias/2008/02/19/sergio-cabral-comenta-sobre-a-nomeacao-de-tereza-porto/>. Acesso em: 13 de setembro de 2016.

⁴ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/cabral-estabelece-metas-para-escolas-premiara-professores-alunos-para-elevar-indices-da-2844131>. Acesso em 10 de março de 2017.

Nós saímos da idade da pedra. A Tereza Porto fez um excelente trabalho de inserção da educação no século XXI. Deu aos professores tecnologia, laboratórios de informática, o mínimo de conforto nas salas de aula e criou programas lúdicos e culturais. Há 12 anos que os professores não tinham reajuste salarial. Imagine isso. A grande maioria tem uma carga de 16 horas por semana. A gente melhorou o salário, e aí foi uma mudança brutal, o salário dos de 40 horas. Esses vão poder se aposentar com R\$ 8 mil. Contratamos 30 mil professores.

Na gestão Porto, é lançado o programa Conexão Educação. O programa visa introduzir a escola a “cibercultura”, através do controle de frequência, pauta eletrônica, merenda e gratuidade em transportes públicos. Através de informações obtidas no site da SEEDUC, este projeto é “uma iniciativa da SEEDUC que tem como objetivo aperfeiçoar processos, permitindo que diretores, professores e funcionários das unidades escolares tenham mais tempo disponíveis para garantia de uma educação de melhor qualidade”. Neste sentido, é um projeto que visa diversos atores do processo escolar.

No que diz respeito aos estudantes, estes recebem um cartão eletrônico com sua foto. Este cartão permitirá acompanhar o percurso do estudante na escola e fora dela. Ao passar o cartão no transporte público, por exemplo, o sistema do ônibus integrado ao Conexão Educação automaticamente compreenderia que o estudante está a se dirigir a escola. O estudante teria sua presença confirmada na pauta eletrônica e sua merenda garantida na escola. Caso o estudante não confirme presença na escola, no sistema, o mesmo encaminhará por três dias mensagens de texto ao celular do estudante. No quarto dia, o responsável por este é notificado. O objetivo deste programa para a educação de modo geral, é gerar dados a respeito da evasão escolar e compreender as questões que podem estar levando a esta situação. Um outro programa complementar a este, é o Projeto Geração Futuro. Este projeto visa premiar 7300 estudantes com computadores portáteis. Esta premiação está atrelada a avaliação externa e tem como objetivo fomentar a cibercultura e a introdução nas TICs.

Com relação aos docentes, o Conexão Escola se propõe a funcionar como uma ferramenta tecnológica importante com o objetivo de facilitar o trabalho docente. Segundo Porto em entrevista ao portal oficial Conexão Escola, a secretária afirma que o projeto, a partir das TICs, procurou associar e-mails, mensagens de texto, portais oficiais com um projeto de rede wi-fi subsidiada pela empresa de telefonia Oi. Em suas palavras,

Reunimos todas as tecnologias que hoje são comuns na vida do cidadão para facilitar o trabalho do professor. A meta da Secretaria de Educação é a qualidade do ensino, e essas ferramentas vão dar mais agilidade, eficiência e informações gerenciais importantes.

Neste sentido, avalia o portal Conexão Escola que este projeto é um

Modelo informatizado [que] será um instrumento valioso para o dia a dia dos professores. No início de cada aula, o educador deverá abrir o sistema com senha própria, acessando uma pauta eletrônica, com os nomes dos alunos da turma e espaços para anotações diversas. Durante a aula, o docente vai registrar na pauta observações a respeito do desempenho de cada aluno, sobre aspectos negativos e positivos – dados que podem ser compartilhados por colegas que dão aulas para a mesma classe – facilitando a troca de informações e propiciando um melhor atendimento aos estudantes.

Ainda de acordo com o portal oficial do Conexão Escola, este projeto foi subdividido em links como: conexão educação gestão, gratuidade, docente online, aluno online, boletim online e manuais e vídeos. Ao acessar cada um destes links, informações a respeito do projeto aparecem. No que diz respeito aos docentes, este projeto propõe o uso de manuais a respeito do trabalho docente, da formação e do processo de avaliação.

O governo do Estado do Rio de Janeiro, através deste projeto fez a compra de notebooks, ofereceu wi-fi aos docentes para acesso a este sistema Conexão Escola. Segundo governador Cabral, os investimentos em tecnologia foi uma prioridade neste momento em seu governo, em entrevista cedida ao Conexão Escola⁵ defende o projeto da seguinte forma: “compramos notebooks para os professores com banda larga e tenho recebido testemunhos sobre o quanto isso tem melhorado seu desempenho profissional e permite que eles façam o que não era possível anteriormente”.

Segundo matéria publicada no site de notícias O Debateon em 2008⁶, dentre as ações pretendidas pela SEEDUC naquele momento estava a criação do Conexão Escola, a entrega dos computadores portáteis e também um curso de gestão escolar, o qual se argumenta que foi uma semente para o programa de metas que viria na gestão Risolia. Segundo esta matéria, Porto defendia que este curso seria oferecido inicialmente a docentes, os quais pretendessem se tornar diretores de escolas. Segundo Porto, “além de ter feito o curso, ele terá de apresentar um plano de ações que vão se transformar em metas. Essas metas serão acompanhadas e avaliadas”.

Se por um lado, as ações adotadas na gestão Porto foram satisfatórias aos ensejos do governo do Estado introduzindo as TICs no mundo educacional, criando um sistema que visaria atingir metas e preparando o cenário para a implantação de avaliações externas e CM; por outro não foram suficientes para que o Estado alcançasse uma boa qualificação no ranking do IDEB/2009 (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Cabe destacar que o Estado obteve a penúltima colocação no índice, o que levou o governo a sofrer críticas duras.

⁵ Disponível em: <http://conexaoescola.rj.gov.br/estudante/noticias/2009/09/conexao-educacao-sergio-cabral-e-tereza-porto-lancam-sistema-inedito-de-gerenciamento>. Acesso em 10 de março de 2017.

⁶ Disponível em: <http://www.odebateon.com.br/site/noticia/detalhe/87/estado-inicia-programa-conexao-professor>. Acesso em 10 de março de 2017.

A má colocação do Ensino Médio no ranking nacional levou o então governador Sérgio Cabral a substituir Tereza Porto por Wilson Risolia, que naquele momento estava à frente do Rio Previdência, onde havia feito modificações consideradas relevantes pelo governador. Essa substituição ocorreu em outubro de 2010, quando faltavam apenas dois meses para o término do ano letivo. No discurso de posse, publicado no jornal O Globo em 01 janeiro de 2011⁷, o governador Cabral coloca em evidência esta questão quando argumenta que “quero assumir o compromisso com essa Casa; quero assumir o compromisso com o povo do Estado do Rio de Janeiro de que, em 2014, o Estado do Rio de Janeiro estará entre os cinco melhores Estados do IDEB no Brasil”. Assim, apostava o atual governo em novas ações e um novo secretário.

2.2. WILSON RISOLIA RODRIGUES – O VIGÉSIMO SEXTO SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO.

Wilson Risolia possui graduação em Ciências Econômicas em Nápoles, na Itália. Sua pós-graduação esteve voltada para duas áreas: em Engenharia Econômica e Didática do Ensino Superior. A atuação profissional, antes da SEEDUC, foi voltada a área de finanças. Presidiu o Rio Previdência no primeiro mandato do Governador Cabral. Assumiu a Secretaria de Educação em outubro de 2010, com planos de grandes mudanças na área educacional. Em entrevista ao jornal O Globo em 2014⁸, Risolia deixa clara suas motivações ao assumir a secretaria: “comecei na Rio Previdência, por indicação do (Joaquim) Levy. Gosto de pegar situações complexas e tentar arrumar. Mas achei que estava na hora de sair. Para que o processo se consolide, ele tem que depender o mínimo possível de uma única pessoa”.

O segundo mandato de Sérgio Cabral não havia iniciado oficialmente ainda, os resultados das eleições tinha sido oficializadas naquele mês, quando Cabral tomou a decisão da mudança na SEEDUC, baseado no resultado do IDEB/2009, em que o Estado obteve a 26ª colocação nacional. O governador Cabral entusiasmado com o trabalho anterior do secretário de educação no Rio Previdência, em entrevista ao jornal O Globo⁹ a respeito das metas do seu governo para o seu segundo mandato (2011-2014), diz:

Fiquei muito impressionado com o Risolia (Wilson Risolia, novo secretário de Educação). O Rio Previdência, que ele comandava, estava falido quando nós

⁷ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/confira-integra-do-discurso-do-governador-sergio-cabral-na-cerimonia-de-posse-2844108>. Acesso em 10 de março de 2017.

⁸ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/o-pais-nao-tem-mais-tempo-perder-discutindo-obvio-diz-wilson-risolia-14892991>. Acesso em 10 de março de 2017.

⁹ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/cabral-estabeleceria-metas-para-escolas-premiara-professores-alunos-para-elevar-indices-da-2844131>. Acesso em: 10 de março de 2017.

assumimos. A Rosinha (ex-governadora Rosinha Garotinho) em quatro anos revisou, sob pena de prisão do administrador, 3,5 mil pensões. Nós revisamos 52 mil. Zeramos o estoque de pensões. Hoje não há qualquer pensão pendente de revisão. Ele (Risolia) é um gestor de muita qualidade, apaixonado, e muito humano. Tomei a decisão de transferi-lo para a educação antes de acabarem as eleições.

Cabe destacar que Risolia foi o secretário que permaneceu por mais tempo no cargo, foram quatro anos a frente da SEEDUC. Seus resultados frente a esta secretaria e suas ações estiveram em consonância com as que o governador Cabral havia estipulado. Todavia, enquanto no governo ele tinha seu lugar de destaque, no meio educacional é descrito como personagem controverso; um profissional que exportou das ciências econômicas termos e maneiras de se trabalhar que não se encaixaram às bases das ciências humanas e sociais, as quais a educação está filiada.

Descrito como um profissional voltado para a área financeira, em matéria ao Jornal O Globo (2010)¹⁰, fez questão de marcar o período que passaria a frente da SEEDUC como um período voltado a gestão da educação, em suas palavras: “até por formação, tenho esse vício: penso em educação como um negócio”. Esta visão perpetuou suas ações frente à secretaria.

Dentre as primeiras ações de sua gestão, Risolia contratou cerca de 1.600 professores para suprir a carência existente na rede. Se por um lado este número era expressivo na tentativa de suprir a carência de docentes na rede estadual, por outro ao não realizar concurso público o então secretário inicia seu período frente à secretaria com críticas do meio educacional.

Outra ação que causou duras críticas à gestão Risolia diz respeito à meritocracia, a utilização de um sistema de avaliação que privilegie o mérito das pessoas que trabalham (BARBOSA, 1996). De acordo com esta autora, a meritocracia assume uma dimensão da teoria da administração baseada em Taylor, quando se trata de método de eficiência à administração de pessoas, mas o que pouco é atribuído é a dimensão política que esta questão pode pressionar. Quando se pensa na dimensão política, assume o exercício da cidadania, a igualdade de direitos e deveres e outras questões que não estão ligadas somente a habilidades individuais, mas a convivência na sociedade. Neste sentido, cabe dizer que os discursos de Risolia e os registros a respeito da meritocracia adotados estão baseados nas habilidades individuais, na dimensão da meritocracia de Taylor. Em entrevista ao Jornal O Globo (2010), o secretário sustenta a importância da meritocracia para melhorar a educação do Estado do Rio de Janeiro. Afirma ainda sobre a importância deste mecanismo refletir números mais adequados ao sistema educacional e vai mais longe ainda em sua defesa ao sistema

¹⁰ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/penso-em-educacao-como-um-negocio-diz-novo-secretario-estadual-de-educacao-ao-assumir-cargo-2942503>. Acesso em: 10 de março de 2017.

meritocrático quando diz que “a vida premia quem é melhor”. Com essa visão voltada para a meritocracia, o secretário de educação pretendia colocar a educação estadual entre os cinco primeiros colocados no ranking nacional do IDEB até o ano de 2014.

A gestão de Risolia é marcada por seu compromisso em obter sucesso nos rankings educacionais. Para isso, além de adotar o sistema meritocrático, o secretário divulga uma cartilha contendo as informações pertinentes ao sistema de bonificação por resultados – esse material esteve disponível no site oficial da SEEDUC e foi distribuído em todas as unidades escolares da rede; garantindo assim, que todos estariam cientes do novo programa de educação. A respeito destas ações, argumenta Risolia

Esses professores, diretores, esses ‘entregadores do saber’ precisam estar preparados para fazer isso de maneira adequada, vamos apoiá-los com infraestrutura, vamos dar elementos para que eles consigam empenhar essa função, valorizando o professor, mas vamos cobrir o que em finanças a gente chama de taxa de retorno. Nós daremos as ferramentas, mas queremos obter resultados (JORNAL O GLOBO, 2010)¹¹.

O ano de 2011 na gestão Risolia é marcado por duas transformações a nível curricular e de avaliação aos docentes e discentes da rede estadual do Rio de Janeiro, é criado o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro e duas avaliações SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro) e Saerjinho. Não é objeto deste capítulo aprofundar nestes elementos, mas cabe dizer o que são. Cabe ressaltar que embora os sistemas de avaliações tenham sido criados em 2008, na gestão Porto, é em 2011, na gestão Risolia que ganham destaque e críticas.

No que diz respeito ao SAERJ é um sistema composto por uma avaliação ao final do ano letivo. São avaliações que envolvem duas disciplinas: matemática e língua portuguesa. Os estudantes do quinto ano e nono ano do Ensino Fundamental, estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, estudantes correspondentes a estes anos na Educação de Jovens e Adultos e estudantes do ensino normal são convocados a realizarem esta prova. Segundo o portal oficial da SEEDUC, esta avaliação tem como objetivo

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 (RIO DE JANEIRO, 2011, p. 01).

¹¹ Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2010/10/novo-secretario-de-educacao-do-rj-assume-com-promessa-de-avancos.html>. Acesso em 10 de março de 2017.

Através desse monitoramento, a secretaria de educação poderia oferecer formação continuada a professores de matemática e língua portuguesa ou ainda oferecer aulas de reforço aos estudantes com mais dificuldades nessas disciplinas. Essas medidas faziam parte do novo programa de educação já anunciado pelo secretário de educação (SEEDUC, 2011). É importante salientar que o SAERJ, segundo portal oficial da SEEDUC é formulado e produzido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade de Juiz de Fora. O CAEd atua em projetos educacionais em parceria com instituições privadas como a Fundação Roberto Marinho, Fundação Oi Futuro e Instituto Unibanco.

Com relação ao Saerjinho, este compreende um sistema de avaliação bimestral e são avaliações que envolvem mais disciplinas, a saber: estudantes do Ensino Fundamental realizam provas bimestrais de língua portuguesa, matemática e ciências; enquanto estudantes do Ensino Médio realizam provas bimestrais de língua portuguesa, matemática, biologia, química e física. Segundo seu portal oficial, a SEEDUC argumenta que

Com o Saerjinho, os professores da rede saberão com mais rapidez como anda o aprendizado de seus alunos e em que áreas eles têm mais dificuldades, de modo a poder prepará-los melhor. Além disso, a prova será útil para que os educadores possam elaborar estratégias pedagógicas para melhor alcançar as metas da escola no final do ano (RIO DE JANEIRO, 2011, p. 01).

Além destas avaliações, a SEEDUC elaborou metas específicas a serem alcançadas pelas unidades escolares e ainda com uma avaliação externa própria denominada IDERJ (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro), visando obter melhores resultados no IDEB. De acordo com informações postadas em seu site oficial, a SEEDUC aponta que o IDERJ é composto por dois indicadores, o Indicador de Desempenho (ID) e o Indicador de Fluxo (IF). A ideia é simular na rede estadual o índice do IDEB e também “subsidiar ações pedagógicas e acompanhar a evolução da qualidade da educação da rede de ensino estadual do Rio de Janeiro”.

Em conjunto a estas ações, o Estado lança o Currículo Mínimo. Em entrevista ao Jornal do Brasil em fevereiro de 2011¹², Beatriz Pelosi, diretora de Pesquisa e Orientação Curricular da SEEDUC, dá pistas para compreender o porquê do surgimento deste currículo quando diz: “Com o cumprimento do Currículo Mínimo, o aluno também tem a garantia de estar sendo preparado para avaliações como a Prova Brasil e o Enem”. Segundo ainda esta matéria, a ideia original do CM “(...) não define métodos, materiais didáticos ou formatos, mas sim resultados: o que o aluno deve ser capaz de fazer e saber ao final de cada ano de

¹² Disponível em: <http://www.jb.com.br/rio/noticias/2011/02/11/educacao-lanca-curriculo-minimo-nas-unidades-de-ensino-do-rio>. Acesso em 10 de março de 2017.

ensino, dentro de alguns temas, conteúdos, competências e habilidades”. Originado em um modelo em que se baseava nos resultados (nas avaliações externas) surge assim o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro. Segundo Lopes (2006) os “melhores currículos são entendidos como os que garantem melhores desempenhos, nas avaliações e no mercado, cabendo às propostas curriculares prescrever as orientações capazes de projetar as identidades dos docentes para a inserção na cultura da performatividade” (p.46).

Destaca-se que a princípio o CM surge para seis disciplinas: língua portuguesa/literatura, matemática, história, geografia, sociologia e filosofia. Segundo Pelosi, “o currículo mínimo procurou contemplar todos os conhecimentos importantes para que o aluno tenha uma formação completa, cumprindo os objetivos da educação básica: preparo para o mundo do trabalho, para o estudo universitário e para a vida, estimulando a cidadania”.

Além do currículo e da avaliação, a gestão Risolia procura melhorar a gestão escolar, para isso, o secretário altera a organização da rede estadual. Objetivando a melhoria dos resultados na educação fluminense, o governo Estadual instituiu o Programa de Aprimoramento e Valorização dos Servidores Públicos da SEEDUC. Este programa foi regido pelo Decreto nº 42.793 de 06 de janeiro de 2011, com o apoio de Decreto nº 42.838 de 04 de fevereiro de 2011, que reestruturou as trinta coordenadorias Regionais de Educação existentes em todo o Estado, em quatorze Diretorias Regionais de Educação, compostas por quatorze Diretorias administrativas e quatorze Diretorias Pedagógicas. Incluindo também Processo Seletivo interno para funções estratégicas, eliminando assim, indicações políticas para os cargos de confiança na educação estadual (SEEDUC, 2016).

Com a nova estruturação da SEEDUC surge o novo Programa de Educação, que entraria em vigor neste mesmo ano. Para que o programa obtivesse êxito havia a necessidade de um acompanhamento, sendo assim, setores internos da secretaria também sofreram reajustes. Cabe destacar que a nova estrutura da SEEDUC permite que o secretário trabalhe diretamente com os órgãos responsáveis pelas realizações das políticas educacionais do Estado, assim como os subsecretários.

A figura abaixo demonstra a estrutura interna da SEEDUC após modificações realizadas pela gestão de Risolia:



Figura 1 – Estrutura Interna da SEEDUC.
Fonte: SEEDUC 2016

O quadro a seguir demonstra as coordenadorias existentes a partir das modificações realizadas na gestão Risolia.

Coordenadoria	Abrangência
Metropolitana I (Sede: Nova Iguaçu)	Nova Iguaçu, Japeri e Queimados
Metropolitana II (Sede: São Gonçalo)	São Gonçalo
Metropolitana III (Sede: Rio de Janeiro)	Rio de Janeiro (Zone Norte): Acari, Água Santa, Bancários, Bento Ribeiro, Bonsucesso, Brás de Pina, Cachambi, Cascadura, Cavalcante, Cocotá - Ilha, Coelho Neto, Colégio, Cordovil, Engenho de Dentro, Galeão - Ilha, Higienópolis, IAP da Penha, Ilha do Governador, Inhaúma, Irajá, Jardim América, Jardim Guanabara -Ilha, Lins de Vasconcelos, Madureira, Marechal Hermes, Maria da Graça, Méier, Olaria, Osvaldo Cruz, Penha, Penha Circular, Piedade, Pilares, Portuguesa -Ilha, Quintino Bocaiúva, Ramos, Rocha Miranda, Taúa -Ilha, Tomás Coelho, Turiaçu, Vaz Lobo, Vigário Geral, Vila Kosmos, Vila da Penha, Vila Valqueire, Vista Alegre, Freguesia-Ilha, Engenho da Rainha e Cacuia-Ilha

Metropolitana IV (Sede: Rio de Janeiro)	Rio de Janeiro (Zona Oeste): Anchieta, Bangu, Barra de Guaratiba, Campo Grande, Cosmos, Costa Barros, Deodoro, Guadalupe, Guaratiba, Honório Gurgel, Inhoaíba, Jabour, Jardim Bangu, Jardim Palmares, Magalhães Bastos, Nova Sepetiba, Paciência, Padre Miguel, Parque Anchieta, Pavuna, Realengo, Ricardo de Albuquerque, Santa Cruz, Santíssimo, Senador Camará, Sepetiba, Vila Aliança, Vila Kennedy e Pedra de Guaratiba
Metropolitana V (Sede: Duque de Caxias)	Duque de Caxias
Metropolitana VI (Sede: Rio de Janeiro)	Anil - Jacarépagua, Barra da Tijuca, Benfica, Botafogo, Caju, Camorim, Catete, Catumbi, Centro, Cidade de Deus, Jacarepaguá, Copacabana, Curicica - Jacarepaguá, Engenho Novo, Estácio, Freguesia - Jacarepaguá, Gardênia Azul, Gávea, Glória, Grajaú, Humaitá, Ilha de Paquetá, Ipanema, Itanhangá, Jacaré, Taquara, Tanque, Jardim Botânico, Lagoa, Laranjeiras, Leblon, Manguinhos, Maracanã, Pechincha, Praça da Bandeira, Praça Mauá, Praça Seca, Rio Comprido, Rocha, Santa Teresa, Santo Cristo, São Conrado, São Cristovão, São Francisco Xavier, Taquara, Tijuca, Urca, Usina, Vargem Grande, Vidigal e Vila Isabel
Metropolitana VII (Sede: Belford Roxo)	Belford Roxo, Mesquita, Nilópolis, São João de Meriti

Médio Paraíba (Sede: Volta Redonda)	Angra dos Reis, Barra Mansa, Itatiaia, Mangaratiba, Paraty, Pinheiral, Pirai, Porto Real, Quatis, Resende, Rio Claro e Volta Redonda
Centro Sul (Sede: Vassouras)	Areal, Barra do Pirai, Comendador Levy Gasparian, Engenheiro Paulo de Fontin, Itaguaí, Mendes, Miguel Pereira, Paracambi, Paraíba do Sul, Paty do Alferes, Rio das Flores, Sapucaia, Seropédica, Três Rios, Valença, Vassouras

Serrana I (Sede: Petrópolis)	Guapimirim, Itaboraí, Magé, Petrópolis, São José do Vale do Rio Preto, Tanguá, Teresópolis
Serrana II (Sede: Nova Friburgo)	Bom Jardim, Cachoeira de Macacu, Cantagalo, Carmo, Casimiro de Abreu, Cordeiro, Duas Barras, Macuco, Nova Friburgo, Santa Maria Madalena, São Sebastião do Alto, Silva jardim, Sumidouro, Trajano de Moraes
Baixadas Litorâneas (Sede: Niterói)	Araruama, Armação dos Búzios, Arraial do Cabo, Cabo Frio, Iguaba Grande, Maricá, Niterói, Rio Bonito, São Pedro de Aldeia, Saquarema
Norte Fluminense (Sede: Campos dos Goytacazes)	Cambuci, Campos dos Goytacazes, Carapebus, Cardoso Moreira, Conceição de Macabu, Macaé, Quissamã, Rio das Ostras, São Fidélis,

	São Francisco do Itabapoana, São João da Barra
Noroeste Fluminense (Sede: Itaperuna)	Miracema, Aperibé, Itaocara, Santo Antônio de Pádua, Bom Jesus do Itabapoana, Italva, Itaperuna, Laje do Muriaé, Miracema, Natividade, Porciúncula, São José de Ubá, Varre-Sai
DIESP (Sede: Rio de Janeiro)	Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas

Quadro 1- Regionais Administrativas e Pedagógicas.
Fonte: SEEDUC (2015).

Abaixo segue o mapa das Regionais a partir de 2011.

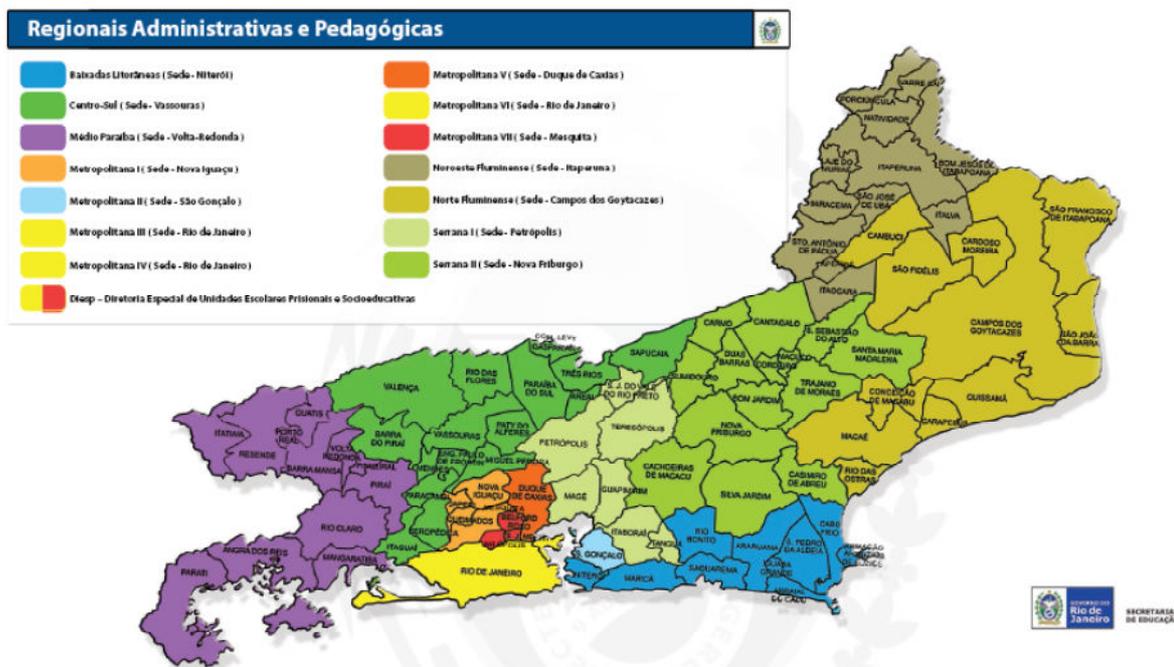


Figura 2 – Coordenadorias Administrativas e Regionais

Fonte: SEEDUC 2015

Esta estrutura da SEEDUC se mantém neste formato até o presente momento, sendo que em várias coordenadorias escolas estaduais foram extintas.

Neste processo, os diretores das coordenadorias regionais, diretores das escolas e demais funções pedagógicas somente poderão assumir a função mediante processo seletivo. Esta ação gerou críticas duras ao secretário da educação, pois eliminava assim as eleições nos colégios para diretores e burocratizava-se este ato político-pedagógico das escolas da rede estadual. Em entrevista ao Jornal do Brasil em 2014¹³, Risolia justifica tal tomada de decisão, em suas palavras:

O discurso era de que havia eleição. Não sou contra eleição, desde que seja séria. Mas o que aconteceu é que a prática acabava trazendo forças pouco ortodoxas para o processo, com interesses diferentes daquele fundamental, que é gerir bem uma escola. Por isso é que você tem essa prática muito ruim de indicação. Isso não funciona. Você fica refém, digo entre aspas, do voto. Inauguramos um processo seletivo e tivemos muita resistência de alguns parlamentares e de sindicatos. Não

¹³ Disponível em: <http://www.jb.com.br/opiniao/noticias/2014/12/22/a-educacao-do-rio-e-as-revelacoes-tardias-do-longo-vevo-secretario/>. Acesso em: 10 de março de 2017.

existe nada mais democrático do que qualquer professor, de qualquer lugar do estado, poder se candidatar a uma vaga para dirigir qualquer escola da rede. Fomos mudando a prática ao longo do tempo. Houve casos emblemáticos de pessoas que tiramos, e vinha uma força externa extremamente agressiva querendo saber por que foram tiradas. Era passeata, apitação, coisas do gênero (JORNAL DO BRASIL, 2014).

Com o discurso da meritocracia, a gestão Risolia implantou processo seletivo para escolha dos diretores, também chamados de gestores pela SEEDUC. Com uma passagem controversa na secretaria mobilizando nem sempre no mesmo lado educadores e gestores, em 2014, o Ensino Médio Estadual atinge a meta para o IDEB, ficando entre os cinco primeiros colocados no ranking nacional de educação (ocupa-se a quarta colocação). Sendo assim, Risolia atinge a meta proposta em sua posse como secretário da educação.

Ao fim do ano de 2014, o governador Luiz Fernando de Souza (Pezão) o convida para permanecer à frente da secretaria, no entanto Risolia recusa o pedido. Segundo o secretário havia chegado ao fim seu trabalho frente à SEEDUC, uma vez que atingiu as metas propostas e ele saía em busca de novos desafios. Após deixar a pasta da secretaria de Educação de Estado, Wilson Risolia ainda participou do Comitê Organizador dos Jogos Olímpicos Rio 2016 e depois em 2016 engajou no Grupo Falconi – Consultores de Resultado, ficando à frente da Falconi Educação, onde permanece até o momento (Grupo Falconi, 2017)¹⁴.

¹⁴ Disponível em: <https://www.falconi.com/segmentos/educacao/>. Acesso em 13 de setembro de 2016.

3. AVALIAÇÃO EXTERNA

Neste capítulo, pretende-se abordar a respeito da avaliação externa, do seu surgimento e implementação a nível nacional e no Estado do Rio de Janeiro e os impactos desta para a educação a nível básico. Cabe dizer que este trabalho baseou-se na compreensão de Santos (2017) a respeito da perspectiva que se pretendeu situar a avaliação. Sendo assim, avaliação foi compreendida neste trabalho como “processos que são produzidos fora do ambiente escolar e que são aplicadas nestas instituições como forma de mensuração da qualidade escolar” (p. 29). Procurou-se argumentar do ponto de vista da avaliação educacional externa à escola.

Neste sentido, é importante compreender, de acordo com Grego (2013), que a avaliação educacional – até a década de 1970 – estava mais próxima às discussões do âmbito escolar, eram avaliações intrínsecas ao processo de escolarização. As avaliações estavam assim interligadas ao juízo de valores que os docentes constituíam de seus discentes e ao projeto pedagógico da escola. Nas palavras da autora,

A avaliação educacional igualmente se manifesta nas atividades rotineiras das escolas e dos sistemas educacionais. A avaliação é parte da cultura escolar e, desde o início de nossas vidas escolares, somos avaliados através de procedimentos formais ou informais. Em geral, os procedimentos informais são utilizados pelos professores para avaliar formas de interação e participação dos alunos em sala de aula, e no ambiente escolar e o interesse e dedicação dos mesmos aos estudos. Os desempenhos cognitivos dos alunos são sempre avaliados através dos procedimentos formais, como fichas de observação, questionários, teses e provas (p.2).

Ao final do século XX, o sentido dirigido à avaliação educacional ganha novos contornos, ele não está mais somente próximo as demandas e projetos pedagógicos, mas também a uma forma de educação (gestão) e avaliação externa ao ambiente escolar. Ressalta-se que o panorama macrossocial que sustenta estes novos contornos da avaliação está sustentado na transposição da gestão de negócios empresariais à área educacional. Além disso, o cenário político instalado no país propicia a aproximação da educação a um negócio e a uma sociedade meritocrática. Argumenta Machado (2012), embasada nos trabalhos de Oliveira (2000) e Vianna (2003) que as avaliações externas ganham cada vez mais destaque nas políticas educacionais e são tema em diversas reformas educacionais, fortalecendo e sustentando assim seu surgimento e manutenção. Nesta direção está o site oficial, o CAEd (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação) quando este afirma que a avaliação externa “é um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares” (p. 01).

Freitas (2009, p.47, *apud* Machado, 2012) argumenta que a

Avaliação é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitem verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas.

No que tange especificamente a compreensão do termo avaliação externa, partiu-se da visão de Machado (2012) quando esta autora sustenta que a “avaliação externa é todo processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar” (p.71). Nesta direção, está o trabalho de Santos (2017) que localiza as avaliações externas como sendo um “sistema de avaliação em larga escala, que no caso do Brasil, uma república federativa e que possui redes de ensino nos diversos entes da federação, podem ser federais, estaduais ou municipais” (p.29).

Ainda que as avaliações externas sejam utilizadas em larga escala no Brasil, há autores que pontuam os limites/obstáculos que estas enfrentam ao serem adotadas. Segundo Apple (2011) há uma crença de que os sistemas de avaliação padronizados apontem as dificuldades educacionais e possam solucioná-las. Entretanto, acredita o autor que a utilização deste sistema pode acentuar a exclusão e rotulação dos estudantes economicamente menos favorecidos; autorizando implicitamente que estes continuem a margem da sociedade. Vianna (2003) também pondera a este respeito quando diz que “as avaliações apontam problemas, mas não os solucionam” (p. 43). Destaca ainda que as avaliações externas não podem ser usadas como único parâmetro que compreenda o desempenho escolar do estudante Ainda com relação à avaliação externa, para o referido autor

A avaliação é quase sempre impositiva, sem consulta a professores e muito menos a alunos. A avaliação, por sua vez, é igualmente repetitiva, no sentido de que, ao longo de vários semestres, os alunos fazem avaliações internas e externas, sendo que destas últimas não conhecem os resultados de seus desempenhos e das primeiras têm apenas um escore ou nota sem qualquer tipo de feedback que lhes possa servir de orientação (p. 46).

Vianna (2003) salienta ainda que pela avaliação externa não afetar a vida escolar do estudante, por não ser um produto dos processos ocorridos dentro da escola, muitas vezes ela é realizada sem interesse e/ou de maneira despreocupada. Além disso, muitos dos estudantes são contrários a este tipo de avaliação e se recusam a fazê-la. Neste sentido, destaca o autor que a avaliação externa acaba por perder sua potência na mensuração de dados relacionados ao aprendizado do educando.

Apple (2011) ressalta o quão dispendioso é para o Estado produzir este tipo de avaliação, ainda que os estudantes se recusem a realizá-la. Como as avaliações externas são

produzidas, muitas vezes, por instituições fora do âmbito do público, estabelecendo assim relações público-privado. Esta relação público-privado permite que empresas tenham a oportunidade de gerenciar e elaborar os testes da avaliação externa. Neste contexto de participação de empresas privadas colaborando com a elaboração da avaliação externa, Vianna (2009) sustenta que as “[...] avaliações externas são promovidas por diferentes órgãos oficiais, muitas vezes com a colaboração de instituições privadas, havendo, entretanto, uma falta de sincronia entre essas avaliações (interna e externa), que não têm uma ação efetiva na melhoria da educação” (p.16).

Segundo Ball (2004), a “[...] educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios” (p.1108). Neste sentido, o governo então acompanha e regula as atividades de seu interesse de longe. Esse controle relacionado à performatividade faz com que ocorra produtividade do indivíduo, possibilitando assim, a sua mensuração e muitas vezes o induzindo à competição. De acordo com Ball (2002), dessa forma, o setor público acaba se assemelhando ao privado no que diz respeito às questões de bônus para aqueles que apresentam maior desempenho no trabalho.

Em outro trabalho a respeito dos impactos da performatividade no sistema educacional, Ball (2010) associa a conceituação do termo performatividade a este modelo de sociedade pautado na lógica gerencial, mercadológica. Um modelo no qual os docentes e discentes estão tendo que operar. Em suas palavras, performatividade

É uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de ‘terror’, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como de controle, de atrito e de mudança. Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento (p.38).

Essa nova lógica em que opera o sistema educacional, segundo Maguire e Ball (2011), tem suas raízes na crise do capitalismo a nível mundial. A busca por reafirmação do sistema aliado a crise nos mercados financeiros, a qual atravessou diversos países, sustentou a argumentação de nações consideradas como potências mundiais a reformar diversas áreas estratégicas ao desenvolvimento, a educação foi uma delas. Sob a alegação de reforma no sistema educacional com a finalidade de contribuir com a prosperidade do mercado, trouxe impactos importantes à educação, como a transposição de lógicas negociais à educação, uma área das ciências humanas e sociais. Neste sentido, proliferou em vários países, neste se inclui o Brasil, reformas em políticas educacionais baseadas na lógica negocial, na performatividade

e no accountability – que de acordo com Ball (2010) é uma política de responsabilização e empreendedorismo.

3.1. PANORAMA GERAL DA AVALIAÇÃO EXTERNA BRASILEIRA

A partir deste panorama inicial a respeito da compreensão do surgimento, da conceituação e dos limites da avaliação externa, é que foi possível entender seu início na Educação Brasileira. É importante dizer que a avaliação externa em larga escala se iniciou a nível nacional a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Cabe dizer que FHC foi um defensor do modelo gerencial na escola, quando observamos as políticas educacionais neste período surgidas. Segundo Bauer e Silva (2005) “a constituição de sistemas de avaliação tem sido explicada como um dos pontos focais de uma política de condução dos assuntos de Estado, cujos reflexos aparecem na forma de organizar e gerir os sistemas educacionais, não só no Brasil como em outros países” (p.135).

Segundo informações postadas no portal oficial, o Saeb foi criado no ano de 1990 com os objetivos de

Realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados.

De acordo com Bauer e Silva (2005), “um dos principais objetivos do Saeb [...] é o de ser um sistema de aferição da qualidade de ensino ministrado nas escolas brasileiras” (p.135). Sendo assim, o Saeb surge aliado à política do accountability e performatividade. Ferrão *et al* (2001) argumenta que a criação deste sistema de avaliação pretende atingir duas grandes questões educacionais: “a universalização do acesso à escola e a ampliação da equidade e da eficiência do sistema educacional” (p.112).

Em seus anos iniciais, este sistema foi aplicado para turmas da Educação Básica, nos ensinos de primeiro, terceiro, quinto e sétimo anos. O público-alvo do Saeb mudou mais duas vezes ao longo de seus vinte e sete anos de existência: no ano de 1997, os anos analisados no ensino básico foram o quarto e oitavo anos do ensino fundamental e o terceiro ano do ensino médio; enquanto, em 2013 os anos analisados foram o quinto e nono ano do ensino fundamental e o terceiro ano do ensino médio. As áreas de conhecimento para o qual este sistema foi projetado foram: língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação.

Este sistema permaneceu desta forma até 2005, quando o governo Federal adotou medidas almejando melhorias quanto aos instrumentos de avaliação externa apresentados, o Saeb passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) – a Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). Além destas duas avaliações, em 2013, o governo criou a Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana) com a finalidade de analisar o índice de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e o aprendizado na área de Matemática (BRASIL, 2015).

É importante destacar que a Prova Brasil (Anresc) é “uma avaliação censitária bianual envolvendo os alunos do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados” (BRASIL, 2015, p. 01), a qual tem como objetivo a mensuração da qualidade de ensino na rede pública nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Segundo o portal oficial do Saeb, é através de seus resultados que se possibilita a elaboração de ações e políticas públicas objetivando uma melhor qualidade do ensino. A Aneb “utiliza os mesmos instrumentos da Prova Brasil, Anresc, e é aplicado com a mesma periodicidade” (BRASIL, 2015, p. 01). Abrange as escolas que não participam do Prova Brasil. A Ana é um sistema avaliativo censitário, sendo aplicada a todos os alunos matriculados no terceiro ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. A aplicação da prova e sua posterior correção serão feitas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esta avaliação apresenta três objetivos principais, a saber:

- I) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental;
- II) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino;
- III) Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2015, p. 01).

Após algumas reformulações, o Saeb atualmente é composto por três avaliações externas de larga escala, assumindo então a seguinte estrutura:



Figura 3: Estrutura atual do Saeb
Fonte: BRASIL, 2016.

O ano de 2007 foi marcado pela criação de uma outra avaliação externa a nível nacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB), com o intuito de verificar o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O IDEB reúne em um só indicador esses dois dados importantes para a qualidade da educação brasileira: o censo escolar e as médias das avaliações contidas no Saeb (BRASIL, 2016). A respeito da criação deste índice, Hypolito (2013) argumenta que

Uma política baseada no desempenho dos alunos em uma prova que avalia apenas duas disciplinas nos remete a diversas indagações e reflexões acerca das interpelações que o currículo tem sofrido, a partir desses modelos de sistemas de avaliação padronizados (p.383).

De acordo com informações obtidas no portal oficial do IDEB, através de seus índices educacionais, que varia de 0 (zero) a 10 (dez), e do fluxo escolar, o Inep constrói metas almejando a qualidade para o sistema educacional brasileiro. Isto quer dizer que através desta avaliação externa, deste índice, alicerça-se e constroem-se políticas educacionais, as quais estão voltadas à qualidade da educação no país. Segundo dados oficiais, a meta para o Ideb em 2022 é de 6,0 pontos, índice que corresponde ao ensino de qualidade de países desenvolvidos (BRASIL, 2015).

Através dos resultados do IDEB 2009 para o Ensino Médio Regular no Estado do Rio de Janeiro, que o governo Cabral, implantou o SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro), o qual surgiu oficialmente 2008, mas foi instituído em 2010. A finalidade do SAERJ foi a de promover a análise do desempenho dos estudantes da rede estadual nas áreas de conhecimento de língua portuguesa e matemática. O público-alvo deste sistema estava focado nos estudantes dos anos finais do ensino regular (fundamental I e II e 3º ano do ensino médio) (SEEDUC, 2015). Cabe dizer que a partir do resultado do IDEB de 2009, que se mostrou insatisfatório para as metas traçadas pelo governo do Estado do Rio de Janeiro, surgiu a necessidade de criação de um sistema próprio de avaliação, objetivando assim um acompanhamento mais próximo à educação no Estado.

3.2. AVALIAÇÕES EXTERNAS ESTADUAIS: SAERJ, SAERJINHO E IDERJ

Embora tenha ganhado maior visibilidade na gestão de Risolia na SEEDUC, o SAERJ foi criado em 2008 e instituído em março de 2010, pela então secretária de educação Tereza Porto. Esta avaliação externa da educação do Estado do Rio de Janeiro teve como fundamentação para sua criação e implantação alguns pontos importantes a saber: i) elevação da qualidade da educação pública do Estado; ii) necessidade de instituir mecanismos que contribuíssem para melhoria da qualidade de ensino à população fluminense; iii) necessidade

de avaliar as competências e habilidades dos alunos da rede estadual de ensino ao final de cada série de aprendizagem; iv) necessidade de acompanhar o IDEB, principalmente para os anos pares em que o INEP não produz tal indicador (RIO DE JANEIRO, 2011). Aliada ao contexto político e econômico de sua época surge então uma avaliação externa na gestão de um secretário, o qual acreditava que educação deva ser tratada como um negócio. Os elementos que sustentam o surgimento desta avaliação externa, como já explicitado no capítulo em que se aborda sobre a gestão Risolia, estavam ligados a uma educação meritocrática, a política do accountability, da performatividade e a interesses no que tange a relação público-privado.

Como já explicitado anteriormente, o SAERJ, segundo portal oficial da SEEDUC é formulado e produzido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), da Universidade de Juiz de Fora. Em seu site oficial o CAED afirma que o SAERJ

Busca coletar informações sobre o desempenho escolar dos estudantes, o que permite reflexão e ação, com o objetivo de atender demandas de ensino e de aprendizagem no contexto escolar, além de articular o planejamento de medidas em todos os níveis do sistema de ensino. O programa serve como subsídio para ações destinadas à garantia do direito à aprendizagem (CAED, 2017, p. 01).

No mesmo site ainda há informações sobre a matriz de referência do SAERJ, onde explica que

Os testes de avaliação em larga escala têm como objetivo aferir a proficiência dos estudantes em determinada área de conhecimento, em períodos específicos de escolarização. Assim, é necessária a definição das habilidades e competências que serão avaliadas em cada área de conhecimento, de modo que possam ser elaborados os itens a serem utilizados na composição dos testes. [...] As Matrizes de Referência são compostas por um conjunto de descritores, os quais contemplam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a habilidade avaliada. Tais descritores são selecionados para compor a Matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de itens de múltipla escolha (CAED, 2017, p. 01).

Nesta direção, a SEEDUC, em seu portal oficial argumenta que a avaliação externa permitirá acompanhar as habilidades e competências adquiridas em cada ano escolar, possibilitando também comparações com o nível de desempenho de outros Estados que fazem parte do ranking do IDEB. Dessa forma, o SAERJ, se constitui em um instrumento considerado de suma importância para o aprendizado nas escolas, assim como para o monitoramento das políticas educacionais elaboradas pela SEEDUC.

Cabe ressaltar que o SAERJ não foi uma avaliação externa totalmente aceita pela comunidade escolar, sendo, portanto, a SEEDUC questionada pelo fato da avaliação ser considerada um instrumento avaliativo produzido fora do contexto escolar, desigual e não levava em consideração a infraestrutura das escolas. No que diz respeito a infraestrutura da escola, acreditava-se que esta poderia influenciar nos resultados, já que as escolas apresentam realidades diferentes. Em resposta a tais indagações, a SEEDUC argumenta em seu portal oficial

As avaliações em larga escala não abrangem a estrutura física das Unidades Escolares e sim o desenvolvimento de habilidades mínimas necessárias do aluno ao longo de cada segmento de ensino. Contudo, o Saerj do final do ano realiza, além da prova, questionários com diretores, professores e alunos para levantamento de dados atrelados a fatores que interferem na aprendizagem dos alunos. Além disso, a SEEDUC já realizou um diagnóstico das condições físicas de todas as unidades escolares, que estão sendo reestruturadas de acordo com um plano traçado baseado em prioridades (RIO DE JANEIRO, 2011, p. 01).

Uma publicação realizada pelo boletim do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro – SEPE-RJ – (2012), desenha bem o que o quadro docente pensava na época:

O professor é competente em avaliar o aluno com o qual trabalha. A partir de seus próprios mecanismos de avaliação e gozando do direito de autonomia, é este profissional quem está gabaritado a elaborar as provas necessárias para avaliar seus estudantes (s/n).

Aumentando mais a polêmica do SAERJ, a Associação dos Estudantes Secundaristas do Estado do Rio de Janeiro (AERJ), em relação às desigualdades apontadas pela comunidade escolar, relata em seu portal oficial que o SAERJ não tem como avaliar o aluno de maneira igualitária, pois os mesmos podem apresentar formação diferente, já que em muitas escolas faltam professores de matemática ou português, disciplinas cobradas na avaliação. No entanto, o governo mascara a situação da educação no Estado. Com isso o estudante acaba realizando a avaliação externa, pois de outra forma sua média pode diminuir, já que o SAERJ também pode influenciar nas avaliações internas.

A fim de minimizar os conflitos na comunidade escolar e no intuito de aumentar o interesse dos alunos em realizarem as provas do SAERJ, a SEEDUC criou um programa, Geração Futuro, o qual dependendo do resultado o aluno seria premiado com um notebook. Para validar tal prêmio, a secretaria publicou em diário oficial a resolução número 4.839 em 26 de novembro de 2012 que institui tal premiação. Neste sentido, a SEEDUC diz que “a premiação com notebooks, conhecida como Geração Futuro, surgiu como motivação para que

vocês, alunos, se dediquem mais aos estudos e façam a prova com seriedade. Serão premiados os alunos que atingirem os níveis adequado e avançado” (RIO DE JANEIRO, 2011, p.03). Nos anos posteriores, continuando esta política de meritocracia, a SEEDUC premiou os alunos com os melhores rendimentos ainda com tablets, em suas palavras

Desde então, com a distribuição de computadores para os corpos docente e discente, a Seeduc vem premiando os melhores alunos, auxiliando o trabalho dos professores no acesso à informação e no desenvolvimento de pesquisas, e promovendo a inclusão digital (PEREIRA, 2014, p. 01).

Inicialmente, o SAERJ avaliou as disciplinas de língua portuguesa e matemática e foi aplicado aos estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental até aos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. Neste momento, o SAERJ era aplicado nas unidades escolares apenas no fim do último bimestre letivo, todavia, em 2011 a SEEDUC anunciou que o sistema de avaliação iria sofrer mudanças, passando a ser aplicado ao final de cada bimestre letivo. Essa avaliação bimestral recebeu então o nome de SAERJINHO (nos três primeiros bimestres) e mantendo o nome SAERJ no último bimestre letivo. O Sajerinho seria aplicado para aos estudantes do quinto e nono ano do ensino fundamental II, abordando assuntos sobre as disciplinas de matemática, língua portuguesa e ciências; e para o ensino médio regular, ensino médio integrado e para o curso normal, o qual apresenta como disciplinas avaliativas matemática, língua portuguesa, química, física e biologia. Esta avaliação ainda de acordo com sua matriz deve

Ser obrigatória para todas as escolas que ofereçam ensino regular nas séries determinadas; Para fins de acompanhamento das metas a porcentagem mínima de participação de alunos é de 80%; Esta avaliação é um instrumento obrigatório da avaliação do professor; As provas serão impressas pela SEEDUC e distribuídas para as escolas por meio dos Polos Pedagógicos (RIO DE JANEIRO, 2011, p.01).

Neste sentido em seu site, a SEEDUC (2011) argumenta que o objetivo do SAERJ/SAERJINHO “é acompanhar mais de perto o rendimento dos estudantes, detectando de maneira mais ágil as dificuldades de aprendizagem”. Este novo modelo de avaliação foi remodelado para atender ao Currículo Mínimo, que entrou em vigor no início do ano letivo de 2011. Neste contexto a SEEDUC diz que

O SAERJINHO foi criado nos moldes do SAERJ, tem caráter formativo e será desenvolvido a partir dos conteúdos, competências e habilidades propostos no Currículo Mínimo. As provas de Língua Portuguesa terão foco em leitura e as de Matemática, na solução de problemas (RIO DE JANEIRO, 2011, p. 01).

A SEEDUC ainda afirma em seu site que, através do SAERJINHO “os professores da rede saberão com mais rapidez como anda o aprendizado de seus alunos e em que áreas eles têm mais dificuldades, de modo a poder prepará-los melhor” (p.01). Dessa forma será possível também traçar estratégias importantes para que as metas estabelecidas pela escola sejam alcançadas (RIO DE JANEIRO, 2011). Acirrando ainda mais a polêmica entre os docentes e a SEEDUC.

Para fins de obtenção de resultados, a SEEDUC (2011) argumenta que, os mesmos estariam disponibilizados online, apontando a eficiência e a qualidade do trabalho desenvolvido em cada unidade escolar e seriam aproveitados nas diversas instâncias do sistema de ensino. Com este retrato da realidade escolar seria possível fortalecer as práticas pedagógicas e realizar intervenções tanto de reforço na aprendizagem como de capacitação dos docentes. A secretaria ainda explicou que “o SAERJINHO expõe as deficiências da aprendizagem dos alunos para que cada escola realize um plano de ação para corrigi-las” (RIO DE JANEIRO, 2011, p. 01).

É importante salientar que o SAERJINHO foi mais uma ação do Programa de Educação do Estado, que pretendeu melhorar a educação da rede e colocar o Rio de Janeiro em uma das cinco primeiras posições no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) até 2014. Nesta direção, a SEEDUC informa que tomou algumas medidas para alcançar este objetivo até o ano de 2014. Essas medidas foram: a criação do Currículo Mínimo, a Formação Continuada de Professores, o Reforço Escolar, as Avaliações Diagnósticas Bimestrais e as Estratégias de Gestão. Esses são alguns dos principais elementos que visavam alavancar a educação pública estadual nos anos da gestão Risolia.

De acordo com informações contidas na página oficial da SEEDUC o Estado ainda apresenta o IDERJ (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro), este é o índice de qualidade escolar que visa fornecer um diagnóstico da escola, apresentando uma escala que varia de 0,0 (zero) a 10,0 (dez). É o produto de dois indicadores, a saber, o indicador de desempenho (ID) e o indicador de fluxo (IF). O IDERJ então “avalia a qualidade do aprendizado do ciclo escolar, bem como o tempo necessário para assimilar o conteúdo proposto” (p. 01). O ID é obtido através do SAERJ e apresenta índice variando de 0,0 (zero) a 10,0 (dez). Já o IF tem sua origem a partir das taxas de aprovação divulgadas pelo INEP e apresenta uma variação de 0,0 (zero) a 10,0 (dez). Sendo assim, o Estado do Rio de Janeiro apresenta seu próprio índice educacional visando acompanhar a qualidade da educação estadual e ainda proporcionar ações pedagógicas que contribuam para se obter essa qualidade (RIO DE JANEIRO, 2012). Neste sentido o IDERJ apresenta a seguinte fórmula matemática que permite obter o resultado do desenvolvimento da educação no Estado:

$$IDERJ = IF \times ID$$

Para a SEEDUC (2011) cada uma dessas medidas foram criadas para uma finalidade. Com relação ao CM, “o documento será um orientador do docente, uniformizando os conteúdos em sala de aula. Além disso, o aluno tem a garantia de estar sendo preparado para avaliações como a Prova Brasil e o Enem”. Com relação à Formação Continuada a SEEDUC (2011) afirmou está preparando uma formação com foco em Português e Matemática, com um módulo que abordará modernos instrumentos de avaliação. A intenção é que os professores utilizem em suas questões métodos de perguntas similares às que são realizadas na Prova Brasil.

No intuito de reforçar o estudo para estudantes que apresentavam dificuldades com a aplicação do CM, a SEEDUC anunciou a ampliação do convênio com o Instituto Unibanco, o qual oferecia aulas de reforço em escolas da rede estadual. Contratuais eram oferecidos durante a semana ou aos sábados, dependendo da unidade escolar e do nível de dificuldade apresentado pelos estudantes. Destaca-se a importância do SAERJINHO nesta parceria, uma vez que ele oferecia a SEEDUC este “termômetro” da necessidade do reforço escolar em unidades da rede.

Além de todos estes elementos que sustentariam o projeto do CM na rede, com o objetivo de regulação do sistema proposto, a SEEDUC implantou um sistema de gestão. Foram selecionados gestores, os quais deveriam atuar junto às escolas auxiliando no planejamento das unidades de ensino com o objetivo claro de ações focadas em resultados. Oficialmente, esses profissionais receberam o nome de Integrantes do Grupo de Trabalho da Unidade Escolar (IGT's), que nas palavras de Nascimento (2013) “são responsáveis por fiscalizar os planos de cursos elaborados pelos docentes e as informações sobre o cumprimento do currículo mínimo junto aos professores regentes da unidade escolar” (p.98).

De acordo com a SEEDUC, estas estratégias adotadas, geraram resultados positivos a rede de ensino. Em apenas um ano de utilização do CM e de seu sistema de sustentação, o Estado subiu 11 posições no ranking do IDEB; saiu da posição 26, indo para a 15ª posição. Nos resultados do IDEB 2013/2014, o Rio de Janeiro conquistou o 4º lugar no ranking nacional. Para a gestão de Risolia, este resultado foi extremamente importante e favorável a manutenção da proposta do CM na rede estadual de ensino, veio corroborar às expectativas do governador Cabral que objetivava elevar a posição do Estado ao 1º quadrante do ranking do IDEB.

Para Hypolito (2010), os Estados e Municípios têm buscado parcerias com empresas privadas e Organizações Não Governamentais (ONGs) a fim de obter apoio pedagógico que os oriente na obtenção de resultados positivos relacionados às avaliações externas, almejando assim, o sonhado sucesso escolar. O autor ainda segue argumentando que “o fracasso da qualidade da educação pública vem sendo atribuído por uma descentralização da culpa, que recai em última instância na responsabilização das escolas, do corpo docente, dos estudantes e pais” (HYPOLITO, 2010, p. 1343).

A SEEDUC credita, portanto, o resultado favorável ante a posição do IDEB à implantação do CM e de seus elementos que o sustentam, mas destaca três medidas importantes neste contexto: o programa de reforço escolar em parceria com o Instituto UNIBANCO, a formação continuada de professores e a contratação de mais professores na rede.

Neste contexto o novo programa de educação implantado por Risolia surtiu efeitos positivos quanto ao objetivo (elevar o Estado no ranking do IDEB) que almejou ao iniciar seu mandato como secretário de educação do Estado do Rio de Janeiro.

4. O CURRÍCULO MÍNIMO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Neste capítulo será abordado o surgimento do Currículo Mínimo (CM) no Estado do Rio de Janeiro, assim como o Planejamento Estratégico da Educação, a Resolução 4.866 de 14 de fevereiro de 2013 e a implantação do Currículo Mínimo de Biologia; todos elaborados na gestão de Risolia frente à SEEDUC, com a justificativa de elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) do Estado do Rio de Janeiro. Segundo matéria publicada no Jornal do Brasil (2011)¹⁵, o currículo mínimo surge nesta gestão com “uma expectativa comum sobre o que deve ser ensinado e aprendido a cada ano de ensino”. E ainda segundo informações apresentadas nesta matéria, o CM nasce como uma das principais ações da gestão Risolia.

4.1. CURRÍCULO MÍNIMO E PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DA EDUCAÇÃO

Segundo informações postadas no portal oficial da SEEDUC, o CM surgiu no Estado do Rio de Janeiro em fevereiro de 2011, sendo oferecido para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio Regular. O CM foi criado com o auxílio de professores da Rede Estadual de Educação e dois professores da universidade (UFRJ e UERJ). Inicialmente oferecido apenas para seis disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Sociologia e Filosofia), somente em 2012 todas as disciplinas da rede estadual de educação puderam ser contempladas, inclusive a disciplina Biologia.

Em seu site oficial, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) afirmou que o currículo mínimo foi uma das principais ações desenvolvidas no início do ano letivo de 2011, marcado pelo começo da implantação do novo Programa de Educação do Estado. O secretário de Estado de Educação Risolia anunciou em janeiro o lançamento do Currículo Mínimo para as seis disciplinas já citadas anteriormente. Este documento serviu e serve ainda como referência a todas as escolas Estaduais, apresentando as competências e habilidades que devem estar nos planos de curso e nas aulas, tendo como finalidade:

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

¹⁵ Disponível em: <http://www.jb.com.br/rio/noticias/2011/02/11/educacao-lanca-curriculo-minimo-nas-unidades-de-ensino-do-rio/>. Acesso em 10 de março de 2017.

referência dos principais exames nacionais e estaduais (RIO de JANEIRO, 2012, p.02).

Quirino *et al* (2011) pondera que o CM surge sem uma ampla discussão com os atores envolvidos no processo educativo, surge como um processo de cima para baixo com a finalidade de atender aos objetivos propostos pela SEEDUC. Ainda de acordo com estes autores, no final do ano letivo de 2010 havia um indicativo no site da SEEDUC a respeito de uma mudança curricular a acontecer, até então o currículo era baseado em orientações curriculares, mas não dizia como seria e nem quando aconteceria a divulgação. Em janeiro de 2011 montou-se uma equipe com o objetivo de colocar em ação a proposta de mudança curricular; e em fevereiro deste mesmo ano, foi apresentado o CM para as escolas da rede com divulgação no portal oficial da SEEDUC e cartilhas a serem distribuídas às escolas da rede. Neste sentido, refletem estes autores, que o surgimento deste currículo foi controverso e fora da realidade escolar da rede de ensino, não respeitando assim a autonomia docente e seu saber-fazer cotidiano. Apontam ainda Quirino *et al* (2011) que esta proposta que não emergiu do coletivo docente, mas sim de uma comissão organizada pela SEEDUC.

Beatriz Pelosi, que em 2011, era Diretora de Pesquisa e Orientação Curricular da SEEDUC, em pronunciamento feito para o portal oficial da secretaria e em entrevista cedida ao *Jornal do Brasil* (2011)¹⁶, argumenta que, o surgimento do CM “procurou contemplar todos os conhecimentos importantes para que o aluno tenha uma formação completa, cumprindo os objetivos da educação básica: preparo para o mundo do trabalho, para o estudo universitário e para vida, estimulando a cidadania”. Neste sentido, cabe ressaltar que a proposta de criação de um CM, atendia ao desejo de que toda a escola da rede pudesse se basear em conteúdos básicos de ensino, que as escolas da rede estadual atendessem aos mesmos requisitos mínimos para um melhor desempenho nas avaliações externas a elas, como ENEM, Prova Brasil e SAERJ. Esta afirmativa se consolida quando a SEEDUC afirma que “o documento será um orientador do docente, uniformizando os conteúdos em sala de aula. Além disso, o aluno tem a garantia de estar sendo preparado para avaliações como a Prova Brasil e o Enem” (RIO DE JANEIRO, 2011, p. 01).

Neste contexto de criação do CM, faz-se importante retomar a compreensão (iniciada em capítulos anteriores) dos fatores que levaram à implantação deste nas escolas da rede estadual e neste momento compreendendo-os sem destacá-los do contexto da criação do CM. Destaca-se que um dos fatores está relacionado ao resultado obtido pelo Estado do Rio de Janeiro no IDEB no ano de 2009; o Ensino Médio ficou na 26ª colocação, obtendo assim a penúltima colocação a nível nacional. O IDEB do RJ que antes apresentava índice de 3,3, em 2009 caiu para 2,8.

¹⁶ Disponível em: <http://www.jb.com.br/rio/noticias/2011/02/11/educacao-lanca-curriculo-minimo-nas-unidades-de-ensino-do-rio/>. Acesso em 10 de março de 2017.

Diante desta questão, a então secretária de educação, Tereza Porto, em entrevista ao jornal O Globo (2010)¹⁷ argumentou que os números do IDEB já eram esperados, apesar dos avanços ocorridos nos últimos anos. A secretária ainda culpou o mau desempenho do Estado ao fato de nos governos anteriores, principalmente na cidade do Rio de Janeiro haver a aprovação automática nas escolas de ensino fundamental e ainda a carência de professores ao longo dos últimos 15 anos. Em uma de suas falas, Porto ilustra esta questão ao dizer que “nossos alunos de ensino médio vêm de um passado de má formação. Arrumamos a casa e temos feito melhorias. Esperamos que em 2014 os resultados dessas ações sejam visíveis”.

O discurso de Porto encontra eco, na época, pelo então governador e candidato a reeleição Sergio Cabral quando o mesmo argumenta em uma entrevista ao site da Folha.com em 2010¹⁸, que “a posição [do Rio de Janeiro no IDEB] em penúltimo lugar se deve às aprovações automáticas ocorridas no município do Rio, levando os alunos a chegarem ao ensino médio com déficit de aprendizagem”. Destaca ainda que seu compromisso estava também em obter melhores índices, posições, ao Estado do Rio de Janeiro.

O coordenador geral do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE), Sérgio Paulo Filho, em entrevista cedida ao jornal O Globo (2010)¹⁹, argumenta em outra direção da administração oficial. Segundo o coordenador do SEPE, a causa para estes índices estarem abaixo do esperado está relacionada ao baixo salário do docente no Estado do Rio de Janeiro, o que levaria a consequência um déficit de professores na rede estadual. Segundo dados levantados por este profissional, naquele ano, havia um déficit de dez mil profissionais no RJ. Em suas palavras:

A remuneração inicial de um professor no estado gira em torno de R\$ 600 a R\$ 700. Qualquer município tem salários mais atraentes. Na ponta desse processo, o rendimento escolar dos alunos, desestimulados, acaba prejudicado. Por isso, não surpreende o resultado do IDEB.

Nesta perspectiva de melhorar os índices do Estado, em outubro de 2010, como já descrito em capítulo anterior, o governador Cabral empossa o novo secretário de educação, Wilson Risolia. Sai de cena então, Porto e entra Risolia, com propostas apresentadas como inovadoras e capazes de melhorar os índices do estado como desejava o governador. Risolia anuncia um novo programa de Educação no início de fevereiro de 2011, com a finalidade de

¹⁷ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ideb-estado-do-rio-o-penultimo-do-ranking-2983727>. Acesso em 04 de abril de 2017.

¹⁸ Disponível em: <http://noticias.bol.uol.com.br/educacao/2010/08/26/cabral-atribui-a-governos-anteriores-resultado-ruim-do-rio-no-ideb.jhtm>. Acesso em: 20 de março de 2016.

¹⁹ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ideb-estado-do-rio-o-penultimo-do-ranking-2983727>. Acesso em 04 de abril de 2017.

alavancar a educação estadual e elevar assim o ranking do IDEB. Sua promessa era a saída do Rio de Janeiro da 26ª posição nacional e a ocupação em 2014 do primeiro quadrante do ranking de posições, ou seja, o estado iria ocupar uma das 5 (cinco) primeiras posições do ranking nacional da educação. Neste sentido, Risolia teria que vencer algumas áreas de trabalho existentes na educação.

Frigotto *et al* (2011) ao tratar das cinco áreas de trabalho que seria enfrentada por Risolia na tentativa de atingir a meta estabelecida em sua entrada na secretaria argumenta que estas áreas

[...] teriam como objetivo atacar as questões pedagógicas, o remanejamento de gastos, a rede física, o diagnóstico de problemas e os cuidados com os alunos. As medidas mais destacadas, porém, foram a implantação de um regime meritocrático para a seleção de gestores; a realização de avaliações periódicas; o estabelecimento de metas de desempenho para balizar a concessão diferenciada de gratificações aos docentes; e a revisão das licenças dos 8 mil professores em tratamento de saúde (FRIGOTO *et al*, 2011, p.01).

Essas medidas abordadas por estes autores surgiram em conjunto com a implantação do Planejamento Estratégico da Educação no Estado, que tinha por finalidade promover a melhoria dos resultados da Educação. Este planejamento estratégico foi elaborado à partir dos resultados não satisfatórios obtidos no IDEB/2009. Neste sentido, fez-se necessário que este planejamento estratégico fosse dirigido e acompanhado por pessoas consideradas capacitadas a orientar de forma adequada o programa implantado (RIO DE JANEIRO, 2011). Segundo a SEEDUC, o Planejamento Estratégico

Traz diversas mudanças na estrutura, no ensino e no dia a dia em sala de aula, contemplando: a atualização e a valorização dos professores; a construção de novas escolas e a melhoria na infraestrutura das unidades escolares já existentes; um currículo mínimo para cada disciplina; o processo seletivo para funções estratégicas da área pedagógica e a criação das carreiras de Gestor e Técnico de Educação (p. 01).

A partir desse planejamento estratégico, a SEEDUC em seu site informou que lançou também o Programa de Bonificação por Resultados, este programa foi instituído pela Resolução nº 4.669 de 04 de fevereiro de 2011. Através desse programa os servidores seriam recompensados financeiramente pelo bom desempenho de sua escola. Em cartilha a respeito do Planejamento Estratégico postado no portal oficial da SEEDUC²⁰, a mesma sustenta a

²⁰ Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37303.pdf/PlanejamentoEstrategico.pdf>. Acesso em 04 de abril de 2017.

possibilidade do Estado investir R\$240 milhões no Programa de Bonificação por Resultados. É importante destacar a parceria firmada com o Banco Itaú para o pagamento proveniente de tal programa.

Para receber tal bonificação, foram estabelecidas metas para cada unidade escolar com objetivos a serem alcançados. Esse bônus não era individual, e sim por equipe, dessa forma todos os servidores deveriam cooperar sob a responsabilidade de prejudicar a escola. Além dos professores, os diretores e outros membros da unidade escolar, assim como os diretores das diretorias regionais também seriam bonificados, caso as metas fossem atingidas ou superadas (RIO DE JANEIRO, 2011). A cartilha encaminhada às unidades escolares e disponível no site da SEEDUC, afirmava que

O servidor que conseguir atingir o limite máximo das metas poderá receber até três vencimentos-base a mais por ano. E, no mês de junho, será pago um auxílio-qualificação para utilização em bens pedagógico-culturais. São R\$500 iniciais depositados em um cartão de débito.

No programa proposto por Risolia, a remuneração variável ocorria da seguinte forma: avaliação e bonificação de professores de acordo com o desempenho da escola – sendo considerados o fluxo escolar, o rendimento do aluno e a infraestrutura da escola. Nesta direção, Silva (2012) aponta que

A escola pública do Rio de Janeiro, mediante políticas que valorizam o engajamento individual, coloca o mérito como centro das relações de trabalho docente, onde os professores são submetidos à competição por bônus salariais, colocando em disputa as noções de igualdade na função pública. O trabalho dos profissionais da educação pode ser valorizado, segundo o poder público, na medida em que pode explicar o sucesso ou fracasso dos alunos nas provas públicas, denominadas de avaliação. A introdução de bônus salarial anual para os professores públicos tem como objetivo aumentar a produtividade e a competitividade do sistema educacional, atribuindo, exclusivamente, aos professores a responsabilidade pela qualidade do ensino (p.3-4).

No que tange à meritocracia, Risolia em entrevista a revista “O Prelo” (2011) afirma que iria implementar um salário variável, porque teria por escola uma curva de metas para 12 anos. Essa curva seria importante para que a escola soubesse desenvolver seu projeto político pedagógico com uma visão de longo prazo. E esse modelo de renda variável de acordo com suas perspectivas iria contemplar dois fatores, que são: a área pedagógica e a qualidade física da unidade escolar.

Para Nascimento (2013), a meritocracia se tornou a palavra-chave da gestão Risolia, pois o secretário sustentou essa política a partir de duas ideias centrais: uma referente à

remuneração dos profissionais da educação com base nas pontuações obtidas pelos alunos nas avaliações realizadas pelo governo; e a outra a de individualizar o salário dos professores, sem um aumento real. Cabe ressaltar que um reajuste salarial só foi possível mediante a uma greve de três meses em 2011 e o aumento no piso salarial docente em 2013. De qualquer forma, ao fim dos dois mecanismos, no sistema meritocrático adotado, o professor teria em suas mãos a culpa dos problemas educacionais. Dentro deste contexto de alcançar metas, Goodson (2013) afirma que

[...] os que acreditam em metas educacionais baseadas nas disciplinas são obrigados, em última análise, a se defrontar com a triste verdade de que o mundo da escolarização como correntemente se apresenta desenvolve-se em tal ritmo que o estabelecimento de metas é difícil e os quadros de metas nem sempre são relevantes (GOODSON, 2013, p. 53).

De acordo com Quirino *et al* (2011), no que diz respeito a este sistema meritocrático, para fazer jus a sua bonificação

Os servidores precisam cumprir 100% do currículo mínimo; participar de todas as avaliações internas e externas; efetuar o lançamento online das notas dos alunos na forma e prazo estabelecidos; entre outras ações. Neste Programa de Bonificação os gestores ainda são agraciados com uma gratificação maior que a dos professores. Desta forma, o Estado força os diretores a cobrarem diretamente seus professores (p. 04).

Juntamente com essas metas a serem alcançadas pelos docentes, a SEEDUC planejou outras metas para as unidades escolares, sendo que os objetivos seriam definidos de acordo com a realidade de cada escola. O Estado do Rio de Janeiro passou a contar com um índice próprio de aferição ao rendimento escolar, o IDERJ (índice da Educação Básica do Rio de Janeiro), com o objetivo de acompanhar e aferir o progresso dos estudantes. Segundo informações em seu site, a SEEDUC sustenta que o IDERJ “estabeleceu um índice educacional próprio com vistas a subsidiar ações pedagógicas e acompanhar a evolução da qualidade da educação da rede estadual do Rio de Janeiro” (RIO DE JANEIRO, 2011, p. 01).

Dessa forma, as metas determinadas pela SEEDUC e presentes em seu site oficial eram medidas pelo IDERJ, que é elaborado a partir do Indicador de desenvolvimento (ID) - índice que varia entre 0,0 (zero) e 10,0 (dez) e é medido a partir do agrupamento das notas obtidas pelos alunos do último ano de cada ciclo escolar no exame do SAERJ e Fluxo Escolar (IF) - medida resumida da promoção dos alunos em cada nível de ensino que considera a taxa de aprovação nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para cada unidade, variando entre 0,0 (zero) e 1,0 (um) (RIO DE JANEIRO, 2011). Além desses índices fariam parte da meta das unidades escolares o Indicador Geral do Estado do Imóvel (IGE), ou

seja, o prédio da unidade escolar, sua conservação e manutenção, também entrariam como uma meta a ser alcançada na intenção de receber o bônus (RIO DE JANEIRO, 2011). Para Nascimento (2013) essas metas têm gerado situações críticas nas unidades escolares; conta o autor que houve um caso de uma diretora subornar seus alunos para que realizassem o SAERJ e em outra unidade escolar, a diretora violou o lacre das provas. Reflete ainda o autor que estes casos são possibilitados pelo sistema implantado.

Neste sentido, Quirino *et al* (2011) argumenta a questão central deste sistema implantado, a meritocracia. Em suas palavras esta “política meritocrática (...) visa o lucro e a disputa de mercado. E o mercado enfatiza a eficiência, produtividade e qualidade” (p.3). Ainda no tocante ao planejamento estratégico, a SEEDUC dirigida por Risolia criou o programa chamado Gestão Integrada da Escola (GIDE), que é um sistema de gestão que contempla aspectos estratégicos, políticos e gerenciais da área educacional com foco em resultados (RIO DE JANEIRO, 2011, p. 01).

Com este programa, a SEEDUC obtinha um controle das ações que ocorriam nas escolas, já que nas unidades havia sempre a presença de um gestor IGT (Integrante de Grupo de Trabalho) que tinha como principal função “verificar a execução e eficácia das ações propostas nos planos de ação, com vistas ao alcance de metas estabelecidas” (RIO DE JANEIRO, 2011, p. 01) e que fazia parte do programa GIDE. A respeito da implantação GIDE, Quirino *et al* (2011) afirma que

Com este programa, o professor é direcionado, se não, pressionado, a seguir esse novo currículo de ensino. Segundo a SEEDUC-RJ, a GIDE foi desenvolvido para integrar aspectos estratégicos, políticos e gerenciais dentro da escola com o objetivo de ajudar os gestores (diretor e diretor adjunto) na busca por melhores resultados no processo ensino-aprendizagem com vistas a elevar os resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (p.03).

De acordo com a perspectiva da SEEDUC, por meio da implementação do material de Gestão Integrada da Escola, cada unidade escolar terá uma radiografia da sua situação e poderá dar prioridade às causas dos possíveis problemas detectados. Para fazer essa radiografia da unidade escolar, o diretor lança mão de uma planilha. O resultado é marcado por cores, verde, amarela ou vermelha, de acordo com o resultado. Caso o desempenho seja muito bom a cor será verde, resultado em alerta a cor amarela e um resultado insatisfatório a cor será vermelha. A essa simbologia de cores dá-se o nome de “faróis”.

A Figura a seguir representa os resultados do desempenho das unidades escolares no estado do Rio de Janeiro e ilustra a simbologia adotada pela SEEDUC.

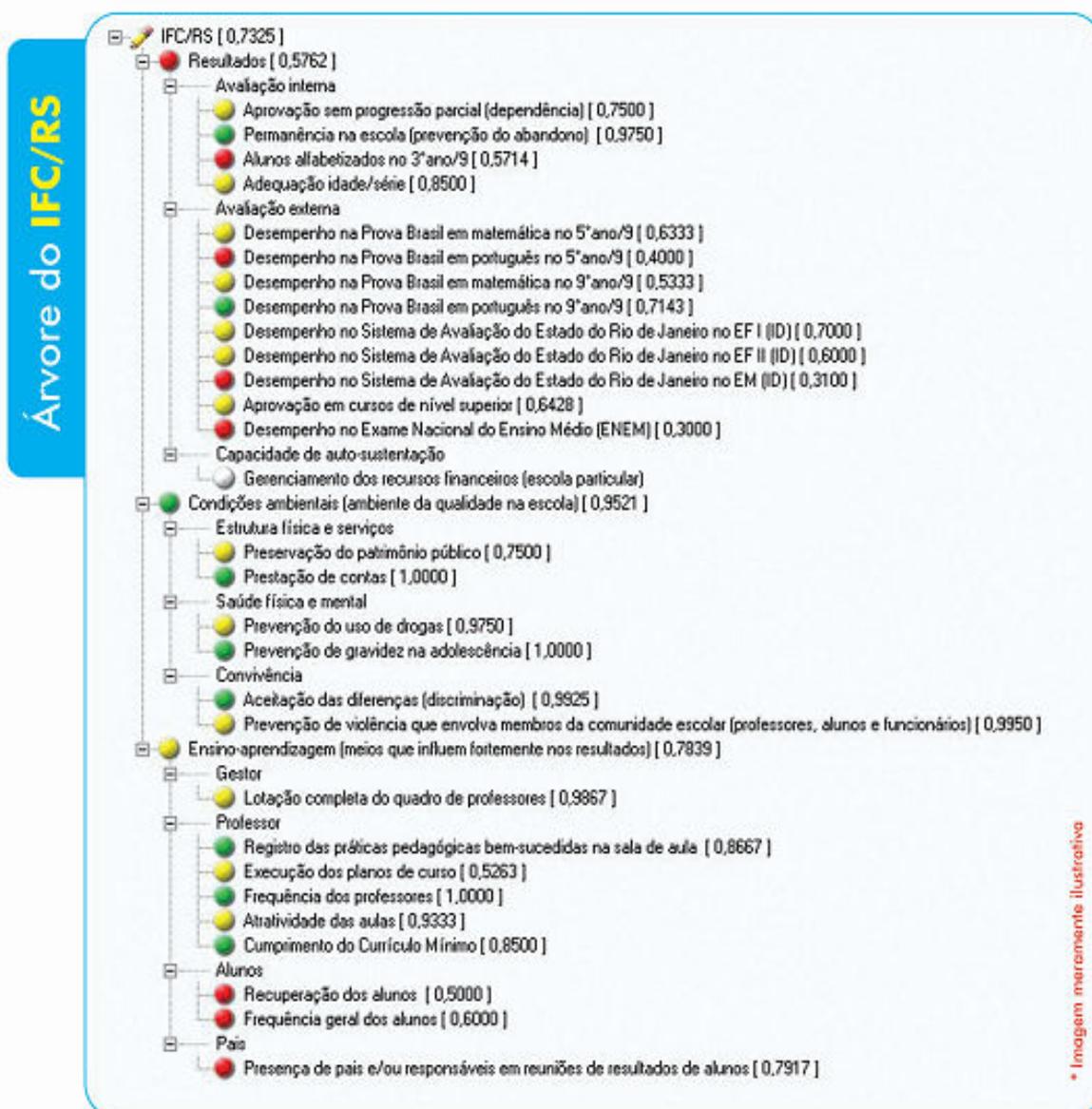


Figura 4: Representação do desempenho das escolas.

Fonte: Cartilha GIDE 2011.

De acordo com a cartilha GIDE (2011)²¹, o seu sistema se iniciaria com o desenvolvimento do marco referencial, chegando à análise de resultados, à correção de rumos e /ou registro de boas práticas. Para isso, foi desenvolvido o IFC/RS que é o Índice de

²¹ Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37306.pdf/InformativoGIDE.pdf>. Acesso em 04 de abril de 2017.

Formação de Cidadania e Responsabilidade Social. De acordo com a cartilha da GIDE, este indicador forneceria à escola informações necessárias a uma análise consistente e profunda sobre seus resultados, ou seja, este indicador afere o desempenho da escola. Ainda segundo informações disponíveis nesta cartilha, como questão importante à escola está a formação da cidadania e da responsabilidade social por parte de seus educandos, este novo índice aferiria o quão próximo estas escolas estariam deste objetivo maior.

É importante destacar que estes indicadores criados pela SEEDUC para aferição da qualidade escolar, muito guarda similaridade com o sistema de gestão empresarial. Esta tem sido uma crítica dos docentes e do meio acadêmico por parte da adoção deste currículo e dos elementos que o sustentam no poder. Como produzir indicadores de qualidade numa escola feita por estudantes e docentes tão diversos? Como compreender estes números sem contextualizar sua produção?

Neste sentido, Pacheco (2002) traz reflexões importantes a respeito do tratamento do Estado, segundo este autor o Estado acaba por tratar a educação como mero produto lucrativo, refletindo sistemas particulares de poder e autoridade. Esquecendo-se, assim, que o principal objetivo da educação é construir conhecimento, formando assim, cidadãos criticamente ativos na sociedade.

4.2. O CURRÍCULO MÍNIMO E A RESOLUÇÃO 4.866 DE 14 DE FEVEREIRO DE 2013

Cerca de um ano após a implantação do CM, no que diz respeito aos anos finais do ensino fundamental, ao ensino médio regular, a educação de jovens e adultos e ao curso normal em nível médio, surge a Resolução 4.866 de 14 de fevereiro de 2013 da SEEDUC. O intuito desta resolução era se fazer cumprir e acompanhar o desenvolvimento do CM nas escolas, pois o mesmo estava sendo o foco de muitos questionamentos por parte dos docentes.

Com relação a estes questionamentos, Pereira e Oliveira (2014) argumentam que “desde a sua implantação, em sua dimensão prática, o CM evoluiu, gradativamente, de parâmetro inspirador para os professores em seu trabalho a uma rígida determinação a ser cumprida” (p.1675). Docentes creditavam neste currículo, o engessamento de sua prática docente e a perda de autonomia, neste sentido, críticas duras vieram a sua adoção e surgimento na escola por parte do corpo docente e do meio acadêmico.

Se por um lado, a autonomia docente diz ser respeitada, esta resolução abre uma brecha para ela ser cerceada. De acordo com Nascimento (2013), se “ao professor é facultado fazer ajustes no currículo, a fim de melhorar a progressão de ensino, e inserir novos conteúdos ou habilidades” (p.98), deveria ser de escolha deste, gerado pelo ambiente de ensino tal ajuste e não alterações que são previstas e propostas pela SEEDUC. Na percepção de autores como

Pereira e Oliveira (2014), “a inflexão no caráter do Currículo Mínimo ao seu cumprimento pelos docentes e comunidade escolar, o endurecimento dos diálogos com docentes coincide com a publicação da resolução 4.866 de 14 de fevereiro de 2013” (p.1675).

Se por um lado, na resolução, artigo 2º, é possível compreender uma relativa ideia a respeito da autonomia docente, nos artigos 4º e 5º desta mesma resolução são os mais propensos ao cerceamento do trabalho docente, quando tratam do cumprimento do CM em sua totalidade. Nos parágrafos relativos a estes artigos, a SEEDUC determina que todas as escolas da rede a partir do ano de 2013 utilizem o CM, que os professores deverão bimestralmente acessar o Sistema Conexão Educação (sistema online do docente da rede estadual), a fim de relatar as habilidades e competências geradas a partir do CM e também os ajustes que realizou no mesmo, e um modelo de Plano de Curso Anual a fim de “auxiliar o seu acompanhamento do cumprimento do currículo mínimo” (RESOLUÇÃO 4.866, 2013,P. 01).

Nesta direção, Pereira e Oliveira (2014), argumenta que

Mesmo reconhecendo o empenho em aprimorar o atendimento ao professor nas instâncias administrativas de gestão e movimentação de pessoal, tornando o tratamento ao professor mais respeitoso, o atual secretário não foi capaz de transformar o ranço policiaisco presente nas relações hierárquicas e de comando na SEEDUC-RJ (PEREIRA e OLIVEIRA, 2014, p. 1676).

Para os referidos autores, o governo acaba por “vigiar” o trabalho docente na escola e isso é feito em parte pela GIDE e seus participantes. Neste sentido, Hypolito (2010) afirma que a performatividade age de maneira arbitrária e atinge

[...] desde aspectos relacionados à pressão emocional e ao estresse, com o aumento do ritmo e da intensificação no trabalho, até aspectos que ocasionam mudanças nas relações sociais, tais como a maior competição entre docentes e entre setores, a redução da sociabilidade na vida escolar, as ações profissionais mais individualizadas, o distanciamento das comunidades e o aumento da carga de trabalho burocrático (produção de relatórios e seus usos para comparações que contribuem com o aumento do terror) (p. 1341).

Quirino *et al* (2011) também constrói sua argumentação neste sentido quando prossegue dizendo que “considerando o currículo mínimo como ferramenta de controle, professores e alunos estão submetidos à vontade e ao arbítrio do Estado” (p. 02). Este fato pode acabar por inibir a construção de conhecimentos, descartando o diálogo entre docente e discente, hierarquizando os saberes.

Na proposta desta resolução, é possível observar que o governo pretendia acompanhar de perto a ação docente frente ao CM. Para que fosse assegurado este acompanhamento, elaborou programas como GIDE e a artigos na resolução, os quais obrigavam os docentes a lançarem no sistema de informação da SEEDUC, os conteúdos trabalhados em sala de aula e ainda formularam um plano de curso anual (a partir de informações determinadas pela secretaria).

4.3. O CURRÍCULO MÍNIMO DE BIOLOGIA

O documento do CM relativo às componentes curriculares Ciências e Biologia diz respeito aos anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (os três anos que o compõe). Nesta dissertação, o objetivo da análise deste está relacionado ao Ensino Médio, a componente curricular Biologia. É importante ressaltar que CM da disciplina Ciências foi foco de análise de um trabalho publicado recentemente por Santos, Lima-Tavares e Fonseca (2015).

Segundo a SEEDUC, O CM de Biologia foi elaborado e implantado nas escolas estaduais no início do ano de 2012. Para sua formulação e estruturação contou com a participação 04 (quatro) professores da rede de ensino e ainda com a presença de 01 (um) professor articulador pertencente à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e 01 (um) professor coordenador oriundo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A partir do documento postado no site da SEEDUC no ano de 2012, o CM da componente curricular Biologia é apresentado ao público a partir de uma breve introdução/apresentação, em que relata seus objetivos, os principais documentos de base para a sua construção, os autores de referência, quais conhecimentos buscam com este documento e como esses conhecimentos devem ser alcançados. Segundo a SEEDUC, o CM visaria a ser

[...] mais uma ferramenta importante para auxiliar no [...] planejamento escolar. O Currículo Mínimo 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. Sua finalidade 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 (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 02).

Para Apple (2011) por trás da criação de um currículo de base comum “está uma perigosíssima investida ideológica [...] seus efeitos serão verdadeiramente perniciosos àqueles que já têm quase tudo a perder nesta sociedade” (p. 74). Para o autor a classe menos favorecida sofrerá consequências com um currículo de base comum, pois neste está imbricado interesses de uma minoria que detém o poder. Nesta direção, reflete Lopes (2006) que a

“defesa da cultura comum, e conseqüentemente do currículo comum, articula finalidades distintas [...] e tanto é engendrado por lutas sociais hegemônicas quanto buscam constituir novas hegemônias” (p.42).

Apple (2011) ainda aponta que já existe um currículo na educação, porém o mesmo é baseado na adoção dos livros didáticos, os quais geram verdadeiras fortunas para as editoras. Este fato de adoção de livros didáticos faz-se presente na fala da SEEDUC ao afirmar no CM que “apesar da aparente modificação, o objetivo foi respeitar ao máximo o conteúdo temático tradicionalmente trabalhado em cada ano, mantendo-o compatível com a sequência estabelecida nos livros didáticos” (RIO DE JANEIRO, 2012, p.04). Nesta perspectiva é percebido que ainda que se estabeleça um CM, o mesmo irá seguir a estrutura do livro didático que aparentemente retém em “suas mãos” o domínio de como os conteúdos devem ser apresentados em sala de aula. Havendo ou não um CM, tem-se a ideia de que um conjunto de metas deva ser alcançado a fim de se elevar os níveis da educação, caso contrário a responsabilidade do fracasso escolar recairá sobre as próprias escolas e seus professores (APPLE, 2011).

Estruturalmente, a proposta para o CM está dividida em 3 anos letivos (para o Ensino Médio) e estes em bimestres, totalizando quatro (4) bimestres por ano. Cada bimestre apresenta um foco e este possui várias habilidades e competências que os alunos deverão desenvolver. Abaixo segue um fragmento representativo do CM de biologia.

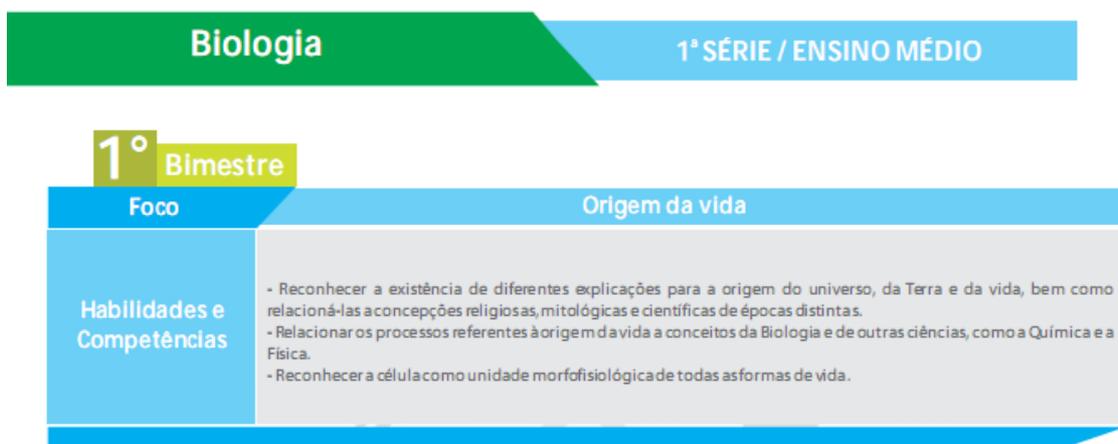


Figura 5- Fragmento do CM de biologia para a 1ª Série do Ensino Médio
Fonte: CM Biologia, 2012.

O CM de Biologia busca apresentar aos estudantes uma estrutura conceitual e a linguagem científica, tendo para isso um foco específico em cada bimestre do ano letivo. Ao

analisar a proposta do CM, os objetivos necessários para se atingir com êxito este fim não estão explícitos. A SEEDUC aponta que seu currículo mínimo

Prioriza a compreensão do processo de produção do conhecimento científico e do desenvolvimento tecnológico contemporâneo, suas relações com as demais áreas da ciência, seu papel na vida humana, sua presença no mundo cotidiano e seus impactos na vida social (RIO DE JANEIRO, 2012, p.03).

No que diz respeito ao CM de Biologia apresentar relação com outras áreas da ciência, após a análise do documento oficial, é possível sustentar que ao longo dos três anos do ensino médio poucas vezes notou-se esta aproximação. Observa-se uma relação com outra área afim no 1º Bimestre do primeiro ano do ensino médio, através de uma das habilidades e competências descrita no CM de Biologia. Estes dois aspectos sustentam que o estudante deve “relacionar os processos referentes à origem da vida a conceitos da Biologia e de outras ciências, como a Química e a Física” (RIO DE JANEIRO, 2012, p.11), sugerindo assim a possibilidade de “interdisciplinaridade”, o que não foi observado ao longo de outros bimestres ou anos do ensino médio.

No que tange a interdisciplinaridade, Medrado e Selles (2017) argumentam que o termo interdisciplinar não é um termo de sentido único e consensual; dependendo de sua filiação epistemológica, a interdisciplinaridade abriga em seu interior sentidos diferentes. Baseados em Lopes e Macedo (2011), os autores destacam que

Considerando as distintas propostas curriculares resultantes desta defesa do ensino interdisciplinar e o espaço dedicado à integração dos conhecimentos, Lopes e Macedo (2011) criaram um sistema de classificação de tais propostas em função dos princípios utilizados como base da integração curricular: integração por competências e habilidades; integração de conceitos das disciplinas; integração dos alunos, tomando as demandas sociais como referências (p.2).

Para este trabalho, aborda-se brevemente a proposta curricular interdisciplinar dedicada ao espaço de integração por competências e habilidades, uma vez que o CM de Biologia em seu documento oficial se apropria do sentido interdisciplinar pelo viés da integração dos conhecimentos e sua apropriação pelo conceito de competências e habilidades.

Antes de compreender como a SEEDUC tratou os conceitos de competências e habilidades no CM de Biologia, é importante pontuar que estes conceitos não surgiram com esta proposta curricular. Segundo Lopes e Macedo (2011), estes conceitos guardam similaridades com o modelo de Tyler, os estudos de Bloom e Mager, nos anos de 1950 a 1970, nos Estados Unidos, os quais apresentam muitas interpenetrações nas teorias e políticas curriculares brasileiras a partir da década de 1980. Destaca-se, segundo Lopes e Macedo, a definição dos objetivos e a avaliação da eficácia da aprendizagem preconizados por Tyler. Na visão de Lopes e Macedo (2011) a respeito deste autor, “Tyler indica que os objetivos devem

ser definidos em termos da mudança esperada no aluno ao final do processo e nunca em relação à ação do professor, como era mais comum” (p.46). Além disso, a filiação de Tyler ao compartamentalismo sustenta a defesa da aprendizagem mediada por uma participação ativa do estudante, ou seja, “que o aluno seja levado a praticar o comportamento desejado e que o faça em relação aos conteúdos a que se referem os objetivos (...)” (p.48).

Estudos como o de Bloom caminham nesta direção quando este autor, de acordo com Lopes e Macedo (*Op. Cit*) tem “sua atenção [...] voltada, de forma preponderante, para a definição dos objetivos e para sua organização em classe que possam guiar as experiências de aprendizagem e a avaliação” (p.51). Neste sentido, Bloom, lança o trabalho que projetou visibilidade às suas concepções: a taxionomia dos objetivos. Este trabalho argumenta a favor de classificar os objetivos em níveis que sejam não mais só o cognitivo, mas também nível afetivo e psicomotor. Além deste nível desta separação, Lopes e Macedo (2011) cita que no trabalho de Bloom (1956), a respeito desta taxionomia, o referido autor classifica o nível cognitivo em: “conhecimento; compreensão; aplicação, análise; síntese; e avaliação. [...] além de explicitar a natureza do comportamento e, dessa forma, guiar o ensino e avaliação, a taxionomização dos objetivos seria útil também para facilitar o elaborador dos currículos” (p.52).

Nestes deslizamentos entre os objetivos da escolarização e sua avaliação, encontra-se o trabalho de Mager (1962). Este referido autor também advoga pelo controle das formulações dos objetivos e de uma avaliação eficiente a verificá-los. Lopes e Macedo (2011) chamam atenção para o impacto que estes trabalhos apresentaram em teorias e políticas curriculares; argumenta ainda que o contexto sócio-político e cultural deste período acabou por potencializar críticas a estes modelos, mas não os suplantou. Sendo assim, propiciou o aparecimento de conceitos como os de competências e habilidades²² (Baker e Popham, 1976). Segundo Lopes e Macedo (2011)

É inegável que tal concepção de competência é parte da ideia de competência que vem sendo utilizada pelas políticas curriculares em diferentes países e também no Brasil. Desde as reformas curriculares dos anos de 1990, muitas políticas têm dado centralidade à avaliação do desempenho de alunos como forma de inferir a qualidade da educação. Recuperam, assim, o cerne da racionalidade tyleriana – a vinculação estreita entre qualidade do currículo e avaliação dos alunos. Para tanto, reeditam a necessidade de mecanismos que permitem avaliar os alunos e têm feito como base na definição prévia de competências a serem atingidas, ainda que definam competência de formas diversas” (LOPES e MACEDO, 2011, p.54).

²² O conceito que é sustentado por Baker e Popham (1976) a respeito de competência e habilidades, de acordo com Lopes (2011) está enraizado nos domínios apresentados por Bloom (1956), “a elaboração curricular, assim como a avaliação, têm a competência como meta, e o objetivo do processo de ensino é a maestria ou o domínio das competências” (p.54).

Cabe ainda destacar que as referidas autoras diferenciam os sentidos de competência filiados a duas perspectivas: ao compartamentalismo e ao cognitivo-construtivista. Salienta que embora em ambas os sentidos de competência construídos estejam ligados à experiência do estudante, na cognitivo-construtivista, a competência emerge da prática social, enquanto na comportamentalista a prática social torna-se pouco tangível. Para os comportamentalistas, as experiências precisam ser repetidas, comportamentos precisam ser treinados e adquiridos e esta realidade social fluida complexifica esta situação. Lopes e Macedo (2011) ainda pontuam para os sentidos de competências como os presentes no trabalho de Perrenoud. De acordo com estas autoras, os sentidos das competências presentes neste autor traduz o contexto atual por uma “demanda por trabalhadores polivalentes para um mercado em constante transição” em contraste com os sentidos presentes na racionalidade tyleriana que “respondiam, entre outras, às demandas de uma industrialização em ascensão” (p.57). Os sentidos de competência preconizados por Perrenoud, segundo Lopes e Macedo, estão ligados ao “saber-fazer, saber-ser, saber-aprender, cooperar ou até viver” (*Op. Cit*), enraizados na crise que a ciência apresentou nas últimas décadas, a ciência não é mais detentora de uma verdade única, neste sentido,

O conhecimento não pode se pretender válido por representar a realidade a ciência não pode mais se arvorar relevante porque descobre a verdade. A importância do saber passa a ser sua capacidade de gerar uma ação, a medida do conhecimento é sua utilidade. O saber é performático e será tão melhor quanto mais se adequar aos critérios de competência partilhados pela tradição e pela sociedade a quem cabe avaliá-lo. Assim, as competências gerais apontam as performances para as quais o conhecimento é apenas um meio para realizá-las (LOPES e MACEDO, 2011, p.58).

Nestas disputas entre os sentidos de competências e habilidades que surge o CM, em que há momentos que da racionalidade tyleriana muito se aproxima e há momentos em que dela se distancia, como abordaram Lopes e Macedo (2011), ao refletirem sobre os desdobramentos tylerianos nas políticas curriculares. No que diz respeito aos sentidos que a SEEDUC atribuiu a estes conceitos no CM, ela argumenta que

A distribuição das competências e habilidades ao longo das séries do Ensino Médio está fundamentada na Biologia contemporânea, focada na compreensão de como a vida se estabelece, se organiza, interage, se reproduz, evolui e se transforma não apenas em decorrência de processos naturais, mas também como fruto da intervenção humana e do emprego das tecnologias. (RIO DE JANEIRO, 2012, p.04).

Sendo assim, os sentidos presentes nesta argumentação se aproximam mais dos defendidos por Perrenoud. Segundo Nascimento (2013), o currículo mínimo sustenta o sentido de competências e habilidades como o ato de “[esperar-se] que o professor desenvolva todas as habilidades e competências expostas no currículo e que o aluno esteja habilitado a

discutir e compreender todos os tópicos abordados no bimestre” (p.95). Em que, em consonância com as definições atribuídas por Cardoso e Hora (2013), afina-se aos sentidos de competências e habilidades nos documentos oficiais, como a avaliação externa denominada ENEM, que embasaram os sentidos presentes destes conceitos no CM, em suas palavras

Competência é a capacidade de usar nossas inteligências, nossos pensamentos, memórias e outros recursos mentais para realizar com eficiência uma tarefa desejada. Competência é a operacionalização da inteligência e a forma concreta e prática de colocá-la em ação. Quando trabalhamos com diferentes inteligências humanas, podemos ativar diferentes competências.

[...] Habilidade diz respeito a uma capacidade adquirida, ou seja, saber fazer alguma coisa. As habilidades devem ser desenvolvidas na busca de uma competência. [...] A competência seria constituída de várias habilidades. Mas uma habilidade não pertence à determinada competência, uma vez que a mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes. Enfim, as habilidades devem ser desenvolvidas na busca de competências (CARDOSO e HORA, 2013, p.4, 6).

Na conceituação do ENEM,

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (ENEM, 2002, p.11).

Cabe ressaltar que para a construção do CM de Biologia, a SEEDUC se baseou em alguns documentos oficiais, os quais serviram como base para sua construção e alguns deles também utilizam os conceitos de habilidades e competências, a saber: a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais), PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), PCN+ (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio) e OCN (Orientações Curriculares Nacionais) e ainda as matrizes das principais avaliações externas Brasileiras (tal como ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, por exemplo) e internacionais (como o PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). O documento da SEEDUC teve inspiração no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2012 e artigos relacionados a reformas curriculares tanto nacionais quanto internacionais. No que diz respeito aos referenciais teóricos, segundo a SEEDUC, Ausubel e Vygotsky serviram de inspiração para que o documento se tornasse contextualizado e integrador (RIO DE JANEIRO, 2012).

No documento do CM da componente curricular Biologia, nota-se que os conceitos de habilidades e competências estão pré-definidos, apresentando a ideia de desenvolvimento cognitivo, em que o aluno constrói o conhecimento a partir de um saber mais simples, de

forma concreta, até um mais complexo, sendo capaz de construir habilidades abstratas. O CM apresenta redução do número de tópicos obrigatórios, reorganizados de modo a compor uma estrutura bimestral de desenvolvimento de habilidades e competências a partir de focos temáticos, que progrida das estratégias e aspectos mais gerais e concretos aos fenômenos e mecanismos mais específicos e/ou abstratos.

O documento da SEEDUC aponta ainda para a construção de uma base conceitual e instrumental que permitiria ao estudante agir em diferentes contextos e tomar decisões apropriadas, identificando e enfrentando problemas relativos à sua vida e a de outros seres vivos (RIO DE JANEIRO, 2012). Após análise do CM de Biologia sustenta-se a ideia de que os sentidos dos conceitos de competências e habilidades embora se aproximem da vertente cognitivo-constructivista, de Perrenoud, também se movimentam em direção ao compartamentalismo de Tyler, quando centraliza suas questões em avaliações externas, no currículo do accountability e na performatividade.

Segundo informações apresentadas no documento do CM de Biologia, argumenta-se que este trabalha a partir da progressividade dos conteúdos – do que se acredita ser o conhecimento mais simples até o mais complexo.

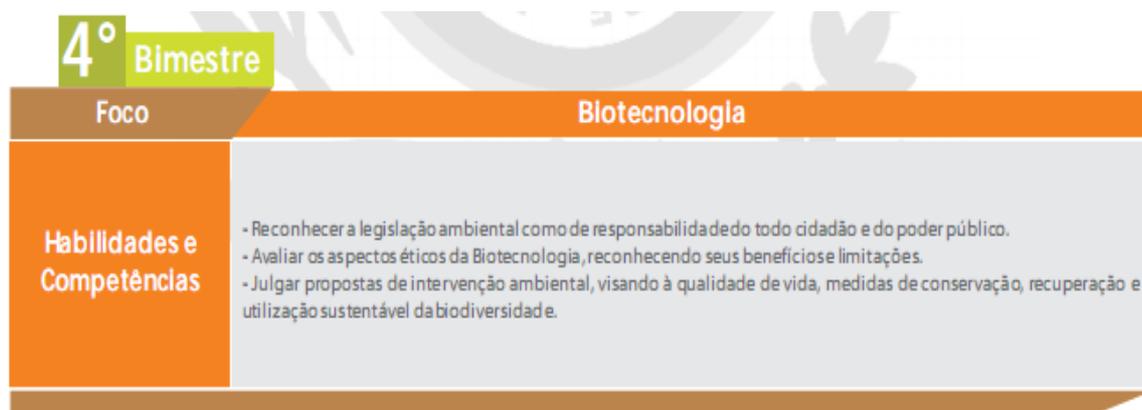


Figura 6: Fragmento demonstrando construção de conhecimento a partir do mais simples para o mais complexo (terceiro ano do ensino médio).

Fonte: CM Biologia, 2012.

No que tange a estrutura apresentada nos três anos do Ensino Médio, segundo a SEEDUC, o CM de Biologia é organizado preconizando a progressão dos conhecimentos. No primeiro ano do Ensino Médio, o primeiro bimestre apresenta como foco o tema “Origem da vida” e tem como habilidades e competências reconhecer a existência de diferentes explicações para a origem do universo, da Terra e da vida, bem como relacioná-las a concepções religiosas, mitológicas e científicas de épocas distintas. Procura também debater a respeito da célula e a reconhecer como unidade morfofisiológica de todas as formas de vida (RIO DE JANEIRO, 2012). Dessa forma, é possível sustentar que os estudos neste ano

começam a partir da progressão do conhecimento, do mais simples até o mais complexo, embora iniciem com a origem do universo para explicar a célula e desenvolver no estudante a habilidade de compreender o conceito e os tipos de células.

Destaca-se apesar da SEEDUC preconizar a autonomia docente, como em matéria publicada no Jornal do Brasil (2011), o estudo das células seria o terceiro tópico a ser abordado na organização do CM, neste sentido, de forma velada, o docente é levado a seguir a “risca” o CM. Segundo matéria publicada no Jornal do Brasil²³ (2011), a SEEDUC sustenta que a proposta do CM

O Currículo Mínimo não define métodos, materiais didáticos ou formatos, mas sim resultados: o que o aluno deve ser capaz de fazer e saber ao final de cada ano de ensino, dentro de alguns temas, conteúdos, competências e habilidades. Dessa forma, o professor pode criar o seu próprio plano de curso, de acordo com seus métodos e escolhas pessoais, adequadas à sua formação e ao seu perfil pessoal, desde que este plano atenda um padrão mínimo definido.

Continuando na premissa de progressão dos conhecimentos, o segundo bimestre do primeiro ano do Ensino Médio, o foco está voltado à “Transmissão da Vida”, em que suas habilidades e competências dizem respeito à reprodução dos seres, genética e evolução. Os estudantes após entender o que é célula passam à compreensão dos códigos genéticos das células e as possíveis evoluções a partir de então. Neste sentido, o tema embriologia e processos patológicos é abordado, de acordo com a organização do CM. Apesar das orientações pré-definidas se tratarem das habilidades e competências, e não de assuntos a serem ministrados em sala de aula, sustenta-se que esta sobrecarga de informações – pois, este tema é extenso no cronograma apresentado – pode comprometer o aprendizado dos estudantes. Dessa forma, pode-se dizer que a SEEDUC e o CM “tratam de certa forma o saber escolar, [...] apenas como produto, e não como uma construção dinâmica que evolui, constituindo-se numa complexidade multidimensional de fatores que superam os processos de transmissão didática” (CATAPAN, 1994, p.123). Ao terceiro bimestre, o CM de Biologia tem como tema principal a “A Evolução das Espécies” e o quarto bimestre o foco é “Diversidade dos Seres Vivos”.

Na organização do segundo ano do Ensino Médio, os estudantes têm como objeto de estudo as “Transformações Essenciais à Vida”, a “Manutenção dos Sistema Multicelulares” e as “Doenças e Promoções da Saúde”, neste sentido é percebido que serão estudados a célula, histologia, fisiologia dos diferentes seres e ainda uma ênfase no ser humano quando aborda as doenças, no último bimestre letivo. Nota-se que o conhecimento a respeito da “célula” é visto

²³ Disponível em: <http://www.jb.com.br/rio/noticias/2011/02/11/educacao-lanca-curriculo-minimo-nas-unidades-de-ensino-do-rio/>. Acesso em 10 de março, 2017.

de forma fragmentada. Ele aparece no primeiro e segundo anos do Ensino Médio em diferentes bimestres; argumenta-se que possa haver comprometimento no aprendizado do estudante, uma vez que o tema se apresenta fragmentado.

No terceiro ano do Ensino Médio, o foco está nos estudos da “Humanidade e Ambiente”, “Os Ecossistemas” e “Biotecnologia”. Neste ano letivo, os estudantes terão aulas de desenvolvimento humano e ambiente, assim como perturbações ambientais que ocorrem; aulas sobre os diferentes ecossistemas e suas interações, os ciclos biogeoquímicos e seu funcionamento; aulas sobre a biotecnologia, abordando o projeto genoma, com ênfase em projetos ocorridos no Brasil. Pretende-se que neste ano, os estudantes possam ter competências e habilidades para compreender técnicas moleculares usadas no tratamento de doenças e de serem capazes de julgar técnicas de intervenção ambiental, visando melhor qualidade de vida. Neste ano, valoriza-se assuntos voltados à realidade em que vivemos, como as questões ambientais e a biotecnologia.

Todos esses focos mencionados deverão ser abordados pelos professores em sala de aula durante os três anos letivos. Esses focos, habilidades e competências são considerados mínimos pela SEEDUC. A Secretaria permite ao professor que aprofunde ainda esses conhecimentos caso haja necessidade e tempo para o mesmo, pois afirma que

[...] por ser mínimo, possibilita ao professor fazer escolhas mais adequadas à diversidade cultural dos alunos e à realidade de cada escola, já que terá espaço em seu plano de ensino para inserir os temas que considerar necessários para aprofundá-lo ou ampliá-lo, considerando a particularização por região ou mesmo a individualização por turma (RIO DE JANEIRO, 2012, p.03).

De maneira geral, após a análise do CM de Biologia, é possível sustentar que as habilidades e competências apresentadas no CM não são claras para o professor e o CM ainda se mostra muito extenso, não permitindo ao docente trabalhar assuntos mais pertinentes à região em que a escola está inserida; dificultando assim, o ensino/aprendizagem dos educandos.

Analisando este documento, os bimestres letivos distribuídos no CM de biologia, é possível sustentar que esta progressão de conteúdos nem sempre acontece, apresenta-se de forma esparsa e irregular. Exemplificando esta questão, ao observar os verbos relacionados às habilidades e competências, nota-se que alguns partem de situações mais complexas para as mais simples; situação que se verificou no 1º bimestre do segundo ano do Ensino Médio.

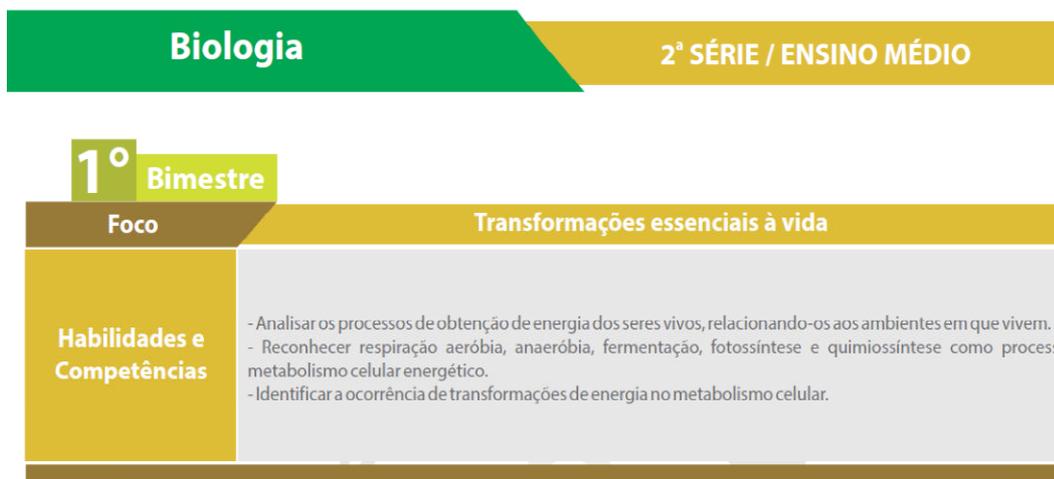


Figura 7: Fragmento demonstrando construção de conhecimento a partir do mais complexo para o mais simples.

Fonte: CM Biologia, 2012.

Com relação à questão do CM ser apontado como currículo reduzido, a SEEDUC afirma que este currículo foi idealizado a partir de um conjunto de conhecimentos, dito seletos, cuja secretaria acredita que sejam considerados essenciais à compreensão dos estudantes de questões científicas, tecnológicas e humanas. Este documento enfatiza que esta utilização do CM não significa a homogeneização cultural dos estudantes. A SEEDUC acredita que por ter um conjunto mínimo de conhecimentos a serem ensinados, o professor poderá ter autonomia e fazer escolhas mais adequadas à diversidade cultural dos alunos e à realidade da escola; havendo assim, espaço em seu plano de ensino para inserir os temas que julga necessário aprofundá-los (RIO DE JANEIRO, 2012).

É importante considerar as “amarras” veladas que o CM apresenta à ação docente. Não sendo foco deste estudo, não iremos aprofundá-las, mas salientamos esta íntima relação da proposta com as avaliações externas e a interferência na autonomia docente. Neste sentido, cabe as reflexões de Quirino *et al* (2011)

[...] após uma breve análise do currículo mínimo percebe-se, no entanto, um documento com uma volumosa quantidade de conteúdos a serem trabalhados. O que se pretende com um currículo assim? Avaliar os alunos, ter como consequência resultados ruins e depois culpabilizar o professor, deixando sobre ele o legado de incompetente. Assim, para melhoria do sistema educacional o governo pode aplicar sua política de qualidade oferecendo aos professores “despreparados” seus cursos de capacitação e aperfeiçoamento (QUIRINO *et al*, 2011, p. 05).

Reflete com mais profundidade a este respeito, Santos (2017), quando argumenta que a prática do CM camufla em seu interior a regulação da ação docente. Cita ainda que este

docente se vê frente a um conjunto de políticas que levam a esta situação, dentre elas: a aplicação do CM e a avaliação externa. A reflexão de Santos se aprofunda quando este autor questiona o controle ideológico e pedagógico que os docentes sofrem ao não participar da elaboração desta política curricular e não serem considerados agentes decisores da construção de conhecimento do cotidiano escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo não é um documento neutro (MOREIRA e SILVA, 2011), ele está atrelado a valores e interesses de grupos sociais. O currículo revela relações de poderes assimétricas (GOODSON, 2013) e estas são desveladas não só nas escolhas dos conhecimentos a serem trabalhados, mas em sua organização. Neste sentido, este trabalho procurou compreender o surgimento do currículo mínimo de Biologia no cenário educacional do Rio de Janeiro e também as pistas surgidas em contextos mais macro, como o cenário nacional. Procurou contextualizar o surgimento do CM nas ações de dois secretários da SEEDUC sem destacá-las de seus períodos de tempo (datas) em que ocorreram. A compreensão destas ações foram refletidas aos “olhos” de seus atores afinadas ao discurso oficial do governo estadual.

Ao refletir a respeito do documento que origina o CM de Biologia da SEEDUC em 2012, é possível sustentar o compromisso da rede estadual de ensino com a criação de uma ideia de harmonia entre as instituições de ensino. Destaca-se a preocupação que as escolas que compõe a rede possam estar afinadas com o mesmo currículo a ser posto em ação. Neste sentido, o documento estaria a serviço de uma ideia de interligação da rede estadual dita fragmentada pela SEEDUC, naquele período – de 2010/2013, e também fomentaria os debates sobre o que ensinar nas salas de aula da rede estadual.

Cabe salientar que dentre os elementos que sustentaram o surgimento do CM, estão as ações formalizadas pela gestão Porto frente à SEEDUC. Mesmo não apresentando formação na área educacional como seu sucessor, o nome de Porto se confirma no comando da SEEDUC por apresentar perfil voltado para a área de gestão, o que o governo do estado sustentava que precisava para reorganização da rede. Dentre as principais ações de sua gestão, esteve o desenvolvimento da política de TIC do Estado do Rio de Janeiro, consequentemente a informatização do sistema de ensino da rede estadual – com fornecimento de computadores portáteis a professores, criação de projetos, como Conexão Educação e Geração Futuro –, implantação de avaliações externas afinadas ao governo federal, como SAERJ e Saerjinho, e climatização das escolas.

Com o argumento de melhoria do trabalho docente, facilitando-o, com o surgimento do Conexão Educação (projeto que previa fomentar a cibercultura na escola, onde o planejamento escolar deveria ser descrito neste espaço cibernético, as presenças dos estudantes, como ausências, como também a apresentação de manuais e vídeos aos docentes) a SEEDUC cria um espaço eletrônico de controle velado à escola e o atingimento das metas que começam a ser elaboradas neste período pela secretaria de educação.

Se por um lado, as ações adotadas na gestão Porto foram satisfatórias aos ensejos do governo do Estado introduzindo as TICs no mundo educacional, criando um sistema que visaria atingir metas e preparando o cenário para a implantação de avaliações externas e CM;

por outro não foram suficientes para que o Estado alcançasse uma boa qualificação no ranking do IDEB 2009/2010. O Estado do Rio de Janeiro atingiu a penúltima colocação nesta avaliação externa. Mesmo Porto atribuindo estes números a questões ocorridas fora de seu período frente à SEEDUC (tal como a promoção automática adotada pelo município no passado), o governo realiza a substituição de Porto por Risolia.

Ao assumir a SEEDUC, Risolia provoca mudanças em sua organização física (da própria Secretaria e das escolas da rede), como também a forma de organizar o currículo escolar. Descrito como profissional voltado para a área financeira, Risolia consolidava assim os interesses do governo estadual de transformar a SEEDUC em uma secretaria afinada ao mercado empresarial. Enquanto no governo, Risolia tinha seu lugar de destaque, no meio educacional foi descrito como personagem controverso; um profissional que exportou das ciências econômicas termos e maneiras de se trabalhar que não se encaixaram as bases das ciências humanas e sociais, as quais a educação está filiada.

Dentre suas ações praticadas no comando da SEEDUC, Risolia iniciava sua gestão afinado a política econômica do Estado: contratou 1600 professores temporariamente para suprir a carência na rede estadual ao invés de convocar concursos para as vagas como era reivindicado pelos docentes e o sindicato docente. Outra ação que sofreu duras críticas foi a de implantar o sistema de meritocracia na rede estadual de ensino, baseada na administração/eficiências das pessoas ao ocuparem seus cargos. Em sua gestão foi implantado o processo seletivo para a escolha de diretores, chamados de gestores. Com o objetivo de melhorar o índice do Estado do Rio de Janeiro no ranking nacional, deu vida a outra ação controversa, o sistema de bonificação por resultados. E a nível curricular, sua gestão foi marcada por transformações (através de uma política pública implantou o CM na rede estadual) e a nível da avaliação (ampliou a avaliação externa – atrelando um ao outro). Além disso, estreitou os laços na relação público-privado na SEEDUC, com a elaboração de avaliações externas pelo CAED e por parcerias com a Oi e Instituição Unibanco.

A estratégia da educação implantada, principalmente a que diz respeito ao programa de bonificação por resultados, por Risolia teve origem em sistemas de gestão de empresas, no qual os funcionários obtêm participação nos lucros. No entanto, a escola se trata de um local onde se constrói conhecimento e bases teórico-metodológicas de natureza diferente daquela encontrada em uma empresa privada. Esta política de meritocracia implantada ocasionou a discussão entre os professores, até mesmo uma competição entre os docentes, o que foi muito prejudicial a rede de ensino estadual. Para Ball (2002) esta situação vivida pela Educação Estadual a partir das ações de Risolia trata-se da performatividade competitiva que “envolve o uso de uma combinação de devolução, metas e incentivos para se efetuar o replanejamento institucional” (p. 08). Neste sentido, ficam claras as intenções do então secretário de educação Risolia, ao pretender alcançar índices melhores no ranking da educação através das estratégias vinculadas a performatividade.

Por ser uma política curricular pouco discutida com seus pares, o CM ganhou discordâncias severas no meio acadêmico e escolar. A crítica mais dura deveu-se ao fato do documento do CM dizer que respeitava a autonomia docente e, em entrevistas, integrantes da SEEDUC defenderem esta questão, mas análises de seus discursos e a prática cotidiana do CM mostram que o controle velado à atividade docente era presente no cotidiano escolar. Um fator que pareceu não ter sido levado em conta no surgimento do CM pela gestão Risolia foi a própria concepção de currículo. Este é polissêmico e não está somente interligado a sua escrita, mas também a sua prática e significação. Como afirma Goodson (2013, p.67) “devemos adotar plenamente o conceito de currículo como construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática”.

Sendo assim, o currículo prescrito indica os conteúdos a serem abordados pelas diferentes áreas do conhecimento, já o processo e prática indica os saberes da ação docente. O CM acabou por perder forças em sua implantação e criando uma rejeição pelos atores envolvidos no processo de escolarização, pois se apresentou como uma política impositiva, a qual deriva um currículo prescrito que não está voltado para um currículo como construção social, como Goodson aponta em seu trabalho. Como afirma Quirino *et al* (2011), o CM é “um currículo que não foi discutido e veio como uma imposição oficial do Estado, uma ferramenta de controle” (p.03). Portanto, as aproximações com o documento do Currículo Mínimo da rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro levaram a reflexão que esta discussão ainda precisa ser ampliada e potencializada entre os pares retirando de seu interior a ideia de serem prejudicados pelo sistema de bonificação caso não cumpram o CM. Argumenta-se neste trabalho a favor das reflexões de Lopes (2006), onde a implantação do CM não passou de mais uma ação por parte do Governo de agir como prática de cima para baixo, que impõe sua política curricular sobre as escolas, que por sua vez se submetem aos mandos e desmandos do Estado sem ter voz ativa.

Dentre os elementos que sustentaram o surgimento do CM surgiram outras estratégias educacionais com o intuito de alavancar o índice da educação no Estado do Rio de Janeiro. Em 14 de fevereiro de 2013, surgiu a resolução de número 4.866, cujo objetivo foi o cumprimento do CM em sua íntegra – já era sabido naquela época a resistência dos docentes em seu cumprimento. Esta recusa ocorria devido ao fato do CM se apresentar de forma extensa e controladora (embora o argumento da SEEDUC era oposto) e nas palavras de Nascimento (2013) “o cumprimento do currículo mínimo, em sua totalidade, durante o ano letivo, limita a autonomia do professor” (p. 98). Para Quirino *et al* (2011)

O currículo até pode vir moldado por instituições públicas, no entanto, o resultado final idealizado, não é passível de ser totalmente atingido. [...] Talvez os idealizadores do currículo mínimo não se atentaram a este detalhe: o professor não é um robô, ou um computador que pode ser pré-programado e controlado automaticamente estando pronto para reproduzir e atender aos comandos dados pelo Estado. Ele é um ser pensante, crítico, e em sala de aula é o mediador das aprendizagens. O professor não está em uma redoma de vidro, isolado, ele interage

com a realidade ao seu redor, é ele que vai perceber a real necessidade de seus alunos (p. 04).

Ainda em relação ao cumprimento do CM, na resolução 4.866 de 2013, surgiu a figura intitulada IGTs, que seriam as pessoas “responsáveis por fiscalizar, a palavra é essa, os planos de cursos elaborados pelos docentes e as informações sobre o cumprimento do currículo mínimo junto aos professores regentes da unidade escolar” (NASCIMENTO, 2013, p. 98). Toda a movimentação dos professores era alvo de relatórios que seriam encaminhados às coordenadorias regionais, que tinham interesse também no cumprimento de metas, pois também seriam premiados com bônus. Por trás do argumento da bonificação e da melhoria da qualidade de ensino, surgiu o controle velado às atividades docentes e aos objetivos da escolarização do Estado do Rio de Janeiro.

Para Quirino *et al* (2011), esse currículo longo, conteudista, que para ser cumprido precisa ser acompanhado de perto por IGT servia apenas “para não dar tempo de formar cidadãos pensantes, para não formar uma massa crítica na sociedade. Para promover a produção em série de indivíduos homogeneizados e normalizados culturalmente” (p. 05). Neste sentido, os professores e estudantes estariam ocupados em cumprir todos os conteúdos inseridos no CM, não havendo tempo de questionamento sobre a realidade vivenciada e as arbitrariedades sofridas através das políticas curriculares impostas pelo Estado.

O CM apresentou uma estreita relação às avaliações externas nacionais e regionais, aos ideais da accountability e da performatividade. Sua organização foi composta por conceitos como os de competências e habilidades, os quais buscaram suprir os objetivos existentes nas avaliações externas. Salienta-se a centralidade exercida pelo processo de avaliação e o controle na organização dos objetivos no surgimento do CM, especificamente do CM de Biologia. Nas disputas em que surgiram pelos sentidos dos conceitos de competências e habilidades no CM, destaca-se momentos de aproximação com a racionalidade tyleriana e momentos em que dela se distancia, como abordaram Lopes e Macedo (2011), ao refletirem sobre os desdobramentos tylerianos nas políticas curriculares. Após análise do CM de Biologia sustenta-se a ideia de que os sentidos dos conceitos de competências e habilidades embora se aproximem da vertente cognitivo-construtivista, de Perrenoud, também se movimenta em direção ao compartamentalismo de Tyler, quando centraliza suas questões em avaliações externas, no currículo do accountability e na performatividade.

O CM de Biologia apresenta habilidades e competências, as quais a SEEDUC argumenta estarem organizadas de forma progressiva no documento oficial – da mais simples ou concreta, em direção a uma mais complexa ou abstrata. Todavia, analisando este documento, os bimestres letivos distribuídos no CM de biologia, é possível sustentar que esta progressão de conteúdos nem sempre acontece, apresenta-se de forma esparsa e irregular. Ao

longo dos anos letivos e conseqüentemente nos bimestres isso não é percebido, sendo notado que em alguns momentos estas habilidades e competências são discriminadas de maneira aleatória. Esta seqüência aleatória presente em alguns momentos pode ser prejudicial ao ensino/aprendizagem dos alunos, pois estes precisam conectar seus conhecimentos, dar significado aos mesmos. Neste sentido, foi possível perceber ao analisar o documento do CM de Biologia que o ensino continua a ser apresentado de forma fragmentada; obstaculizando o estudante associar o que aprende na escola com seu cotidiano.

Através do novo programa de educação criado por Risolia a Educação Estadual conseguiu em 2011 subir onze posições no ranking do IDEB e em 2013/2014 conseguiu alcançar a meta imposta pelo secretário de educação, que era ficar entre os cinco primeiros colocados no ranking nacional. Apesar de todas as críticas ante o novo modelo de administração sofrido, a SEEDUC elevou a posição do Estado no índice do IDEB. Esta meta batida pela educação permitiu a possível aceitação do novo modelo de gestão implantada pelo secretário de educação Wilson Risolia. No entanto o CM ainda continua sendo tema de debates entre as políticas curriculares existentes.

É importante salientar que para este trabalho, o objetivo foi compreender o surgimento do CM, especificamente do CM de Biologia, ao nível das ações que sustentaram este currículo, mas que para trabalhos futuros, pretende-se deter com mais detalhes as discussões ocorridas no interior de cada ano do Ensino Médio.

Diante de tantos discursos velados a respeito do surgimento e implantação do CM, este trabalho se propôs à construção de um produto, uma Cartilha. Esta cartilha procura abordar as ações e os atores que sustentaram o surgimento do CM, especificamente do CM de Biologia, no Estado do Rio de Janeiro. O objetivo é apresentar aos docentes e demais atores envolvidos no processo educativo, algumas reflexões contidas neste trabalho a respeito deste período deste tema e deste período da história do Estado do Rio de Janeiro.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTIGOS ACADÊMICOS

BALL, S.J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. In: *Revista Portuguesa de Educação*, p. 03-23, 2002.

BARBOSA, L. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil? In: *Revista do Serviço Público*, Ano 47, Volume 120, Número 3 Set-Dez 1996.

BAUER, A.; SILVA, V.G. Saeb e Qualidade de Ensino: algumas questões. In: *Revista: Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16, n. 31, Jan/Jun. 2005.

CATAPAN, A. H. Conteúdos Escolares: Simplificação ou Construção do Conceito. In: *Perspectiva*, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, nº 21, p. 119-141, 1994.

FERRÃO, M. E; BELTRÃO, K.I; FERNANDES, C; SANTOS, D; SUÁREZ, M. ANDRADE, A. C. O Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. In: *Revista Brasileira de Estudos de População*, v.18, n.1/2, Jan./Dez. 2001.

GOODSON, I. F. Currículo, Narrativa e o Futuro Social. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.35, Maio/Ago, 2007.

GOODSON, I. F. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*, 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GREGO, Sonia M. D. Os múltiplos sentidos e caminhos da avaliação educacional. In: *Pró-Reitoria de Graduação: Univesp. (Org.). Caderno de Formação Formação de Professores*, v.3. Bloco 3 D29 – Avaliação Educacional e Escolar. 1ed.São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, 2013, v. v.3, p. 17-33.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

HYPOLITO, A. M.; IVO, Andressa, Aita. Políticas Curriculares e sistemas de Avaliação: Efeitos Sobre o Currículo. In: *Revista e-Curriculum*, São Paulo, nº 11, v.02, p. 376-392, Ago. 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas Políticas de Currículo. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, PP. 33-52, Jul/Dez. 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: Continuidade ou mudança de rumos? In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 26, p. 109-118, Maio/Ago. 2004.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. In: *Revista Educação*, v. 5, n. 1, pp 70-82, Jan/Jun. 2012.

NASCIMENTO, T. R. A Educação, o Ensino de História e o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro: Currículo Escrito, em Ação e Formação de Professores. In: *História & Ensino*, Londrina, v.19, n.2, p.87-114, Jul/Dez. 2013.

ERTHAL, L. A. A Educação Fluminense Rumo ao Pódio Outra Vez. In: *O PRELO- Revista de Cultura do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Ano VIII, n.25, FEV/2011.

PEREIRA, F. B.; OLIVEIRA, I. B. Ponderações ao Currículo Mínimo da Rede Estadual do Rio de Janeiro: Uma Contribuição ao Debate em Torno da Base Comum Nacional. In: *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1669 - 1692 out./dez. 2014.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. In: *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, n. 27, p. 41-76, jan/jun. 2003.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. In: *Revista Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.11-27, jan./abr. 2009.

ARTIGOS ONLINE

FRIGOTTO, G; GAMA, Z; ALGEBAILLE, Eveline; MOTTA, Vânia da; Plano de Metas da Educação do Rio de Janeiro: Do Economicismo ao Cinismo. Publicado em: 13 jan. 2011. Disponível em: <<http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/plano-de-metas-da-educa%C3%A7%C3%A3o-do-rio-de-janeiro-do-economicismo-ao-cinismo>>. Acesso em: 09 Jun. 2016.

CARDOSO, Micheli da Cruz; HORA, Deyse Martins. Competências e Habilidades: Alguns desafios para a formação de professores. 2013. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>> Acesso em 22 mar 2016.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: *Educação e Realidade*, v. 22, nº2. Porto Alegre-RS: jul/dez 1997. p. 15-46. Disponível em:<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf>. Acesso em: 30 abril. 2017.

MINTZ, Sidney W. Cultura: uma visão antropológica. In: *Tempo* (Revista do Departamento de História da UFF), v. 14, nº 28. Niterói – RJ: 2010. p. 223-237. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/40064637/Cultura-uma-visao-antropologica>>. Artigo publicado originalmente em 1982.

DISSERTAÇÃO

SANTOS, R. M. *Currículo e Avaliação de Larga Escala: Performatividade e Autonomia Docente na Rede Estadual do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2017.

EVENTOS

BONATTO, A., BARROS, C. R., GEMELI, R. A., LOPES, T. B., FRISON, M. D. Interdisciplinaridade no Ambiente Escolar. In: *IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2012.

MEDRADO, F. S; SELLES, S. E. Apropriação do Discurso de Integração Curricular pelas Pesquisas em Ensino de Ciências. In *XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.

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. In: *VIII ENPEC Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Campinas, 2011.

SANTOS, G. L; LIMA-TAVARES, D; FONSECA, L C. S. Currículo de Ciências do Estado do Rio de Janeiro e do Município de Seropédica (RJ): Análises Possíveis. In: *VI EREBIO*, BA, 2015.

SILVA, A. M. Precarização do trabalho docente e meritocracia na educação: o olhar empresarial dos governos e a resistência do professorado da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. In: *VII Simpósio Nacional Estado e Poder*, 2012, Uberlândia. *Simpósio Nacional Estado e Poder*. Uberlândia. 2012. p. 1-10.

JORNAIS online

A EDUCAÇÃO do Rio e as revelações tardias do longo secretário. *JB online*, Rio de Janeiro, 22 Dez. 2014. Caderno País- Opinião. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/opiniao/noticias/2014/12/22/a-educacao-do-rio-e-as-revelacoes-tardias-do-longo-secretario/>>. Acesso em 10 mar. 2017.

BERTA, R. Novo secretário estadual de Educação, Wilson Risolia, assume o cargo. *O Globo*, Rio de Janeiro, 06 out. 2010. Caderno Rio. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/penso-em-educacao-como-um-negocio-diz-novo-secretario-estadual-de-educacao-ao-assumir-cargo-2942503>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

EDUCAÇÃO lança Currículo Mínimo nas unidades de ensino do Rio. *JB online*, Rio de Janeiro, 11 fev. 2011. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/rio/noticias/2011/02/11/educacao-lanca-curriculo-minimo-nas-unidades-de-ensino-do-rio/>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

Educação. Falconi – consultores de resultados, Minas Gerais, 2016. Disponível em: <<https://www.falconi.com/segmentos/educacao/>>. Acesso em: 13 set. 2016.

ESTADO inicia programa "Conexão Professor". *O debateon*, Rio de Janeiro, 27 fev. 2008. Caderno de Notícias. Disponível em: <<http://www.odebateon.com.br/site/noticia/detalhe/87/estado-inicia-programa-conexao-professor>>. Acesso em 10 mar. 2017.

CABRAL Atribui a Governos Anteriores Resultado Ruim do Rio no IDEB. *Folha. Com*, Rio de Janeiro, 26 ago. 2010. Caderno Educação. Disponível em: <<http://noticias.bol.uol.com.br/educacao/2010/08/26/cabral-atribui-a-governos-anteriores-resultado-ruim-do-rio-no-ideb.jhtm>> Acesso em 20 mar. 2016.

CONFIRA a Íntegra do Discurso do Governador Sérgio Cabral, na Cerimônia de Posse. *O Globo*, Rio de Janeiro, 01 Jan. 2011. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/confira-integra-do-discurso-do-governador-sergio-cabral-na-cerimonia-de-posse-2844108>>. Acesso em 10 mar. 2017.

GOIS, A. Há três anos à frente da Seeduc, Wilson Risolia deixará o cargo. *O Globo*, Rio de Janeiro, 22 dez. 2014. Caderno Sociedade. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/o-pais-nao-tem-mais-tempo-perder-discutindo-obvio-diz-wilson-risolia-14892991>>. Acesso em: 10 mar 2017.

IDEB - Estado do Rio é o Penúltimo do Ranking. *O Globo*. Rio de Janeiro, 06 jul. 2010. Caderno Sociedade. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ideb-estado-do-rio-o-penultimo-do-ranking-2983727>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

LAURIANO, C. Novo secretário de educação do RJ assume com promessa de avanços. *G1*, Rio de Janeiro, 06 out. 2010. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2010/10/novo-secretario-de-educacao-do-rj-assume-com-promessa-de-avancos.html>>. Acesso em: 10 mar.2017.

NELSON Maculan assume a secretaria de Educação. *O Globo*, Rio de Janeiro, 02 jan. 2007. Caderno Sociedade. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/nelson-maculan-assume-secretaria-de-educacao-4242864>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

SÉRGIO Cabral comenta sobre a nomeação de Tereza Porto. *JB on line*, Rio de Janeiro, 19 fev. 2008. Caderno Rio. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/rio/noticias/2008/02/19/sergio-cabral-comenta-sobre-a-nomeacao-de-tereza-porto/>>. Acesso em: 13 set. 2016.

TEREZA porto é promovida para a educação. No PRODERJ, assume Paulo Coelho. *Telesintese* – Portal de Telecomunicações, Internet e TICs, Rio de Janeiro, 20 fev. 2008. Plantão 2008. Disponível em: <<http://www.telesintese.com.br/tereza-porto-e-promovida-para-a-educacao-no-proderj-assume-paulo-coelho/>>. Acesso em 13 set. 2016.

VASCONCELLOS, F.; CELESTINO, H. Cabral estabelecerá metas para escolas e premiará professores e alunos para elevar índices. *O Globo*, Rio de Janeiro, 01 jan. 2011. Caderno Rio. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/cabral-estabelecerá-metas-para-escolas-premiará-professores-alunos-para-elevar-indices-da-2844131>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. *PCN+Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

SANTOS, L. *Currículo: Conhecimento e Cultura*. Brasil. Ministério da Educação. Sec. de Educação a Distância. Ano XIX. n. 1. Abril / 2009.

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS on line

APRESENTAÇÃO - SAERJ. *Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)*, Juiz de Fora, MG, 2017. Disponível em: <<http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/#sthash.Hb8so1JS.dpuf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

AVALIAÇÃO Externa. *Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)*, Juiz de Fora, MG, 2017. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-externa/>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. *Exame Nacional do Ensino Médio – Documento Básico*. Ministério da educação e do desporto, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2002. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/> Acesso em 25 mar. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. IDEB. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>>. Acesso em: 21 Jan. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Educação Básica. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/>>. Acesso em: 21 Jan. 2016.

CABRAL exonera Teresa Porto. *SEPE – Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do RJ*, Rio de Janeiro, 06 out. 2010. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=1509>. Acesso em: 20 mar. 2016.

CHEGA de SAERJ. *Associação dos Estudantes Secundaristas do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2012, p. 01. Disponível em: <<http://www.aerjnaluta.ato.br>>. Acesso em: 10 abril 2016.

PEREIRA, A. *Seeduc Premia Alunos com Bom Rendimento no SAERJ 2013*. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2151699>> Acesso em: 10 de março 2017.

PORQUE não aplicar o SAERJ? . *SEPE - regional III– Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do RJ*, Rio de Janeiro, Abril 2012. Disponível em: <<http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim141.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

RIO DE JANEIRO. Conexão Escola. Conexão Educação: Sérgio Cabral e Tereza Porto Lançam Sistema Inédito de Gerenciamento. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://conexaoescola.rj.gov.br/estudante/noticias/2009/09/conexao-educacao-sergio-cabral-e-tereza-porto-lancam-sistema-inedito-de-gerenciamento>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

RIO DE JANEIRO. Currículo Mínimo – Confirma Orientações. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>> Acesso em: 20 de março 2016.

RIO DE JANEIRO. Educação Implementa Mudanças para Aumentar Índice e Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Secretaria de Estado de Educação, Rio de

Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=402825>> Acesso em 20 mar. 2016.

RIO DE JANEIRO. Educação Lança Currículo Mínimo nas Unidades de Ensino. Secretaria de Estado de Educação, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=353541>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

RIO DE JANEIRO. Entenda para que servem o SAERJ e SAERJINHO. Secretaria de Estado de Educação, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=616581>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

RIO DE JANEIRO. Estado Conquista Resultado Positivo no Ranking do Ideb. Secretaria de Estado de Educação, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=2276122>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

RIO DE JANEIRO. Gide- Gestão Integrada da Escola. Secretaria de Estado de Educação, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37306.pdf/InformativoGIDE.pdf>>. Acesso em 04 de abr. de 2017.

RIO DE JANEIRO. Nota Explicativa dos Indicadores: Iderj – Id – If. Secretaria de Estado de Educação, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=839010>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

RIO DE JANEIRO. Planejamento Estratégico. Secretaria de Estado de Educação, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37303.pdf/PlanejamentoEstrategico.pdf>>. Acesso em 04 de abr. de 2017.

RIO DE JANEIRO. Rede Estadual Inicia Sistema de Avaliação Bimestral em Todas as Escolas. Secretaria de Estado de Educação, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=378145>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

RIO DE JANEIRO. SAERJ – Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=451491>> Acesso em: 20 mar. 2016.

RIO DE JANEIRO. Wilson Risolia Recebe Secretários Municipais De Educação. Secretaria de Estado de Educação, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=492664>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

LIVROS

APPLE, Michael W. A Política do Conhecimento Oficial: Faz Sentido a Ideia de um Currículo Nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade*, 12ª Ed. São Paulo, Cortez, 2011.

BAKER, Eva; POPHAM, James. *Como Ampliar as Dimensões dos Objetivos de Ensino*. Porto Alegre, Globo, 1976. Apud LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. *The education debate*. Bristol: The Policy, 2008.

BLOOM, Benjamin. *Taxonomia de Ojetivos Educacionais: Domínio Cognitivo*. Porto Alegre, Globo, 1972. Apud LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GOODSON, I. F. *Currículo: Teoria e História*, 14ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGER, R. A Formulação de Objetivos de Ensino. Porto Alegre. Globo, 1978. Apud LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In BALL. Stephen; MAINARDES, Jefferson. *Políticas Educacionais – questões e dilemas*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). *Currículo: Questões Atuais*, 18ª Ed. São Paulo, Papirus, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade*, 12ª Ed. São Paulo, Cortez, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Sandra Denise. Nascimento, Aricélia Ribeiro do (Org's). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PACHECO, J. A. *Políticas curriculares*. Porto- Portugal: Porto editora, LDA, 2002. 157p.

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

RIO DE JANEIRO. SEEDUC em Números: Transparência na Educação. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação, Rio de Janeiro, n.4, 2015.

RIO DE JANEIRO. *Currículos Mínimos 2012 – Ciências e Biologia*. Secretaria de Estado de Educação, Rio de Janeiro, 2012.

SACRISTÁN, J. G. O. *Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática*. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

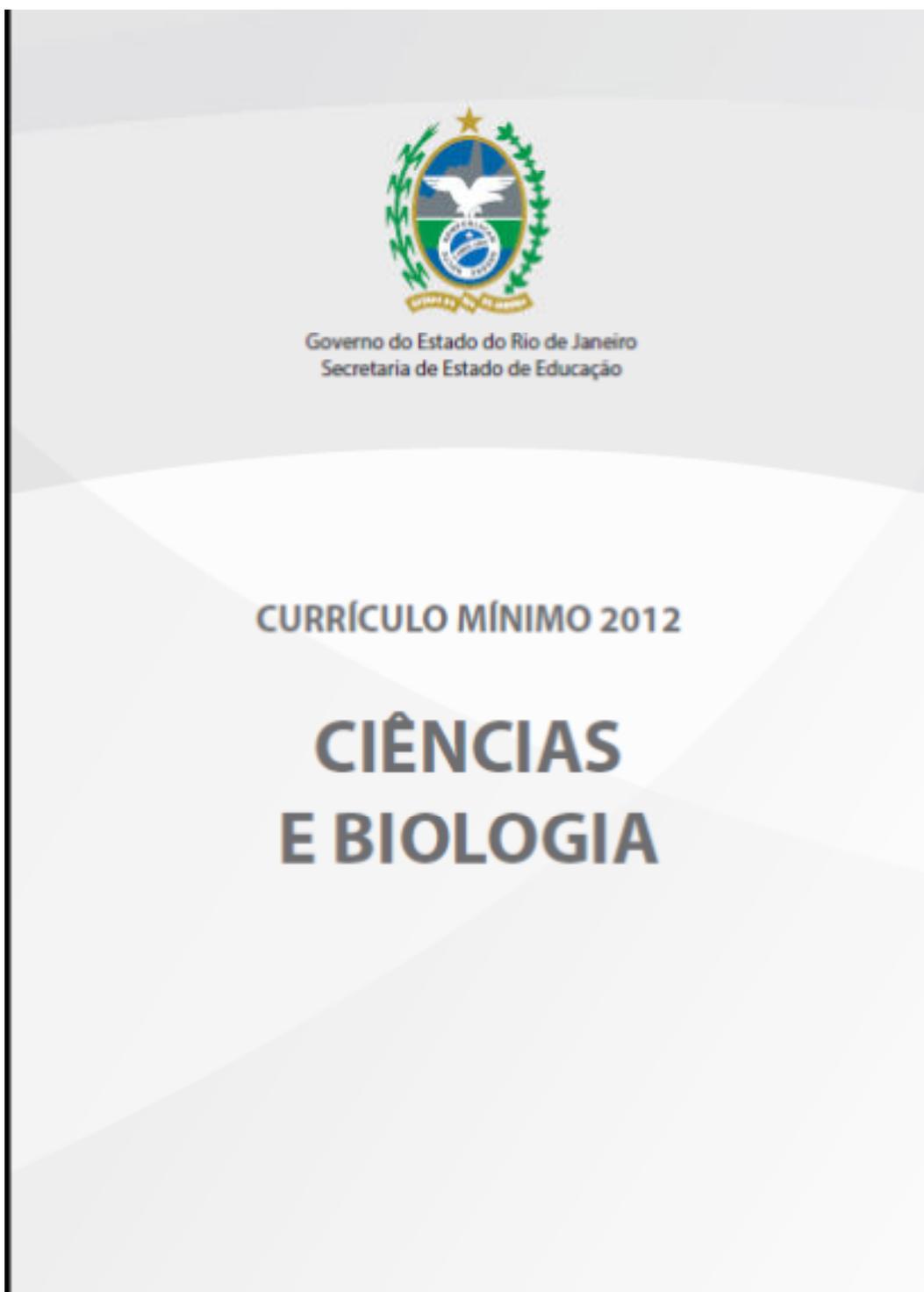
SILVA, Tomaz Tadeu. *Apresentação*. In: GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História* 14. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo*. 3ª Ed. 6ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

TYLER, Ralph. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre, Globo, 1977. Apud LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

ANEXOS

ANEXO A. Currículo Mínimo de Biologia.



Apresentação

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro elaborou o Currículo Mínimo da nossa rede de ensino. Este documento serve como referência a todas as nossas escolas, apresentando as competências e habilidades que devem estar nos planos de curso e nas aulas.

Sua finalidade 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 também as compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções.

O Currículo Mínimo visa estabelecer harmonia em uma rede de ensino múltipla e diversa, uma vez que propõe um ponto de partida mínimo - que precisa ainda ser elaborado e preenchido em cada escola, por cada professor, com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado.

O trabalho fundamentou-se na compreensão de que a Educação Básica pública tem algumas finalidades distintas que devem ser atendidas pelas escolas da rede estadual, muitas vezes através da elaboração do currículo. Isto é, o Currículo Mínimo apresentado busca fornecer ao educando os meios para a progressão no trabalho, bem como em estudos posteriores e, fundamentalmente, visa assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania.

Entendemos que o estabelecimento de um Currículo Mínimo é uma ação norteadora que não soluciona todas as dificuldades da Educação Básica hoje, mas que cria um solo firme para o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas educacionais, tais quais: o ensino interdisciplinar e contextualizado; oferta de recursos didáticos adequados; a inclusão de alunos com necessidades especiais; o respeito à diversidade em suas manifestações; a utilização das novas mídias no ensino; a incorporação de projetos e temáticas transversais nos projetos pedagógicos das escolas; a oferta de formação continuada aos professores e demais profissionais da educação nas escolas; entre outras — formando um conjunto de ações importantes para a construção de uma escola e de um ensino de qualidade.

Em 2011 foram desenvolvidos os Currículos Mínimos para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio Regular, nos seguintes componentes: Matemática, Língua Portuguesa/Literatura, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Para 2012 foi feita a revisão do Currículo Mínimo das seis disciplinas mencionadas, e elaborado o Currículo Mínimo das outras seis disciplinas (Ciências/Biologia, Física, Química, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte). Logo, em 2012, as escolas estaduais utilizarão o Currículo Mínimo para as doze disciplinas da Base Nacional Comum dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio Regular.

Dentro de um contexto de priorização das necessidades, entendemos que estes segmentos / modalidades de ensino, tiveram urgência no estabelecimento de um Currículo Mínimo. Todavia, ainda neste ano de 2012, serão elaborados os Currículos Mínimos específicos para as turmas de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio Normal - formação de professores.

A concepção, redação, revisão e consolidação deste documento foram conduzidas por equipes disciplinares de professores da rede estadual, coordenadas por professores doutores de diversas universidades do Rio de Janeiro, que se reuniram e se esforçaram em torno dessa tarefa, a fim de promover um documento que atendesse às diversas necessidades do ensino na rede. Ao longo do período de consolidação, dezenas de comentários e sugestões foram recebidas e consideradas por essas equipes. Certamente, modificações serão necessárias e pensadas no decorrer do tempo com a aplicação prática deste Currículo Mínimo.

Este documento encontra-se disponível para acesso nos portais www.conexao professor.rj.gov.br e www.educacao.rj.gov.br, onde os professores dos segmentos e modalidades ainda não contemplados pelo projeto Currículo Mínimo poderão buscar outras referências da SEEDUC para o planejamento de curso de 2012.

Colocamo-nos à disposição, pelo endereço eletrônico curriculominimo@educacao.rj.gov.br para os esclarecimentos e sugestões, comentários e críticas, que serão bem-vindos e necessários à revisão reflexiva das nossas ações.

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

Introdução

CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), uma série de mudanças necessárias têm sido propostas na Educação Básica. Segundo esse documento da área de Ciências Naturais, “na educação contemporânea, o ensino de Ciências Naturais é uma das áreas em que se pode reconstruir a relação ser humano/natureza em outros termos, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência social e planetária”.

É preciso deixar claro que, de acordo com o que está exposto no texto de introdução dos PCN, devem ser considerados como conteúdos de Ciências e Biologia não só os conceitos, mas também “os procedimentos, as atitudes e os valores humanos”.

O Currículo Mínimo das Ciências Naturais prioriza, dessa forma, a compreensão do processo de produção do conhecimento científico e do desenvolvimento tecnológico contemporâneo, suas relações com as demais áreas da ciência, seu papel na vida humana, sua presença no mundo cotidiano e seus impactos na vida social.

Foram referenciais importantes na construção deste currículo os documentos de orientação do MEC (LD8, DCN, PCN, PCN+ e OCN), as matrizes das principais avaliações brasileiras (ENEM) e internacionais (PISA), o Guia de livros didáticos PNLD 2012 e vários artigos relacionados a reformas curriculares no Brasil e no mundo. Também foram muito significativas e, sempre que possível, incorporadas, as críticas e sugestões dos professores da rede, recebidas através das discussões sobre a proposta do Currículo Mínimo, realizadas previamente de forma virtual e presencial.

Para a concepção da estrutura do currículo, tomamos como base os pressupostos teóricos de David Ausubel e de Lev Vygotsky, a fim de torná-lo contextualizado e integrador.

Neste documento apresentamos o Currículo Mínimo de Ciências para os anos finais do Ensino Fundamental e de Biologia para as séries do Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro. Entende-se como mínimo um conjunto seleto de conhecimentos considerados essenciais. São conteúdos que os alunos não podem deixar de aprender nesses segmentos do ensino formal por sua relevância para a compreensão das questões científicas, tecnológicas e humanas que permeiam a vida familiar, social e profissional de todos nós. Lembramos que estabelecer esse tipo de currículo básico para todas as escolas da rede estadual do Rio de Janeiro não significa homogeneização cultural; ao contrário, por ser mínimo, possibilita ao professor fazer escolhas mais adequadas à diversidade cultural dos alunos e à realidade de cada escola, já que terá espaço em seu plano de ensino para inserir os temas que considerar necessários para aprofundá-lo ou ampliá-lo, considerando a particularização por região ou mesmo a individualização por turma. Pensar na construção de um currículo mínimo é pensar em uma base curricular estadual comum que, respeitando as preferências e formas de ensinar dos professores, oriente-os em seu planejamento e atividades educativas, a fim de ampliar as oportunidades para que todos os alunos se desenvolvam em condições educacionais de alto desempenho. Por seu caráter fundamental e meritório, esta proposta apresenta redução do número de tópicos obrigatórios, reorganizados de modo a compor uma estrutura bimestral de desenvolvimento de habilidades e competências a partir de focos temáticos, que progrida das estratégias e aspectos mais gerais e concretos aos fenômenos e mecanismos mais específicos e/ou abstratos.

O Currículo Mínimo proposto para os anos finais do Ensino Fundamental, por abordar a área de Ciências Naturais, incluindo a Biologia, a Física e a Química, fica encarregado de apresentar aos alunos a estrutura conceitual e a linguagem científica dessas três áreas do conhecimento. Para isso, os primeiros bimestres de todos os anos são dedicados à prática científica, a partir de um tema integrador do currículo específico. Já os demais bimestres, em todos os anos, apresentam um foco temático que se integra aos demais, especificando

em cada um deles as habilidades e competências a serem trabalhadas. No 9º ano, os conteúdos relativos à Química e à Física são trabalhados de forma contextualizada a partir das questões energéticas. Alguns tópicos dessas disciplinas também são abordados no 6º ano. Apesar da aparente modificação, o objetivo foi respeitar ao máximo o conteúdo temático tradicionalmente trabalhado em cada ano, mantendo-o compatível com a sequência estabelecida nos livros didáticos. Entretanto, como preconizado no documento do PNLD/2012:

O livro não precisa ser seguido de forma linear, unidade a unidade, capítulo a capítulo... Porque nas muitas idas e vindas das pesquisas sobre assuntos diversos, os conteúdos emergem naturalmente dos amarranhados de conexões e relações que serão estabelecidas pelos alunos... E ao final do ano letivo, quase todos, ou todos os conteúdos tradicionalmente previstos, e muitos outros, terão sido explorados.

A distribuição das competências e habilidades ao longo das séries do Ensino Médio está fundamentada na Biologia contemporânea, focada na compreensão de como a vida se estabelece, se organiza, interage, se reproduz, evolui e se transforma não apenas em decorrência de processos naturais, mas também como fruto da intervenção humana e do emprego das tecnologias. A organização por bimestre nos diferentes anos não reinventa os campos conceituais da Biologia, mas representa um agrupamento sequencial contextualizado, tanto entre os bimestres quanto entre os anos, de modo a destacar aspectos essenciais sobre a vida na Terra. Esperamos que o aluno, ao final da Educação Básica, adquira um arcabouço conceitual e instrumental que o permita agir em diferentes contextos e tomar decisões apropriadas, identificando e enfrentando problemas relativos à sua vida e à de outros seres vivos.

Com a firme intenção de assegurar a implantação bem-sucedida da concepção educacional do Currículo Mínimo, com base na apropriação plena pelos professores, por se constituírem colaboradores de fato e permanentes, coautores da proposta, o processo de construção se amplia considerando futuras reformulações.

Por acreditarmos fortemente que o currículo deve ser uma construção coletiva de todos os envolvidos no processo educativo, colocamo-nos à disposição para discussão com a comunidade escolar, através do e-mail: cienciasbiologia@educacao.rj.gov.br ou curriculominimo@educacao.rj.gov.br, assim como para os esclarecimentos necessários. Todas as sugestões, comentários e críticas que possam ajudar a aperfeiçoar este documento serão muito bem-vindas.



1º Bimestre

Foco	Origem da vida
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a existência de diferentes explicações para a origem do universo, da Terra e da vida, bem como relacioná-las a concepções religiosas, mitológicas e científicas de épocas distintas. - Relacionar os processos referentes à origem da vida a conceitos da Biologia e de outras ciências, como a Química e a Física. - Reconhecer a célula como unidade morfofisiológica de todas as formas de vida.

2º Bimestre

Foco	Transmissão da vida
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os mecanismos de transmissão da vida, reconhecendo a relação entre reprodução sexuada, hereditariedade, identidade e diversidade dos seres vivos. - Associar a reprodução celular à transformação do zigoto em adulto e ao desenvolvimento de processos patológicos. - Relacionar síntese de proteínas à ação dos genes, identificando, de modo geral, como ocorre a regulação da expressão gênica. - Correlacionar genética, evolução e manutenção da vida na Terra.

3º Bimestre

Foco	Evolução das espécies
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância da evolução na promoção de modelos, processos biológicos e organização da taxonomia dos seres vivos. - Comparar, a partir de textos científicos e históricos, as teorias evolucionistas de Lamarck, Darwin e a neodarwinista. - Identificar, filogeneticamente, as relações de parentesco entre os seres vivos.

4º Bimestre

Foco	Diversidade dos seres vivos
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a diversidade de seres vivos no planeta, relacionando suas características aos seus modos de vida e aos seus limites de distribuição em diferentes ambientes, principalmente os brasileiros. - Associar os processos genéticos à grande diversidade de espécies no planeta.

1º Bimestre

Foco

Transformações essenciais à vida

Habilidades e Competências

- Analisar os processos de obtenção de energia dos seres vivos, relacionando-os aos ambientes em que vivem.
- Reconhecer respiração aeróbia, anaeróbia, fermentação, fotossíntese e quimiossíntese como processos do metabolismo celular energético.
- Identificar a ocorrência de transformações de energia no metabolismo celular.

2º Bimestre

Foco

Manutenção dos sistemas multicelulares

Habilidades e Competências

- Reconhecer a existência de diferentes tipos de células, identificando a formação, organização e funcionamento de cada uma delas, diferenciando, de modo geral, seus mecanismos bioquímicos e biofísicos.
- Relacionar a fisiologia dos organismos à produção de hormônios.

3º Bimestre

Foco

Manutenção dos sistemas multicelulares

Habilidades e Competências

- Reconhecer a interdependência dos sistemas que asseguram e regulam o funcionamento dos organismos e o papel dos mecanismos de controle e manutenção no equilíbrio dinâmico desses organismos.
- Caracterizar as funções vitais dos animais e plantas, identificando seus princípios básicos nos diferentes ambientes.
- Reconhecer a atuação dos diferentes mecanismos de defesa do organismo.
- Correlacionar o bom funcionamento do organismo à microbiota, assim como os problemas que podem ser acarretados por esses seres.

4º Bimestre

Foco

Doenças e promoção da saúde

Habilidades e Competências

- Distinguir, entre as principais doenças, as infectocontagiosas e parasitárias, as degenerativas, as ocupacionais, as carenciais, as sexualmente transmissíveis (DST) e as provocadas por toxinas ambientais.
- Reconhecer, através de análise de dados, as principais doenças que atingem a população brasileira, correlacionando-as ao ambiente e à qualidade de vida, indicando suas medidas profiláticas.
- Elaborar propostas com vistas à melhoria das condições sociais, diferenciando as de responsabilidade individual das de cunho coletivo, destacando a importância do desenvolvimento de hábitos saudáveis e de segurança, numa perspectiva biológica e social.

1º Bimestre

Foco

Humanidade e ambiente

Habilidades e Competências

- Identificar critérios utilizados como indicadores sociais e de desenvolvimento humano e analisar de forma crítica as consequências do avanço tecnológico sobre o ambiente.
- Analisar perturbações ambientais, identificando agentes causadores e seus efeitos em sistemas naturais, produtivos ou sociais.
- Reconhecer a importância dos ciclos biogeoquímicos para a manutenção da vida, identificando alterações decorrentes de ações antrópicas e suas consequências.
- Avaliar métodos, processos ou procedimentos utilizados no diagnóstico e/ou solução de problemas de ordem ambiental decorrentes de atividades sociais e econômicas.

2º Bimestre

Foco

Os ecossistemas

Habilidades e Competências

- Identificar a importância dos diferentes grupos funcionais e suas interações na manutenção dos ecossistemas.
- Reconhecer padrões em fenômenos e processos fundamentais em sua organização.
- Reconhecer a importância do fluxo de energia para a vida e a ação de agentes ou fenômenos que podem causar alterações nesse processo, indicando mecanismos de obtenção, transformação e utilização de energia pelos seres vivos, considerando aspectos biológicos, físicos ou químicos.

3º Bimestre

Foco

Biotecnologia

Habilidades e Competências

- Conhecer a natureza dos projetos genomas, em especial aqueles existentes no Brasil, e sua importância para o homem e o ambiente.
- Perceber a importância da ética na utilização de informações genéticas na promoção da saúde humana.
- Identificar as técnicas moleculares utilizadas na detecção e tratamento de doenças, assim como os testes de DNA, sua importância e abrangência e os custos envolvidos.

4º Bimestre

Foco

Biotecnologia

Habilidades e Competências

- Reconhecer a legislação ambiental como de responsabilidade de todo cidadão e do poder público.
- Avaliar os aspectos éticos da Biotecnologia, reconhecendo seus benefícios e limitações.
- Julgar propostas de intervenção ambiental, visando à qualidade de vida, medidas de conservação, recuperação e utilização sustentável da biodiversidade.

BIOLOGIA - ENSINO MÉDIO

Equipe de Elaboração

DOCENTES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO:

Profa. Danielle Fonseca de Moura
Doutora em Biologia Parasitária/Fiocruz
(C. E. Professora Jeannette de S. C. Mannarino)

Prof. Jean Carlos Miranda da Silva
Doutor em Ciências/UERJ
(C. E. Lauro Correa)

Profa. Mônica Silva Barbosa Mello
Mestre em Educação/UNIG
(C. E. Professora Evangelina S. de Moura; C. E. Milton Campos)

Profa. Paula Magalhães Souza Deccache
Doutora em Biologia/UERJ
(C. E. Pandiá Calógeras)

ARTICULADORES CURRICULARES:

Profa. Lúcia Cristina da Cunha Aguiar (Biologia)
Mestre em Química Biológica - Área de Concentração
em Educação, Gestão e Difusão em Biociências/IBqM - UFRJ
(Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/UERJ)

COORDENADORES:

Profa. Dra. Andréa Velloso da Silveira Praça
Doutora em Ciências/IBqM - UFRJ
(Instituto de Bioquímica Médica - UFRJ)

Agradecimento:

Agradecemos a todos os professores da rede estadual que enviaram os seus comentários e contribuíram para a construção coletiva deste documento.

ANEXO B. Decreto nº 42.793 de 06 de janeiro de 2011.

**GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO
ATOS DA SECRETÁRIA**

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 - SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO -
SEEDUC E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.**

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições constitucionais e legais, CONSIDERANDO:

- o art. 206, V e VII, da Constituição Federal, o art. 307, V e VII, da Constituição do Estado do Rio de Janeiro, e o art. 3º, VII e IX, da Lei Federal nº 9.394/1996, que dispõem sobre a valorização do profissional da educação escolar e a garantia de padrão de qualidade na educação;
- o art. 62, §1º, da Lei Federal nº 9.394/1996, com a redação que lhe deu a Lei Federal nº 12.056/2009, que dispõe sobre a formação inicial, a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério;
- a necessidade de adoção de medidas que propiciem o alcance, pelas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, das metas propostas pelo MEC - Ministério da Educação;
- a necessidade de que sejam definidas diretrizes levando-se em conta a realidade das escolas e suas demandas, para que a educação pública estadual atinja novos patamares;
- o indispensável gerenciamento de tais diretrizes, com vistas à sua efetiva implementação, à medição dos resultados e à tomada de ações corretivas; e
- o dever do Estado de oferecer aos estudantes educação pública de qualidade.

DECRETA:

CAPÍTULO I DA AFERIÇÃO DA QUALIDADE ESCOLAR

Art. 1º - Com vistas ao monitoramento da qualidade da rede pública de ensino da Secretaria Estadual de Educação - SEEDUC, fica criado o Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro - IDERJ.

§ 1º - O IDERJ é um índice de qualidade escolar que visa a fornecer um diagnóstico da escola, em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez), baseando-se em dois critérios: Indicador de Fluxo Escolar (IF) e Indicador de Desempenho (ID).

§ 2º - O Indicador de Fluxo Escolar (IF) é uma medida sintética da promoção dos alunos em cada nível de ensino e varia entre 0 (zero) e 1 (um), que considera 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.

§ 3º - O Indicador de Desempenho (ID) é medido a partir do agrupamento das notas obtidas pelos alunos em exames de avaliação externa da educação promovidos pelo Estado do Rio de Janeiro, em quatro níveis de proficiência: Baixo (B), Intermediário (Int), Adequado (Ad) e Avançado (Av).

§ 4º - Compete à Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC a regulamentação, o monitoramento e a divulgação do IDERJ.

CAPÍTULO II DA BONIFICAÇÃO

Art. 2º - Fica instituída, nos termos deste Decreto, Bonificação por Resultados a ser paga aos servidores públicos efetivos da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC em exercício nas Regionais Pedagógicas, Regionais Administrativas e Unidades de Ensino de Educação Básica de Ensino Fundamental e Médio, Ensino Médio Integrado à Educação Técnica de Nível Médio e Educação de Jovens e Adultos, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público.

§ 1º - Para os fins do disposto neste artigo, as Regionais Pedagógicas, Regionais Administrativas e Unidades de Ensino serão avaliadas anualmente, de acordo com metas traçadas a partir de indicadores objetivos.

§ 2º - A Bonificação não integra nem se incorpora aos vencimentos, salários, proventos ou pensões para nenhum efeito e não será considerada para cálculo de qualquer vantagem pecuniária ou benefício, não incidindo sobre a mesma os descontos previdenciários.

§ 3º - A Bonificação será paga em parcela única, no ano subsequente ao da avaliação.

Art. 3º - O valor da Bonificação variará de acordo com a função do servidor e o percentual de atingimento das metas estabelecidas, sendo calculado sobre o vencimento-base do servidor, conforme Anexo Único deste Decreto.

Parágrafo Único -. O pagamento da Bonificação será proporcional à carga horária do servidor alocado na unidade que atingir a meta.

Art. 4º - O Programa de Bonificação é composto das seguintes etapas:

I - definição dos indicadores;

II - fixação das metas;

III- certificação do cumprimento das metas;

IV - pagamento do bônus.

Parágrafo Único - As metas serão estabelecidas por ato interno da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC, que deverá publicá-las até o início do ano letivo.

Art. 5º - As metas para o ensino regular serão fixadas utilizando como indicador o IDERJ, e as metas para a educação de jovens e adultos - EJA serão fixadas utilizando como indicador o ID.

§ 1º - Poderá a Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC estabelecer indicadores adicionais para composição das metas, a exemplo da avaliação de infraestrutura da unidade escolar.

§ 2º - A Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC regulamentará a composição dos indicadores, definindo seus respectivos pesos e critérios, e a partir deles, as metas aplicáveis e sua forma de controle.

Art. 6º - Farão jus à Bonificação instituída pelo art. 2º deste Decreto o Diretor Geral, Diretor Adjunto, Coordenador Pedagógico, Professor Regente e demais servidores efetivos do quadro da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC, lotados em unidade escolar a qual:

I - cumprir 100% (cem por cento) do currículo mínimo, conforme regulamentação da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC;

II - participar de todas as avaliações internas e externas;

III - efetuar o lançamento das notas do alunado na forma e prazo estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC;

IV - alcançar, no mínimo, 95% (noventa e cinco por cento) de resultado de cada meta de IDERJ do ensino regular da unidade escolar;

V - alcançar, no mínimo, 80% (oitenta por cento) de resultado de cada meta de ID da educação de jovens e adultos da unidade escolar.

Parágrafo Único - Além dos requisitos estabelecidos no caput, somente perceberão a Bonificação os servidores que tiverem, pelo menos, 70% (setenta por cento) de frequência presencial no período de avaliação, que corresponde ao ano letivo.

Art. 7º - Farão jus à Bonificação instituída pelo art. 2º deste Decreto o Diretor e os demais servidores efetivos da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC lotados em Regional Pedagógica e Administrativa:

I - em cuja área de abrangência 90% (noventa por cento) das escolas alcançarem, no mínimo, 95% (noventa e cinco por cento) de cada meta de IDERJ do ensino regular da Regional;

II - em cuja área de abrangência 90% (noventa por cento) das escolas alcançarem, no mínimo, 80% (oitenta por cento) de cada meta de ID da educação de jovens e adultos da Regional;

III - que tiver 100% (cem por cento) das Unidades Escolares de sua área de abrangência com o cumprimento do currículo mínimo, conforme regulamentação pela Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC.

Parágrafo Único - Além dos requisitos estabelecidos no caput, somente perceberão a Bonificação os servidores que tiverem, pelo menos, 70% (setenta por cento) de frequência presencial no período de avaliação, que corresponde ao ano letivo.

Art. 8º - A Bonificação não será devida:

I - aos servidores cedidos à Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC;

II - aos servidores exclusivamente ocupantes de cargo em comissão;

III - aos professores da classe de Inspetor Escolar prevista no art. 20 da Lei nº 1614, de 24 de janeiro de 1990.

CAPÍTULO III DO RECRUTAMENTO E SELEÇÃO

Art. 9º - Fica instituído o Programa de Recrutamento e Seleção para o preenchimento de funções e cargos em comissão estratégicos da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC.

§ 1º - O Programa de Recrutamento e Seleção será obrigatório para as funções e os cargos em comissão estratégicos relativos à área pedagógica da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC e facultativo para os demais.

§ 2º - Em situações excepcionais, desde que devidamente justificado, poder-se-á proceder, diretamente, à designação provisória de servidores em funções e cargos em comissão estratégicos da área pedagógica, pelo prazo máximo de 06 (seis) meses, até seu

preenchimento mediante regular observância do Programa de Recrutamento e Seleção disciplinado neste capítulo.

Art. 10 - A participação no Programa de Recrutamento e Seleção não afasta a prerrogativa de livre destituição e exoneração.

Art. 11 - O Programa de Recrutamento e Seleção visa a:

- 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;
- III** - identificar e selecionar os candidatos mais qualificados por meio de processo transparente.

Art. 12 - São requisitos para participar do Programa de Recrutamento e Seleção para as funções e cargos em comissão estratégicos da área pedagógica:

- I** - ter ensino superior completo;
- II** - não estar respondendo nem ter sido apenado em inquérito administrativo anterior à data da inscrição para o cargo;
- III** - ser da carreira do magistério da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC.

§ 1º - Além dos requisitos estabelecidos no caput, para as funções estratégicas de Diretor e Diretor Adjunto de unidade escolar, os candidatos deverão:

- I** - ser servidor ativo da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC;
- II** - ter atuado, no mínimo, 03 (três) anos em funções efetivas em unidade escolar.

§ 2º - Além dos requisitos estabelecidos no caput, para a função estratégica de Coordenador Pedagógico, os candidatos deverão:

- I** - ser servidor ativo da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC;
- II** - ter ensino superior completo em Pedagogia;
- III** - ter, preferencialmente, Pós-Graduação em Educação;
- IV** - ter atuado, no mínimo, 05 (cinco) anos em funções efetivas em unidade escolar ou na Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC.

§ 3º - Além dos requisitos estabelecidos no caput, para a função estratégica de Diretor da Regional Pedagógica, os candidatos deverão:

- I** - ter atuado, preferencialmente, na função de Diretor de unidade escolar;

II - ter atuado, no mínimo, 5 (cinco) anos em funções efetivas em unidade escolar ou na Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC.

§ 4º - Para os cargos em comissão estratégicos de Subsecretário, Superintendente e Diretor Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC da área pedagógica, além dos requisitos estabelecidos no caput, os candidatos deverão:

I - ter, no mínimo, 02 (dois) anos de atuação em funções ou cargos em comissão estratégicos de hierarquia diretamente inferior à função a ser preenchida;

II - ter, no mínimo, 03 (três) anos de atuação na área relacionada à vaga.

§ 5º - Terão preferência os candidatos com especialização na área relacionada à vaga.

Art. 13 - Será permitida a permanência na condição de Diretor ou Diretor Adjunto de uma mesma unidade escolar por no máximo 06 (seis) anos consecutivos .

§ 1º - Após o prazo fixado no caput, o servidor somente poderá voltar a concorrer ao processo seletivo para a função de Diretor ou Diretor Adjunto daquela unidade escolar decorridos 02 (dois) anos.

§ 2º - A Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC realizará, a cada 12 (doze) meses a partir da data da posse, uma avaliação do Diretor ou Diretor Adjunto.

§ 3º - Será motivo para exoneração o Diretor ou Diretor Adjunto que obtiver duas avaliações insatisfatórias.

Art. 14 - Caso haja exoneração dos servidores nomeados para as funções mencionadas neste capítulo, a Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC poderá convocar o candidato imediatamente melhor classificado no respectivo Programa de Recrutamento e Seleção.

Art. 15 - O preenchimento das funções mencionadas neste capítulo observará as normas sobre a proibição de nepotismo na Administração Pública Estadual.

CAPÍTULO IV DA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Art. 16 - Fica instituída a Diretriz Estadual de Formação e Desenvolvimento para os servidores públicos efetivos lotados na Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC.

Parágrafo Único - A Diretriz Estadual de Formação e Desenvolvimento visa a promover o desenvolvimento de competências necessárias ao desempenho profissional e crescimento integral do servidor como agente co-responsável pelo processo de transformação e qualificação da educação no Estado do Rio de Janeiro.

Art. 17 - São objetivos específicos da Diretriz Estadual de Formação e Desenvolvimento:

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;

IV - avaliar permanentemente os resultados advindos das ações de formação e desenvolvimento.

Art. 18 - A Diretriz de Formação e Desenvolvimento é constituída pelos seguintes Programas:

I - Programa de Treinamento do Processo Admissional;

II - Programa de Desenvolvimento Profissional;

III - Programa de Formação Direcionada.

§ 1º - O Programa de Treinamento do Processo Admissional tem por objetivo promover a integração dos servidores públicos efetivos que ingressarem nas carreiras de Magistério e outras funções no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC, fornecendo-lhes informações básicas que nortearão a execução das atividades.

§ 2º - O Programa de Desenvolvimento Profissional visa ampliar os conhecimentos, habilidades e comportamentos dos servidores, a fim de aprimorar seu desempenho no cumprimento das atividades administrativas e pedagógicas.

§ 3º - O Programa de Formação Direcionada visa a apoiar o servidor na complementação de seus estudos.

Art. 19 - Compete à Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC a regulamentação, o planejamento, a execução, o acompanhamento e a avaliação da Diretriz de Formação e Desenvolvimento dos servidores públicos, ressalvados os casos contemplados em legislação específica.

§ 1º - As capacitações de Formação e Desenvolvimento serão classificadas em facultativas ou obrigatórias, conforme sua natureza, objetivos e complexidade.

§ 2º - Observadas as disposições do Decreto-Lei nº 220, de 18 de julho de 1975, as capacitações obrigatórias terão sua carga horária computada na jornada de trabalho.

§ 3º - A Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC elaborará um plano que deverá indicar as ações de capacitação em cronograma anual, devendo, em cada ação prevista, serem explicitados, no mínimo:

I - resultados que se pretende alcançar;

- II - carga horária prevista;
- III - conteúdo programático;
- IV - universo de servidores aos quais se destina;

V - estimativa de investimento;

VI - formas de ingresso em cada capacitação.

Art. 20 - Para viabilizar a Diretriz Estadual de Formação e Desenvolvimento, fica autorizada a concessão pela Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC de auxílio formação aos professores ocupantes de cargo efetivo da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC em regência de turma na sua rede, no valor anual de até R\$ 500,00 (quinhentos reais), observada a prévia existência de disponibilidade orçamentária.

§ 1º - A Secretaria de Estado de Educação regulamentará o auxílio formação previsto no caput, definindo as ações compatíveis com a sua finalidade, bem como a forma de controle.

§ 2º - O auxílio mencionado neste artigo não se incorporará, para quaisquer efeitos, aos vencimentos, ficando excluído da base de cálculo do adicional de tempo de serviço, bem como de quaisquer outros percentuais que incidam sobre a remuneração dos servidores, não sofrendo a incidência de contribuição previdenciária nem sendo utilizada como base de cálculo para proventos de inatividade ou pensões.

§ 3º - Será concedido um único auxílio formação por servidor, ainda que possua mais de uma matrícula junto à Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC.

CAPÍTULO V DA AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Art. 21 - Fica instituída a Sistemática de Avaliação de Competências, com o objetivo de monitoramento sistemático e contínuo da atuação individual dos servidores públicos do quadro da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC, identificando os potenciais e limitações individuais a partir dos modelos que serão detalhados em ato normativo da referida Pasta.

Art. 22 - A Avaliação de Competências servirá de instrumento para a implementação da Diretriz Estadual de Formação e Desenvolvimento e valorização dos servidores.

Art. 23 - A Avaliação de Competências obedecerá aos seguintes fatores:

I - assiduidade e pontualidade;

II - produtividade;

III - conhecimento técnico;

IV - relações interpessoais;
V - conduta ética.

§ 1º - Será dada ciência ao servidor de todas as etapas que compõe o processo de Avaliação de Competências.

§ 2º - A Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC cientificará o servidor do conceito que lhe for atribuído.

§ 3º - Os casos não previstos serão resolvidos por equipe designada pelo Secretário de Estado de Educação - SEEDUC.

CAPÍTULO VI DO CURRÍCULO MÍNIMO

Art. 24 - A Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC editará ato normativo definindo o currículo mínimo a ser percorrido, em cada ano escolar, por cada disciplina.

§ 1º - A definição do currículo mínimo deverá expressar os aspectos fundamentais de cada disciplina que os professores não podem deixar de transmitir aos alunos, ainda que não esgote todos os conteúdos a serem abordados na unidade escolar.

§ 2º - O currículo mínimo deverá ser definido pela Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC, com a participação de representantes da classe de professores.

§ 3º - A Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC divulgará e implementará o currículo mínimo gradativamente, devendo esse processo ter início em 2011.

§ 4º - Após implantado, a Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC deverá criar mecanismos de acompanhamento bimestral do currículo mínimo, possibilitando correção dos desvios durante o ano letivo.

Art. 25 - O currículo mínimo deverá atender aos seguintes objetivos específicos:

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;

VI - observar as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação.

CAPÍTULO VII DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 26 - A Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC apresentará, no prazo de até 30 (trinta) dias a contar da publicação deste Decreto, proposta de adequação da estrutura da Pasta.

Art. 27 - A Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC editará normas complementares, visando à regulamentação e fiel observância ao disposto no presente Decreto.

Art. 28 - O presente Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 06 de janeiro de 2011
SÉRGIO CABRAL

ANEXO C. Decreto nº 42.838 de 04 de fevereiro de 2011.

DECRETO Nº 42.838 DE 04 DE FEVEREIRO DE 2011

TRANSFORMA NA ESTRUTURA BÁSICA DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEEDUC 30 (TRINTA) COORDENADORIAS REGIONAIS EM 14 (QUATORZE) REGIONAIS PEDAGÓGICAS E 14 (QUATORZE) REGIONAIS ADMINISTRATIVAS, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições constitucionais e legais, e

CONSIDERANDO a necessidade de atender, de forma mais imediata e dinâmica às necessidades regionais, com ênfase na descentralização de rotinas, racionalização dos recursos humanos e um melhor acompanhamento do trabalho técnico-pedagógico.

DECRETA:

Art. 1º- Ficam transformadas as atuais Coordenadorias Regionais, da estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação, em número de 30 (trinta), em 14 (quatorze) Regionais Pedagógicas e 14 (quatorze) Regionais Administrativas, na forma do Anexo I.

Art. 2º - Fica renomeada a Coordenadoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Sócioeducativas para Regional Pedagógico-Administrativa que, na estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação, fica vinculada à Subsecretaria de Gestão de Rede e de Ensino.

Art. 3º- As áreas de abrangência geográfica das Regionais Pedagógicas, Administrativas e da Regional Pedagógico-Administrativa ficam estabelecidas na forma do Anexo I do presente Decreto.

Art. 4º - Fica a Secretaria de Estado de Educação autorizada a, por meio de ato interno, redimensionar as áreas de abrangência geográfica e o quantitativo de Unidades Escolares das Regionais previstas neste Decreto.

Art. 5º - As Regionais obedecerão à classificação prevista no Anexo II, tomando-se como critério o número de escolas integrantes de cada Regional.

Art. 6º- A estrutura das Regionais Pedagógicas e Administrativas fica organizada a partir da transformação, sem aumento de despesa, dos cargos em comissão relacionados no Anexo III, na forma prevista no Anexo IV.

Parágrafo Único- Os cargos em comissão da estrutura atual das Coordenadorias Regionais não remanejados para as Regionais Pedagógicas e Administrativas ficam transferidos para a estrutura da sede da Secretaria de Estado de Educação.

Art. 7º - As Regionais Pedagógicas terão as seguintes atribuições principais: acompanhar a implantação da metodologia de gestão escolar;

I- participar do processo das avaliações externas e diagnósticas, acompanhando permanentemente os resultados dos indicadores;

II- supervisionar a implantação de programas e projetos pedagógicos;

III- supervisionar o cumprimento do regimento, calendário escolar, matrícula e frequência, em consonância com as diretrizes da SEEDUC;

IV- supervisionar as inspeções realizadas nas Unidades Escolares, de acordo com as diretrizes da SEEDUC;

V- acompanhar e oferecer suporte à formação dos profissionais da rede estadual de sua área de abrangência;

VI- realizar a interface com a Regional Administrativa e áreas técnicas da SEEDUC, apontando as necessidades das Unidades Escolares, com foco pedagógico.

Art. 8º- As Regionais Administrativas terão as seguintes atribuições principais:

I- orientar e acompanhar a aquisição de bens e serviços pelas Unidades Escolares;

II- planejar a distribuição dos recursos financeiros de acordo com as necessidades da Regional Administrativa, da Regional Pedagógica e das Unidades Escolares, em consonância com as diretrizes da SEEDUC;

III- orientar e acompanhar a prestação de contas dos recursos financeiros da Regional Administrativa, da Regional Pedagógica e das Unidades Escolares, em consonância com as diretrizes da SEEDUC;

IV- controlar e orientar os processos administrativos e de pessoal das Unidades Escolares a partir das diretrizes da SEEDUC;

V- supervisionar as obras da rede física e controle patrimonial nas Unidades Escolares, de maneira a garantir a execução conforme padrão de qualidade da SEEDUC;

VI- realizar a interface com a Regional Pedagógica e áreas técnicas da SEEDUC, apontando as necessidades das Unidades Escolares, (Administrativa, Financeira, Pessoal, Infraestrutura e Tecnologia com foco pedagógico).

VII- supervisionar e acompanhar os serviços e bens contratados cuja execução e entrega, respectivamente, sejam nas Unidades Escolares ou nas sedes das Regionais, em colaboração com o gestor do contrato.

Art. 9º - A Regional Pedagógico-Administrativa será responsável pelas atribuições previstas nos arts. 8º e 9º deste Decreto, bem como as específicas à sua especialidade, quando for o caso.

Art. 10 - A alteração da estrutura das Regionais prevista no art. 1º deste Decreto será precedida de período de transição que se estenderá até o final do mês de abril do presente ano, e dentro do qual deverão ser definidos os Diretores das Regionais Pedagógicas e Administrativas.

§ 1º - Os atuais ocupantes das Coordenadorias Regionais deverão, no final do período de transição, apresentar relatório de prestação de contas dos bens e recursos que administram.

§ 2º - A Superintendência de Gestão da Rede da Secretaria de Estado de Educação, com a colaboração das áreas imobiliária, financeira e de controle interno, deverá acompanhar e fiscalizar a formalização das prestações de contas referidas no parágrafo anterior.

§ 3º - Até a nomeação dos Diretores das Regionais Pedagógicas e Administrativas os ocupantes das Coordenadorias Regionais permanecerão no desempenho regular de suas funções.

§ 4º - As exonerações dos servidores ocupantes de cargos em comissão das Coordenadorias Regionais relacionados no Anexo V terão validade a partir da nomeação a que refere o parágrafo anterior.

Art. 11 - A Secretaria de Estado de Educação poderá editar normas complementares visando à regulamentação e fiel observância do disposto no presente Decreto.

Art. 12 - Este Decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial as previstas nos Decretos nº 25.956, de 07/01/2000, nº 31.738, de 27/08/2002, nº 38.261, de 19/09/2005 e nº 40.945, de 18/09/2007.

Rio de Janeiro, 04 de fevereiro de 2011

SÉRGIO CABRAL

**ANEXO I
REGIONAIS ADMINISTRATIVAS**

BADKADAS LITORÂNEAS SEDE: NITERÓI	Área de Abrangência
	Aranuama
	Armação dos Búzios
	Arraial do Cabo
	Cabo Frio
	Iguaba Grande
	Maricá
	Niterói
	Rio Bonito
	São Pedro da Aldeia
	Saquarema
	Total = 104 unidades escolares
	CENTRO-SUL SEDE: VASSOURAS
Areal	
Barra do Pirai	
Comendador Levy Gasparian	
Engenheiro Paulo de Frontin	
Itaqui	
Mendes	
Miguel Pereira	
Paracambi	
Paraíba do Sul	
Paty do Alferes	
Rio das Flores	
Sapucaia	
Seropédica	
Três Rios	
Valença	
Vassouras	
Total = 103 unidades escolares	
MÉDIO PARAIBA SEDE: VOLTA REDONDA	Área de Abrangência
	Angra dos Reis
	Barra Mansa
	Itaiaia
	Manaratiba
	Paraty
	Pinheiral
	Pirai
	Porto Real
	Quatis
	Resende
	Rio Claro
	Volta Redonda
Total = 97 unidades escolares	
METROPOLITANA I SEDE: NOVA IGUAÇU	Área de Abrangência
	Japeri
	Nova Iguaçu
	Queimados
Total = 106 unidades escolares	
METROPOLITANA II SEDE: SÃO GONÇALO	Área de Abrangência
	São Gonçalo
	Total = 84 unidades escolares
METROPOLITANA III SEDE: RIO DE JANEIRO	Área de Abrangência
	Acari, Agua Santa, Bancários, Bento Ribeiro, Bonsucesso, Brás de Pina, Cachambi, Cascadura, Cavalante, Cocotá-Ilha, Coelho Neto, Colégio, Cordovil, Engenho de Dentro, Galeão-Ilha, Higienópolis, IAPI da Penha, Ilha do Governador, Inhaúma, Itajá, Jardim América, Jardim Guanabara - Ilha, Lins de Vasconcelos, Madureira, Marechal Hermes, Maria da Graça, Méier, Olaria, Oswaldo Cruz, Penha, Penha Circular, Piedade, Pilares, Portuguesa-Ilha, Quintino Bocaiuva, Ramos, Rocha Miranda, Itaúba-Ilha, Tomás Coelho, Turiagu, Vaz Lobo, Vigário Geral, Vila da Penha, Vila Kosmos, Vila Valqueire, Vista Alegre, Frequesia - Ilha, Engenho da Rainha, Cajuia - Ilha.
	Total = 144 unidades escolares

METROPOLITANA IV SEDE: RIO DE JANEIRO	Área de Abrangência Anchieta, Bangu, Barra de Guaratiba, Campo Grande, Cosmos, Costa Barros, Deodoro, Guadalupe, Guaratiba, Honório Gurgel, Inhoaíba, Jabour, Jardim Bangu, Jardim Palmares, Magalhães Bastos, Nova Sepetiba, Paciência, Padre Miguel, Parque Anchieta, Pavuna, Realengo, Ricardo de Albuquerque, Santa Cruz, Santíssimo, Senador Camará, Sepetiba, Vila Aliança, Vila Kennedy, Pedra de Guaratiba Total = 129 unidades escolares
--	--

METROPOLITANA V SEDE:DUQUE DE CAXIAS	Área de Abrangência Duque de Caxias Total = 85 unidades escolares
---	--

METROPOLITANA VI SEDE:RIO DE JANEIRO	Área de Abrangência Anil-Jacarepaguá, Barra da Tijuca, Benfica, Botafogo, Caju, Camorim, Catete, Catumbi, Centro, Cidade de Deus, Jacarepaguá, Copacabana, Cunicação-Jacarepaguá, Engenho Novo, Estácio, Freguesia-Jacarepaguá, Gardênia Azul, Gávea, Glória, Grajaú, Humaitá, Ilha de Paqueta, Ipanema, Itanhangá, Jacaré, Taquara, Tanque, Jardim Botânico, Lagoa, Laranjeiras, Leblon, Manguinhos, Maracanã, Pechincha, Praça da Bandeira, Praça Mauá, Praça Seca, Rio Comprido, Rocha, Santa Teresa, Santo Cristo, São Conrado, São Cristóvão, São Francisco Xavier, Taquara, Tijuca, Urca, Usina, Vargem Grande, Vidigal, Vila Isabel Total = 124 unidades escolares
---	--

METROPOLITANA VII SEDE:BELEFORD ROXO	Área de Abrangência Belford Roxo Mesquita Nilópolis São João de Meriti Total = 112 unidades escolares
---	---

NOROESTE FLUMINENSE SEDE:ITAPERUNA	Área de Abrangência Azeribé Bom Jesus do Itabapoana Itaiva Itaocara Itaperuna Laje do Muriaé Miracema Natividade Porciúncula São Antonio de Pádua São José de Ubaí Varre-Sai Total = 68 unidades escolares
---	--

NORTE FLUMINENSE SEDE:CAMPOS DOS GOYTACAZES	Área de Abrangência Cambuci Campos dos Goytacazes Carapibus Cardoso Moreira Conceição de Macabu Macaré Quissamã Rio das Ostras São Fidéus São Francisco de Itabapoana São João da Barra Total = 107 unidades escolares
--	---

SERRANA I SEDE:PETROPÓLIS	Área de Abrangência Guapimirim Itaboraí Magé Petropolis São José do Vale do Rio Preto Tanguá Terresópolis Total = 75 unidades escolares
----------------------------------	--

SERRANA II SEDE:NOVA FRIBURGO	Área de Abrangência Bom Jardim Cachoeiras de Macacu Cantaquero Carmo Casimiro de Abreu Cordeiro Duas Barras Macuco Nova Friburgo Santa Maria Madalena São Sebastião do Alto Silva Jardim Sumidouro Trajano de Moraes
--------------------------------------	---

Trajanos de Moraes Total = 92 unidades escolares

REGIONAIS PEDAGÓGICAS

BAIXADAS LITORÂNEAS SEDE:NITERÓI	Área de Abrangência Aranjuaçu Armação dos Búzios Arraial do Cabo Cabo Frio Iguaba Grande Maricá Niterói Rio Bonito São Pedro da Aldeia Saquejema Total = 104 unidades escolares
---	---

CENTRO-SUL SEDE:VASSOURAS	Área de Abrangência Areal Barra do Pirai Comendador Levy Gasparian Engenheiro Paulo de Frontin Itaguaí Mendes Miguel Pereira Paracambi Paraíba do Sul Paty do Alferes Rio das Flores Sapucaia Seropédica Três Rios Valença Vassouras Total = 103 unidades escolares
--	---

MÉDIO PARAÍBA SEDE:VOLTA REDONDA	Área de Abrangência Angra dos Reis Barra Mansa Itaiaia Mangaratiba Paraty Pinheiral Piraí Porto Real Quatis Resende Rio Claro Volta Redonda Total = 97 unidades escolares
---	---

METROPOLITANA I SEDE:NOVA IGUAÇU	Área de Abrangência Japeri Nova Iguaçu Queimados Total = 105 unidades escolares
---	--

METROPOLITANA II SEDE:SÃO GONÇALO	Área de Abrangência São Gonçalo Total = 94 unidades escolares
--	--

METROPOLITANA III SEDE:RIO DE JANEIRO	Área de Abrangência Acarí, Água Santa, Bancários, Bento Ribeiro, Bonfuzoso, Brás de Pina, Cachambi, Cascadura, Cavalcanti, Cocotá-Ilha, Coelho Neto, Colégio, Corcovil, Engenho de Dentro, Galeão-Ilha, Higienópolis, IAPI da Penha, Ilha do Governador, Inhaúma, Itajaí, Jardim América, Jardim Guanabara - Ilha, Lins de Vasconcelos, Madureira, Marechal Hermes, Maria da Graça, Méier, Olaria, Oswaldo Cruz, Penha, Penha Circular, Piedade, Pílax, Portuguesa-Ilha, Quintino Bocaiuva, Ramos, Rocha Miranda, Taubaté, Tomás Coelho, Turiagu, Vaz Lobo, Vigário Geral, Vila da Penha, Vila Kosmos, Vila Valqueire, Vista Alegre, Freguesia - Ilha, Engenho da Rainha, Cajuca - Ilha Total = 144 unidades escolares
--	---

METROPOLITANA IV SEDE:RIO DE JANEIRO	Área de Abrangência Anchieta, Bangu, Barra de Guaratiba, Campo Grande, Cosmos, Costa Barros, Deodoro, Guadalupe, Guaratiba, Honório Gurgel, Inhoaíba, Jabour, Jardim Bangu, Jardim Palmares, Magalhães Bastos, Nova Sepetiba, Paciência, Padre Miguel, Parque Anchieta, Pavuna, Realengo, Ricardo de Albuquerque, Santa Cruz, Santíssimo, Senador Camará, Sepetiba, Vila Aliança, Vila Kennedy, Pedra de Guaratiba Total = 129 unidades escolares
---	--

METROPOLITANA V SEDE:DUQUE DE CAXIAS	Área de Abrangência Duque de Caxias Total = 85 unidades escolares
---	--

METROPOLITANA VI SEDE:RIO DE JANEIRO	Área de Abrangência Anil-Jacarepaguá, Barra da Tijuca, Benfica, Botafogo, Caju, Camorim, Catete, Catumbi, Centro, Cidade de Deus, Jacarepaguá, Copacabana, Cunicação-Jacarepaguá, Engenho Novo, Estácio, Freguesia-Jacarepaguá, Gardênia Azul, Gávea, Glória, Grajaú, Humaitá, Ilha de Paqueta, Ipanema, Itanhangá, Jacaré, Taquara, Tanque, Jardim Botânico, Lagoa, Laranjeiras, Leblon, Manguinhos, Maracanã, Pechincha, Praça da Bandeira, Praça Mauá, Praça Seca, Rio Comprido, Rocha, Santa Teresa, Santo Cristo, São Conrado, São Cristóvão, São Francisco Xavier, Taquara, Tijuca, Urca, Usina, Vargem Grande, Vidigal, Vila Isabel Total = 124 unidades escolares
---	--

METROPOLITANA VII SEDE:BELEFORD ROXO	Área de Abrangência Belford Roxo Mesquita Nilópolis São João de Meriti Total = 112 unidades escolares
---	---

NOROESTE FLUMINENSE SEDE:ITAPERUNA	Área de Abrangência Azeribé Bom Jesus do Itabapoana Itaiva Itaocara Itaperuna Laje do Muriaé Miracema Natividade Porciúncula São Antonio de Pádua São José de Ubaí Varre-Sai Total = 68 unidades escolares
---	--

NORTE FLUMINENSE SEDE:CAMPOS DOS GOYTACAZES	Área de Abrangência Cambuci Campos dos Goytacazes Carapibus Cardoso Moreira Conceição de Macabu Macaré Quissamã Rio das Ostras São Fidéus São Francisco de Itabapoana São João da Barra Total = 107 unidades escolares
--	---

SERRANA I SEDE:PETROPÓLIS	Área de Abrangência Guapimirim Itaboraí Magé Petropolis São José do Vale do Rio Preto Tanguá Terresópolis Total = 75 unidades escolares
----------------------------------	--

SERRANA II SEDE:NOVA FRIBURGO	Área de Abrangência Bom Jardim Cachoeiras de Macacu Cantaquero Carmo Casimiro de Abreu Cordeiro Duas Barras Macuco Nova Friburgo Santa Maria Madalena São Sebastião do Alto Silva Jardim Sumidouro Trajano de Moraes Total = 92 unidades escolares
--------------------------------------	--

REGIONAL PEDAGÓGICO-ADMINISTRATIVA

DIRETORIA ESPECIAL DE UNIDADES ESCOLARES PRISIONAIS E SOCIOEDUCATIVAS - DIESP SEDE: RIO DE JANEIRO	Área de Abrangência
	Unidades escolares prisionais e socioeducativas
	Total = 18 unidades escolares

ANEXO II

TIPO A - MAIS DE 100 ESCOLAS	TIPO B - ENTRE 51 A 100 ESCOLAS	TIPO C - ATÉ 50 ESCOLAS
CAMPOS DOS GOYTACAZES - Região Norte Fluminense - 107 Escolas	ITAPERUNA - Região Noroeste Fluminense - 68 Escolas	RIO DE JANEIRO - DIESP - 18 Escolas
NITERÓI - Região das Baixadas Litorâneas - 104 Escolas	NOVA FRIBURGO - Região Serrana II - 92 Escolas	
RIO DE JANEIRO - Região Metropolitana VI - 124 Escolas	SÃO GONÇALO - Região Metropolitana II - 84 Escolas	
RIO DE JANEIRO - Região Metropolitana III - 144 Escolas	PETROPÓLIS - Região Serrana I - 75 Escolas	
RIO DE JANEIRO - Região Metropolitana IV - 129 Escolas	DUQUE DE CAXIAS - Região Metropolitana V - 64 Escolas	
BELFORD ROXO - Região Metropolitana VII - 112 Escolas	VOLTA REDONDA - Região Médio Paraíba - 97 Escolas	
NOVA IGUAÇU - Região Metropolitana I - 105 Escolas		
VASSOURAS - Região Centro Sul - 103 Escolas		

ANEXO III

Cargos a serem transformados			Cargos resultantes da transformação		
Símbolo	Denominação	Qt.	Símbolo	Denominação	Qt.
DAS-8	Assessor	30	DAS-8	Diretor Regional Pedagógico	14
				Diretor Regional Administrativo	14
DAS-7	Gerente	60	DAS-7	Coordenador	84
DAS-6	Assistente	45			

ANEXO IV

Cargo	Símbolo	Quantitativo
Diretor da Regional Pedagógica	DAS-8	1
Diretor da Regional Administrativa	DAS-8	1
Coordenador da Regional Pedagógica	DAS-7	3
Coordenador da Regional Administrativa	DAS-7	2
Coordenador de Gestão de Pessoas	DAS-7	1

ANEXO V

Coordenadores Regionais:

1 Cleverson Rufino Araújo	6.055.706-3
2 Ailé Corrêa Braga de Oliveira	246.941-9
3 Geraldo Magela de Freitas Paula	1.208.519-7
4 Rosana Corrêa Junca	963.173-0
5 Tania Maria Jardim Mussi	251.846-2
6 Danielle Mello Brito	293.027-8
7 Sheila de Moraes Santos Atalla	247.610-9
8 Diony Fernandes dos Santos	804.353-1
9 Silmar Gimenes Gomes Talarico	291.856-3
10 Valéria Maria Vieira Gomes	108.188-4
11 Silvana da Motta Rizzo da Silva	165.711-3
12 Robson Pereira de Mello	284.838-0
13 Sony Cândido Caetano Ferreira	1.165.721-0
14 Ana Valentina Natal Meirelles	247.670-3
15 Vitor Ricardo de Azevedo Fonseca	5.006.692-2
16 Gilma Silverio Ribeiro	51.326-7
17 Dalva Helena Florenzano	156.948-2
18 Antônio Carlos Medeiros da Rosa	252.950-1
19 Uader Campos Santos	942.480-5
20 Leila Maria de Oliveira Tamaki	502.056-5
21 Mara Pinto Neves	1.165.895-2
22 Sylmar Lannes El Jaick	6.024.061-1
23 Maria Helena Santos Vieira	240.647-8
24 Susely Lopes da Silva	514.603-0
25 Gilda Valéria Thomaz Almeida de Oliveira Rangel	233.180-9
26 Maria das Graças Antunes de Araújo	5.014.287-6
27 Rita de Cassia Duque Estrada	5.021.943-5
28 Marise Moreira Ribeiro	248.851-8
29 Angela Theodoro da Costa	665.705-1
30 Elenita Abrahão Bastos Conceição	6.073.316-9

Assessores:

1 Luiz Paulo Rodrigues	920.477-7
2 Vasti Lacerda Tinoco Boechat Chequer	246.408-9
3 Maria das Graças Samei Tancredo Amim	185.752-3
4 Ricardo Siqueira de Almeida	963.371-0
5 Eliana Vaz Coelho Musai	6.116.038-8
6 Gilberto dos Santos Domingues	807.011-2
7 Valcineia da Silva Bomfim	6.108.832-4
8 Eunice Carvalho da Silva	250.014-5
9 Maria José de Carvalho Costa	508.657-4
10 Marisol Cristina Salgado Araújo	5.019.607-2
11 Elaine da Silva Lopes	5.001.110-5
12 Lucia Helena de Oliveira Silva	828.614-8
13 Valcineia Bastos	236.671-4
14 Maria Madalena Guedes	194.439-6
15 Maria Inês Dias Mendes Portela	194.336-4
16 Lilliam Cristina Soares Peixoto	815.065-8
17 Maria Madalena de Carvalho Moreira	6.042.030-4
18 Maria Wanete Frizzo de Moraes	236.217-4
19 Maria de Fatima Paulino	949.781-9
20 Maria das Graças da Rocha Costa	235.242-5
21 Maria das Graças Lobato Ribeiro Mauricio	161.127-6
22 Dalva Machado de Castro	514.934-9
23 Clidineia de Silva Campos Machado	236.921-8
24 Maria Nazareth de Avelar Las-Casas	6.049.380-6
25 Maria Marcia Oliveira Craveiro	896.760-6
26 Elaine Moraes Teixeira Lonthfranc	5.008.293-2
27 Luciana de Oliveira Vieira	5.010.789-5
28 Solange Malafaia do Nascimento	159.059-5
29 Sérgio Magalhães Souza	284.852-1
30 Fátima Ferreira Calixto (exonerada - D.O. 29/11/10)	255.865-8

Gerentes:

1 Cristina de Moraes Alvarenga Pontes	250.053-6
2 Rita de Cassia Duarte Lima	293.006-3
3 Zoreth Maria Geminio Calor	246.542-5
4 Maria Anelise Almeida Barreto	245.171-4
5 Adriana Sá Cruz	292.948-7
6 Flávia Côrtes e Côrtes	5.005.631-6
7 Marinaidi Alves de Oliveira	281.358-2
8 Paulo Roberto Daumas	5.001.482-8
9 Eunice Silva de Abreu	259.269-5
10 Cinthya Duboc de Jesus Calvão	839.429-8
11 Giovane Cordeiro Vasconcelos	5.019.264-0
12 Maria Verônica Vieira da Silva e Silva	197.278-5
13 Laila Odette Ferreira Viana de Castro	6.238.211-4

14	Sandra Regina Ramon	6.186.293-4
15	Cristina Beatriz Cappato de Oliveira	194.358-2
16	Maria Inês Fidelis de Oliveira	238.441-4
17	Marcus Vinicius Araújo Moreira	5.007.153-3
18	Sirlene Correia Benedito Pires	5.014.301-8
19	Maria da Glória dos Santos Caravelos	139.888-0
20	André Luis Jardim de Oliveira	270.158-3
21	Lourdes de Fatima Pereira Barbosa	6.509.317-1
22	Maria Carolina Maia Pereira Pinto	283.407-3
23	Ana Maria Machado Silva	240.840-9
24	Osmarina Lopes Cardoso de Freitas	6.078.372-9
25	Zilda Maria Santos Silva	249.762-7
26	Ligia Carneiro de Freitas	5.022.704-0
27	Sheila de Souza Pessanha	5.008.290-8
28	Valéria Vitor dos Santos	252.770-3
29	Zongide Costa Vieira	5.015.323-8
30	Patricia Nunes de Paula (exonerada- D.O. 14/12/10)	845.128-8
31	Maria Julia Gomes Mello	246.766-0
32	Ely Antonia Arrabal Vicente	254.087-0
33	Aline Gonçalves Vieira	844.745-0
34	Anna Karina Vieira de Azevedo Y Oviedo exonerada- D.O. 14/12/10	966.218-0
35	Katia Rodrigues	804.380-4
36	Ellis Regina de Andrade	5.005.710-8
37	Sonia Baptista Andrade Freire	844.253-3
38	Adriana Freire Novaes	290.067-8
39	Ana Maria da Silva Lopes	5.000.282-3
40	Carmem Lucia Verly	253.979-9
41	Marta Maria Teixeira Morelli Rodrigues	805.373-9
42	Maria Beatriz Leal da Silva	929.227-7
43	Andrea Stefani Montes	293.889-4
44	Denise Maria da Silveira Calixto Mandaro	952.995-3
45	Lucia Cristina da Silva Barbosa	6.089.272-8
46	Fatima Cristina da Silva Xisto	293.232-5
47	Roselene Alves	946.627-7
48	Mônica Dias Neves Lopes	235.800-0
49	Mara Claudia Ribeiro Ezequiel	5.009.880-5
50	Verônica Nogueira de Souza	5.013.921-1
51	Andreia Eliziana da Silva	5.009.226-1
52	Beatriz Vianna da Rocha Trezze	280.896-2
53	Danielle Machado de Castro	5.021.753-8
54	Walkiria de Mello Moreira	803.779-8
55	Silvia Cabral da Conceição Rego	840.682-9
56	Valeria de Vasconcellos Magalhães	5.015.615-7
57	Luis Gustavo Ribeiro Vieira	839.701-0
58	Claudia de Araujo Viana	247.847-7
59	Fernanda Teixeira Pinheiro	963.257-1
60	Maria Madalena Prevot Faria	291.060-2

Assistentes:

1	Ana Marise Reis da Silva	256.277-3
2	Josette Vieira Locatelli Borges	254.042-3
3	Ireny Gonçalves de Moraes	959.778-2
4	Edilaine Alvarenga Ladeira Ribeiro	292.098-1
5	Nancy Alencar Pimentel	945.440-0
6	Maria Teresa Picanço Dutra	6.236.345-2
7	Lucia Helena Menezes Gomes Bernardo	963.369-4
8	Maria das Graças Ferreira Corrêa	166.763-6
9	Sidinea da Silveira Souza Matos	188.895-7
10	Rachel Sant'Ana de Sá Nogueira	5.025.286-5
11	Elenice Araújo Cardozo	292.293-3
12	Alexsandra Rocha Machado	5.019.015-3
13	Patricia Correa da Silva	963.355-3
14	Elizabeth Fagundes de Souza	898.669-7
15	Elizabeth Carvalho Soaris Chagas	963.256-3
16	José Carlos Pedro	839.363-3
17	Maria Therezinha Raposo de Rezende	6.077.406-4
18	Fabiana de Carvalho Reed Simões	5.077.858-3
19	Maristela de Fatima Leite da Silva	5.004.810-7
20	Ivana Coviana Souza	5.014.762-8
21	Angelica Maria dos Santos Marques	5.011.487-5
22	Regina Barros dos Santos Seixas	5.000.947-1
23	Ierezinha Mazzoni de Oliveira Brandão	5.019.092-5
24	Isabela de Souza Jordão Gonçalves	5.001.920-7
25	Magali Gomes Ramos Coelho	255.365-9
26	Rosane de Barros Alves	251.034-6
27	Marcio Santini Gussen	189.096-1
28	Gerusa Maria Rodegheri Roque	282.399-5
29	Angelita Arantes Diniz	293.518-7
30	Isabel Regina Lopes de Carvalho	184.406-7
31	Alzeni Ramos	5.017.688-2
32	Janete Fortes Lopes	5.008.558-8
33	Monica Cristina Papaleo Moura	949.812-2
34	Lusimar Rodrigues Martins	5.010.046-0
35	Silvana Ferreira de Souza	5.009.408-5
36	Margaret Rose Azevedo	160.836-3
37	Andrea Mirati Correia	957.222-3
38	Suely Faria Daflon	250.365-4
39	Manlucia Miranda Figueira	5.020.188-8
40	Jardineia de Souza Vieira	139.556-7
41	Irany Rodrigues Maldonado	6.514.498-8
42	Bernadete Ferreira Soares	6.514.452-9
43	Jussimara de Oliveira Saraiva	5.022.843-6
44	Irene de Moraes Motta	5.008.068-9
45	Rozalina Therezinha dos Santos	6.132.743-3
46	Maria Célia Cesar de Araujo	957.221-5
47	Maria da Penha Renon Souza	5.010.201-1
48	Penelope Cavalcante Monteiro	847.567-5
49	Lilian da Silva Ferreira	841.846-9
50	Lilian Cristina Teixeira da Costa	932.710-7
51	Zelaine Amonim de Souza da Silva	963.368-8
52	Maria Ines Reis D'Avila Borges	291.076-8
53	Roseni Pinto da Silva Artiles (exonerada D.O. 01/02/11)	963.370-2
54	Célia Maria de Souza Figueiredo (exonerada D.O. 29/10/08)	157.697-4
55	Lénda Aparecida Fernandes Pecly (exonerada D.O. 14/12/10)	5.024.774-1
56	Silvia Orlangia da Dolores Rodrigues (exonerada D.O. 19/11/10)	158.842-5
57	Roselene Alves (exonerada D.O. 12/04/10)	946.627-7
58	Ana Paula Sá Freire Bastos (exonerada D.O. 29/11/10)	957.046-6
59	Jaqueline Conceição Rodrigues Alves (exonerada 08/12/10)	5.002.235-9
60	Patricia Nunes de Paula Sader (exonerada 20/04/10)	845.128-8

ANEXO D. Resolução nº 4.437 de 29 de março de 2010.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO
ATOS DA SECRETÁRIA

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.**

A SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições legais, conforme o contido no processo administrativo nº E-03/3.674/2010,

CONSIDERANDO:

- a importância de elevar a qualidade da educação pública do Estado do Rio de Janeiro, situando-a em patamares compatíveis com a importância econômica, social e cultural desta Unidade Federada no cenário nacional;
- 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;
- a necessidade de avaliarmos as competências e habilidades dos alunos da rede estadual de ensino ao final de cada série de aprendizagem;
- 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, e
- a necessidade de acompanharmos a evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da rede estadual de ensino, inclusive nos anos pares para os quais o INEP não produz tal indicador,

RESOLVE:

Art. 1º - Fica instituído o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ, que avaliará anualmente o desempenho dos alunos da rede de ensino desta Secretaria de Estado com o objetivo de produzir um diagnóstico apurado da realidade educacional, com consequentes desdobramentos regionais e por unidades escolares e que permita ao governo estadual a formulação, monitoramento e reformulação das políticas educacionais.

Art. 2º - Os alunos serão avaliados nas disciplinas de Português e Matemática, por meio de prova padrão a ser aplicada a todos os alunos de um mesmo ano/série, assegurando-se assim, a todos, igualdade de condições no processo avaliativo.

§ 1º - As avaliações serão realizadas durante o último bimestre do ano letivo.

§ 2º - A Secretaria de Educação poderá incluir outras disciplinas na avaliação externa do SAERJ se acreditar necessário para a política educacional adotada.

§ 3º - A princípio serão avaliados os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio e 4ª série do Ensino Normal, assim como das fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos, ficando a critério da Secretaria de Educação a exclusão de quaisquer destas séries em um dado ano de acordo com o orçamento disponível e política educacional adotada.

Art. 3º - As atividades de elaboração das provas, logística da avaliação, leitura ótica, processamento dos dados e elaboração de relatórios e boletins com os resultados das escolas, Coordenadorias Regionais e Secretaria de Estado, estarão sob a responsabilidade de instituição externa especializada, contratada pela Secretaria de Estado de Educação para este fim, em conformidade com sua demanda e orientações.

Art. 4º - Como incentivo aos alunos, para que se apropriem da importância da avaliação externa para verificação de suas aprendizagens e se sintam motivados a participar, pode-se adotar diferentes sistemas de premiação.

Art. 5º - O prêmio a ser oferecido e o quantitativo de alunos premiados serão fixados em resolução editada pela Secretaria de Estado de Educação.

Art. 6º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 29 de março de 2010

TEREZA PORTO
Secretária de Estado de Educação

ANEXO E. Resolução nº 4.839 em 26 de novembro de 2012.

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

RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 4839 DE 26 DE NOVEMBRO DE 2012

**INSTITUI A PREMIAÇÃO DE ALUNOS NO
PROCESSO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DO
DESEMPENHO DE ALUNOS DA REDE ESTADUAL
DE ENSINO NO ANO LETIVO DE 2012.**

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais,

CONSIDERANDO:

- o disposto nos arts. 4º e 5º da Resolução nº 4.437, de 29 de março de 2010, que prevê a possibilidade de premiação dos alunos que alcançarem melhor desempenho na avaliação externa de desempenho do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ,
- a responsabilidade desta Secretaria em melhorar a qualidade do ensino da rede mensurada a partir do resultado de avaliações externas em larga escala,
- que o reconhecimento dos 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 é fundamental para a sua representatividade e a premiação incentiva a participação dos alunos,

RESOLVE:

Art. 1º - Fica instituída a premiação de alunos da rede estadual de ensino que participarem da avaliação externa do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro, o SAERJ, ministrado no ano letivo de 2012.

Art. 2º - Os 10.000 (dez mil) alunos de melhor desempenho no SAERJ receberão, como premiação, computadores portáteis.

Art. 3º - A classificação dos alunos será feita por instituição contratada pela SEEDUC para a realização do SAERJ, sob a coordenação da Superintendência de Acompanhamento e Avaliação. O setor responsável pela sistematização e operacionalização da entrega será determinado pela Subsecretaria de Gestão de Recursos e Infraestrutura.

Art. 4º - Os alunos que fazem cursos em duas escolas diferentes só poderão receber a premiação por uma das unidades, valendo aquela na qual obtiver maior pontuação, assim como alunos que fizerem dois cursos na mesma escola só concorrerão por um dos cursos, valendo aquele de maior pontuação.

Art. 5º - A relação dos contemplados com a premiação ficará disponível no site da SEEDUC, ficando fixado o prazo de 90 (noventa dias) para que o aluno que não comparecer à cerimônia de entrega compareça na Diretoria Regional Pedagógica responsável por sua unidade escolar para recebimento do prêmio.

Parágrafo Único - O aluno que não comparecer para receber a premiação dentro do prazo estipulado perderá o direito ao prêmio.

Art. 6º - A relação de alunos contemplados será publicada no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro.

Art. 7º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em caráter contrário.

Rio de Janeiro, 26 de novembro de 2012

WILSON RISOLIA RODRIGUES
Secretário de Estado de Educação

ANEXO F. Resolução nº 4.669 de 04 de fevereiro de 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
ATO DO SECRETÁRIO

RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 4669 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.**

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais,

CONSIDERANDO:

- a importância de se promover a melhoria no processo de ensino e aprendizagem do Sistema Educacional do Estado do Rio de Janeiro, - a política de valorização e remuneração dos profissionais da educação, que visa, primordialmente, à melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino prestado nas Unidades Escolares da Rede Estadual, e
- o disposto no Decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011,

RESOLVE:

Art. 1º - Fica regulamentada, nos termos desta Resolução, a Bonificação por Resultados a ser paga aos servidores públicos efetivos da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC em exercício nas Regionais Pedagógicas, Regionais Administrativas, Regional Pedagógico-Administrativa (DIESP) e Unidades Escolares de Educação Básica de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Médio Integrado à Educação Técnica de Nível Médio e Educação de Jovens e Adultos presencial, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas.

§ 1º - Para as unidades escolares exclusivamente com turmas do Projeto Autonomia e as que estejam em processo de municipalização serão considerados os critérios da Educação de Jovens e Adultos presencial para efeito de avaliação e bonificação previstas nesta Resolução.

§ 2º - Os servidores a que se refere a Resolução SEEDUC nº 4.646, de 22 de novembro de 2010, serão considerados, para os fins desta Resolução, como os demais servidores efetivos lotados em Regional Pedagógica.

§ 3º - Os servidores públicos efetivos da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC em exercício em Unidades Escolares em processo de municipalização farão jus à Bonificação por Resultados, enquanto tais unidades permanecerem no CENSO Escolar como administração

estadual, e desde que as referidas unidades participem do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro -SAERJ.

§4º - A Bonificação não será devida:

I - aos servidores cedidos à Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC;

II - aos servidores exclusivamente ocupantes de cargo em comissão;

III - aos professores da classe de Inspetor Escolar prevista no art. 20 da Lei nº 1614, de 24 de janeiro de 1990.

Art. 2º - Para fins desta Resolução, será considerado:

I - O Indicador de Fluxo Escolar (IF) como medida sintética da promoção dos alunos em cada nível de ensino que considera a taxa de aprovação nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental - EF e do Ensino Médio - EM para cada escola, variando entre 0,00 (zero) e 1,00 (um).

II - O Indicador de Desempenho (ID) como índice medido a partir do agrupamento das notas obtidas pelos alunos no exame do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ, em quatro níveis de proficiência: baixo, intermediário, adequado e avançado.

III - O IDERJ como um índice de qualidade escolar que visa a fornecer um diagnóstico da escola, em uma escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), calculado a partir da multiplicação do Indicador de Fluxo Escolar (IF) pelo Indicador de Desempenho (ID).

IV - O Indicador Geral do Estado do Imóvel - IGE como 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.

Art. 3º - Farão jus à Bonificação por Resultado o Diretor Geral, Diretor Adjunto, Coordenador Pedagógico, Professor Regente e demais servidores efetivos do quadro da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC lotados em Unidade Escolar a qual:

I - cumprir 100% (cem por cento) do currículo mínimo quando de sua regulamentação;

II - participar de todas as avaliações internas e externas;

III - efetuar o lançamento das notas do alunado na forma e prazo estabelecidos, observados os termos da Resolução SEEDUC nº 4.455, de 05 de maio de 2010;

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 presencial da Unidade Escolar.

§ 1º - Além dos requisitos estabelecidos no *caput*, somente perceberão a Bonificação os servidores que tiverem, pelo menos, 70% (setenta por cento) de frequência presencial no período de avaliação, que corresponde ao ano letivo.

§ 2º - Os servidores mencionados no *caput* deste artigo que estiverem em exercício em Unidade Escolar que possua oferta de anos iniciais e finais de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos presencial de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, para fazer jus à Bonificação, deverão:

I - cumprir os incisos I, II, III e IV previstos no *caput* deste artigo; e

II - alcançar, pelo menos, uma das metas de ID decorrente do inciso V previsto no *caput* deste artigo.

Art. 4º - Farão jus à Bonificação por Resultado o Diretor e os demais servidores efetivos da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC lotados em Regional Pedagógica e Administrativa:

I - em cuja área de abrangência 90% (noventa por cento) das Unidades Escolares a ela vinculadas alcançarem, no mínimo, 95% (noventa e cinco por cento) da meta de IDERJ de cada Unidade Escolar de ensino regular;

II - em cuja área de abrangência 90% (noventa por cento) das Unidades Escolares a ela vinculadas alcançarem, no mínimo, 80% (oitenta por cento) da meta de ID para a Educação de Jovens e Adultos presencial de cada Unidade Escolar; e

III - que tiver 100% (cem por cento) das Unidades Escolares a ela vinculadas com cumprimento do currículo mínimo quando de sua regulamentação.

Parágrafo Único- Além dos requisitos estabelecidos no *caput*, somente perceberão a Bonificação os servidores que tiverem, pelo menos, 70% (setenta por cento) de frequência presencial no período de avaliação, que corresponde ao ano letivo.

Art. 5º - Para efeito de cálculo da Bonificação por Resultados serão considerados o Indicador de Desempenho (ID), o Indicador de Fluxo Escolar (IF) e o Indicador Geral do Estado do Imóvel (IGE), atribuindo-se pesos diferenciados de acordo com o cargo/função exercido, na forma dos anexos desta Resolução.

§ 1º - Para o Diretor Geral, Diretor Adjunto, Coordenador Pedagógico e demais servidores efetivos da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC em exercício em Unidades Escolares com oferta exclusiva de Ensino Regular ou Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos presencial, a distribuição dos pesos para cada indicador está definida.

§ 2º - Para o Diretor Geral, Diretor Adjunto, Coordenador Pedagógico e demais servidores efetivos da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC em exercício em Unidades Escolares com a oferta exclusiva da modalidade de Educação de Jovens e Adultos presencial, a distribuição dos pesos para cada indicador está.

§ 3º - Para os Professores Regentes, a distribuição dos pesos para cada indicador está definida.

§ 4º - Para o Diretor e os demais servidores efetivos da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC lotados em Regional Pedagógica e Administrativa formada por Unidades Escolares com oferta exclusiva de Ensino Regular ou Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos presencial, a distribuição dos pesos para cada indicador está definido.

§ 5º - Para o Diretor e os demais servidores efetivos da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC lotados em Regional Pedagógica e Administrativa formada por Unidades Escolares com a oferta exclusiva da modalidade de Educação de Jovens e Adultos presencial, a distribuição dos pesos para cada indicador está definido.

§ 6º - Para Unidades Escolares que funcionam em prédios não pertencentes ao Estado ou sob a gestão de outro ente federativo, bem como aqueles considerados pela Superintendência de Infraestrutura como impossibilitados de avaliação pelo Indicador Geral do Estado do Imóvel (IGE), serão considerados como indicadores apenas o Indicador de Fluxo Escolar (IF) e o Indicador de Desempenho (ID).

Art. 6º - A Nota de Bonificação variará de 7 (sete) a 13 (treze), de acordo com o percentual da meta alcançada de cada indicador.

§ 1º - Caso o percentual de alcance da meta para um determinado indicador supere o valor máximo definido, será computada a nota 13 (treze).

§ 2º - Caso o percentual de alcance da meta fique abaixo do valor mínimo definido, nenhum valor de nota será atribuído a este indicador.

Art. 7º - As metas para cada Unidade Escolar e Regional para os anos de 2011, 2012 e 2013 serão as definidas.

§ 1º - Para as novas unidades escolares criadas, bem como nas situações de novas autorizações de cursos ou modalidades, as metas serão as definidas.

§ 2º - A meta de infraestrutura para cada Regional Pedagógica e Administrativa corresponde ao cumprimento de 90% (noventa por cento) das metas de IGE das Unidades Escolares a ela vinculadas.

§ 3º - As metas para os anos de 2012 e 2013 poderão sofrer ajustes de acordo com os resultados obtidos no ano anterior.

Art. 8º - O valor da Bonificação variará de acordo com a função do servidor e o percentual de atingimento das metas estabelecidas, sendo calculado sobre o vencimento-base do servidor.

§ 1º - O pagamento da Bonificação será proporcional à carga horária do servidor alocado na unidade que atingir a meta.

§ 2º - O pagamento da Bonificação será em parcela única, no ano subsequente ao da avaliação.

Art. 9º - Compete à Subsecretaria de Gestão da Rede e de Ensino o acompanhamento e divulgação dos Indicadores de Desempenho (ID) e Fluxo Escolar (IF), bem como do Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ).

Art. 10 - Compete à Subsecretaria de Gestão de Recursos e Infraestrutura o acompanhamento e divulgação do Indicador Geral do Estado do Imóvel - IGE.

Art. 11 - Compete à Subsecretaria de Gestão de Pessoas a certificação do cumprimento das metas e adoção de providências para o pagamento da Bonificação.

Art. 12 - Será divulgada, por meio de Nota Técnica a ser disponibilizada no sítio eletrônico desta Secretaria, a descrição matemática da composição dos indicadores mencionados nesta Resolução.

Art. 13 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 04 de fevereiro de 2011

WILSON RISOLIA RODRIGUES
Secretário de Estado de Educação

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

RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 4.866 DE 14 DE FEVEREIRO DE 2013

**DISPÕE SOBRE A IMPLANTAÇÃO E
ACOMPANHAMENTO DO CURRÍCULO MÍNIMO
A SER INSTITUÍDO NA REDE DE ENSINO
PÚBLICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.**

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e, tendo em vista o que consta no processo nº E-03/009.831/2011,

CONSIDERANDO:

- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que fixa as diretrizes da Educação Básica;
- as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio;
- o Currículo Mínimo como um documento oficial norteador da elaboração dos planos de curso da rede estadual visando a garantir a efetiva aprendizagem dos conteúdos, competências e habilidades básicas e essenciais para cada ano/série; e
- o Decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011, que 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;

RESOLVE:

Art. 1º - Fica implantado o Currículo Mínimo para a Educação Básica do Estado, visando a oferecer orientação para os profissionais da rede de ensino, apresentando, assim, os conteúdos mínimos que serão ministrados e as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas bimestralmente em cada ano/série, por disciplina, nas unidades escolares, conforme divulgado no site da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e através de material distribuído às unidades escolares da Rede Estadual de Ensino.

Parágrafo Único - As competências, habilidades e os conteúdos relacionados no Currículo Mínimo são aqueles definidos como imprescindíveis à aprendizagem básica de cada ano/série,

devendo ainda ser complementados de acordo com as necessidades específicas de cada unidade escolar.

Art. 2º - O cumprimento do Currículo Mínimo é obrigatório em sua totalidade no ano letivo vigente, respeitando a autonomia do professor para possíveis ajustes, no interior do Currículo Mínimo fixado para o ano/série de sua atuação, que melhorem a progressão do ensino das competências e habilidades desse Currículo de acordo com as necessidades da unidade/turma.

§ 1º- A partir de 2013, todas as escolas da rede de ensino regular deverão utilizar o Currículo Mínimo, nas disciplinas e modalidades contempladas.

§ 2º - No ano de 2013, o Currículo Mínimo abrangerá os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos e Curso Normal em Nível Médio.

§ 3º - A fim de evitar que conteúdos importantes sejam omitidos com a implantação do Currículo Mínimo, no caso de choque com o currículo anteriormente praticado, será facultada ao professor, em 2013, a utilização das competências e habilidades ora previstas para anos/séries anteriores ao que esteja em atuação, caso seja comprovado que as competências e habilidades previstas já tenham sido trabalhadas com aquela turma.

Art. 3º - Os documentos do Currículo Mínimo editados pela SEEDUC serão revisados e modificados periodicamente, conforme se identificar necessidade para tal.

Art. 4º- Fica instituído um modelo para acompanhamento do cumprimento do Currículo Mínimo, a fim de garantir sua efetiva implantação e possibilitar às unidades escolares o acompanhamento do progresso da aprendizagem dos alunos, corrigindo os desvios identificados ao longo do ano letivo:

I - compete aos professores regentes declarar bimestralmente, no sistema Conexão Educação, as habilidades e competências desenvolvidas em suas turmas de suas respectivas disciplinas, bem como inserir observações sobre ajustes acerca da utilização do Currículo Mínimo;

II - compete à Equipe de Gestão e de Coordenação Pedagógica das escolas e/ou ao IGT - Integrante do Grupo de Trabalho da unidade escolar - verificar as informações sobre o cumprimento do Currículo Mínimo junto aos professores regentes da unidade escolar.

Art. 5º - Fica instituído um modelo de *Plano de Curso Anual* (anexo) para utilização por todos os professores regentes em turmas de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, a fim de auxiliar o seu acompanhamento do cumprimento do Currículo Mínimo.

I - compete aos Gestores, Coordenadores Pedagógicos e/ou IGT – Integrantes do Grupo de Trabalho da unidade escolar - checar o *Plano de Curso Anual* de todos os professores regentes da unidade escolar bimestralmente.

II - os Gestores devem arquivar por dois anos, ao final do ano ou na saída de um professor da unidade escolar, o *Plano de Curso Anual* dos professores regentes da sua unidade escolar.

Art. 6º- A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro promoverá, gradualmente, a oferta de recursos e materiais didáticos alinhados ao Currículo Mínimo.

Art. 7º- A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro promoverá, gradualmente, a oferta de cursos de formação continuada aos professores, alinhados ao Currículo Mínimo.

Art. 8º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 14 de fevereiro de 2013

WILSON RISOLIA RODRIGUES

Secretário de Estado de Educação

**ANEXO I
PLANO DE CURSO ANUAL**

U.E:		Metas da Escola ¹ :					
Profissão:							
Disciplina:							
Ano/Série:							
Nível de Ensino:							
Modalidade:							
	TEMA ²	HABILIDADES/COMPETÊNCIAS ³	PROCEDIMENTO DIDÁTICO (ATIVIDADES)	RECURSO DIDÁTICO	VALIAS (TEMPO ESTIMADO)	FORMA DE AVALIAÇÃO	VALOR DA AVALIAÇÃO
1º BIMESTRE							
2º BIMESTRE							
3º BIMESTRE							
4º BIMESTRE							

- Obs.:
1. Dados fornecidos pela direção da unidade escolar.
 2. Foco, Conteúdo, eixo, dependendo da disciplina em questão.
 3. Incluir todas as Habilidades/Competências do Currículo