

José Pedro Simas Filho

**CENA DA PROVA FLORIPA: UM DIÁLOGO COM
PROFESSORAS DE CIÊNCIAS DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do Grau de Doutor em Educação Científica e Tecnológica.

Orientadora: Dra. Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli

**Florianópolis
2018**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Simas Filho, José Pedro

Cena da prova Floripa : um diálogo com professoras de ciências da rede municipal de ensino de Florianópolis / José Pedro Simas Filho ; orientadora, Dra. Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli, 2018.

488 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.


1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Avaliação Externa em Larga Escala. 3. Prova Floripa,. 4. Cultura de Avaliação. 5. Estreitamento Curricular, Emancipação. I. Maestrelli, Dra. Sylvia Regina Pedrosa . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.

José Pedro Simas Filho


Cena da prova Floripa: um diálogo com professoras de ciências da rede municipal de ensino de Florianópolis

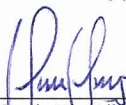
Esta Dissertação/Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutor (a)” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica

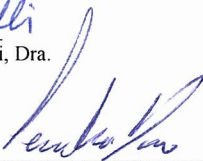
Florianópolis, 09 de novembro de 2018.

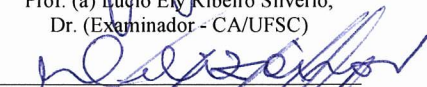

Prof.ª. Dr.ª. Cláudia Regina Flores, Dr.
Coordenadora

Banca Examinadora:

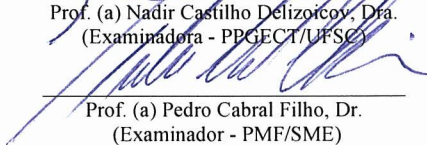

Prof. (a) Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli, Dra.
(Orientadora - PPGET/UFSC)


Prof. (a) Iluário Ely Ribeiro Silvério,
Dr. (Examinador - CA/UFSC)


Prof. (a) Leandro Duso, Dr.
(Examinador - CED/UFSC)


Prof. (a) Nadir Castilho Delizoicov, Dra.
(Examinadora - PPGET/UFSC)


Prof. (a) Narjara Zimmermann, Dra.
(Examinadora suplente - PMF/SME)


Prof. (a) Pedro Cabral Filho, Dr.
(Examinador - PMF/SME)

Dedico essa tese:
Aos meus pais
José Pedro e Maria Laura (in memoriam)
por apostarem numa utopia possível.
À Schirley,
minha esposa e companheira
de todas as horas.
À Carolina e ao Vinícius,
meus filhos amados.

AGRADECIMENTOS

Concluir o doutorado tem gosto de vitória. Uma vitória conquistada às custas de muitos por quês e para quês. Ao longo desses mais de quatro anos de pesquisa acadêmica e formação vivenciei muitos desafios, histórias, diálogos e aprendizados. O que era informação transformou-se em conhecimento; o conhecimento transformou-se em sabedoria. Meu percurso no doutorado foi ímpar, no sentido de compartilhar ideias, experiências, reflexões, vivências e visões de mundo. Por tudo isso e muito mais, o momento é de gratidão e reconhecimento.

Então, gostaria de agradecer especialmente:

A Deus, bondoso pai celestial, símbolo do amor, por sempre estar na minha vida e (re)significar minha existência.

Aos meus pais José Pedro e Maria Laura, já desencarnados, pelo exemplo de vida, fé, honestidade, luta e resistência. Sem dúvida, vocês na simplicidade do ser e fazer foram a base e fortaleza para a minha formação humana.

À minha esposa Schirley pelo amor, companheirismo, cumplicidade, dedicação, humildade, paciência e incentivo constante. Por me ouvir, me entender e me fazer tão feliz. Obrigado por tudo!

À Carolina e ao Vinícius por me proporcionar a experiência de ser pai. Vocês são meu melhor, meu porto seguro, minha inspiração.

Aos meus nove irmãos e irmãs, por terem dividido o amor e a atenção do papai e da mamãe. Obrigado pelos incentivos, exemplos de honestidade, de perseverança e por me ajudarem a acreditar no hoje e no amanhã.

À Sylvia por ter orientado brilhantemente este trabalho. Sua ética, profissionalismo, paciência, amorosidade, dedicação, diálogo e preocupação com a formação humana são marcas que levarei para a vida. Gratidão pela amizade, parceria, confiança, respeito, sensibilidade, autonomia e por tantos aprendizados.

Aos professores membros das bancas de qualificação e de defesa, aqui representados pelos doutores Pedro Cabral Filho, Narjara Zimmermann, Lucio Ely Ribeiro Silvério, Adriana Mohr, Leandro Duso e Nadir Castilho Delizoicov pela leitura atenta e as valiosas contribuições.

À amiga Gládis Helena Machado, pelo diálogo e incentivos. O seu carinho, companheirismo, profissionalismo e ética serão sempre lembrados.

Aos amigos André e a Mayana, por terem sido companheiros, especialmente na empreitada do Timor-Leste. Obrigado pelo apoio e paciência, por estarem sempre abertos ao diálogo, à busca da

conscientização e do *ser mais*. Serei eternamente grato pelas problematizações, trocas de experiências, conhecimentos e saberes.

Aos colegas do PPGECT e amigos dos coletivos NUEG, GEPF, Casulo, Obeduc/UFSC Ciências e Dicite, obrigado pelos momentos de diálogo e reflexão, compartilhamento de ideias, troca de conhecimentos e saberes. Só posso dizer que aprendi muito com todos e todas neste período de caminhada no doutorado.

Aos professores e professoras do PPGECT, pelas valiosas contribuições para a minha formação. O doutorado me proporcionou a vivência para um amadurecimento epistemológico, intelectual e profissional de qualidade tanto no campo da pesquisa quanto da docência.

Aos funcionários da secretaria do Programa, representados pelo Leonardo e Rodrigo, pelo apoio, organização e prontidão em resolver minhas demandas.

Aos amigos timorenses pelo acolhimento, generosidade, reciprocidade e apoio nos momentos difíceis enfrentados naquelas terras longínquas. O estágio doutoral foi uma experiência rica e inesquecível!

Aos amigos, amigas conquistados nesses anos de Escola Pública e Ensino de Ciências, obrigado pelo compartilhamento de experiências e aprendizados.

Aos/Às alunos/as, professores/as, diretores/as e demais profissionais da Escola Beatriz de Souza Brito pela convivência e respeito nesses vinte e tantos anos de atuação na docência. Vocês foram fundamentais na constituição da minha prática pedagógica e identidade profissional.

Aos Professores e Professoras de Ciências e Auxiliares de Atividades de Ciências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que prontamente aceitaram participar desta investigação. Sem vocês minha pesquisa não teria sentido. Grato pelas informações e valiosas contribuições.

À Claudia C. Zanela, ex-diretora do DEF/SME/PMF, pela acolhida e apoio, em especial por autorizar o acesso aos documentos sobre a Prova Floripa. Igualmente à Marlene Backes, ex-assessora pedagógica de Ciências do DEF/SME/PMF, por ter viabilizado e me auxiliado no contato com as professoras da área de Ciências da RMEF. Agradeço também às professoras e profissionais que atuam ou atuaram na Gerência de Educação Continuada da DGE/SME, em especial à Marta Rossetto Nunes pela atenção.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis por ter permitido o meu afastamento por três anos para cursar o doutorado. Sem essa política de

formação profissional seria quase impossível ter dado conta de tantos compromissos e afazeres acadêmicos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelas bolsas de pesquisa e estudo concedidas durante o doutorado e o estágio sanduíche.

É preciso assumir realmente a politicidade da educação.

(Paulo Freire)

“[...] O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado, e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta e, conseqüentemente, de crítica transformadora, portanto, de anúncio de outra realidade. O anúncio é necessário como um momento de uma nova realidade a ser criada. Essa nova realidade do amanhã é a utopia do educador de hoje. [...]”

(Moacir Gadotti)

As águas produzem vida enquanto abrem novos caminhos.

(Raimundo Hélio Leite)

RESUMO

Inserida no campo das políticas de gestão e avaliação educacional na interface com o currículo e o ensino de Ciências, esta pesquisa tem como objetivo principal identificar e discutir as percepções e compreensões de professoras da área de Ciências (Professoras de Ciências e Professoras Auxiliares de Atividades de Ciências) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC (RMEF) acerca da Prova Floripa e suas possíveis repercussões no currículo e na prática docente. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa crítico-reflexiva, caracterizando-se como um estudo de caso. O *corpus* de análise foi construído a partir de questionário semiaberto respondido por um coletivo composto por trinta professoras que atuavam na RMEF no ano de 2016. Os dados e informações levantados (vozes das professoras) foram interpretados segundo um conjunto de categorias que compõem a cena da Prova Floripa. Baseados nesse cenário, assim como no referencial freireano e em um rol de conceitos relacionados à avaliação externa em larga escala, destacamos que as professoras evidenciaram mais os limites e contradições da Prova Floripa do que suas possíveis potencialidades. Nesse sentido, a Prova Floripa é percebida como uma avaliação classificatória, voltada para gerar índices e ranqueamentos das escolas básicas municipais, além de não retratar o contexto de realidade do ensino e aprendizagem de Ciências da Rede. Da mesma forma, destacamos que a Prova Floripa teve implicações sobre o currículo escolar e a prática docente das professoras, visto que seus resultados serviram para balizar as últimas diretrizes curriculares da RMEF. Isso, indiretamente, teve repercussões relacionadas ao ajustamento da prática docente para a promoção de melhorias na qualidade do ensino de Ciências e da educação municipal, o que de forma implícita, influenciou na reestruturação, por parte das professoras, dos objetivos educacionais e conteúdos a serem ensinados. Da mesma forma, teve consequências no planejamento das aulas, nas metodologias de ensino e na avaliação interna da aprendizagem. Considerando o desenvolvimento de uma cultura de avaliação na RMEF, com ênfase na gestão por resultados e em padrões educacionais, percebemos a partir das vozes das professoras que a Prova Floripa teve implicações político-pedagógicas, já que seus resultados foram utilizados para subsidiar políticas educacionais e curriculares que influenciaram o estabelecimento de ações e estratégias voltadas ao incremento do desempenho das escolas e dos alunos nas avaliações externas nacionais, bem como ao cumprimento de metas associadas ao IDEB. Outrossim, destacamos que a Prova Floripa, enquanto uma política de avaliação educacional local,

contribuiu para o estreitamento do currículo de Ciências da RMEF, visto que sua matriz de descritores serviu como pressuposto para moldar e hierarquizar conteúdos a serem ensinados e aprendidos. Isso implicou, por parte de algumas professoras, na sistematização de um currículo e avaliação “bancários”, centrados na memorização mecânica de conteúdos curriculares prescritos (competências e habilidades) e, portanto, direcionados à obtenção de performances educacionais.

Palavras-chave: Avaliação Externa em Larga Escala, Prova Floripa, cultura de avaliação, estreitamento curricular, emancipação.

ABSTRACT

Inserted on the management policies field and the educational assessment on the interface with the curriculum and the Science teaching, this research has the main aim to identify and to discuss the perception and understandings of Science field teachers (Science teachers and Science activities auxiliar teachers) from Municipal Teaching Network of Florianópolis/SC (RMEF) about the Floripa Assessment and its possible repercussion on the curriculum and teaching practice. The research followed a qualitative approach of the critical-reflexive type, being characterized as a case study. The corpus of analysis was built from a half open survey, answered by a group of thirty female teachers who were working on RMEF in 2016. The data and the information collected (the teachers' voices) was interpreted according to a set of categories which correspond to the configuration of Floripa Assessment. Based on this scenario, as well as on Freire's references and on a set of concepts related to large-scale assessment, we emphasize that the teachers evidenced more limits and contradictions of the Floripa Assessment rather than its potentialities. On this view, the Floripa Assessment is realized as a classification assessment, aiming to generate indices and rankings of the municipal elementary schools; moreover, it does not portray the context of reality of the Science teaching and learning of the Municipal Network. Besides, it is evident that the Floripa Assessment had implications to the educational curriculum and to the teachers' practice, acknowledging that its results served to define the RMEF last curricular guidelines. Indirectly, this had repercussions related to the adjustment of the teaching practice in order to promote improvements on the Science teaching quality of the municipal education network, which influenced, in an implicit way, on the restructuration, by the teachers' part, on the educational aims and on the contents to be taught. On the same way, it had its consequences on the lesson planning, on the teaching methods and on the internal learning assessment. Considering the development of an assessment culture on the RMEF, with emphasis on the result management and on educational standards, we realize, by the teachers' voices, that the Floripa Assessment had political pedagogical implications, once its results were used to subsidize educational and curricular policies which influenced the establishment of actions and strategies towards the enhancement of the schools and the students performance on the national large-scale assessment, as well as to the fulfillment of the goals associated to the IDEB. On the other hand, we highlight that the Floripa Assessment, while being a local educational assessment policy, contributed to the constraint

of the RMEF Science curriculum, since its grid of descriptors was used as assumption to shape and to rank the contents to be taught and learned. This implicated, on some teachers behalf, on the systematization of a “bank” curriculum and assessment, centered on mechanic memorizations of prescribed curricular contents (competencies and abilities), and, therefore, directed to obtain educational performances.

Keywords: External Large-Scale Assessment; Floripa Assessment; assessment culture; curricular constraint; emancipation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Edições do Congresso Internacional em Avaliação Educacional (CIAE).....	87
Tabela 2 - Distribuição das respostas das professoras em relação aos aspectos nos quais a Prova Floripa exerce influência	357
Tabela 3 - Distribuição das respostas das professoras em relação aos aspectos nos quais a Prova Floripa contribui positivamente	357
Tabela 4 - Distribuição das respostas das professoras em relação à repercussão da Prova Floripa na proposta curricular da RMEF e no currículo de Ciências praticado cotidianamente.....	379
Tabela 5 - Distribuição das respostas das professoras em relação à repercussão da Prova Floripa na prática docente	390

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação dos usos e gestão da avaliação educacional	107
Quadro 2 - O aparelho avaliativo da educação básica nacional	161
Quadro 3 - Trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da SME que citam a Prova Floripa (período - 2008 a 2018).....	249
Quadro 4 - Trabalhos selecionados no catálogo de teses e dissertações da capes (período - 2008 a 2016)	250
Quadro 5 - Relação das unidades educativas onde atuam as professoras participantes da pesquisa.....	273
Quadro 6 - Organização analítica da cena da Prova Floripa	276
Quadro 7 - Relação dos aspectos acerca das influências e contribuições da Prova Floripa discutidos no questionário com as Professoras de Ciências e Professoras Auxiliares de Atividades de Ciências da RMEF	355

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sexo do coletivo investigado	261
Gráfico 2 - Faixa etária das professoras participantes da pesquisa	262
Gráfico 3 - Perfil acadêmico das professoras - Formação inicial – Graduação	263
Gráfico 4 - Perfil acadêmico das professoras - Formação continuada - Pós- graduação	264
Gráfico 5 - Tempo de serviço das professoras no magistério e na RMEF	265
Gráfico 6 - Contrato de trabalho das professoras	267
Gráfico 7 - Carga horária semanal de trabalho das professoras	271
Gráfico 8 - Modalidade de ensino em que as professoras atuam	272
Gráfico 9 - Razões para a implementação da Prova Floripa - visão das professoras.....	290
Gráfico 10 - Distribuição das professoras em relação a pertinência da Prova Floripa na avaliação da qualidade do ensino de Ciências da RMEF	293
Gráfico 11 - Distribuição das professoras com relação ao primeiro contato com a Prova Floripa	321
Gráfico 12 - Distribuição das professoras em relação a ocorrência de mudanças na Prova Floripa	329
Gráfico 13 - Distribuição das professoras quanto a participação na elaboração da Prova Floripa.....	333
Gráfico 14 - Distribuição das professoras quanto a utilização dos itens/questões de Ciências da Prova Floripa em suas aulas.....	336
Gráfico 15 - Distribuição das professoras em relação a suas opiniões sobre os itens/questões de Ciências da Prova Floripa.....	341
Gráfico 16 - Distribuição das professoras quanto a participação em formações sobre a Prova Floripa.....	345
Gráfico 17 - Grau de repercussão da Prova Floripa sobre a definição de políticas públicas para a RMEF e o PPP da Escola - visão das professoras	360
Gráfico 18 - Grau de importância dos aspectos incremento do IDEB, equidade do ensino e organização do trabalho pedagógico na Escola - visão das professoras.....	365

Gráfico 19 - Contribuições da Prova Floripa na visão das professoras	371
Gráfico 20 - Potencialidades da Prova Floripa na visão das professoras	372
Gráfico 21 - Grau de Repercussão da Prova Floripa sobre a proposta curricular da RMEF e o currículo de Ciências praticado cotidianamente - visão das professoras.....	380
Gráfico 22 - Grau de implicação da Prova Floripa sobre a prática docente das professoras que ensinam Ciências na RMEF.....	391
Gráfico 23 - Distribuição das professoras quanto a viabilidade da utilização dos dados e resultados da Prova Floripa no planejamento das aulas	394
Gráfico 24 - Distribuição das respostas das professoras para a pergunta 18: É possível pensar a Prova Floripa como um instrumento significativo na avaliação dos alunos?.....	397
Gráfico 25 - Caracterização da Prova Floripa na visão das professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências	409
Gráfico 26 - Distribuição das professoras quanto ao uso dos resultados da Prova Floripa na Escola	416
Gráfico 27 - Distribuição das professoras com relação a se sentir ou não responsabilizada pelos resultados de Ciências da Prova Floripa	420

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O aparelho avaliativo da educação básica no Brasil (1981-2011)	153
Figura 2 - Itens/questões de Ciências da Prova Floripa 2015.....	315
Figura 3 - Itens/questões de Ciências da Prova Floripa 2016.....	316
Figura 4 - Cartaz - Seminário “As Implicações políticas, econômicas, pedagógicas e culturais das avaliações externas	325

LISTA DE ABREVIATURAS

AELE	Avaliação Externa em Larga Escala
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização (Provinha Brasil)
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)
ATD	Análise Textual Discursiva
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASULO	Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Biologia
CETPP	Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas
CILEME	Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar
CONAVE	Congresso Nacional de Avaliação em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DAE	Diretoria de Administração Escolar
DEF	Diretoria de Educação Fundamental
DGE	Diretoria de Gestão Escolar
EDUCERE	Congresso Nacional de Educação
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
ERCE	Estudo Regional Comparativo e Explicativo

FCC	Fundação Carlos Chagas
FEAH	Faculdade de Educação, Artes e Humanidades
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NUEG	Núcleo de Estudos em Ensino em Genética, Biologia e Ciências
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PERCE	Primeiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNAD	Pesquisas por Amostras Domiciliar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGECT	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade Para Todos

RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público
SARESP	Sistema do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SERCE	Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo
SIADÉ	Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SINTRASEM	Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SME	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TALIS	Teaching and Learning International Survey (Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem)
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TERCE	Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i> (Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciências)
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNTL	Universidade Nacional Timor Lorosa'e

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	33
PROBLEMA, QUESTÕES NORTEADORAS, OBJETO E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	39
CAMINHOS METODOLÓGICOS E SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	42
CENAS DA PESQUISA.....	44
ORGANIZAÇÃO DO TEXTO.....	52
DELIMITAÇÃO DO TEMA.....	53
CAPÍTULO 1 - AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS: CONCEITOS, OBJETIVOS, ABORDAGENS E ORIGENS	67
1.1 POR FALAR EM AVALIAÇÃO... ..	67
1.2 UM OLHAR SOBRE AS ORIGENS DAS AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS.....	115
1.3 ALGUMAS DEFINIÇÕES DE AVALIAÇÃO.....	124
CAPÍTULO 2 - AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E DE SISTEMAS EDUCACIONAIS	137
2.1 OS TESTES DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: ALGUNS PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS.....	138
2.2 CONSTRUCTOS ARTICULADOS AO CAMPO DA AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA.....	141
2.2.1 Avaliação em larga escala e os mecanismos de <i>accountability</i>	142
2.2.2 Aparelho de avaliação da educação básica e cultura avaliativa.....	147
2.2.3 Gerações de AELE da educação básica no Brasil.....	173
2.2.4 Estado avaliador e as políticas de AELE.....	181
2.2.5 Currículo e avaliação em larga escala: o estreitamento curricular e do ensino.....	185
2.2.6 As avaliações em larga escala no contexto da Teoria da Resposta ao Item.....	189
2.2.7 Qualidade da educação e do ensino no contexto das avaliações em larga escala.....	193

2.3	RELAÇÕES ENTRE NEOLIBERALISMO, GLOBALIZAÇÃO, EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA..	198
	CAPÍTULO 3 - A PROVA FLORIPA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	211
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	211
3.2	A INICIATIVA NEOLIBERAL E A PROVA FLORIPA	217
3.3	RELAÇÃO PROVA FLORIPA E COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO	221
3.4	A PROVA FLORIPA: OPERACIONALIZAÇÃO E GESTÃO DOS RESULTADOS.....	225
	CAPÍTULO 4 - ESCOLHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA	233
4.1	ALGUNS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA QUALITATIVA ..	234
4.2	ESTUDO DE CASO: CARACTERÍSTICAS E POTENCIALIDADES INVESTIGATIVAS.....	241
4.3	ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA – ATD	243
4.4	O PROCESSO DE COLETA DOS DADOS E INFORMAÇÕES	246
4.4.1	A pesquisa bibliográfica e documental: reunindo referências	246
4.4.2	Questionário: o diálogo com as professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências.....	254
	CAPÍTULO 5 - AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA, A PROVA FLORIPA E SUAS RELAÇÕES COM AS PROFESSORAS DE CIÊNCIAS E PROFESSORAS AUXILIARES DE ATIVIDADES DE CIÊNCIAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	259
5.1	SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS E INFORMAÇÕES DA PESQUISA	259
5.2	DIMENSÃO MICRO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES - UNIVERSO PESSOAL, ACADÊMICO E PROFISSIONAL:.....	261
5.3	DIMENSÃO MACRO DA PESQUISA: CENA DA PROVA FLORIPA - DIÁLOGO COM AS PROFESSORAS ACERCA DAS AELE E DA PROVA FLORIPA	274

5.4 TEORIZAÇÃO DA PESQUISA: PRODUZINDO DESCRIÇÕES, INTERPRETAÇÕES E ARGUMENTAÇÕES SOBRE A CENA DA PROVA FLORIPA.....	278
5.4.1 Percepções e compreensões das professoras acerca das AELE e da Prova Floripa.....	278
5.4.2 Tempos e espaços da Prova Floripa.....	309
5.4.3 Implicações Político-Pedagógicas da Prova Floripa e dos seus resultados na escola e na prática docente das professoras.....	353
5.4.4 Características, limites e contradições da Prova Floripa.....	408
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	451
APÊNDICES.....	475
APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO DESENVOLVIDO COM AS PROFESSORAS DE CIÊNCIAS E PROFESSORAS AUXILIARES DE ATIVIDADES DE CIÊNCIAS DA RMEF QUE ATUAVAM NO ANO DE 2016	476
APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UTILIZADO NA PESQUISA	480
ANEXOS	483
ANEXO 1 - MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA FLORIPA NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA - DESCRITORES DE CIÊNCIAS 6º E 7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	484
ANEXO 2 - MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA FLORIPA NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA - DESCRITORES DE CIÊNCIAS 8º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	487

INTRODUÇÃO

PARA INÍCIO DE CONVERSA ...

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que às vezes pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. [...].
(Paulo Freire)

O trecho do livro “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire remete a um aspecto fundamental na vida de quem trabalha com o ensino e a pesquisa: a tomada de consciência do inacabamento humano. Desse modo, com base na perspectiva freireana, *pensar certo* é nos (re)conhecermos enquanto sujeitos históricos e inconclusos do/no mundo, portanto, em permanente (trans)formação. O *pensar certo* exige a abertura para as diferenças, o novo, a aprendizagem, o diálogo, num (re)fazer-se na *ação-reflexão-ação*; é um pensar crítico, dialético, que evoca a indissociabilidade entre o ser e o fazer, entre a teoria e a prática, no sentido ético da coerência entre o discurso, a ação e a prática (ZITKOSKI, 2010a).

FREIRE (1986, p. 86) nos ensina que “pensar certo significa procurar descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos. [...]”. Isto é, quando *pensamos certo* temos a possibilidade de desvelar “[...] a razão de ser dos fatos e aprofundar os conhecimentos que a prática nos dá [...]” (FREIRE, 1986, p. 86), para sermos sensíveis e capazes de agir ativa e criticamente sobre a realidade concreta na direção de conhecê-la e transformá-la.

Dessa forma, Freire (2015) chama a atenção para o fato de que o *pensar certo* é uma das exigências para a rigorosidade metódica e a dialogicidade. Nessa ótica, destacamos que:

[...], não será possível a libertação na história da humanidade sem a superação efetiva das ações antidialógicas e, portanto, sem a desconstrução de uma cultura da opressão e, dialeticamente, a instauração de uma cultura dialógico-libertadora, que emerge da radicalidade das ações fundadas no diálogo crítico-libertador. O *pensar certo*, então, é radical e não sectário. Por isso mesmo, caracteriza-se por uma visão de mundo revolucionária, que não

se contenta apenas com reformas, mas exige transformações das estruturas opressoras da humanidade. [...]. Freire concebe *pensar certo* como um horizonte de uma nova educação, que, por sua vez, requer a formação de um novo ser humano através da luta pela libertação de tudo o que caracteriza e mantém a opressão, ou a desumanização, contra às pessoas, grupos e classes sociais (ZITKOSKI, 2010a, p. 312, grifos do autor).

Portanto, o *pensar certo* atua na contramão da opressão, do anti-diálogo e também do pensar ingênuo, na medida em que é fruto da conscientização e, por isso não pode estar desvinculado de uma ação crítica, concreta e libertadora. Nesse sentido, na concepção de educação freireana, o *pensar certo* requer a formação da consciência crítica com vista à autonomia dos sujeitos e à ação transformadora, isto é, num desvelar crítico da realidade concreta; é *práxis humana*, porque é fruto da indissociabilidade entre a ação e a reflexão sobre e com o mundo (FREIRE, 2016, grifo do autor).

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura.

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 2016, p. 56).

Por meio do *pensar certo* podemos descobrir a razão de ser dos fatos e aprofundar os conhecimentos que a prática cotidiana nos oferece (FREIRE, 1986). O *pensar certo* é carregado da criticidade, da ética, da esperança e da transformação “diante do futuro, pois não se fecha diante

das condições históricas que nos desumanizam” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 18). Por conseguinte, ao *pensar certo* nos lançamos na perspectiva da história como possibilidade e da humanização como caminho para a emancipação social (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010). Logo, seguindo esse raciocínio, somos todos sujeitos vocacionados para o *pensar certo* (FREIRE, 2013; 2014; 2015) e dessa maneira,

[...] jamais estamos condenados a repetir o que já somos. Enquanto seres inacabados, estamos em busca de novas possibilidades e podemos realizar algo que hoje apenas *é sonho*, mas que pode tornar-se realidade por ser uma utopia possível. (STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2010, p. 18, grifo dos autores)

Partindo do *pensar certo* e da conscientização em Freire, a presente pesquisa, inserida no campo das políticas de gestão e avaliação educacional, na interface com o currículo e o ensino de Ciências, tem como tema geral a Avaliação Externa em Larga Escala (doravante AELE) na/da educação, com foco na Prova Floripa e nas suas possíveis repercussões e desdobramentos sobre o currículo e a prática docente das Professoras¹ de Ciências e Professoras Auxiliares de Atividades de Ciências² que atuam na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (doravante RMEF).

Também chamada de avaliação de sistemas educacionais, avaliação sistêmica ou exames oficiais, as AELE consistem em políticas de gestão educacional adotadas pelos governos federal, estadual e municipal para aferir resultados da educação, especialmente no que se refere a qualidade e equidade do ensino ofertado nas escolas públicas e universidades. Assim, as AELE têm o propósito de realizar a aferição e o monitoramento da eficiência e eficácia da educação básica e superior. Constituem-se na aplicação de provas ou testes padronizados e de questionários socioeconômicos, elaborados por profissionais que atuam fora do contexto escolar ou institucional, a um extenso número de alunos e alunas (avaliação em massa) de escolas, redes de ensino e universidades

¹ A escolha por utilizar a denominação “professoras” está relacionada ao fato de que aproximadamente 87% dos sujeitos protagonistas da presente pesquisa são mulheres.

² São professoras que atuam no laboratório de Ciências, trabalhando predominantemente com aulas práticas e lecionando para os alunos do 1º ao 9º ano da escola fundamental.

(sistema avaliativo), com uma metodologia própria e objetiva de análise dos resultados, a Teoria da Resposta ao Item (TRI).

Com relação a educação básica, entre os objetivos das AELE está a produção de um conjunto de dados e informações acerca da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes que frequentam os diferentes níveis de ensino³. Além da Prova Floripa, são exemplos de AELE da educação básica, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que inclui a Prova Brasil e a Provinha Brasil, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dentre outras.

Partindo do entendimento de que as AELE fazem parte de uma temática controversa e recorrente nas discussões atuais sobre educação, ensino, formação de professores, currículo, avaliação e gestão de políticas públicas para a educação, a presente pesquisa tem como pressuposto que a Prova Floripa é uma política de gestão educacional que implica na regulação e controle institucionais sobre o currículo e a prática docente das professoras que ensinam Ciências na RMEF, tendo como consequência o estreitamento curricular.

Pontuamos que estamos compreendendo a prática docente como todas as atividades e ações pedagógicas realizadas pelas professoras, as quais envolvem os objetivos educacionais, a definição dos conteúdos de ensino, o planejamento, as metodologias de ensino e a avaliação interna da aprendizagem, entre outros elementos associados ao processo pedagógico. Já a regulação e o controle institucionais estão relacionados aos modos de atuação gerencialista e privatista do Estado (instância pública e administrativa) sobre as instituições educacionais e seus atores (professores e alunos, por exemplo). Assim, por intermédio de políticas públicas, instrumentos e medidas, prescritos e aplicados estrategicamente o Estado tem como finalidade produzir e inserir regras mercadológicas de avaliação e monitoramento, com vista à padronização da educação e do currículo (BARROSO, 2003; FREITAS, 2005; FREITAS, 2007c).

Logo, a tônica na performance e na eficácia do ensino e aprendizagem, no desempenho escolar e na qualidade da educação e do ensino⁴, bem como no monitoramento dos resultados educacionais,

³ A maioria das AELE que são implementadas nos âmbitos federal, estadual e municipal são centradas e dirigidas à avaliação de duas áreas: Língua Portuguesa e Matemática.

⁴ Com base em Bauer (2017, p. 70): “Ainda que, obviamente, a qualidade de ensino relacione-se à qualidade da escola e, mais amplamente, à qualidade da educação, os termos {qualidade do ensino e qualidade da educação} não são

objetivando o alcance de metas associadas ao currículo (competências e habilidades) e ao incremento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (FLORIANÓPOLIS, 2015c; 2016b), faz com que as escolas e especialmente os/as professores/as sejam responsabilizados/as pelo desempenho dos alunos e pelos resultados educacionais alcançados pelas escolas nas AELE e, dessa forma, caminhem para uma formatação das suas ações e práticas curriculares e pedagógicas na escola.

Salientamos que a criação e implementação do IDEB pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), no ano de 2007, seguiu a vertente gerencialista e regulatória americana do “*No child left behind*” de política pública de educação, avaliação e escolha escolar (RAVITCH, 2011). Nessa direção, a partir da oficialização do IDEB, foi instalada no contexto brasileiro uma cultura de auditoria (FREITAS, 2013) através do monitoramento de metas de qualidade educacional via “avaliação censitária” (Prova Brasil) das escolas públicas de educação básica (FREITAS, 2011; FREITAS, 2017, grifos meus). Além disso, segundo Bauer (2017) com base nas informações veiculadas pelo INEP/MEC, o IDEB enquanto um indicador oficial de qualidade da educação, resulta não só da proficiência dos alunos em provas de Matemática e Língua Portuguesa, mas também do fluxo escolar (reprovação, aprovação e evasão escolar). Portanto, o IDEB é considerado um elemento-chave nos processos de regulação e monitoramento das escolas brasileiras, implicando em políticas de responsabilização educacional, no “[...] sentido de atribuir aos funcionários públicos uma parte da responsabilidade pelos resultados alcançados” (BROOKE, 2013).

Entretanto, como indicador de qualidade da educação básica brasileira, o IDEB possui limites operacionais no seu uso, já que expressar a qualidade da educacional é um processo complexo e abstrato, portanto, político e ideológico, que ultrapassa meramente a mensuração estática de aspectos técnicos e quantitativos de desempenho cognitivo de alunos e de uma dada realidade educacional (HORTA NETO, 2013; BAUER, 2017). Isso gera pressão sobre os/as educadores/as, no sentido da busca por maior eficiência e produtividade no ensino e no estabelecimento de metas voltadas para a obtenção de melhores índices educacionais. Esses elementos, por um lado, podem repercutir na autonomia dos/as professores/as e assim, implicar no determinismo das práticas

sinônimos e guardam especificidades que incidem sobre o objeto, as dimensões, os parâmetros e critérios a partir dos quais se busca aferir a consecução da qualidade”.

pedagógicas e curriculares, no sentido do treinamento para a realização das AELE, gerando dessa forma, o afunilamento do currículo e do ensino, ou seja, o estreitamento do currículo escolar. Por outro lado, podem repercutir na saúde dos/as professores/as, levando-os/as ao adoecimento (SOLDATELLI, 2011).

Isto posto, entendemos que a Prova Floripa é um instrumento da gestão pública municipal que atende a determinados interesses políticos. Nessa tessitura, defendemos que a Prova Floripa tem implicações no ser e fazer pedagógico das professoras que ensinam Ciências na RMEF, ou seja, tem consequências na prática docente das professoras. Além disso, enquanto uma avaliação externa, tem repercussões nas questões curriculares associadas à escola e à sala de aula, o que pode ter como efeito colateral o estreitamento curricular (RAVITCH, 2011; FREITAS, 2012; 2013c; BROOKE, 2013) e a regulação e controle do ensino de Ciências desenvolvido na RMEF.

A expressão “estreitamento curricular” ou “estreitamento do currículo” tem sido utilizada por alguns autores dos campos da avaliação e currículo (RAVITCH, 2011; FREITAS, 2012; 2013c; BROOKE, 2013) com os seguintes argumentos: o fato das AELE ou testes de alto impacto (*high stakes*) privilegiar currículos básicos ou mínimos, focando seus itens/questões geralmente em duas ou três disciplinas (matemática, língua portuguesa e Ciências, por exemplo), acarreta perda de múltiplos elementos curriculares, o que pode gerar um afunilamento e enrijecimento do currículo das escolas e por parte das disciplinas. Logo, o olhar do professor e também do aluno passa a ser direcionado às exigências dos testes externos, que passam a determinar e prescrever conteúdos, metodologias, objetivos educacionais e procedimentos formativos (FREITAS, 2012; 2013b; BROOKE, 2013). Isso, segundo os autores aqui referenciados, pode conduzir a uma homogeneização curricular ou mais precisamente a uma uniformização do currículo trabalhado em sala de aula e dessa forma acarretar em prejuízos para a formação educacional e escolar do aluno, já que devido à padronização do currículo os testes deixam de lado outras dimensões da formação humana, como, por exemplo, valores pessoais e sociais, o pluralismo de ideias (BROOKE, 2013) e a formação crítica para o exercício da cidadania.

Estamos considerando o currículo na perspectiva crítico-transformadora, ou seja, na relação dialógica com a avaliação, portanto, como um “quefazer” humano, social, histórico, cultural, epistemológico e político-pedagógico da educação. Assim, o currículo é uma construção social e nesse sentido é o elemento central da escola e do ensino-aprendizagem, sendo instrumento chave na negociação e colaboração

entre professores e alunos (GOODSON, 2008); um campo de lutas que reflete as contradições sociais (ABRAMOWICZ, 2006) e as relações de poder vigentes na sociedade, na educação, na escola e na realidade da sala de aula. Logo, o currículo não está isento de sentidos e intencionalidades, já que não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social (MOREIRA, 2008) e historicamente construído e acumulado.

Considerando essa discussão inicial, entendemos que o currículo escolar e a avaliação são práticas políticas e sociais indissociáveis, portanto, são campos de disputa e resistência na educação e no ensino de Ciências, elementos que suscitam contradições e incertezas. Com essa premissa, em síntese, propomos levantar discussões sobre o que está por trás da Prova Floripa e como essa política de avaliação é recebida nas escolas, pelas professoras que ensinam Ciências na RMEF.

PROBLEMA, QUESTÕES NORTEADORAS, OBJETO E OBJETIVOS DA PESQUISA

No contexto de realidade envolvendo a relação entre as políticas de gestão educacional, as AELE representadas pela Prova Floripa e suas (des)articulações com o currículo e o ensino de Ciências, tivemos como problema de investigação: **de que forma as Professoras de Ciências e Professoras Auxiliares de Atividades de Ciências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC percebem e compreendem a Prova Floripa e quais as possíveis repercussões dessa avaliação sobre o currículo e de Ciências e a prática docente dessas professoras?**

Partindo desta problemática, definimos como questões norteadoras da presente pesquisa:

- Quando, como e por quê a Prefeitura Municipal de Florianópolis resolveu fazer avaliação externa, utilizando-se da Prova Floripa? Quais as ideologias da Prova Floripa?
- De que forma as professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências da RMEF percebem e se relacionam com as AELE e com a Prova Floripa? Que olhar têm para a avaliação externa da educação? Como essas avaliações são recebidas pelas professoras? Que elementos são recorrentes em suas vozes? As professoras valorizam tais avaliações ou manifestam oposição a essas políticas? Compreendem os seus usos, objetivos e finalidades? Para elas

a Prova Floripa pode avaliar a qualidade do ensino de Ciências da RMEF?

- Se, como e em que medida a Prova Floripa pode repercutir sobre a escola e a prática docente dessas professoras? As professoras modificam sua prática pedagógica em decorrência desta avaliação externa? Será que levam em conta a Prova Floripa e seus resultados no desenvolvimento do currículo e da prática docente?
- Quais as concepções de currículo, avaliação e de ensino-aprendizagem que permeiam a Prova Floripa?

Levando em conta essas indagações, nosso objeto de pesquisa consistiu na interface da Prova Floripa com o currículo de Ciências e a prática docente de professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências da RMEF. Nessa direção, tivemos como objetivo basilar: identificar e discutir as percepções e compreensões das professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências da RMEF acerca da Prova Floripa, bem como identificar as possíveis repercussões e desdobramentos dessa política de avaliação externa sobre o currículo de Ciências e a prática docente das mesmas professoras.

Partindo desse contexto de realidade associado à Prova Floripa, elencamos como objetivos específicos dessa pesquisa:

- Descrever e discutir o contexto de realidade envolvido na origem e implementação da Prova Floripa;
- Identificar as características e objetivos da Prova Floripa;
- Identificar se, como e em que medida a Prova Floripa e os seus resultados podem repercutir no currículo e no ensino de Ciências da RMEF;
- Refletir criticamente sobre o estreitamento do currículo de Ciências, tendo como ponto basilar as interligações com a Prova Floripa.

A Prova Floripa configura-se como um sistema próprio e padronizado de AELE instituído e implementado a partir de 2007, aplicado anualmente até o ano de 2016⁵, no âmbito das escolas básicas

⁵ O boicote em 2016 na aplicação da Prova Floripa por parte de um contingente de escolas básicas da RMEF, fez com que em 2017 a SME suspendesse a realização. Além disso, deduzimos que provavelmente outras questões estiveram envolvidas, por exemplo, razões econômicas associadas aos gastos milionários

vinculadas à RMEF. Até 2007 a presença das AELE no município de Florianópolis se dava a partir da Prova Brasil, aplicada pela primeira vez em 2005 e em 2008 a Rede começou a participar da Provinha Brasil (SANTOS, 2014).

De acordo com informações acessadas em documentos que tratam da Prova Floripa, a mesma foi inicialmente concebida como um instrumento de avaliação da SME para produzir diagnósticos sobre a qualidade do ensino oferecido no âmbito das escolas municipais. Nesta ótica, a Prova Floripa surgiu como um instrumento de avaliação externa para gerar informações e fornecer indicadores oficiais do nível da aprendizagem dos estudantes da RMEF, permitindo com isso fomentar e realizar comparações com os resultados alcançados na Prova Brasil. Além disso, a Prova Floripa serviu para a identificação de problemas e virtudes, de modo a subsidiar reformas curriculares na RMEF e a (re)formulação de políticas públicas para intervenção e melhoria da qualidade e equidade do ensino ofertado nas escolas básicas municipais, bem como contribuir para atingir metas associadas ao incremento do IDEB (FLORIANÓPOLIS, 2015; 2016).

Com o passar dos anos a Prova Floripa foi mudando de perspectiva. De instrumento de diagnóstico passou para instrumento de monitoramento do processo de ensino e aprendizagem das escolas da RMEF. Com a sua terceirização, em 2014/2015, passou a ser tratada como uma política pública de gestão educacional cuja implementação teve como propósitos a mensuração e monitoramento do desempenho escolar (proficiência dos estudantes), da eficácia do ensino e da qualidade da educação, com vista a melhoria do ensino-aprendizagem ofertado na rede pública municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015c; 2016b) e a captação de recursos financeiros junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Nessa linha, a Prova Floripa passou a ser um instrumento próprio de regulação do processo ensino-aprendizagem, desencadeando ações gerencialistas e de controle da gestão das escolas e do trabalho desenvolvido pelos professores.

Aliado a esses propósitos, no final de 2014, por meio de um empréstimo do BID, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME) estabeleceu um contrato de terceirização da Prova Floripa com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), empresa pública não estatal (PEDROSO, 2008, apud. FREITAS, 2013c), ligada à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), descentralizando assim a

despendidos com a aplicação do instrumento, visto que a Prefeitura Municipal de Florianópolis, em 2014, terceirizou a avaliação externa na RMEF.

avaliação externa no âmbito da RMEF. Portanto, a partir de 2015 ficou sob responsabilidade do CAEd toda a logística da Prova Floripa (organização, elaboração, desenvolvimento e formação dos professores) e o monitoramento dos serviços educacionais oferecidos pela Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF).

Além disto, a Prova Floripa caracteriza-se como um programa de avaliação que, segundo as diretrizes da SME, está articulado à proposta curricular da RMEF. Nesse aspecto, segundo documentos oficiais (FLORIANÓPOLIS, 2014; 2015b; 2016a; 2016b), a Prova Floripa está alicerçada na aferição de competências e habilidades, no sucesso escolar e na garantia do direito de aprender do aluno, com fins de fazer levantamentos do desempenho dos estudantes para o monitoramento da educação pública, objetivando melhorar a qualidade e a equidade do ensino municipal.

CAMINHOS METODOLÓGICOS E SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Partindo do cenário investigativo já explicitado e considerando os aportes/referenciais teórico-metodológicos escolhidos para a presente pesquisa, materializados nas categorias freireanas do *pensar certo*, conscientização e da emancipação, e em conceitos articulados a AELE, tais como cultura de avaliação, aparelho avaliativo, gerações de avaliação em larga escala, estreitamento curricular, dentre outros, ponderamos que a presente pesquisa segue uma abordagem qualitativa do tipo crítico-reflexiva, configurando-se como um estudo de caso. Assim, concentramos nossa atenção em estudar a cena da Prova Floripa na interface com a prática docente de professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências da RMEF.

Estamos considerando a categoria “cena da Prova Floripa” com base em Albuquerque (2006a).

As cenas são feitas de palavras pronunciadas, de pequenos gestos, que muitas vezes se tornam grandes, seus significados estão imersos na rede de relações sociais que as constituem: elas são práticas sociais de significação” (ALBUQUERQUE, 2006a, p. 24).

Nesse sentido, os dados e resultados (teóricos e práticos) aqui apresentados e discutidos tiveram origem a partir das seguintes técnicas, procedimentos e métodos de investigação:

- Seleção, classificação, quantificação e qualificação de um *corpus* de dados, informações, conhecimentos e saberes por meio de investigação temática e bibliográfica em diversas fontes, específicas e gerais. Registramos que para efeito deste estudo, investigação temática corresponde a investigação e coleta de materiais e elementos de interesse e que estão relacionados com o campo de conhecimento, os temas, subtemas pertinentes e relacionados com o objeto da presente pesquisa (SEVERINO, 1996). Portanto, não se trata da investigação temática abordada pelo referencial freireano.
- Leitura, aprofundamento e fichamento dessas fontes; escolha e definição das citações úteis para transcrição, obtidas em textos e referências impressas e em mídia digital, recolhidas em capítulos de livros, artigos de revistas especializadas da área de educação e ensino de Ciências, bem como em relatórios e informes administrativos sobre a Prova Floripa.
- Levantamento e compilação dos dados e informações da pesquisa a partir das “vozes” das professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências (sujeitos participantes da pesquisa) obtidas a partir de um questionário semiaberto contendo perguntas objetivas e subjetivas (apêndice 1), fundamentadas para a clarificação do perfil pessoal, acadêmico e profissional das professoras, bem como dos limites e possibilidades da Prova Floripa e suas implicações associadas ao currículo de Ciências da RMEF e a prática docente das professoras. As “vozes” da professoras, materializadas na construção de opiniões, percepções, compreensões e argumentos, são tomadas como expressão do pensamento.

O questionário foi respondido por um coletivo constituído de 30 professores que atuaram na RMEF no ano de 2016, sendo 26 do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Desse coletivo, 21 correspondem a professores de Ciências e 9 a auxiliares de atividades de Ciências). Igualmente, desse coletivo, 25 professores declararam ser efetivos e cinco temporários, cujo contrato apresentava data fim pré-determinada. Todas os sujeitos de pesquisa aceitaram de forma espontânea contribuir com dados e informações, bem como refletir sobre o objeto de pesquisa em questão, relatando concepções e interpretações, acrescentando elementos acerca do recorte da realidade investigada. Salientamos que o questionário foi elaborado em formulário do aplicativo *google docs* e disponibilizado

on-line para o preenchimento. Todas as respostas coletadas foram registradas e organizadas para posterior análise, integrando, assim, o *corpus* de análise da pesquisa. Além disso, registramos que a investigação foi submetida no segundo semestre de 2016 ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC e autorizada. Logo, foi necessário a apresentação de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi preenchido e assinado pelas professoras.

Nesse processo investigativo, almejando o *pensar certo* e a conscientização, consideramos importante ressaltar que os sujeitos participantes da presente pesquisa (professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências) não são neutros e não se comportam de forma isenta e padronizada. São sujeitos em processo de formação permanente, o que os torna históricos, políticos, culturais, sociais e, sobretudo, contraditórios. Logo, apresentam conflitos, divergências e convergências; possuem expectativas e particularidades enquanto sujeitos críticos-reflexivos que atuam/trabalham com o ensino de Ciências na RMEF. São sujeitos que atribuem significados e sentidos à realidade vivenciada, já que possuem crenças e valores, visões de mundo, atitudes, vontades e motivações; fazem escolhas, e, sobretudo, são dialógicos e solidários. Por todos esses aspectos, as professoras participantes da presente pesquisa não podem ser reduzidas a simples respondentes e informantes ou amostras e objetos de investigação, nem mesmo como dados numéricos e quantitativos. São sujeitos participativos e ativos, em processo de conscientização e (trans)formação.

Nessa perspectiva, salientamos que existe uma identidade entre sujeito e objeto de pesquisa (MINAYO, 2000), uma dialética entre realidade/mundo e sujeito, já que as relações entre sujeito de pesquisa e objeto não estão dadas e muito menos são neutras, ahistóricas e estão isentas de relações de poder, interesses e ideologias. Com base em Severino (1996), entendemos que não se faz ciência e pesquisa, assim como não se constrói conhecimento, sem rigor epistemológico, compromisso político e ideológico, dedicação, perseverança e obstinação por parte dos sujeitos envolvidos no processo investigativo.

CENAS DA PESQUISA

O interesse pela temática abordada nesta pesquisa surgiu a partir de duas cenas reais e concretas que marcaram a minha trajetória acadêmica e profissional. A primeira cena está relacionada com os saberes da experiência, com o ser/fazer-se professor de Ciências no âmbito da RMEF. A segunda cena descortina-se a partir da participação nas

pesquisas sobre avaliações educacionais, desenvolvidas no grupo Observatório da Educação da UFSC⁶ e que culminou na realização do mestrado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT/UFSC), bem como, na posterior objetivação do projeto para o doutorado e o ingresso no mesmo Programa de Pós-Graduação.

Neste trabalho, adotamos a metáfora “cenas” com base em Albuquerque (2006a), para designar as práticas sociais de significação que são construídas em tempos e espaços diversos da escola pública, do currículo e das políticas de gestão e avaliação educacional. Portanto, as cenas “[...] contam história e fazem parte de uma história social bem mais ampla. Elas dão vida aos cenários; elas se movem, porque nelas vivem os homens e as mulheres [...]” (ALBUQUERQUE, 2006a, p. 24).

Sendo assim, a primeira cena aqui considerada está relacionada com o cotidiano da educação formal e esteve entrelaçada com a minha ação pedagógica no ensino fundamental da RMEF. Nesse sentido, posso afirmar que a prática da avaliação com os alunos, no dia-a-dia da sala de aula de Ciências, o processo educacional e o currículo prescrito e praticado no âmbito da escola pública foram aspectos marcantes no exercício da profissão docente. O ato de avaliar tem feito parte, enquanto uma prática social de significação ao longo da minha carreira na educação básica e trajetória no ensino de Ciências, uma *práxis* histórica e permanente, construída na reflexão e ação do processo ensino-aprendizagem, no cotidiano das aulas de Ciências. Essa construção implica um processo político-pedagógico coletivo, não neutro, fruto de idas e vindas, erros e acertos. Isso resulta em um movimento crítico e reflexivo de amadurecimento e abertura para o desvelar da realidade, a autonomia, o *pensar certo*, a humanização, a conscientização e a emancipação.

O processo avaliativo é, sem dúvida, um dos momentos mais tensos e problemáticos, porém crucial no âmbito da escola, dos movimentos curriculares, da construção do conhecimento e da ação pedagógica e docente. É por meio da prática da avaliação que, enquanto professores, podemos analisar o que fazemos e, assim, repensar a realidade concreta

⁶ Programa financiado pela Capes em parceria com o INEP que objetivou promover a capacitação de professores e a disseminação de conhecimentos acerca da educação e áreas afins, bem como fortalecer o diálogo entre a universidade e a escola básica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional e escolar (<http://portal.inep.gov.br/observatorio-da-educacao>).

do currículo, do ensino-aprendizagem e da escola, o nosso modo de ser e agir, enfim, refletir cotidianamente sobre as nossas ações e práticas curriculares e pedagógicas em sala de aula de Ciências.

Dessa forma, a avaliação, quer seja interna ou externa, é uma realidade tomada como prática social de significação. Por isso, é uma ação política e cotidiana da *práxis* pedagógica dos/as professores/as que está permeada por conflitos e contradições. É um paradigma dominante, mas também emergente que desafia o sujeito professor/a e que divide opiniões, argumentos e visões de mundo. Sendo assim, ressalta-se a importância de se investigar a avaliação educacional, problematizá-la e analisá-la, para ser mais bem percebida, interpretada, compreendida e disseminada.

No contexto político-pedagógico associado à avaliação educacional e escolar, insere-se o cenário da Prova Floripa, cuja implementação na RMEF teve origem a partir de uma ação afirmativa, ou seja, de uma espécie de “compromisso” da gestão da educação pública do município de Florianópolis/SC para fins de melhorar os resultados do IDEB das escolas básicas (FLORIANÓPOLIS, 2015; 2016). Dessa forma, a Prova Floripa surge para fazer o diagnóstico e o monitoramento do desempenho dos alunos e rendimento escolar, que segundo informações documentadas, com vista à verificação periódica da qualidade do ensino e da educação oportunistas no âmbito das escolas municipais que oferecem o ensino fundamental (FLORIANÓPOLIS, 2015).

A partir da construção deste primeiro cenário e considerando a relação espaço-tempo, posso afirmar que a Prova Floripa integrou muitas cenas da minha vida profissional, das quais participei como ator coadjuvante. São cenas construídas no contexto das avaliações externas da escola básica e no âmbito do ensino de Ciências na RMEF, nos momentos de formação continuada, a nível central da SME de Florianópolis e também nos seminários de discussão promovidos pelo Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM)⁷.

Dessa maneira, direta ou indiretamente a cena da Prova Floripa esteve ligada com a minha prática docente, já que num certo período (2008 e 2009) colaborei com a elaboração das questões/itens de Ciências, além de fazer parte da equipe de aplicação da Prova na escola. Também tive participação nas discussões e formações que ocorreram ao longo dos

⁷ No ano de 2016 ocorreram três seminários sobre a Prova Floripa promovidos pelo SINTRASEM e cujo foco de discussão girou em torno das implicações políticas, econômicas e culturais das avaliações externas do ensino fundamental público.

últimos anos e que tiveram como tema as AELE e a Prova Floripa. Enfim, a Prova Floripa, desde a sua concepção, tem feito parte da minha realidade enquanto trabalhador da educação na RMEF.

Levando em conta as situações reais e concretas por mim vivenciadas, assinalo que a Prova Floripa teve consequências no contexto de realidade onde exerceo a profissão docente. Sendo assim, de forma específica e particular supomos que ela tenha implicações sobre o currículo e o ensino de Ciências e, portanto, tenha repercussões explícitas ou implícitas sobre o ser e fazer pedagógico das professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências que lecionam na RMEF.

A segunda cena elencada na presente investigação está relacionada com a primeira; diz respeito à minha participação nas pesquisas sobre as avaliações de escolas e sistemas educacionais desenvolvidas no âmbito do grupo Observatório da Educação (OBEDUC/UFSC - Ciências). Esse cenário proporcionou minha colaboração nos estudos e pesquisa do grupo, possibilitando acompanhar e conhecer o enredo em que se inserem as políticas de AELE, tanto no âmbito nacional, quanto internacional.

As AELE foram implementadas há aproximadamente três décadas na educação brasileira, nos três contextos educacionais (federal, estadual e municipal). Compõem o que tem sido designado de aparelho avaliativo da educação básica (FREITAS, 2013c) e que no âmbito nacional/federal é gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (ME). São exemplos de AELE da educação básica: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil, dentre outras.

A contribuição nos estudos e investigações realizadas pelo grupo OBEDUC/UFSC - Ciências me levaram a diversas inquietações, bem como possibilitaram a elaboração de um contingente de reflexões relacionadas às políticas de AELE na sua interface com o funcionamento da leitura em aulas de Ciências. Sendo assim, no grupo OBEDUC/UFSC Ciências, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT/UFSC), participei de dois projetos de pesquisa durante seis anos consecutivos.

Logo, foi a partir do interesse e da problematização dos aspectos da linguagem associados a essas avaliações e na sua interligação com o ensino de Ciências que me senti motivado em construir uma proposta de pesquisa para a seleção do mestrado no PPGECT/UFSC. Iniciado em 2010, o mestrado culminou na dissertação intitulada “Leituras do PISA: Sentidos sobre Ciências e Tecnologias em Sala de Aula de Ciências”

(SIMAS FILHO, 2012), cujo objetivo geral foi investigar a leitura e os sentidos que os estudantes produzem de/sobre Ciências e Tecnologias a partir das questões e dos textos veiculados ao PISA. Especificamente a pesquisa objetivou estabelecer alguns aspectos das condições de produção do PISA; analisar, com base na Análise de Discurso de linha francesa, textos do campo da Ciência e Tecnologia veiculados no PISA e investigar condições de produção estabelecidas em sala de aula de ciências frente à leitura de três textos do campo das Ciências e Tecnologias veiculados no PISA.

Embora no relatório final da pesquisa do mestrado não tenha aprofundado análises e discussões acerca dos aspectos políticos e ideológicos, relacionados ao PISA e sua relação com a prática pedagógica dos professores e com o currículo de Ciências, minhas leituras preliminares despertaram a curiosidade por essa temática. Em vista disso, em 2013, senti-me estimulado em escrever um projeto para a seleção do doutorado do PPGECT. A proposta inicial de pesquisa propunha investigar o discurso da padronização do PISA, com foco na análise comparativa das provas da área de ciências, aplicadas no Brasil e em Portugal. Fui selecionado e a partir de 2014 iniciei a caminhada acadêmica no curso de doutorado. Sendo assim, ao longo dos últimos quatro anos, tenho mantido contato e diálogo com pessoas, referenciais, conhecimentos, saberes e práticas que foram fundamentais para minha formação humana e profissional tanto no campo da pesquisa, quanto da docência no ensino de Ciências.

Estimulado em investigar situações concretas relacionadas às avaliações educacionais num contexto internacional, no primeiro semestre de 2015 tive a oportunidade de realizar por meio do Projeto Pró-Mobilidade Internacional um estágio de doutorado sanduíche⁸ na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), localizada em Timor-Leste, fato que foi de grande importância para a problematização do meu objeto de pesquisa.

A partir do olhar da avaliação emancipatória (SAUL, 1988), no doutorado sanduíche, tive como objetivo principal de pesquisa compreender e discutir os processos avaliativos em Timor-Leste e seus efeitos na formação inicial de professores do curso de Educação em Biologia. Desta forma, foram objetos de investigação a avaliação nacional

⁸ A pesquisa intitulada “A Avaliação educacional como objeto de análise: contribuições para a formação do professor de Biologia em Timor-Leste” foi orientada pela Professora Dra. Suzani Cassiani (UFSC/BRASIL) e co-orientada pelo Prof. Dr. Francisco Miguel Martins (UNTL/TIMOR-LESTE).

de Timor-Leste, responsável pela entrada dos alunos no ensino superior e sua relação com a formação inicial de professores de Biologia no âmbito da UNTL. Também foi objetivo desta pesquisa entender como os professores formadores concebem e utilizam a avaliação educacional no contexto universitário.

Essa experiência em Timor-Leste se constitui em um momento rico para a minha formação humana e enquanto pesquisador na área da educação em Ciências e no campo do ensino-aprendizagem de Ciências; uma espécie de divisor de águas, no sentido do conhecimento de novos referenciais teóricos e metodológicos, proporcionando, por exemplo, o aprofundamento de leituras sobre a perspectiva freireana que tem como pressuposto a prática de uma educação humanizadora e libertadora.

No período do estágio doutoral tive a oportunidade de participar das atividades do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Ensino de Ciências e Tecnologias na Formação de Professores em Timor-Leste (GEECITE-TL), vinculado ao Programa de Qualificação de Docentes Ensino de Língua Portuguesa da Capes (PQLP/UFSC/CAPES) e a Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH) da UNTL. O GEECITE-TL é constituído por um coletivo de alunos, professores e pesquisadores – timorenses e brasileiros. Nesse percurso comecei a refletir sobre as minhas questões iniciais de pesquisa, os objetivos e os referenciais teóricos-metodológicos para o doutorado. Esse processo gerou dúvidas e inquietações, o que resultou em uma completa reconfiguração do projeto inicial de pesquisa do doutorado.

Aliado a esse aspecto, ao retornar para o Brasil e para a UFSC, comecei a participar dos grupos de estudo e pesquisa Casulo (Pesquisa em Educação em Ciências e Biologia) e NUEG (Núcleo de Estudos em Ensino em Genética, Biologia e Ciências). Especialmente no NUEG, tive a oportunidade de discutir a objetivação da minha pesquisa de doutorado, num processo coletivo de orientação e formação permanente, que tem como pressupostos o diálogo e a problematização na ação investigativa.

Isto posto, considero que tanto a primeira cena, quanto a segunda, foram e se constituem legítimas práticas sociais de significação, já que direta ou indiretamente estiveram associadas à avaliação na/da escola e no/do ensino de Ciências. Logo, são cenas que suscitam questões e revelam expectativas, “[...] dúvidas, algumas certezas e uma permanente incompletude” (ALBUQUERQUE, 2006a, p. 26). São cenas que se entrelaçam e que se desdobram em outras cenas. Cenas da escola pública, da AELE, da Prova Floripa e do ensino e da pesquisa, que contam a história de uma avaliação educacional e escolar que abarca silêncios, rupturas, “[...] nexos, paradoxos, conflitos, negociações, apaziguamentos,

superações, dicotomias e aproximações; [...]” (ALBUQUERQUE, 2006a, p. 26).

Um historicizar a avaliação educacional no sentido de “[...] ir com e para além das próprias cenas” (ALBUQUERQUE, 2006a, p. 26), com o propósito de discutir e compreender: de que forma e em que medida uma política de AELE, representada pela Prova Floripa e instituída em um contexto educacional municipal, se materializa na prática docente das professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências que atuam nas escolas de educação fundamental da RMEF? Como a Prova Floripa, uma avaliação padronizada que ocorre no âmbito da RMEF e, portanto, de caráter mais local e restrito, adquire dimensões políticas e ideológicas mais amplas, numa direção hegemônica e sob os fundamentos e condicionantes das ideologias neoliberais, capitalistas, globalizantes e mercadológicas?

Como diz Ira Shor no prefácio do livro “Medo e Ousadia” (FREIRE e SHOR, 1997, p. 12): “[...]. Não possuímos todas as respostas, nem conhecemos todas às perguntas que deveriam ser feitas. [...]”. Partindo desse entendimento e considerando as interrogações acima elencadas, pontuamos que por mais que consideremos a realidade concreta no que tange a objetivação de uma AELE de cunho democrático, dialógico, ético e politicamente comprometida com a mudança/transformação da realidade social e com a emancipação⁹ do sujeito, a mesma, na maioria dos contextos educacionais e escolares, real e efetivamente ainda segue um modelo positivista e gerencialista. Portanto, de caráter classificatório, seletivo, produtivista, meritocrático e regulatório. Isto porque nos sistemas educacionais, redes de ensino e escolas públicas e privadas ainda há uma tendência em se naturalizar práticas tecnocráticas, domesticadoras e desumanizadoras de avaliação (SAUL, 2015). Isto é, práticas e ações avaliativas de regulação e controle que seguem às exigências e determinações da performatividade educacional (DEMO, 2010; MACHADO, 2014) e que acabam respaldando modelos neoliberais e abordagens quantitativas, caracterizadas por expressarem mecanismos objetivos, padronizados,

⁹ Saul (1988), ao transpor a categoria freireana “emancipação” para o campo da avaliação e currículo, aponta para a existência do paradigma da avaliação emancipatória, o qual é compreendido como uma perspectiva alternativa e democrática de avaliação e que contrapõe o paradigma tradicional de avaliar para medir, obter resultados e controlar o conhecimento do sujeito. A autora defende uma avaliação emancipatória, no sentido da conscientização e do desvelamento da realidade para a transformação social.

antidialógicos e bancários de educação e avaliação educacional (FREIRE, 2014; SAUL, 2015).

Assinalamos que de acordo com a perspectiva freireana, a prática da avaliação nos moldes da educação bancária segue os princípios de um ensino verticalizado que se dá através da transmissão e memorização mecânica dos conteúdos. Logo, uma avaliação decorrente de um ensino depositário, autoritário e antidemocrático, estando a serviço da dependência, do controle e da domesticação e não do *pensar certo*, da autonomia, da conscientização, humanização e emancipação dos sujeitos (FREIRE, 2014; 2015).

O paradoxo entre a avaliação educacional na perspectiva emancipatória e a avaliação na perspectiva regulatória (ALBUQUERQUE, 2006c, SAUL, 1988; 2015) nos faz pensar e concordar com Vasconcellos (2007, p. 21), quando afirma que “é necessário colocar a avaliação em questão, para poder transformá-la”. Assim, compactuamos da perspectiva de uma avaliação contra-regulatória, que possibilite a transformação, no sentido da tomada de consciência crítica e o engajamento em defesa de princípios democráticos, participativos e humanizadores. Isto é, uma avaliação que tenha a formação humana, a autonomia, a emancipação e a libertação como princípios e objetivos. Logo, uma avaliação que tenha como pressuposto o diálogo e a educação para a ética, a conscientização e o *ser mais* (FREIRE, 2014).

Segundo Freire (2014) faz parte da ontologia do ser humano o *ser mais*, isto é, o movimento de busca do indivíduo em se fazer sujeito na transformação de sua realidade concreta. É um processo dialógico de tomada de consciência da realidade, o que para Freire é a conscientização, no sentido da passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica (FREIRE, 2014).

No presente trabalho, muitas cenas envolvendo as AELE e a Prova Floripa serão desveladas e anunciadas. No entanto, outras tantas não serão explicitadas devido às nossas escolhas e limitações. Como já dito, faz parte do ser humano o inacabamento, a incompletude e a inconclusão, por isso, estamos sempre na busca do *pensar certo*, da conscientização e da humanização, portanto, do *ser mais* (FREIRE, 2013; 2014; 2015). Nesse processo ontológico e epistemológico, que é histórico e contraditório, informações, conhecimentos e saberes sobre a Prova Floripa e as AELE serão colocados em relevo e explicitados, embora os sentidos e significados sejam considerados provisórios, inconclusos e subjetivos, na medida em que nossas certezas são sempre temporárias e por isso estão em contínua (trans)formação.

ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

O texto que aqui apresentamos está organizado em cinco capítulos, além desta introdução, das considerações finais, referências bibliográficas, apêndices e anexos. Ainda na introdução consideramos necessário explicitar as motivações associadas à escolha do tema, problema de pesquisa, objetivos, questões norteadoras, bem como alguns esclarecimentos sobre os caminhos metodológicos e as cenas da presente pesquisa. Igualmente, introduzir o tema de pesquisa, levantando pontos para início de conversa, em especial sobre as políticas de AELE implementadas em redes e sistemas educacionais brasileiros, bem como acerca da Prova Floripa e sua interface com o currículo, o ensino de Ciências e a prática docente das professoras de Ciências da RMEF, delimitando assim, o tema de pesquisa.

No primeiro capítulo, buscamos falar sobre os pressupostos, conceitos, características e objetivos associados à avaliação educacional e escolar (interna e externa), estabelecendo articulações com o currículo e o ensino de Ciências e explicitando nossas concepções e filiações teóricas. Além disso, procuramos realizar algumas discussões sobre as perspectivas históricas e epistemológicas da avaliação na/da educação e no/do ensino de Ciências.

No segundo capítulo, aprofundamos as discussões acerca da temática de pesquisa, enfatizando as políticas de AELE no Brasil, suas origens, pressupostos e os conceitos que as caracterizam. Também apresentamos alguns estudos e experiências brasileiras acerca dessas avaliações no contexto da educação básica e suas relações com o ensino de ciências, o currículo e a formação de professores. Finalizamos este capítulo discutindo e buscando fundamentos para articular o neoliberalismo, a globalização e as políticas de avaliação em larga escala.

No terceiro capítulo, apresentamos e descrevemos a Prova Floripa em relação às suas origens, características e significados, enfatizando as relações entre ela e a ideologia neoliberal. Nesse contexto, procuramos trazer para a discussão as relações entre a Prova Floripa e o movimento Todos pela Educação, bem como os aspectos técnico-metodológicos envolvidos na sua operacionalização.

O quarto capítulo apresenta as questões metodológicas. Nesse sentido, partindo da delimitação do tema e problemática de pesquisa explicitamos e detalhamos alguns aspectos que definem e caracterizam a investigação qualitativa, o estudo de caso e a pesquisa crítico-reflexiva. Também, descrevemos e expomos as técnicas e instrumentos de coleta de

dados e informações escolhidos para a presente pesquisa e como se deu o processo de construção do *corpus* de análise.

O quinto capítulo é dedicado às análises. Nele interpretamos e discutimos os resultados da pesquisa, obtidos por meio de um questionário respondido por trinta professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências que atuavam no ano de 2016 na RMEF. Dessa forma, objetivamos por meio de categorias de análise definidas *a priori* abordar e discutir as “vozes” das professoras. Sendo assim, almejamos, por meio de um rol de elementos analíticos, refletir e discutir sobre as percepções e compreensões das professoras acerca das AELE em geral e da Prova Floripa, em particular, buscando compreender e evidenciar suas dimensões político-pedagógicas e as repercussões e desdobramentos na escola, no currículo de Ciências e principalmente na prática docente daquelas professoras. Em síntese, a partir do processo analítico objetivamos estabelecer o cenário político-pedagógico da implementação da Prova Floripa na RMEF, bem como produzir novas compreensões acerca dessa avaliação, seus objetivos, uso dos resultados e as implicações na prática docente das professoras que ensinam Ciências da RMEF.

Por fim, concluímos a escrita da tese tecendo as considerações finais, sintetizando os achados dessa pesquisa e expondo nossas perspectivas futuras para aprofundar desdobramentos e estudos investigativos a partir da realização do presente trabalho de tese. Também centramos algumas reflexões sobre questões político-pedagógicas associadas a uma avaliação contra-regulatória e a partir do referencial freireano anunciamos e defendemos uma perspectiva alternativa de avaliação educacional e para o ensino de Ciências, de caráter dialógico, crítico-reflexivo, ético e politicamente comprometida com uma prática docente voltada para a transformação da realidade vivenciada e a emancipação social dos sujeitos.

DELIMITAÇÃO DO TEMA

Concordamos com Saul (1988, p. 11), quando afirma que:

O tema de um trabalho é, de modo geral, estabelecido por razões que têm especial significado para a vida pessoal-profissional de seu autor e/ou para o plano teórico-metodológico em que a questão se insere.

É fato que as AELE cada vez mais têm sido alvo de investigações nos campos da educação, do ensino, currículo, formação de professores e

das políticas públicas (BAUER, 2013). Esse foco de interesse multifacetado se justifica no fato de que essas avaliações têm pautado políticas governamentais, reformas educacionais e curriculares¹⁰, bem como a criação e implementação de uma variedade de mecanismos e instrumentos de regulação e controle externo às escolas, redes e sistemas educacionais públicos, tanto na esfera internacional, quanto na nacional (contextos educacionais federal, estadual e municipal). Além disso, as avaliações em larga escala têm servido para o monitoramento do fracasso e sucesso escolar, com ênfase no desempenho e na produção de indicadores técnicos de qualidade da educação e do ensino, aspecto que, segundo muitos estudos *é/está* revestido de tensões, contradições e inúmeros desafios (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005; BEISIEGEL, 2006; MOREIRA, 2008, ALBUQUERQUE, 2006c; FREITAS, 2011; HOFFMANN, 2014a; 2014b; CHIZZOTTI, 2016).

Pontuamos que é difícil, mesmo entre pesquisadores e especialistas do campo das políticas de gestão educacional, especialmente aqueles que se dedicam a investigar a temática das avaliações externas em larga escala ou avaliações sistêmicas, chegar a uma definição consensual acerca do que é qualidade (da educação e do ensino), visto que é um fenômeno que remete a várias dimensões e contextos. Portanto, de caráter complexo e polissêmico, ou seja, um conceito de vários sentidos e significados (HYPÓLITO, 2013). Sua explicitação levanta muitas questões e problemas de diferentes ordens acerca da sua concepção, envolvendo recortes da realidade e distintas dimensões, dentre as quais: a social, cultural, histórica, epistemológica, política, econômica e a ideológica, além da mobilização de distintas abordagens teóricas e metodológicas para expressar o que *é/significa* qualidade da educação e do ensino.

Levando em consideração essa discussão envolvendo a qualidade da educação e do ensino, observamos que as políticas de avaliação em larga escala e de currículo, em curso no Brasil e em outros países, especialmente no contexto da educação básica, como é o caso do ENEM e das Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC), têm como pano de fundo um conceito ou sentido de qualidade. Uma qualidade que nem

¹⁰ Um exemplo deste fenômeno pode ser observado nas novas definições sobre um currículo nacional, materializado nas Bases Nacionais Curriculares Comuns (BNCC) cuja elaboração pelo MEC está diretamente associada com orientações e as matrizes de referências para às avaliações externas em larga escala, dentre as quais aquelas que fundamentam o SAEB. Outro exemplo, agora em nível municipal, em Florianópolis a SME fez mudanças nas diretrizes curriculares para a rede de ensino, tomando como subsídio a Prova Floripa e seus resultados.

sempre é social, visto que pode atender a interesses ideológicos neoliberais e, portanto, estar centrada em políticas de meritocracia, cuja finalidade é a eficiência e eficácia da escola e do ensino. Desse modo, a qualidade passa a ser total e baseada no critério da performatividade educacional, medida a partir de certos indicadores (HYPÓLITO, 2013) e parâmetros educacionais quantitativos de desempenho escolar. Isso remete a um maior controle e regulação institucional do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, uma qualidade voltada para o aumento dos índices/padrões educacionais quantitativos, o que acaba refletindo nas políticas de gestão da educação e da escola pública, bem como na gestão do currículo, interferindo direta e indiretamente nas práticas e ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Compreendemos a gestão da educação como a materialização das intenções e decisões do Poder Público (União, Estados e Municípios) referente às políticas educacionais. Através da gestão educacional a política se transforma em prática concreta, ou seja, em ação. No caso da gestão escolar, a materialização das intenções se dá a nível micro, na escola e abrange toda a comunidade envolvida no processo ensino-aprendizagem, como os professores, alunos, pais, mães, diretores, coordenadores e funcionários (ALMEIDA e SCHMITZ, 2012)

Nessa ótica, decorrente da concepção e implementação de políticas de gestão educacional dos sistemas de AELE muitos países e também estados e municípios brasileiros estão instituindo políticas públicas próprias de “melhoria” da qualidade da educação e do ensino baseadas nos princípios da bonificação, responsabilização educacional e profissional. As chamadas políticas ou mecanismos de *accountability*¹¹, culpabilizando localmente os atores escolares (especialmente gestores escolares e professores) pelos resultados de desempenho das escolas e da proficiência dos estudantes nos testes padronizados (BARRETTO, 2001; FREITAS, 2007a; AFONSO, 2010; FREITAS 2012; FERREIRA, 2015; BAUER, 2017).

A expressão teste padronizado foi criada pela pesquisadora americana Diane Ravitch para expor um movimento tecnicista, iniciado a partir dos anos 1980 nos EUA, com fins competitivos e de reforma educacional, o qual propunha a

¹¹Esse aspecto será discutido com maiores detalhes no Capítulo 3, especialmente quando apresentarmos os constructos relacionados a AELE na/da educação.

[...] coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais” (FREITAS, 2012, p. 380, grifo do autor).

Segundo Freitas (2012), no Brasil existe um movimento de governança educacional semelhante, composto por institutos e fundações privadas, o qual tem coordenado a ação dos empresários no campo da educação pública, conhecido como “Todos pela Educação”.

A proficiência corresponde a uma escala de medida da competência e/ou habilidade que os alunos demonstraram ter em relação a um determinado conteúdo/descritor de uma área curricular avaliada pelos exames externos e padronizados (FLORIANÓPOLIS, 2016). Ela pode ser obtida por intermédio da Teoria da Resposta ao Item (TRI), levando em consideração a relação do domínio cognitivo demonstrado pelo estudante com a probabilidade de acerto nos itens da prova. Assim, considerando a Prova Floripa a proficiência é uma estimativa que leva em conta o padrão de respostas dos estudantes, de acordo com o grau de dificuldade, discriminação e acerto ao acaso dos itens da prova (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Essas políticas, originadas a nível internacional, a partir de um contexto neoliberal e de globalização associado aos “corporate reformers” ou reformadores empresariais da Educação (RAVITCH, 2011; FREITAS, 2012), por um lado respaldam o estabelecimento de programas de meritocracia ou recompensa baseados na concessão de bonificação¹² e premiação, para escolas e professores de determinadas áreas disciplinares que atingem metas, tais como: melhores patamares de resultados e performance de qualidade, ou seja, que obtêm os mais altos índices/padrões educacionais de rendimento e aproveitamento nas provas/testes de proficiência. Por outro lado, determinam sanções econômicas, políticas regulamentares e punições (BARRETTO, 2001, FREITAS, 2007a; 2012) para as escolas e professores que obtêm baixos índices e resultados na AELE.

¹² Exemplo disso pode ser observado no estado de São Paulo e na Prefeitura do Rio de Janeiro, em que já estão instituídos a concessão de bônus para escolas e professores, em razão dos melhores índices/padrões obtidos nas avaliações externas em larga escala.

Tudo isso pode ser interpretado como um processo gerencialista e neotecnicista¹³ de responsabilização e de prestação de contas a nível local pelos resultados educacionais (FREITAS, 2012), o que gera pressão sobre os professores por melhores índices de qualidade, incentivando a competição e o ranqueamento das escolas e áreas de conhecimento. Assim cria-se escalas e padrões de qualidade educacional para selecionar as instituições escolares, separando, classificando e rotulando aquelas de alta e de baixa performance, em termos de proficiência, qualidade do ensino e excelência curricular dessa ou daquela área de conhecimento. Isso suscita questões éticas, na medida que as políticas de responsabilização educacional e de meritocracia, além de desconsiderar a qualidade social da escola, podem ter como efeito colateral a padronização do ensino e o estreitamento curricular, sem falar nos prejuízos irreparáveis para a escola pública, assim como para seus atores (gestores, professores e alunos), já que são colocados em um patamar mercadológico em que a concorrência, o aumento da produtividade e a busca pela excelência passam a ser os fios condutores da educação. Logo, as políticas de responsabilização educacional e meritocracia parecem mexer com a vida dos atores da escola, especialmente professores e gestores (FREITAS, 2012), o que nos faz ter um olhar atento e vigilante para essas políticas.

Nesse sentido, chamamos a atenção para os riscos e consequências das políticas de responsabilização educacional e de meritocracia, já colocadas em prática em outros países e que também começam a ser utilizadas em estados e municípios brasileiros. Tais consequências têm sido evidenciadas por pesquisadores da área da avaliação educacional. Assim, com base em Freitas (2012; 2013b) destacamos as principais implicações dessas políticas.

- o estreitamento do currículo escolar e do ensino (alguns conhecimentos passam a ser padronizados na escola e no ensino, porque fazem parte dos temas cobrados nos testes em larga escala, o que gera o controle e o reducionismo curricular);

¹³ Termo utilizado por Freitas (2012, p. 383, grifo do autor) para designar uma nova e atual formulação neoliberal no campo da educação, cujos princípios políticos se estruturam em torno de “[...] três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como “standards”, medidos em testes padronizados”.

- a competição entre profissionais e escolas (gera estigmatização e discriminação dos sujeitos);
- pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes (os professores são pressionados a obter resultados sempre crescente de seus alunos, os quais são tencionados constantemente para demonstrar incremento de desempenho nas avaliações externas);
- as fraudes (a pressão e controle por melhores índices de desempenho, bem como o pagamento de bônus as melhores escolas e professores, induz em práticas de distorção e alterações fraudulentas no nível, dados, informações e notas dos alunos nas provas);
- o aumento da segregação socioeconômica no território (devido à pressão por desempenho e resultados, as escolas podem especializar-se em determinadas clientelas de estudantes, por exemplo, impedindo a entrada de alunos de risco social e dirigindo-os a outras escolas);
- o aumento da segregação socioeconômica dentro da escola (a pressão sobre as escolas e sobre o professor acaba determinando a separação dos melhores alunos em turmas que se destaquem no desempenho para manter ou incrementar a média da escola e o acesso às premiações);
- precarização da formação do professor (o apostilamento das redes de ensino, bem como a formação do professor por meio de cursos práticos desenvolvidos a distância ou em períodos curtos promove o sucateamento e a precarização profissional do professor);
- destruição moral do professor (os processos avaliativos de professores promovem a sua individualização e em alguns casos devido à publicação dos resultados, o ranqueamento provoca o desgaste e insatisfação profissional);
- destruição do sistema público de ensino (a busca pela qualidade total estimula processos de privatização da educação pública, o que gera, por exemplo, perda da estabilidade de trabalho do professor);
- ameaça à própria noção liberal de democracia (a apropriação das escolas públicas pelas escolas privadas põe em risco a gestão e a formação democrática dos alunos, bem como a pluralidade de opiniões).

Baseados nessas informações, assinalamos que as AELE em geral e a Prova Floripa, em particular, constituem um tema interessante e propício para discussão e investigação, visto que existe um jogo de intencionalidades por trás das políticas que as instituem, na medida em que são/estão carregadas e perpassadas por questões ideológicas, além de distintas visões de mundo. Como ação política e ideológica, os processos avaliativos externos podem alienar e desumanizar os sujeitos. Dessa forma, entendemos, a partir da perspectiva freireana, que a avaliação educacional é dialética-dialógica, no sentido de controvérsia e “superação de uma forma de pensar totalizadora” (ZITKOSKI, 2010b, p. 115) e naturalizada, no qual o contraditório trabalha na relação entre as partes e o todo de um problema ou de uma situação real concreta e vice-versa. Isto é, um processo de cisão (análise) e totalização (síntese) na busca do *inédito viável*¹⁴ (FREIRE, 2015).

Esse processo dialético-dialógico que assume constantemente novos modos e/ou níveis de elaboração e afirmação da vida em sociedade, jamais teria um ponto de chegada final, pois se assim fosse, a história fecharia em si mesma e negaria sua própria natureza, constituída de contradições, tensões e conflitos, que nos impulsionam para novos sentidos da vida humana (ZITKOSKI, 2010b, p. 116).

Essas ideias contribuem com a reflexão acerca de uma avaliação que faz parte da vida de homens e mulheres e que está no bojo das mudanças curriculares e de processos políticos decisórios. Isto é, uma avaliação que se constitui em “[...] um dos motores da vida na escola, na família, nas comunidades, nas gestões educacionais... [...]” (ALBUQUERQUE, 2006b, 115). Nesse aspecto, objetiva e concretamente as AELE não são neutras, porque têm impactos na escola e na vida dos professores e alunos; fazem parte de um processo político-ideológico, que se materializa na dialética entre a regulação e a emancipação social dos sujeitos (ABRAMOWICZ, 2006; ALBUQUERQUE, 2006b). Portanto, um processo que é carregado de intenções e significados.

¹⁴ Categoria freireana (FREIRE, 2014) que se relaciona com as limitações que homem tem de perceber para além das situações-limites e assim, ultrapassar o conhecimento a nível de “consciência real” em um determinado momento histórico e atingir o nível de “consciência máxima possível”.

Neste trabalho, entendemos a ideologia como um “*corpus* de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir” (CHAUI, 2016, p. 245).

Dessa maneira, em decorrência das AELE e dos seus resultados, observa-se o surgimento, no contexto educacional brasileiro, de “posicionamentos sobre decisões que orientam a política educacional, a organização curricular, os saberes selecionados e trabalhados nas escolas, os métodos de ensino, a seleção de livros didáticos e a formação dos educadores” (SAUL, 2015, p. 1301). Logo, considerando o direcionamento que as políticas de AELE têm provocado no âmbito da educação básica no Brasil, em especial na tomada de decisões de gestores e professores, concordamos que, enquanto campo científico (BOURDIEU, 1986) de disputa e resistência, tais avaliações precisam ser constantemente questionadas e debatidas. Consequentemente, colocamos como essencial a pesquisa e o diálogo, com a finalidade de problematizar e refletir sobre os propósitos das AELE. Uma problematização e reflexão construídas a partir de múltiplas dimensões (social, cultural, histórica, política, econômica, teórico-metodológica, epistemológica), na lógica em que acontecimentos e mudanças nos contextos global, nacional e local vêm repercutindo nas políticas públicas, especialmente aquelas que afetam a gestão educacional, as reformas curriculares, a formação de professores e o trabalho docente.

Nesse sentido, supomos ser necessário a reconstrução e a ressignificação da prática avaliativa da/na educação básica, no sentido de “[...] dar maior nitidez à face democrática da escola, às suas possibilidades emancipatórias, potencializando o diálogo entre os diferentes, com suas diferenças” (ESTEBAN; AFONSO, 2010, p. 10).

Assinalamos que nas escolas da RMEF, e entre os professores, já há indícios de um movimento de reflexão crítica sobre os *porquês* e os *para quês* das políticas de AELE, em especial acerca da Prova Floripa. Logo, consideramos que esses sistemas e processos avaliativos têm um significado histórico-cultural, na medida em que são atividades humanas e de trabalho que transformam a realidade concreta dos professores e que silenciam sujeitos e mundos (FREIRE, 2014; 2015). Além disso, há um contingente de categorias e conceitos, tanto explícitos quanto implícitos, ao se analisar a origem, objetivos e os aspectos teórico-metodológicos que regem tais políticas de avaliação, bem como as suas implicações sociais e político-pedagógicas sobre os professores e estudantes, no contexto da escola pública e do ensino de Ciências. Logo, torna-se salutar questionar e problematizar as influências e repercussões que as políticas de AELE têm na escola e, sobretudo, na prática docente das professoras de Ciências

e professoras auxiliares de atividades de Ciências da RMEF, numa perspectiva de refletir sobre o papel político-pedagógico e ideológico (real e simbólico) dessas avaliações.

Concordamos com o pensamento de Bauer e Tavares (2013) que, mesmo com a consolidação dos sistemas de avaliação educacional e de sua expansão no contexto educacional brasileiro, dos estados e dos municípios, há muita controvérsia em torno da implantação dos mesmos. As autoras mencionam que tais controvérsias ganharam maior destaque quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) criou o SAEB e o Índice de Desenvolvimento da Educação - IDEB¹⁵, pretendo indicador de qualidade da educação básica, fato que determinou o direcionamento das políticas públicas de educação, especialmente aquelas associadas à criação, implementação e gestão das avaliações em larga escala (BAUER, 2017), como é o caso, por exemplo, do ENEM e da Prova Brasil.

Além disso, em conjunto com o desenvolvimento dos sistemas de avaliação educacional, há a introdução e o aprimoramento de mecanismos de gestão educacional via avaliação de sistemas educacionais, concretizando um modelo de gestão que se baseia no monitoramento dos resultados educacionais e o entendimento de qualidade da educação baseado na consecução de melhores índices quantitativos. Exemplo desses mecanismos, que têm sido apontados por diversos autores, são: o direcionamento curricular das escolas; a incorporação de políticas de premiação e bonificação de escolas e professores a partir das avaliações; as classificações de escolas, alunos, redes de ensino etc., a partir dos resultados obtidos nas avaliações, dentre outros (BAUER; TAVARES, 2013, p. 15).

O fato dessas avaliações fazerem parte de um pacote político de produção de indicadores de eficiência escolar, faz com que elas tenham implicações materiais e simbólicas no currículo e no ensino público vinculado a educação básica (BONAMINO, 2013). Em decorrência disso com base em Freitas (2013a), observamos que os resultados das AELE

¹⁵ O MEC estabelece e projeta metas bianuais de evolução para o IDEB. Assim, por exemplo, para 2021 o objetivo é que às escolas básicas brasileiras atinjam o índice médio de seis (6,0), já conquistado por países desenvolvidos (FREITAS, 2011).

têm gerado repercussões no cotidiano escolar, no ser/fazer pedagógico dos professores e de forma geral na sociedade civil, afetando intensamente a vida de quem é avaliado, especialmente dos alunos e dos docentes. O viés político e ideológico associado a essas avaliações se constitui em um dos motivos de destaque para justificar a sua investigação e discussão, no intuito de entender e compreender seus significados, limites, controvérsias e efeitos, em especial na gestão escolar e na prática docente dos professores em sala de aula.

Acreditamos que os resultados das AELE podem ter impactos no PPP da escola, na definição do currículo escolar e na seleção dos conteúdos, ou seja, no currículo prescrito e praticado pelo professor em sala de aula de Ciências, dentre outros aspectos que serão objeto de estudo nesta pesquisa.

Ademais, é somente a partir de uma reflexão crítica e aprofundada das práticas de avaliação em larga escala que poderemos evitar os radicalismos fáceis que tendem a demonizá-las e/ou a resguardá-las de maneira incondicional (BAUER; TAVARES, 2013). Nesse aspecto, colocamos como importante e procedente a realização de estudos e pesquisas envolvendo a temática das políticas de gestão que compreendem as avaliações educacionais externas em larga escala em contextos municipais que envolvem especialmente a interface com o currículo, a ação e a prática pedagógica das professoras que ensinam Ciências.

Embora já exista um número grande de estudos e discussões teóricas acerca do que são as avaliações externas em larga escala e como funcionam em um contexto mais amplo associado às políticas nacionais e seus efeitos sobre o sistema educacional brasileiro, escolas e professores, ainda há uma escassez de pesquisas que tratam de avaliações implementadas em contextos municipais como é o caso da Prova Floripa, seus objetivos e justificativas, implicações pedagógicas no cotidiano escolar, na sala de aula, no currículo, no ensino-aprendizagem e na prática docente. Registramos poucos estudos que tratam de forma mais específica sobre a Prova Floripa. Dentre estes citamos as pesquisas de ANJOS (2013), SANTOS (2014) e LIMA (2018), desenvolvidas no âmbito da RMEF e que enfocaram aspectos da gestão da avaliação, num viés mais economicista, envolvendo o Capital e o trabalho docente, com recortes específicos.

Além do mais, observamos que a Prova Floripa tem aparecido em outras pesquisas relacionadas à RMEF, mas de forma secundária e com citações esporádicas para complementação de aspectos relacionados a estudos diversificados relacionados a temas educacionais como: sistema

apostilado na RMEF (FRUTUOSO, 2013), intensificação do trabalho docente (SANTOS, 2014), relação com o trabalho do diretor escolar (CARDOSO, 2008), educação integral (ZANELA, 2013), financiamento da educação municipal (MILGAREJO, 2017), adoecimento dos professores da RMEF (SOLDATELLI, 2011) e implicações da Prova Brasil na formação continuada de professores da RMEF (OLIVEIRA, 2011).

A pesquisa de Anjos (2013), intitulada “A Avaliação nas Escolas Públicas Municipais de Florianópolis: Avaliar para Regular”, teve como objetivo central compreender como a política de avaliação em larga escala vem se constituindo na RMEF, especialmente no Ensino Fundamental. Através da pesquisa documental, a autora discute alguns conceitos articulados à avaliação em larga escala, enfatizando que a política de avaliação em larga escala na RMEF está vinculada com a política nacional de avaliação ligada à Prova Brasil e ao IDEB. Sendo assim, evidencia que a Prova Floripa tem o objetivo de preparar os alunos para as avaliações nacionais. Ademais, observa que a avaliação externa das escolas municipais de Florianópolis faz parte de um Estado gerenciador e regulador que integra uma agenda global ligada a acordos econômicos firmados junto a bancos internacionais.

Com relação à pesquisa de Santos (2014), a mesma enfoca a gestão por resultados na interface com a intensificação do trabalho dos professores da RMEF. A autora investiga a gestão por resultados relacionada com as avaliações em larga escala e as políticas meritocráticas e suas implicações no trabalho docente. Assim, defende que estas políticas gerenciam e monitoram o trabalho dos professores ao ponto de repercutir na sua intensificação.

Considerando o campo educacional relacionado às políticas públicas de gestão educacional e de AEE, a presente investigação enfoca os aspectos político-pedagógicos e técnicos associados à Prova Floripa, nas suas interfaces com o currículo, o planejamento e a ação docente das professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências da RMEF. Em termos metodológicos, a presente pesquisa segue a abordagem qualitativa, se adequando a um estudo de caso. Para tal, tem como aportes teóricos, conceitos e categorias aliados à perspectiva freireana. Quanto à metodologia de análise segue alguns procedimentos da Análise Textual Discursiva¹⁶.

¹⁶ Pontuamos que a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2014) serviu de base para a caracterização dos elementos analíticos dessa pesquisa.

O *corpus* de análise constituiu-se das respostas a um questionário, realizado para um coletivo formado por 30 professoras (de Ciências e auxiliares de atividades de Ciências) que atuavam na RMEF no ano de 2016.

Subsidiados em documentos de cunho administrativo e em relatórios sobre a Prova Floripa (FLORIANÓPOLIS, 2012; 2015e; 2016a), observamos que a mesma é um dos dispositivos de avaliação previsto pelo Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da RMEF, acordado e financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (SEKI, et al., 2017; MELGAREJO, 2017) com o compromisso de aferir e monitorar a qualidade da educação e do ensino ofertado nas escolas da rede pública municipal de ensino, com a finalidade de melhorar os resultados das escolas na Prova Brasil e no IDEB (ANJOS, 2013).

Nesse aspecto, os resultados obtidos na Prova Floripa têm a função de fornecer um panorama localizado do desempenho escolar e, assim, propor ações e estratégias de regulação e controle do trabalho desenvolvido nas escolas básicas municipais, almejando com isso incrementar a eficiência e a eficácia do ensino ofertado no âmbito da RMEF; uma espécie de “observatório” de qualidade das escolas (BARROSO, 2003) da RMEF. A partir desse panorama avaliativo, a SME prevê como contrapartida ao pacto com o BID o desenvolvimento de estratégias de intervenção no contexto da rede e junto às unidades escolares e à formação continuada dos professores, especialmente das áreas do conhecimento avaliadas e que apresentam baixos índices de proficiência ou desempenho cognitivo. Logo, o objetivo da Prova Floripa é desencadear políticas de responsabilização, subsidiando a implementação de reformas educacionais e curriculares e, dessa forma, controlar os indicadores educacionais.

Pontuamos que a Prova Floripa de Ciências trabalha com uma matriz de referência¹⁷ composta por um conjunto de 75 descritores¹⁸,

¹⁷ Corresponde ao conjunto de competências e habilidades propostas com base na matriz curricular da RMEF para a elaboração dos itens da Prova Floripa e aferição dos alunos.

¹⁸Correspondem às competências e habilidades (“conteúdos”) previstas na matriz de referência das diferentes disciplinas e anos escolares. São utilizados para a construção dos itens (questões) da prova/teste e aferição do desempenho dos alunos. São formulados a partir dos referenciais curriculares da rede municipal (uma espécie de currículo mínimo). Com relação a Prova Floripa, inicialmente os descritores eram estabelecidos por meio de consulta aos professores das diversas

obtidos a partir de um recorte da proposta curricular da RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2015e; 2016a). Em se tratando da área de Ciências, a Prova Floripa avalia a dimensão cognitiva a partir da proficiência dos estudantes, considerando o domínio de habilidades e competências (descritores) que podem ser visualizados nos anexos “1” e “2” (FLORIANÓPOLIS, 2015a; 2015b).

Nesse contexto de realidade, para além de identificar a origem e objetivos da Prova Floripa, questionamos: de que forma as professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências da RMEF percebem e compreendem a Prova Floripa? Que pressupostos teóricos e metodológicos a balizam? Que concepções de ensino-aprendizagem permeiam a Prova Floripa? Que repercussão essa avaliação tem na prática docente das referidas professoras? Quais os contextos político e ideológico que a balizam?

Considerando tais indagações, reforçamos a perspectiva de que a educação não é neutra e, por conseguinte, a avaliação na/da educação e no/do ensino de Ciências também não é, visto que tanto uma quanto a outra não estão isentas de interesses hegemônicos e mercadológicos. Assim, na teoria e na prática, na ação e na reflexão, concordamos que avaliar é um ato político que exige escolhas, tomada de posição, o *pensar certo* e a conscientização (FREIRE, 2015).

Isto posto, intencionamos que o presente trabalho de pesquisa possa levantar questões para a reflexão e o debate acerca das políticas de gestão educacional e AEE em geral e a Prova Floripa, em particular; que seja útil para professores e gestores interessados que atuam em escolas e redes de ensino. Por fim, considerando os limites e possibilidades da Prova Floripa em relação as práticas curriculares das professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências da RMEF, almejamos que essa pesquisa possa contribuir para uma política de avaliação mais social, democrática, dialógica e emancipatória, em especial na RMEF.

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS: CONCEITOS, OBJETIVOS, ABORDAGENS E ORIGENS

Estudar a avaliação é entrar na análise de toda a pedagogia que se pratica.

(J. Gimeno Sacristán)

Damos início ao primeiro capítulo desta tese colocando em foco cenas protagonizadas pela avaliação educacional, reunindo fatos, ideias, pensamentos acerca do seu contexto mais geral (AELE) e específico (avaliação escolar). Intencionamos expor e refletir sobre referências que desvelam a origem e continuidade das AELE, envolvendo questões teóricas e práticas que afetam os sistemas educacionais, redes de ensino, escolas e salas de aula. Nesse cenário, procuraremos articular diferentes “gestos” e palavras: cenas que se constroem em tempos e espaços da educação, do cotidiano da escola, do currículo e da prática docente; cenas de distintas perspectivas e definições de avaliação; cenas de uma avaliação interna, ligada à escola e ao processo formal do ensino-aprendizagem; cenas de uma AELE, concebida fora da escola. Enfim,

[...] cenas mais próximas, mais distantes; [...], que se entrelaçam, se tecem, definem dependências e inter-relações. [...] {A avaliação educacional} se faz entre cenas, com elas, mas pode ser a própria cena onde o jogo pedagógico se desenrola” (ALBUQUERQUE. 2006a, p. 24).

1.1 POR FALAR EM AVALIAÇÃO...

Embora Paulo Freire não tenha escrito um livro que tratasse especificamente sobre a temática da avaliação na/da educação, em várias passagens de suas obras chama a atenção, dá pistas e tece comentários, problematizando essa prática político-pedagógica que está presente no cotidiano da escola, do educador e do educando. Nas palavras de Albuquerque (2006c, p. 121):

[...], mesmo não tendo elaborado uma teoria da avaliação, Freire nos ensina, através de grande parte de suas obras, de sua pedagogia da autonomia, de seus saberes de experiência feitos, das lições do vivido e do aprendido nas suas mais diversas jornadas pedagógicas a refletir sobre a avaliação educacional/escolar.

Portanto, a partir do referencial freireano, entendemos que a prática da avaliação educacional e escolar em primeiro lugar exige o exercício do bom-senso, da coerência, da ética e da democracia, além do respeito à autonomia dos sujeitos. Exige tomada de posição. Como avaliar fatos e acontecimentos educacionais relacionados à escola e à sala de aula sem ter bom senso, coerência pedagógica, ética e atitude democrática? Assim, a falta desses saberes, por muitas vezes, faz da avaliação educacional e escolar uma prática fatalista, autoritária, verticalizada, mecânica, de julgamento e, portanto, que discrimina sujeitos e os desumaniza; uma avaliação que está a serviço da burocratização, domesticação e opressão dos educandos e educadores.

Reforçando essa ideia e seguindo os pressupostos de Paulo Freire, colocamos em relevo que o insucesso da prática de uma avaliação educacional e escolar democrática está na dependência da falta de bom senso, ética e coerência, bem como da aceitação e abertura ao outro e, sem dúvida, daquele educador que se acha demasiado certo das certezas e seguro da verdade (FREIRE, 2015).

Dessa forma, é inconcebível a prática da avaliação no contexto educacional e da escola básica sem que haja reflexão crítica e participação de todos os envolvidos, engajamento político e comprometimento com o outro, com o diálogo e com o social, a cultura, a história. Enfim, não é possível uma prática de avaliação sem ter compromisso com a realidade concreta e existencial da escola pública, com a qualidade social da educação, do ensino-aprendizagem e, ainda, com a construção do conhecimento e o ser e fazer cotidiano e político-pedagógico do professor e dos seus alunos.

Concordamos que o ato de avaliar só tem significado se estiver relacionado ontologicamente a uma prática social e a uma ação política, portanto, em uma avaliação fundamentada em um projeto social (ZANARDINI, 2008). Logo, num plano coletivo e dialógico, a avaliação afeta de forma intensa e marcante a vida e o ambiente das pessoas, especialmente aquelas que estão envolvidas no processo educacional e pedagógico, sobretudo, os professores e os alunos. Uma prática que está intrinsecamente relacionada com “[...] um modelo de mundo, um objetivo

de vida social, ou seja, um projeto social a executar ou a refutar, [...]” (ZANARDINI (2012, p. 67).

A avaliação como prática social e política deve ultrapassar os muros da escola, do currículo, da sala de aula e do ensino-aprendizagem, numa perspectiva de que se avalia para a formação, a conscientização, a humanização e a emancipação social do cidadão, com vista ao *pensar certo*, a autonomia, a ética, justiça e qualidade social. Isto é, na perspectiva da participação e intervenção ativa e crítica dos sujeitos na sociedade ou na vida pública (SACRISTÁN, 1998).

Segundo Freire:

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. [...]. A prática precisa da avaliação como os peixes precisam da água e a lavoura da chuva (FREIRE, 1986, p. 92-3)

Uma prática avaliativa que por ser social e política é construída com base na responsabilidade, compromisso, engajamento, negociação e em princípios democráticos, éticos e dialógicos, na medida em que o ensino-aprendizagem e a tomada de consciência crítica dos sujeitos são seu norte. Nesse aspecto, o objetivo da avaliação educacional e escolar extrapola a mera concepção técnica, racionalista e cotidiana de “medir” conhecimentos aprendidos, julgar e aferir objetivos e mudanças de comportamento, apreciar a qualidade, atribuir valor e obter informações (SACRISTÁN, 1998) para padronizar e classificar ou escalonar conhecimentos e saberes, redes de ensino, escolas, professores e alunos. Defendemos uma avaliação que deve almejar a autonomia dos sujeitos da educação, objetivando a formação humana e não a burocratização, a domesticação e o controle externo.

Conforme Romão (2003), os objetivos da avaliação educacional têm relação direta com as concepções pedagógicas e de educação assumidas pelos sujeitos. Dessa forma, quando concebida como uma prática social e político-pedagógica, a avaliação nos coloca desafios, visto que seu significado e seu uso na escola e na sala de aula se amplia. Isto é, de produto/fim da educação e do ensino-aprendizagem passa a ser processo/meio, na medida em que os sujeitos educadores e educandos possam apreender criticamente a realidade para assim, questionar as

contradições que operam na sociedade, agindo sobre elas em busca da da humanização e da libertação (FREIRE, 2013).

Ao pensar e discutir sobre a avaliação no contexto educacional, Silva Junior (2012) chama a atenção para um aspecto importante que antecede toda e qualquer discussão no campo da avaliação na/da educação, e que precisamos estar atentos e nos posicionar: a relação e a distinção entre informação, conhecimento e saber. Para o autor, no *sensu comum pedagógico*, as categorias saber (ou sabedoria), conhecimento e informação são usadas muitas vezes como se fossem equivalentes, porém, têm significação e significados diferentes. Assim, em se tratando da AELE no contexto atual da escola brasileira, Silva Junior (2012, p. 62-64) pontua que:

[...] quanto maior a influência que os sistemas nacionais de avaliação exercem no âmbito imediato dos sistemas escolares em que nós nos mobilizamos, mais é preciso saber o que vamos avaliar. Se o que vamos avaliar é uma informação, então temos que avaliar como informação. Se o que vamos avaliar é um conhecimento, temos que avaliar como conhecimento. Se o que vamos avaliar é um saber, ou é uma sabedoria, ou um exemplo de sabedoria, então temos que avaliar como um exemplo de sabedoria. Porque não são a mesma coisa? [...]. Porque existe a diferença? Porque informação é um dado bruto, é aquilo que nos atinge, é aquilo que nós procuramos, mas é de qualquer maneira, alguma coisa que está fora de nós, em ambiente externo. Quando conseguimos nos apropriar do significado originário desse ambiente externo, ele se aloja na estrutura do nosso potencial, do nosso padrão de conhecimento anterior. A atribuição de significado à informação transforma-a em conhecimento. Ele vai ocupar um lugar, conseqüentemente, nessa nossa estrutura do conhecimento que se aplica às mais diferentes situações. Então, conhecimento é mais que informação. E saber é mais ainda.

O significado atribuído pode ser contestado, e frequentemente é - [...]. [...], aquele significado que eu atribuir pode não ser o significado atribuído por outras pessoas. Pode não ser o significado hegemônico. O que eu preciso então, além de atribuir os significados? Eu preciso ser capaz de

participar da crítica dos significados atribuídos, porque a gente tem que ir {pode ir} além do próprio plano de conhecimento, [...]. [...] transcender a esse plano para poder operar com ele. Transcender um plano de conhecimento significa chegar num plano de sabedoria.

Portanto, seguindo o raciocínio de Silva Junior (2012), falar e discorrer sobre a avaliação educacional e escolar na contemporaneidade, em especial no que afeta às AELE e a prática docente, requer pensar e refletir: que práticas educacionais e pedagógicas melhor se ajustam à realidade do ensino de Ciências, no sentido de uma avaliação que passe da informação ao conhecimento e do conhecimento à sabedoria e desta à ação (AZEVEDO, 2007)? Qual o lugar da avaliação em larga escala na escola e no ensino de Ciências? É uma prática impositiva, desumanizadora ou democrática e humanizadora? O que estamos entendendo por avaliação em larga escala? Quais concepções de avaliação educacional e escolar que historicamente tem balizado o trabalho docente, e quais os efeitos das AELE sobre a gestão escolar, os professores e os alunos? Elas repercutem nas diretrizes curriculares e nas políticas públicas educacionais implementadas nas escolas públicas, sistemas e redes de ensino¹⁹? Enfim, para que servem as AELE?

Estas são questões que nos inquietam acerca dos fatos, mitos e discursos sobre a função da avaliação na/da educação básica e no/do ensino de Ciências. Refletir sobre o papel produtivista, performativo e meritocrático que a prática da avaliação em larga escala vem assumindo nas últimas décadas nos sistemas de educação, redes de ensino e escolas públicas. Com base nesse contexto de realidade, problematizar e interpretar os seus objetivos e justificativas, para assim compreender criticamente seus significados e repercussões na sociedade e no contexto escolar que envolve especialmente o currículo, a gestão da educação básica, o ensino-aprendizagem, a prática e ação pedagógica do professor.

¹⁹ No setor das políticas públicas educacionais é notório o espaço que às políticas de AELE vêm assumindo nas últimas décadas na gestão da educação não só nos âmbitos internacional e nacional, como também a nível da educação dos Estados e Municípios, especialmente no contexto da educação básica. Observamos que a partir dos anos de 1990 podemos falar e considerar a implementação de uma cultura de avaliação educacional, isto é, um movimento mundial de proposições avaliativas para a educação; uma espécie de “onda” avaliativa (ZANARDINI, 2008).

Considerando que a prática de avaliar na educação e no ensino extrapola os meros atos de emitir juízos, pareceres e realizar classificações burocráticas (apto/não apto, bom/ruim, aprovado/reprovado, certificado/não certificado, incluído/excluído), é real, possível e necessário questionarmos: Quais os fins da avaliação na/da Educação e no/do Ensino de Ciências? São político-pedagógicos? O que a avaliação tem a ver com a qualidade da educação e com a transformação da realidade social? O que avaliar e não avaliar na escola básica e no ensino de Ciências? Qual o tempo e espaço da avaliação na sala de aula de Ciências? Por quais práticas e instrumentos avaliativos optar? Qual o lugar da avaliação no currículo? Onde queremos chegar ou não chegar com a avaliação educacional e escolar? Quais procedimentos e valores estão vinculados à ação de avaliar? Por que e para quem avaliamos? Para qual sociedade avaliamos?

Afinal, essas e tantas outras indagações são complexas e desafiadoras. Assim, tentar respondê-las nos motivam a (re)pensar a prática avaliativa no contexto educacional e escolar contemporâneo, em especial na Educação Municipal de Florianópolis. Estamos cientes da multidimensionalidade da avaliação educacional, e, portanto, não temos respostas prontas e acabadas, porém é necessário estabelecer uma relação dialógica e problematizadora com os fatos e fenômenos associados à educação, currículo, ensino-aprendizagem e em especial à avaliação de cunho externo em larga escala, que avalia, classifica e rotula conhecimentos, escolas, professores e alunos. Vislumbramos a transformação da realidade concreta; uma transformação que só tem sentido se a prática da avaliação for tomada como ação de formação humana e, portanto, com objetivo eminentemente político-pedagógico e crítico-transformador. Uma prática fundamentada pelos saberes necessários à educação/avaliação humanizadora e, portanto, que tenha a autonomia e o diálogo como alavancas para a emancipação, resistindo à dependência e se opondo às forças autoritárias e conservadoras, numa incessante busca pela (res)significação social e política dos homens (FREIRE; SHOR, 1986).

Nesse sentido, a avaliação na/da educação e no/do ensino de Ciências nos remete a distintos enfoques, referenciais e a uma grande possibilidade de diferentes interpretações. Logo, somos desafiados a questionar sobre o que, para quem, como e para que avaliar e assim poder compreender os seus por quês. Trata-se de reconhecer que toda ação avaliativa é controversa, quer seja numa abordagem qualitativa ou quantitativa; interna ou externa; é uma ação complexa, inacabada e que está apoiada nas interações sociais e políticas entre homens e mulheres, e

destes com a realidade concreta. Nessa perspectiva, avaliar é conceber a realidade como processo histórico-cultural humano e por assim ser o real é o concreto, o existencial; é o social e o político (FREIRE, 2013). Tudo isso implica em uma ação avaliativa dinâmica dos homens e mulheres em busca da totalidade e da síntese, as quais são construídas dialeticamente a partir das relações, respectivamente, entre a tese e a antítese, as partes e o todo e vice-versa (FREIRE, 2013).

Nesse viés, a avaliação é tomada como uma prática vital da escola, do professor e por assim ser só tem sentido e significação se for concebida criticamente como uma “práxis humana social”, diversificada, rigorosa e permanente no ensino-aprendizagem e na educação. O ato de avaliar requer o movimento da *práxis* educacional, ou seja, da ação-reflexão-ação dos atores envolvidos no processo político-pedagógico, no sentido processual e dialógico da construção dos conhecimentos e saberes, do currículo, da sala de aula, das práticas docentes e do ensino-aprendizagem de Ciências.

A significação da avaliação como *práxis* pedagógica no ensino de Ciências passa a considerar o diálogo responsável e problematizador entre sujeitos coletivos, ativos e participativos (FREIRE, 2014), nas suas relações contraditórias/dialéticas com os saberes historicamente construídos; um diálogo que tem como perspectiva a aprendizagem dos sujeitos, apoiada nos processos de conscientização e humanização do professor e do aluno com vista a um *quefazer* pedagógico e de um *ser mais* de ambos, enquanto cidadãos históricos e criticamente conscientes da ação transformadora da realidade social em que vivem, convivem e dialogam (FREIRE, 2013).

Acreditamos em um outro olhar para a avaliação na/da educação, na/da escola pública e no/do ensino de Ciências, de modo desafiador e problematizador, no sentido de suas intencionalidades e finalidades, numa perspectiva contra-hegemônica às ideologias gerencialistas, burocratizantes e controladoras que visam coletar e quantificar dados, medir conhecimentos, rendimentos e desempenhos cognitivos, com o objetivo de obter resultados, atribuir notas, conceder méritos aos sujeitos e instituições, buscando maior qualidade, produtividade, eficácia e eficiência (ALBUQUERQUE, 2006c). Sem dúvida, uma política de educação e de avaliação que é determinada pela racionalidade gerencial e economista, cujos critérios de racionalidade e eficiência

[...] baseiam-se na lógica burocrática empresarial e, quando tomados como referência a educação e particularmente para os sistemas de ensino {e a

avaliação}, culminam por priorizar os resultados quantitativos e terminais do processo educacional, em detrimento de elementos fundamentais que definem a qualidade do ponto de vista social (ALBUQUERQUE, 2006c, p. 159).

É uma cultura de avaliação (FREITAS 2013a) restritiva, que homogeneiza conhecimentos e saberes, que perpetua o sucesso e a inclusão de poucos e o fracasso e a exclusão de muitos. Nesse aspecto, concordamos com Esteban (2000, p. 1) que é necessário e desafiador “reconstruir a cultura escolar sobre o processo de avaliação a fim de inverter seu sentido, de modo que de produtor de fracasso se torne articulador do sucesso escolar [...]”. Nessa perspectiva, conforme a autora, avaliar não é julgar, mas sim articular sujeitos e distintos contextos, “confrontando os múltiplos conhecimentos que perpassam o saber, o fazer e o pensar de alunos, alunas, professores e professoras” (ESTEBAN, 2000, p. 1); num processo compatível com a concepção de ensino-aprendizagem, marcado por continuidades e rupturas.

Dessa forma, a avaliação educacional não pode ser reduzida

[...] a um conjunto de momentos estanques que costumam fragmentar o processo ensino/aprendizagem, perspectiva que limita (quando não impede) a possibilidade de os sujeitos construir conhecimentos num movimento dialógico (ESTEBAN, 2000, p. 1).

Entendemos que a avaliação é o eixo central e articulador do currículo porque abrange tudo aquilo que o professor faz com o objetivo político-pedagógico de refletir e redimensionar suas práticas do ensinar e do aprender, numa relação dialética e dialógica de que ao se ensinar se aprende e ao se aprender se ensina (FREIRE, 2013). Desse modo, avaliar é uma prática de ruptura ideológica e, portanto, uma especificidade humana que possibilita o seu crescimento enquanto ser social e político do/no mundo. Crescimento este que de acordo com Freire (2013) só é possível por meio de uma ação dialógica entre sujeitos responsáveis e eticamente comprometidos com a ação, o desvelamento da realidade contribuindo para a formação humana e a transformação do mundo.

Subsidiados na perspectiva freireana, pontuamos que a prática da avaliação educacional por ser uma ação humana e essencialmente social, só tem sentido se for problematizadora e libertadora. Logo, requer o conhecer para compreender e agir na realidade a ser transformada. Assim, a legitimidade da ação avaliativa na/da educação e especialmente no/do

ensino de Ciências passa pela tomada de consciência crítica e ativa dos atores envolvidos no processo pedagógico, essencialmente do professor e do aluno, na medida em que propicia a aprendizagem e o desenvolvimento humano individual em relação ao coletivo (RAPHAEL e CARRARA, 2002).

Sendo uma prática político-pedagógica e social, a prática da avaliação “pode contribuir para caracterizar, compreender, divulgar e ajudar a resolver uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas, [...]” (FERNANDES, 2010, p. 15) e que estão associados à escola, à construção dos conhecimentos e saberes, ao currículo, à sala de aula, ao professor e ao aluno. Problemas esses que atingem diretamente o processo ensino-aprendizagem de Ciências, na medida em que cotidianamente nas escolas e salas de aula de Ciências o ato de avaliar se faz presente no trabalho docente, tanto formal, quanto informalmente. Portanto, sustentados no referencial freireano, salientamos que refletir, discutir e investigar sobre a avaliação educacional/escolar e suas políticas, considerando situações reais e existenciais no contexto da escola pública e do ensino-aprendizagem de Ciências, requer concretamente um diálogo problematizador.

A avaliação por lidar com ações políticas do homem na/da educação, não acontece ao acaso, tem intencionalidades, e, por isso, requer responsabilidade e comprometimento. Nesse viés, a prática avaliativa oportuniza ao homem e a mulher sentirem-se e perceberem-se como sujeitos ativos e, portanto, protagonistas da ação de transformação da realidade social. Como ação/prática político-pedagógica, social e essencialmente educacional, a avaliação contribui para a libertação do homem, no sentido de possibilitar sua conscientização e emancipação, mas também pode servir para a sua alienação, o seu aprisionamento, isto é, ser utilizada como meio de coerção e opressão (FREIRE, 2014). Nessa lógica, avaliar requer reflexão e ação, isto é, constantes relações dialético-dialógicas entre o homem e o mundo, entre o homem e a realidade concreta. Logo, a avaliação se fundamenta no princípio de uma *práxis* educacional democrática e libertadora (FREIRE, 2014).

Assim, a *práxis* da avaliação no contexto da escola básica pública e do ensino de Ciências é um ato de resistência, porque propicia enxergar para além das aparências, suas contradições e as relações de forças e de poder envolvidas. É um ir e vir no sentido dialético-dialógico da tomada de consciência crítica dos sujeitos envolvidos na ação. Portanto, a prática da avaliação educacional e escolar requer conhecer as diferentes dimensões que a caracterizam e suas influências na prática pedagógica e curricular, no ensino-aprendizagem e na construção do conhecimento, o

que implica refletir sobre a teoria e a prática contidas na avaliação, no sentido praxiológico e epistemológico. É no momento em que os sujeitos interlocutores (re)significam o conhecimento e a *práxis* avaliativa que se (re)conhecem como seres que ao transformar a realidade concreta, também se transformam (FREIRE, 2011).

Essa discussão envolvendo a *práxis* da avaliação na/da educação e no/do ensino de Ciências é complexa, exige escolhas e posicionamentos, os quais ultrapassam as dimensões praxiológica e epistemológica ou ainda meramente dos conhecimentos técnicos, pois há crenças e questões de cunho ético, político, axiológico e ideológico envolvidas. Questões que estão (de)marcadas por relações ideológicas, tomada de decisão e, por essa razão, não podem ser tratadas como atemporais, neutras e arbitrárias (FRANCO, 1991). Assim sendo, a avaliação por ser considerada uma ação ética e político-ideológica, não se reduz a uma mera aplicação de teorias que validam critérios de julgamento para comprovação do rendimento ou qualidade do ensino e da educação (SACRISTÁN, 1998).

Por acreditarmos que não existe neutralidade na educação, no currículo e consequentemente nos processos e práticas avaliativas, já que, por exemplo, a avaliação na escola e no ensino de Ciências é utilizada para incluir/excluir, aprovar/ reprovar²⁰ sujeitos e empoderar homens e mulheres, sinalizamos para o fato de que sua prática na escola e na sala de aula de Ciências requer outros saberes, além daqueles que tradicionalmente estão relacionados ao currículo escolar e à ação docente. Saberes que normalmente não são validados pela ciência²¹ e que fazem parte das dimensões ontológica e axiológica, inerentes ao processo educacional. Logo, para pensarmos a avaliação na/da educação e no/do ensino de Ciências, não podemos deixar de levar em consideração e colocar em relevo os aspectos da natureza/contexto/realidade do

²⁰ Especificamente em relação à avaliação do ensino no contexto educacional da PMF, a partir da Resolução CME N°02/2011 (normatiza o processo avaliativo nas unidades educativas da RMEF que oferecem o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, instituiu-se a Progressão Continuada do processo ensino-aprendizagem. Isto é, a estratégia é que mesmo aqueles estudantes que concluírem o ano letivo e apresentarem um desempenho médio inferior a 50% de aprendizagem das áreas do conhecimento, serão aprovados com restrição, sendo promovidos para o ano subsequente (CME, 2011). Isso quer dizer que a partir do ano de 2011, a reprovação nas escolas da RMEF foi praticamente abolida.

²¹ Estamos considerando Ciência no contexto contemporâneo, isto é, num sentido epistemológico, portanto, a ciência moderna clássica que critica a perspectiva positivista.

ser/existir das emoções e dos valores pessoais que governam os sujeitos tanto avaliadores, quanto avaliados.

Nesse aspecto, emergem outras compreensões para a prática humana da avaliação. Assim, no seu significado mais amplo, enquanto sujeitos partícipes da sociedade e instituições, bem como nas ações, situações e experiências cotidianas, a avaliação é entendida como uma atividade analítica da nossa atuação e de outros sujeitos (SAUL, 1988). Num contexto de realidade específico como o caso da escola, do professor e do ensino de Ciências, a avaliação, na sua essência, apresenta-se como parte fundamental e integrante do fazer pedagógico²², na medida que consiste em uma ação costumeiramente ligada às disciplinas escolares e ao currículo prescrito e praticado, a sala de aula, ao ensino-aprendizagem e a ação pedagógica dos professores e o fazer dos seus alunos. Nesse entendimento, a avaliação educacional apresenta distintas funções, justificativas, instrumentos, critérios, formas e apoia-se em uma variedade de modelos epistemológicos, abordagens e referenciais tanto de cunho teórico, quanto metodológico.

Para Saul (1988) no cenário educacional e escolar as ações avaliativas têm um caráter formal e sistematizado²³, servem a múltiplos propósitos. Por exemplo, de acordo com a autora, a avaliação na educação frequentemente tem um caráter intencional e deliberativo, o que difere daquela que é praticada em contextos de realidade informais e que rotineiramente vivenciamos no dia-a-dia, fora do cotidiano escolar e dos muros da escola.

Desse modo, observamos que especialmente no cotidiano da escola básica pública, é histórico-cultural que a avaliação, além de deliberar sobre questões jurídicas envolvendo a instituição escolar, sua gestão, o currículo, o ensino-aprendizagem e a certificação, têm como um dos seus objetivos principais fazer o controle e a regulação do processo pedagógico e do desempenho escolar, especialmente no que tange às aprendizagens dos alunos. Segundo Demo (2010) uma avaliação educacional/escolar que tradicionalmente tem como pano de fundo uma perspectiva classificatória e performativa.

Levando em conta essas características da avaliação, entendemos que é comum no cotidiano escolar e do ensino de Ciências a formalização

²²Compreendemos o fazer pedagógico como o processo ensino-aprendizagem, numa perspectiva humanizadora, portanto, dialógica, crítica e transformadora (FREIRE, 2011).

²³ O que significa uma atividade formal, normativa da escola e uma incumbência do professor.

de uma avaliação numa abordagem epistemológica positivista, no sentido de medir, escalonar e hierarquizar os conhecimentos curriculares prescritos e que são ensinados pelo professor e aprendidos pelo aluno. Isto é, no tempo e nos espaços da escola e da sala de aula de Ciências, a avaliação comumente tem sido utilizada como um fim/produto, de forma objetiva e essencialmente quantitativa, regulatória e meritocrática, tendo poder de decisão sobre o sucesso/fracasso dos estudantes.

Assim, conforme Esteban (2010) uma avaliação escolar que mais exclui do que inclui os sujeitos. Exclui porque escamoteia os verdadeiros problemas da escola, do ensino, do professor e dos alunos, trabalhando numa perspectiva equivocada de que através dos aspectos quantitativos, monitoramento de desempenho, produção de resultados, comparação, classificação e seleção, se garante uma totalidade, em termos de qualidade da educação e do ensino.

Concordando com o ponto de vista da autora acima, podemos dizer que a avaliação praticada no cotidiano escolar e do ensino de Ciências é sem dúvida um antigo e também um atual problema que parece muitas vezes insolúvel. Quando nos referimos ao termo insolúvel queremos dizer que a problemática envolvendo a avaliação na/da educação e no ensino de Ciências é controversa e há muito vem sendo tratada de forma naturalizada e mitológica (DEMO, 2010), como algo resistente, intocável e sem reflexão crítica. Desse modo, assinalamos que não podemos fugir da discussão dessas questões, fingindo, que não temos problemas e contradições com a prática da avaliação na escola. Nesse aspecto, Demo (2010) chama a atenção para o fato de que muitos problemas metodológicos da avaliação educacional estariam solucionados se seguíssemos a máxima: precisamos avaliar, mas também nos permitir ser avaliados. Nesse sentido, há uma resistência visível dos sujeitos em aceitar serem avaliados; estarem expostos à crítica, já que se reprime parte do processo que é “[...] sumamente importante e não se quer permitir que venha à tona ou faça parte da vida consciente e normal” (DEMO, 2010, p. 1). Nas palavras do autor:

[...] é decisivo não se enredar em contradições performativas, a começar pela arapuca de avaliar e não suportar ser avaliado. Na verdade, a autoridade mais legítima e talvez única do avaliador provém de ser avaliado. Todo avaliador deve poder ser contestado, por coerência também lógica, não só democrática, mas o menos contestado é precisamente aquele que não foge de ser avaliado.

Confia-se mais nele, porque faz o que diz ou diz o que faz. [...] (DEMO, 2010, p. 8).

Aliado a isto, segundo Esteban (2010), a avaliação que tem sido mais praticada no cotidiano da escola atende a um projeto hegemônico de sociedade, que visa a univocidade e que está marcado pela uniformidade cultural e a universalização de uma única visão epistemológica de conhecimento e de mundo. Porém, “os sujeitos híbridos” (ESTEBAN, 2010, p. 49) que compõem a sociedade e a escola na contemporaneidade

[...] muitas vezes assumem a perspectiva hegemônica, mas nela introduzem suas marcas veladas, indícios de sua inconformidade, um *algo mais* que não reflete meramente *um* ou *outro* enunciado, mas negocia com ambos, tecendo novas possibilidades (ESTEBAN, 2010, p. 49 – grifos da autora).

Partindo dessa perspectiva, Esteban (2010) coloca em confronto a escola pública enquanto projeto institucional que por um lado democratiza a produção e socialização do conhecimento e por outro lado avalia e responsabiliza o baixo desempenho e a exclusão dos estudantes as suas próprias carências sociais. Nesse projeto, situa a avaliação educacional e escolar como parte integrante dessa dinâmica, na qual se materializa nos seus instrumentos, critérios, parâmetros, indicadores e significados. Logo, em concordância com Esteban (2010):

A avaliação educacional se forja nesse projeto e embora adquira diferentes sentidos se caracteriza predominantemente como um processo classificatório, tendo como uma de suas principais funções naturalizar a diferença colonial, que silenciosamente percorre o cotidiano escolar, para justificar a seleção e a exclusão de sujeitos, conhecimentos e culturas (ESTEBAN, 2010, p. 50-51).

Nesse aspecto, procede questionar: que tipo de avaliação tem sido praticada no ensino de Ciências? É classificatória, diagnóstica, formativa ou emancipatória? Entendemos que responder essa indagação não é simples, requer diálogo, problematização e investigação. Esteban (2010) problematiza a avaliação no cotidiano da escola pública e das classes populares; nas suas relações com o fracasso/sucesso escolar e com a exclusão/inclusão social. Assim, suas pesquisas e reflexões podem nos ajudar a identificar e compreender as características e contradições que

estão na raiz desses problemas, inclusive no que tange a prática da avaliação classificatória no ensino de Ciências.

De acordo com a autora, embora as políticas públicas de educação tenham estimulado e investido no acesso à escola de qualidade social, o universo discursivo da educação trabalha numa perspectiva hegemônica de que determinadas características dos alunos das classes populares e de seus grupos sociais de origem são incompatíveis com a aprendizagem, portanto, com a permanência na escola. Isso justifica uma política de avaliação que ao invés de reforçar os processos de sucesso escolar e inclusão social, acaba respaldando a prática de uma educação e de um ensino seletivo e com ênfase em princípios bancários e discriminatórios que geram fracasso escolar, desigualdade e exclusão social. Isto é, na medida em que o desenvolvimento dos estudantes das classes populares não atinge os índices e padrões de desempenho e qualidade educacional aceitáveis para o sucesso/inclusão em termos de ensino-aprendizagem, naturaliza-se o fracasso da escola pública, a exclusão social e a baixa qualidade da educação ofertada nas instituições públicas frequentadas por tais estudantes²⁴ (ESTEBAN, 2010).

Nesse quadro, [...], muitas perguntas retornam e encontram respostas que se repetem, mesmo quando são reconhecidamente insuficientes: padronizar os desenvolvimentos validados, unificar os percursos de aprendizagem, uniformizar e intensificar o sistema de exames, classificar e reprovar (ESTEBAN, 2010, p. 47 - grifos da autora).

Nesse contexto, concordamos com Esteban (2010, p. 47) “como solução para o fracasso escolar, mais exclusão escolar”. Dessa forma, a avaliação na/da escola pública, na/da sala de aula, no/do ensino-aprendizagem de Ciências, segue a lógica neoliberal e positivista de normatizar para comparar, dividir e classificar escolas, professores e alunos. Logo, compactuamos do pensamento da autora de que o fracasso e a exclusão se dão pelo fato de a avaliação que tem sido praticada nas escolas, vêm histórica e culturalmente reforçando e valorizando apenas os conhecimentos e saberes hegemônicos. Portanto, aqueles conhecimentos que são socialmente reconhecidos, marginalizando, assim, os conhecimentos e saberes tácitos, socialmente produzidos, mas que não são

²⁴ A Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode ser considerado um exemplo desse fenômeno ocasionado pela naturalização desse discurso.

codificados e, portanto, não são reconhecidos como autênticos (ESTEBAN, 1999).

Esteban (1999) chama atenção para a necessidade de se estabelecer mecanismos contra-hegemônicos de intervenção nessa dinâmica fracasso/exclusão. Nessa perspectiva, nas palavras da autora:

O processo de avaliação do resultado escolar dos alunos e alunas está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética (ESTEBAN, 1999, p. 8).

Portanto, é real e necessário abolir as políticas autoritárias de avaliação educacional e escolar, especialmente aquelas de caráter externo e de alto impacto, que privilegiam os conhecimentos/saberes hegemônicos e que seguem a perspectiva de uma avaliação sentenciadora e meritocrática, enfatizando desempenhos, resultados e *rankings*. Atentamos para o fato de que é possível e devemos abolir e extinguir práticas de avaliação educacional e escolar que geram desigualdades sociais por meio da comparação e seleção dos sujeitos em aptos/não aptos ou menos aptos e das escolas em adequadas/inadequadas, melhores/piores, boas/ruins. Nessa cultura de avaliação performativa e classificatória, a dimensão da ética universal passa longe, já que os bem-sucedidos seguiram em frente e os fracassados voltarão para a fila dos excluídos (FERNANDES; FREITAS, 2008; FREITAS, 2013b; FREIRE, 2014).

É importante considerar e reforçar esse quadro sob um contexto político-pedagógico e normativo, contrapondo argumentos para a tomada de consciência crítica, no sentido cultural e ético de uma prática de avaliação contra-hegemônica, que tenha como objetivo abolir o fracasso escolar/exclusão social, com fins de respaldar o sucesso escolar/inclusão social dos sujeitos (ESTEBAN, 1999).

Por isso, chamamos a atenção, com base em Esteban (1999, p. 9), para um questionamento ético e político importante: a escola poderia existir sem a avaliação? Seguindo o raciocínio da autora, essa pergunta pode ser respondida com base em distintos argumentos, tanto por parte da categoria dos alunos e alunas, quanto por parte da categoria dos professores e professoras.

Assim, por exemplo, uma grande parte dos alunos e alunas certamente dariam uma resposta positiva e afirmativa para o referido questionamento, porque:

A inexistência da avaliação permitiria que elas e eles não tivessem que deixar de brincar ou sair com os amigos e amigas para passar um bom tempo do dia “estudando”; evitaria os castigos e broncas decorrentes das notas baixas; eliminaria o trabalho de decorar uma porção de coisas, para as quais não encontram sentido e que certamente serão esquecidas no dia seguinte; ou o trabalho inútil de preparar a “cola”; reduziria angústias e sofrimentos... Faria a escola mais feliz. (ESTEBAN, 1999, p. 9, grifos da autora).

Nessa forma de pensar e entender, parece que a avaliação praticada nas classes escolares, na concepção dos alunos e alunas, apresenta um lado bastante negativo, já que é reduzida a provas cognitivas e exames de memorização e verificação de desempenho de estudantes. Isso nos faz argumentar com base nessa forma de pensar que a avaliação, que tem sido posta em ação no dia-a-dia da escola e da sala de aula, não tem objetivos político-pedagógicos claros, já que é tomada como uma carga ou ainda um procedimento meramente técnico e burocratizante do currículo escolar, portanto, uma prática descontextualizada da realidade concreta da educação básica pública e da vida em sociedade dos estudantes.

Em decorrência do histórico de uma avaliação classificatória e meramente cognitiva que privilegia a “decoreba”, destinada a quantificar, comparar e selecionar alunos, desde sua origem, nos diferentes níveis de ensino, a prática da avaliação poderia ser abolida da escola e do ensino de Ciências. Nesse ponto de vista estaria justificado o apelo e sentimento evidenciado pela categoria dos alunos e alunas partidários da não existência da avaliação.

Contudo, ao refletirmos mais profundamente sobre essa problemática, damos-nos conta de que a avaliação praticada nas escolas e salas de aula está revestida por mecanismos contextuais de cunho social, cultural, político, axiológico e ideológico. São representações e normas que prescrevem pensamentos, sentimentos e atitudes (CHAUÍ, 2016). Por consequência, supomos que nem todos os alunos e alunas compactuam da cultura que contempla a inexistência da avaliação na escola, visto que a prática avaliativa poderia seguir outras modalidades e perspectivas curriculares. A avaliação poderia, por exemplo, ser formativa, buscando o desenvolvimento humano dos estudantes, suas aprendizagens, sua consciência crítica, a igualdade e a justiça social. Uma avaliação integrada a um currículo para emancipação social e não para a alienação e exclusão de sujeitos.

E quanto a categoria dos professores e professoras? Quais serão seus argumentos? É possível exercer a docência sem fazer uso da avaliação? De acordo com a referida autora, as respostas podem ser positivas ou negativas. Nas suas palavras, os professores podem argumentar dizendo, por exemplo, que:

Talvez sim. Quando pensamos nas pilhas de provas para corrigir, na dificuldade de definir parâmetros para a observação e classificação do comportamento dos alunos e alunas; no tempo que gastamos organizando questões instigantes, que não se reduzam a pedir respostas que reproduzam o que foi decorado; na dificuldade de propor trabalhos que realmente interessem aos estudantes... Melhor seria não ter que avaliar (ESTEBAN, 1999, p. 9-10).

Nessa situação, percebemos que os professores e professoras têm um pensamento muito próximo dos alunos e alunas, já que a prática da avaliação é reduzida à aplicação de provas cognitivas e exames escolares, o que nada mais é do que um olhar classificatório, seletivo, controlador e burocratizante para a avaliação educacional e escolar. Por outro lado, quais as consequências de abolir a avaliação da escola e do ensino-aprendizagem?

Segundo Esteban (1999), poderia se pensar que sem a avaliação o que faria os alunos e alunas a se dedicarem aos estudos? Como o professor ou professora garantiria a disciplina em sala de aula? “Sem instrumentos de avaliação, como garantir que os conteúdos [...] estão sendo aprendidos, como identificar quem sabe e quem não sabe, atendendo a função de credenciamento da escola?” (ESTEBAN, 1999, p. 10). Nessa linha de pensamento, esses questionamentos justificam uma prática de avaliação normativa e mecânica, atrelada a um currículo reducionista, já que para muitos professores e professoras a existência da avaliação na escola é explicada em decorrência da transmissão e aferição dos conteúdos, da memorização mecânica (educação bancária), do controle da aprendizagem dos alunos, da manutenção da disciplina escolar e da aprovação e reprovação. Portanto, entendemos que nessa lógica, a avaliação educacional/escolar respalda uma ideologia curricular reguladora, portanto, também seletiva, classificatória e sem dúvida, atrelada a uma educação bancária e certificatória

Entretanto, concretamente a existência da avaliação na escola básica poderia ser justificada através de uma perspectiva formativa, ou ainda a partir de uma avaliação que contemple a autonomia e emancipação

dos/as alunos/as e do próprio professor ou professora, como se processa na modalidade da autoavaliação. Desse modo, a prática e a ação avaliativa estarão permeadas em todo o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de o/a professor/a utilizar a avaliação como meio de reflexão para rever o seu planejamento, os conteúdos trabalhados e a partir das aprendizagens efetivas dos estudantes, fazer ajustes no currículo ou modificar a sua atuação e ação pedagógica. Essa temática envolvendo a avaliação formativa será retomada mais adiante.

Partindo dessa discussão de abolir ou não a avaliação no cotidiano escolar, compreendemos que a sua existência e sistematização deve ser problematizada, já que toda ação avaliativa é um ato político-ideológico, ou seja, por trás de toda avaliação há sempre uma intenção, uma finalidade, ou seja, um objetivo. Portanto, quando se coloca a avaliação em foco, quer seja externa, a nível institucional, em larga escala ou na sala de aula, num contexto pedagógico de ensino-aprendizagem (avaliação interna), há sempre um porquê (justificativa) e um para quê avaliar (finalidade/objetivo). No nosso ponto de vista, esse porquê e para que do ato de avaliar devem ser coletivizados, assim, clarificados e explicitados por meio do diálogo entre todos os atores envolvidos no processo educacional e no PPP da escola.

Nesse sentido, só se avalia a partir daquilo que se conhece, ou seja, a partir de uma realidade concreta. Logo, pontuamos que a avaliação não deve ser abolida do cotidiano escolar e de sala de aula, desde que seja tomada como uma prática social e político-pedagógica, portanto, voltada para a inclusão, a conscientização, na perspectiva da humanização e emancipação dos sujeitos em diálogo. Sendo assim, acreditamos que a avaliação educacional e a escolar precisam caminhar na contramão da ideologia positivista do controle externo, da classificação, da hierarquização e da meritocrática, cuja finalidade é estigmatizar a ignorância de muitos e selecionar a excelência de poucos (PERRENOUD, 1999). Logo, reforçamos mais uma vez que a avaliação na/da escola e no/do ensino de Ciências deve ser tomada como *práxis* pedagógica, no sentido da ação-reflexão-ação, isto é, uma avaliação contra-hegemônica de cunho crítico e dialético, que inclui e não exclui os atores educacionais, que esteja contemplada no currículo e no PPP da escola, cujo objetivo compartilhe com “[...] um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la (FREIRE, 2014, p. 35).

Embora seja uma prática pedagógica cotidiana muito difundida nas áreas de conhecimento (disciplinas), nas práticas escolares, entre professores e alunos, a avaliação longe de ser consenso; continua sendo uma questão complexa e conflitante, um assunto que levanta tensões, além

de muitas dúvidas, críticas e questionamentos (ESTEBAN, 1999). Críticas que podem ser de ordem tanto positiva, quanto negativa, envolver argumentos de defesa ou de condenação de determinado pensamento ou prática avaliativa.

[...]. Há uma intensa crítica aos procedimentos e instrumentos de avaliação frequentemente usados na sala de aula, que muitas vezes se fazem acompanhar da sinalização de novas diretrizes ou de novas propostas de ação (ESTEBAN, 1999, p. 10).

Segundo Esteban (1999), ao lançarmos um olhar para novas alternativas de avaliação nos contextos educacional e escolar precisamos não ser ingênuos, no sentido de estarmos atentos ao jogo de interesses e intenções daqueles que detêm o poder e a hegemonia técnica. Assim, precisamos estar alertas, uma vez que estamos mergulhados na tensão entre continuar ou romper com o paradigma do avaliar para quantificar, regular e controlar. A ruptura e superação de uma prática avaliativa positivista e tecnocrática, meramente classificatória e regulatória nos faz pensar em uma proposta alternativa: a substituição pelo paradigma de avaliação emancipatória (SAUL, 1988), com vista a construção de uma *práxis* educacional e avaliativa numa perspectiva dialógica, problematizadora e, por conseguinte, crítico-transformadora (SAUL, 1988; ESTEBAN, 1999; FREIRE, 2015). Nesse sentido:

A dialética: regulação e emancipação desencadeia na escola uma dinâmica de enfrentamentos entre os próprios atores, seus projetos, suas ações em defesa da proposta pedagógica {e de avaliação} da escola. Dependendo de como essa proposta foi construída haverá maiores ou menores espaços de problematização, de negociação e de adesão, buscando sua avaliação crítica e sua permanente reconstrução pelas vias democráticas. A escola é um espaço de luta pela construção de sua identidade e autonomia sociais, mas nada disso é abstrato. São sujeitos concretos numa escola, {e avaliação} também, concreta, que vão dar a direção dos seus rumos. (ALBUQUERQUE, 2006b, p. 97-8).

Essa controvérsia entre avaliar para regular e controlar ou avaliar para humanizar e emancipar nos faz questionar as políticas de avaliação educacional, especialmente aquelas de caráter externo e meritocrático, que fazem uso de instrumentos como provas em larga escala padronizadas

e questionários de parâmetros socioeconômicos²⁵. Assim, chamamos a atenção para o seguinte questionamento: Para quem, para que e por que avaliar escolas, professores e alunos? Essa indagação se desdobra em muitas outras, também colocadas de forma problematizadora por Esteban (1999):

Quais os objetivos das alternativas propostas? Que concepções dão suporte às modificações implementadas? O que significa esse grande interesse pela prática avaliativa neste momento? O discurso sobre a avaliação transforma ou apenas reforma sua teoria e prática? O que há de realmente novo? As diretrizes que estão sendo demarcadas rompem com a dimensão excludente da avaliação? O que efetivamente muda no cotidiano da escola {com a introdução das avaliações externas em larga escala}? (ESTEBAN, 1999, p. 11).

Conscientes desta problemática e no intuito de que as políticas de avaliação educacional não se tornem mais uma peça na engrenagem para o controle e a responsabilização das escolas, professores, alunos e das famílias, é que vislumbramos pensar sobre os objetivos primordiais das políticas de AELE, com vista à efetivação de uma *práxis* avaliativa democrática, emancipatória e comprometida com a conscientização para a transformação da realidade social.

Nas últimas décadas, especialmente a partir da virada do século, a avaliação educacional externa em larga escala, além de institucionalizada²⁶, tem sido tema de um rico debate, tanto no âmbito da pesquisa educacional internacional quanto nacional (VIANNA, 2003; BAUER; GATTI; TAVARES, 2013; BAUER; GATTI, 2013)²⁷, especialmente entre coletivos de pesquisadores dos campos da avaliação, currículo e das políticas públicas educacionais, bem como, gestores e professores da escola básica. Por conseguinte, observamos o aumento de estudos, pesquisas, eventos, publicações e blogs tratando sobre o assunto.

²⁵ Por exemplo, a Prova Floripa e o SAEB.

²⁶ No sentido de estar legalmente formalizada, instituída, respaldada por meio de pareceres, normativas e portarias, além de exigir uma operacionalização e instrumentação específica (provas e testes cognitivos, por exemplo) para gerar informações sobre as quais incidirão interpretações, análises e julgamentos (HADJI, 2001).

²⁷ Esses autores costumam referir-se à avaliação externa em larga escala como avaliação de sistemas educacionais.

Daremos destaque para alguns desses empreendimentos:

- Seminários sobre Avaliação Educacional ocorridos na Faculdade de Educação da UNICAMP, nos primeiros anos do século XXI (a partir de 2001), cujas edições e discussões giraram em torno da construção do campo de pesquisa da avaliação educacional, a crítica e a definição de propostas, conceitos, modelos e métodos para a avaliação de escolas e universidades (GATTI, 2003);
- Seminários Internacionais de Avaliação Educacional, cuja primeira edição ocorreu em dezembro de 1997, por meio de uma parceria entre o INEP/MEC, o Bureau International d'Education da Unesco e a representação da Unesco no Brasil;
- Congressos Internacionais de Avaliação Educacional (“Tabela 1”), promovidos inicialmente pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e posteriormente pelo Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE/UFC) ;

Tabela 1 - Edições do Congresso Internacional em Avaliação Educacional (CIAE)

Edições	Data/Ano	Tema
I CIAE	Maio 2004	<i>Navigare in sapientia</i> – Navegar no conhecimento
II CIAE	Novembro 2005	Avaliar é preciso, conhecer é necessário
III CIAE	Novembro 2006	Da sala de aula à instituição: conflitos e emancipação
IV CIAE	Novembro 2008	Avaliação: perspectivas para a escola contemporânea
V CIAE	Novembro 2010	Avaliar e Intervir: novos rumos da avaliação educacional
VI CIAE	Novembro 2015	Avaliação: Veredas e Experiências Educacionais
VII CIAE	Novembro 2017	<i>Avaliação e Seus Espaços: Desafios e Reflexões</i>

Fonte: Adaptado a partir do site <<http://www.nave.ufc.br/viiciae/sobre>>

- Primeiro Ciclo de Debates “25 anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil”, realizado pela Fundação Carlos Chagas no ano de 2012²⁸, cujos encontros e reflexões deram

²⁸ O Ciclo de Debates - 25 anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, ocorrido em três blocos/encontros temáticos (março, agosto e novembro de 2012), reuniu um grupo seleta de estudiosos, pesquisadores, especialistas e gestores

origem a publicação de dois livros²⁹ (BAUER; GATTI; TAVARES, 2013; BAUER e GATTI, 2013);

- Revista em Avaliação Educacional da Fundação Carlos Chagas que desde 1990 vem publicando edições especiais com artigos, relatos de pesquisa, ensaios teórico-metodológicos e resenhas relacionados a temática das avaliações educacionais/escolares;
- Blog do Freitas sobre avaliação educacional, editado pelo Professor Luiz Carlos de Freitas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/SP), que diariamente tem publicado assuntos, informações polêmicas e reflexões relacionadas direta e indiretamente a temática, em especial das avaliações

públicos de diferentes regiões, áreas de atuação e linhas de investigação, interessados em aprofundar discussões sobre a temática em questão. Os eventos tiveram como objetivos: debater e produzir uma retrospectiva analítica da experiência brasileira acerca da avaliação de sistemas educacionais; “[...] pautar marcos e questões de referência para a produção de conhecimento e formulação de políticas no campo da educação” (BAUER; GATTI; TAVARES, 2013, p. 7); discutir as potencialidades de contribuição dos modelos de avaliação de sistemas educacionais, com o intento de assegurar o direito de toda a população a uma educação de qualidade. Os momentos de reflexão e debate contemplaram diferentes e contrastantes perspectivas teórico-metodológicas sobre a temática, possibilitando a abordagem dos impasses e desafios postos pela política de avaliação de resultados nos sistemas de ensino ((BAUER; GATTI; TAVARES, 2013).

²⁹ O livro/volume 1, organizado por Adriana Bauer, Bernadete A. Gatti e Marinalva R. Tavares, apresenta os trabalhos/estudos referentes ao bloco I, cujo foco foi a “Origem e os pressupostos da avaliação de sistemas, abordando: 1 - Origem e pressupostos da avaliação de sistemas no contexto das políticas educacionais para a educação básica: mudanças de abordagem e significados”; 2 – “Aspectos metodológicos e técnicos: delineamentos assumidos nas avaliações, limites e perspectivas de aprimoramento” (BAUER, GATTI; TAVARES, 2013). O livro/volume 2, organizado por Adriana Bauer e Bernadete A. Gatti, tem como foco as implicações das avaliações de sistemas educacionais nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores; enfatiza o segundo e terceiro blocos do Ciclo de Debates: bloco 2 – “Implicações das avaliações de sistema educacional - avaliação como instrumento de gestão das redes” (planejamento, políticas de bonificação e incentivos; tessituras entre avaliação, currículo e formação docente); bloco 3 – “Reflexões a partir de estudos e experiências de avaliação” (experiências estaduais e municipais em destaque e interface com as políticas de avaliação federais; sistemas de avaliação educacional: balanço das pesquisas realizadas) (BAUER; GATTI, 2013).

educacionais de caráter externo em larga escala, mais recentemente referida como avaliação ou testes de alto impacto³⁰ na educação.

Com base nas informações divulgadas e discutidas no blog do Freitas, esclarecemos que a denominação “avaliação de alto impacto” ou mais comumente “testes de alto impacto” teve origem nos EUA, no ano de 2011, a partir de um movimento de resistência organizado por um grupo de pais americanos em resposta aos excessos na prática governamental das avaliações externas em larga escala nas instituições escolares. O movimento de protesto, iniciado no estado da Flórida, acabou se estendendo para todo o país, o que culminou no atual “Movimento anti-teste *Opt Out*” que defende o boicote aos testes de característica amostral (*high-stakes testing*). Portanto, é uma resposta contra os efeitos danosos que o mau uso dos testes de alto impacto ou “*high-stakes*” acarretam aos estudantes. No Brasil há um movimento semelhante, fundado em 2010 por um grupo de educadores e pesquisadores ligados a diversas universidades estadunidenses. O movimento intitulado “Movimento contra o uso de Testes de Alto Impacto na Educação”, tem a finalidade de chamar a atenção, colocar em debate público e alertar o conjunto de atores educacionais/escolares (professores, pais, políticos, juristas, Ministério Público, estudantes, diretores entre outros) sobre os riscos já observados e constatados em outros países, especialmente nos EUA, devido ao uso inadequado dos processos de avaliação baseados nestes testes.

Partindo dessa realidade concreta envolvendo a pesquisa e o debate acerca das avaliações de sistemas educacionais e tendo como referência Esteban (1999), consideramos que estamos vivenciando um momento de ressignificação no que tange às pesquisas acerca das práticas e das políticas públicas de avaliação na/da educação (avaliações externas em larga escala) e, conseqüentemente, no/do ensino de Ciências. Assim, de

³⁰ Essa denominação tem sido utilizada para os testes/avaliações em larga escala que interferem de forma arbitrária, invasiva e antiética no cotidiano da escola e na vida dos sujeitos avaliados (especialmente professores e alunos), trazendo conseqüências de alto impacto, tais como: premiações, punições, ranqueamento de escolas, professores e estudantes, acesso a níveis superiores de educação ou sua negação. Fontes: Blog do Freitas: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/04/10/testes-novas-formas-de-luta/>>; Movimento contra o uso de testes de alto impacto: <<https://sites.google.com/site/movimentocontratestes/home>>. Acessados em 01/10/2017.

acordo com os argumentos da referida autora, essa resignificação oscila entre três modelos ou perspectivas avaliativas:

1) A prática de uma avaliação padronizada, quantitativa e classificatória que tem como princípios o rendimento/desempenho cognitivo e a qualidade da educação e do ensino (educação bancária), monitoradas por meio de provas em larga escala e seus resultados, por exemplo, as avaliações internacionais como o PISA, as provas ou exames nacionais propostos pelo INEP/MEC (SAEB, ENEM, ENADE...) e as avaliações implementadas por secretarias de educação no âmbito dos estados e municípios federados (SARESP, SIMAVE, SPAECE, Prova Floripa...)

2) A consolidação de um modelo híbrido de avaliação que é justificado por abordagens qualitativas e, neste caso, engloba dois aspectos. Por um lado, implicitamente a avaliação é um instrumento de controle, adaptação e seleção, na medida em que

[...] o controle deva ocorrer por meio de mecanismos cada vez menos visíveis, de modo a adquirir uma aparência democrática e a seleção deva ser resultado de um processo que analise o sujeito em sua complexidade, atuando no sentido de adaptá-lo ao seu lugar na hierarquia social; [...] (ESTEBAN, 1999, p.13).

Por outro lado, a prática da avaliação:

tem por objetivo romper com o sistema de controle e de segregação, mas ainda não encontrou os aspectos-chave que devem ser transformados, por isso propõe modificações superficiais, ainda que aparentemente indique mudanças profundas (ESTEBAN, 1999, p.13).

3) A construção de uma perspectiva de avaliação alternativa às anteriores, focada em princípios democráticos, éticos e de humanização, isto é, baseada em uma pedagogia do diálogo, da inclusão e da libertação, portanto, que segue uma abordagem problematizadora e crítico-transformadora de educação (FREIRE, 2015). Por conseguinte, uma perspectiva emancipadora de avaliação que:

[...] implica numa mudança radical na lógica que conduz às práticas de avaliação porque supõe substituir a lógica da exclusão, que se baseia na homogeneidade inexistente, pela lógica da

inclusão, fundamentada na heterogeneidade real (ESTEBAN, 1999, p.13).

Levando em conta esses três modelos ou perspectivas de avaliação educacional e escolar, é importante indagarmos: a prática da AELE está a favor de que e de quem? Contra o que e contra quem se realiza a AELE? Afinal, por que e para que a avaliação AELE? Essas questões são fundantes para retomar e entender as dicotomias sucesso/fracasso escolar e inclusão/exclusão social que estão política e ideologicamente associadas aos processos avaliativos do sistema educacional e escolar atual, já apontadas por Esteban (1999). Nessa lógica, colocamos em relevo que:

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto {pesquisadores,} professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática de avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação que se estimule o *falar a* como caminho do *falar com* (FREIRE, 2015, p. 113-14, grifos do autor).

Considerando o entendimento e ensinamentos de Freire, concordamos que a avaliação deve ser e estar comprometida com o desenvolvimento humano, isto é, deve ser tomada como uma *práxis* pedagógica dialógica e problematizadora, no sentido de inclusão, humanização e construção coletiva do conhecimento. Uma *práxis* que respeite a pluralidade de ideias, culturas e as diferenças. Portanto, uma avaliação horizontal e não vertical, que caminhe para a mudança de perspectiva, no sentido de ruptura paradigmática: de uma avaliação regulatória e classificatória, de cunho positivista e neoliberal gerencialista para uma avaliação problematizadora, reflexiva, democrática, de cunho emancipatório (SAUL, 1988; ESTEBAN, 1999).

Logo, uma “nova” avaliação, que tenha como pilar o diálogo entre diferentes, a abertura para/com o outro, a multiplicidade de saberes/culturas, a investigação e a transformação; uma avaliação que

possibilite a leitura crítica da realidade, no sentido de acabar com as práticas que homogeneízam conhecimentos e culturas, numa perspectiva hegemônica neoliberal e globalizada. Portanto, uma prática de avaliação que trabalhe e caminhe na contramão da exclusão, da desigualdade e da injustiça social, no sentido de ser individualista e silenciadora, que hierarquiza e seleciona sujeitos porque incentiva a competitividade e a distribuição de méritos (ESTEBAN, 1999). Em síntese, compactuamos com uma prática avaliativa que caminhe na direção de um *pensar certo* e que tenha como prerrogativa o “avaliar é interrogar e interrogar-se” (ESTEBAN, 1999, p. 22).

Nesse pensamento, consideramos a seguinte questão: quem deve avaliar na escola? Para Sacristán (1998), essa é uma pergunta que se torna importante e fundamental quando se discute a prática da avaliação normativa³¹ no contexto formal da educação, especialmente quando está relacionada ao contexto do ensino-aprendizagem na/da escola básica. Na concepção desse autor, responder tal questão parece uma obviedade, já que estamos acostumados a dizer que são os professores que avaliam seus alunos na escola e dentro de suas classes escolares. Explicitando: trata-se de uma prática dominante e criteriosa³² da avaliação da aprendizagem, que certifica a “apropriação” do conhecimento e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Essa forma/norma de avaliação é denominada “avaliação interna”, porque é construída e materializada dentro do âmbito da escola, da sala de aula, nas distintas disciplinas curriculares e áreas de conhecimento. É uma avaliação de acompanhamento da progressão do professor e do aluno no momento do processo ensino-aprendizagem.

Isso significa que na avaliação interna é o professor que se encarrega em elaborar, aplicar os instrumentos avaliativos e também se responsabiliza pelo registro das “quantificações”, qualificações e ou

³¹ No sentido de que formalmente na escola a avaliação segue/impõe normas de comportamento referendados pela sociedade, embora muitas vezes questionáveis e contestáveis pelos grupos sociais. A normatização da avaliação a torna social e institucionalmente organizada e anunciada, isto é, logicamente possível de ser executada, já que compreende um modelo de comportamento valorizado por um grupo de referência e que situam os indivíduos uns em relação aos outros (HADJI, 2001). Segundo o autor, toda avaliação impõe normas; se assim não for, esta se torna logicamente impossível.

³² Uma avaliação criteriada, segundo Hadji (2001), é aquela que tem como referência um dado comportamento do indivíduo, o qual situa-se em relação a um alvo ou objetivo a ser atingido (critério almejado); por exemplo, “[...] para situar alguns ‘desempenhos’ em relação a outros, é necessário referir-se a critérios de conteúdo” (HADJI, 2001, p.18, grifo meu)!

evolução das aprendizagens dos alunos, as quais permitirão a tomada de decisão quanto aos resultados educacionais: “promoção” do estudante e ascensão aos níveis de escolaridade, além da certificação e aquisição de títulos acadêmicos (SACRISTÁN, 1998). Segundo o autor, a prática da avaliação interna de certificação e ou titulação do aluno é a forma mais difundida de avaliação educacional na contemporaneidade. Entretanto:

Pode acontecer que os professores/as ensinem e deem suas qualificações relacionadas com seu ensino, mas que a concessão de titulações ou a superação de ciclos seja determinada a partir de provas não confeccionadas por eles, mas por algum agente externo, que às aplica a alunos/as de diferentes escolas na mesma situação (SACRISTÁN, 1998, p. 318).

Assim, considerando a interpretação do referido autor, tanto as avaliações internas quanto as externas podem ou não possibilitar a padronização, o controle e avanço nos ciclos escolares (ou anos escolares) e a certificação dos alunos. Dessa maneira, observamos que as práticas externas de avaliação

[...] adquirem um valor público de conseqüências sociais importantes. Desta ótica, pode-se colocar a alternativa de que a avaliação do rendimento que permite a passagem entre ensino fundamental e médio, por exemplo, ou entre este último e a entrada na universidade, tenha um caráter externo, isto é, que seja realizada por agentes diferentes dos professores/as para garantir a igualdade entre os alunos/as e entre às escolas (SACRISTÁN, 1998, p. 318).

Nesse aspecto, podemos considerar outras modalidades de avaliação, além da avaliação interna da aprendizagem e da avaliação externa, por exemplo, a heteroavaliação e a autoavaliação (SACRISTÁN, 1998). Assim, a “heteroavaliação” (Idem, p. 318, grifo do autor) é uma modalidade de avaliação escolar que acontece quando os alunos se avaliam mutuamente, por exemplo, suas atitudes em um trabalho de grupo. Segundo o autor, certas qualidades sociais, assim como o esforço e a colaboração em um trabalho coletivo são mais facilmente avaliados pelos próprios alunos/as da classe do que pelos professores e professoras.

Somando-se a heteroavaliação há também a “autoavaliação” (SACRISTÁN, 1998, p. 319, grifo do autor). Assim, em certas situações

pedagógicas recomenda-se que o próprio aluno se avalie observando a si mesmo, suas ações e comportamentos. Dessa forma, responsabiliza-se por autoavaliar-se, ou seja, examinar o seu próprio processo de aprendizagem, além dos aspectos qualitativos mais particulares como a sua organização, o seu esforço nos estudos, a realização de tarefas, interesse, atitudes e participação nos trabalhos em grupo (SACRISTÁN, 1998). Logo, concordamos com o autor que a *autoavaliação* é uma opção democrática de avaliar, na medida em que o próprio aluno é protagonista da avaliação, podendo diagnosticar e localizar-se no seu processo cultural de aprendizagem, isto é, acompanhar criticamente a sua transformação, com base no que aprendeu e não aprendeu. Entretanto, o professor deve estar atento para essa prática de avaliação, visto que apresenta fragilidades, na medida em que costuma relacionar-se com "[...] a apreciação de qualidades pessoais e sociais, mais do que os rendimentos [...] acadêmicos [...]" (SACRISTÁN, 1998, p. 139).

Nesse sentido, atentamos para Vasconcellos (1998, p. 49), quando diz que:

Entendemos que é muito importante fazer autoavaliação, na medida em que ajuda o aluno a se localizar no processo, favorece o desenvolvimento da autonomia. etc., mas caso queiramos, de fato, a sinceridade do aluno - que de resto é fundamental na relação pedagógica - devemos abrir mão do poder autoritário que temos, colocar a nota de lado, pelo menos nestas situações mais formativas, mais essenciais, qual seja, fazê-la nos mesmos moldes da avaliação sócioafetiva, sem vinculá-la a aprovação/reprovação.

Quanto às AELE, são geralmente utilizadas para avaliar competências e habilidades elencados em uma matriz de referência (descritores de conteúdos). Logo, se caracterizam por serem formuladas e realizadas por agentes que se encontram extra escola, alheios ao processo pedagógico e assim, apartados do processo ensino-aprendizagem. Constituem em uma avaliação educacional

[...] realizada por pessoas que não estão diretamente ligadas com o objeto da avaliação, nem com os alunos/as, com o objetivo de servir ao diagnóstico de amplas amostras de sujeitos ou para selecioná-los. [...] (SACRISTÁN, 1998, p. 318).

Portanto, uma avaliação de desempenho e de resultados educacionais e escolares. Além disso, a avaliação externa pode ter outros propósitos, tais como: avaliar instituições de ensino (avaliação institucional), currículos, programas de Pós-Graduação e projetos educacionais, além de avaliar de forma padronizada o desempenho de populações de alunos e nesse caso é conhecida como avaliação em larga escala ou avaliação em massa³³. Nesse aspecto, as AELE podem servir de monitoramento do produto/resultado, isto é, do desempenho dos/as alunos/as e da qualidade do ensino ofertado pelas escolas, redes e sistemas de ensino, estabelecendo classificações dos estudantes e das escolas. Por exemplo, a Prova Floripa, o SAEB e o ENEM se encaixam nessa modalidade de avaliação.

Reforçando essa discussão, explicitamos que as avaliações externas podem ser utilizadas para a promoção, certificação e seleção dos alunos. Nesse caso a avaliação passa a ser chamada de “*exames públicos*” (SACRISTÁN, 1998, p. 319, grifo do autor). O exemplo mais característico é o vestibular que é um exame de seleção para os/as alunos/as ingressarem na universidade. Os exames públicos são de certa forma, avaliações em larga escala, já que são realizados/submetidos a um grande número de estudantes e geralmente são padronizados. Nesse sentido, são

[...] uma forma de controle sobre o currículo que se retira a exclusividade de avaliação de alunos/as pelos professores/as, diminuindo-lhes a autonomia no planejamento e a realização de sua prática (SACRISTÁN, 1998, p. 319).

O autor chama atenção quanto às razões políticas e ideológicas associadas às avaliações externas em larga escala do tipo exames públicos, fato que nos faz pensar nos aspectos contraditórios que estão associados a essa modalidade e ou prática sistêmica de avaliação, dentre os quais o papel regulador e controlador sobre os conteúdos curriculares (currículo prescrito), a gestão e o trabalho da escola, a prática docente e a perda da autonomia do professor em avaliar, bem como a distribuição de bonificação a escolas e professores pelos resultados alcançados nos exames, induzindo e exercendo pressão para a melhoria da qualidade do ensino. Sendo assim, “onde existem exames públicos, a controvérsia está

³³ Podem ser chamadas também de avaliação de sistemas educacionais (BAUER; GATTI; TAVARES, 2013). São realizadas por um número elevado de estudantes.

presente, pois se trata de um sistema de controle assentado em razões contraditórias” (SACRISTÁN, 1998, p. 319).

Assinalamos que o modelo de exames públicos e padronizados trabalha na perspectiva cognitivista, da padronização dos conhecimentos e saberes curriculares, da formatação das práticas pedagógicas e curriculares, bem como da educação bancária. Isto é, os exames externos seguem modelos que empobrecem e estreitam o currículo e, portanto, que se aproximam de uma perspectiva educacional de ensino-aprendizagem tecnicista, prescritiva, meritocrática, antidialógica e de educação bancária (FREIRE, 2014), já comentadas e explicitadas.

Entretanto, Sacristán (1998) questiona o fato de uma avaliação centrada nas mãos do professor, no sentido de o mesmo ter que se responsabilizar unicamente pela promoção dos alunos e a concessão de títulos. No entendimento desse autor, coloca-se como um problema deixar somente nas mãos dos docentes essa função, ou seja, a obrigação de responder pelo “[...] estabelecimento do que é ou não nível de rendimento aceitável” (SACRISTÁN, 1998, p. 319). Justifica argumentando que em sistemas descentralizados de gestão educacional, como é o caso da Espanha, a forma externa de avaliação apresenta-se como uma perspectiva alternativa com fins da “[...] garantia de ser um padrão que marcaria um nível único, idêntico para todos, a serviço da igualdade de oportunidades” (SACRISTÁN, 1998, p. 319 -20), somando-se a isso os aspectos técnicos que são decorrentes de uma maior “[...] objetividade em todos os processos de avaliação, proporcionando parâmetros de medida ou diagnóstico para todos” (SACRISTÁN, 1998, p. 320).

Nesse viés, polemizamos o ponto de vista do autor, no sentido de que ninguém melhor do que o professor para avaliar seus alunos e alunas, visto que política e ideologicamente os exames externos estão comprometidos com a homogeneização das classes escolares, de currículos e conhecimentos, colocando em relevo a regulação, a competição e a meritocracia. Esses aspectos têm como consequência a performatividade das escolas e áreas de conhecimento, fazendo assim, a classificação, escalonamento e seleção de alunos, o que resulta no sucesso e na inclusão de poucos, aqueles que sabem e o insucesso e exclusão de muitos, aqueles que não sabem. Portanto, uma avaliação com características positivistas e que reforça as desigualdades entre sujeitos e instituições, o que certamente tem consequências danosas para as redes de ensino, escolas e seus atores, visto que caminha e reforça processos de desumanização e de opressão dos sujeitos.

Contudo, Sacristán (1998) assinala que nos sistemas educacionais que implementaram as políticas de exames externos, como é o caso

espanhol, se observa movimentos de resistência. São posicionamentos que criticam e denunciam os procedimentos que deixam os docentes à mercê da prescrição externa, tirando-lhes a autonomia profissional e curricular de avaliar seus alunos, o que tem efeitos extremamente prejudiciais para a sua ação pedagógica e a educação como um todo. De acordo com o autor:

Qualquer avaliação que se faça desde fora pretendendo fixar-se no básico, acaba ocupando-se inevitavelmente de aprendizagens relacionadas com objetivos curriculares empobrecidos, ainda que só sejam pelo fato de que são os mais fáceis de comprovar e medir. Outras metas, como o desenvolvimento de atitudes, habilidades e processos educativos menos fáceis de constatar pelo avaliador externo, ficarão relegadas (SACRISTÁN, 1998, p. 320).

Sendo assim, somos adeptos da ideia de que essas avaliações possuem caráter meramente cognitivista, fixando-se em competências e habilidades elementares, bem como em aferição de informações e aprendizagens mais simples. Desse modo, colocamos em evidência que o controle externo via exames públicos e avaliação em larga escala é uma forma de ruir com as iniciativas avaliativa mediadoras (HOFFMANN, 2014) e democráticas, associadas a uma avaliação de princípios formativos e ou diagnósticos, praticada pelos professores e baseada na inclusão e na igualdade de oportunidades. As avaliações externas reforçam a ideologia neoliberal e globalizante, promovendo desigualdade social e cultural entre sujeitos, instituições e nações, por meio da promoção e incentivo à competição e do estabelecimento de hierarquias classificatórias, baseadas na ideia de performance, rotulação e em *rankings* de qualidade de alunos, professores, escolas, redes de ensino e sistemas educacionais nacionais e transnacionais.

São formas de avaliação que evidenciam a padronização de informações, conhecimentos e saberes, o que tem gerado políticas de meritocracia e um sistema de regulação pelo mercado, refletindo no gerenciamento e responsabilização local de gestores e professores pelos resultados educacionais. Isso acaba por criar um *locus* de escolas de excelência. A estas são concedidos privilégios e bônus, enquanto que às escolas deficitárias, com baixa performance nos resultados e indicadores educacionais (IDEB, por exemplo), acabam por serem sentenciadas a receber menos verbas ou até inutilizadas.

A partir dessas evidências, reiteramos o papel que a AELE e os exames públicos têm de controle e monitoramento de escolas, professores e alunos, o que lhes confere um caráter mercadológico, instrumental e político, na medida em que participam “[...] de uma importante *tecnologia política* de mudança educativa: a performatividade/desempenho” (ANTUNES; SÁ, 2010, grifo dos autores).

Partindo dessa discussão, percebemos uma íntima ligação em termos de fins entre a avaliação educacional interna, realizada pelo professor na sala de aula, e a avaliação externa, proposta por agentes exteriores à escola. Dessa forma tanto uma quanto a outra agregam uma série de abordagens metodológicas, as quais podem ter distintos objetivos. Assinalamos que atualmente as discussões referentes às abordagens e perspectivas de avaliação na/da educação e conseqüentemente no/do ensino de Ciências, contemplam enfoques e práticas específicas, bem como a utilização de uma grande variedade de instrumentos avaliativos. Dentre os enfoques e práticas avaliativas associadas às concepções e papéis de tais avaliações, na literatura são empregadas denominações como avaliação da aprendizagem, avaliação democrática, mediadora, emancipatória, formativa, contínua, processual, diagnóstica, institucional, somativa, classificatória, regulatória, dentre outras. Com relação aos objetivos avaliativos é possível perceber uma miscelânea de para quês, no sentido de ações associadas à avaliação na educação, na escola e no ensino de ciências, tais como: observar, classificar, selecionar, comparar, certificar, monitorar, valorar, medir, regular, julgar, controlar, disciplinar, apreciar, aferir, examinar, promover, diagnosticar, qualificar, quantificar, identificar, sondar, dimensionar, deliberar, mediar, emancipar, transformar, democratizar, além de outros.

Ao considerar os objetivos, as abordagens e as práticas e ações do professor associadas à avaliação escolar, salientamos que o ato de avaliar, engloba um conjunto de ações concretas relacionadas a um *quefazer* histórico-cultural (FREIRE, 2011, grifo meu) de sujeitos críticos comprometidos com a transformação social; a avaliação como prática, ação e meio para a humanização e libertação, não como fim e objeto de domesticação ou opressão de homens e mulheres.

Com a consolidação das políticas de AELE a nível do sistema de educação básica nacional e subnacional (estados, distrito federal e municípios), pesquisadores como Esteban, 2010; Afonso, 2010; Werle, 2012; Bauer, Gatti e Tavares, 2013; Gatti, 2013; Pestana, 2013; Freitas, 2011; Freitas, 2013; Klein, 2013; Souza, 2013; Minhoto, 2013; dentre outros, têm realizado diversos estudos envolvendo a temática, gerando análises e interpretações tanto positivas quanto negativas. Algumas dessas

análises enfatizam questões ideológicas que se relacionam ao uso dos resultados dessas avaliações para determinar padrões de desempenho escolar, qualidade e equidade do ensino e da aprendizagem nos sistemas educacionais, redes de ensino e escolas (AZEVEDO, 2013; LEITE e FERNANDES, 2014, TENÓRIO, FERRAZ e PINTO, 2014). Essa espécie de padronização da educação e do ensino tem como foco aspectos associados a uma perspectiva de avaliação em larga escala somativa, centrada no produto/resultado, o que tem sido motivo de controvérsias e tensão permanente.

A avaliação somativa, também chamada de avaliação classificatória, é a prática mais formal e tradicional de avaliação utilizada na escola. Tem uma longa história na educação e está presente em todos os níveis educacionais, da pré-escola à universidade. Essa modalidade de avaliação valoriza a aquisição e memorização dos conteúdos curriculares, tendo a nota ou valor quantitativo como critério de mensuração, classificação e escalonamento da aprendizagem dos alunos. A nota, obtida por meio de instrumentos burocráticos como provas, testes e exames, “tem a finalidade de credibilizar a escola perante a sociedade, reforçando o papel da certificação na hierarquização dos sujeitos” (PACHECO, 2006, p, 259).

Hoffmann (2014a p. 15), ao discutir e comentar sobre a avaliação classificatória ou somativa, esclarece que:

A maior polêmica que se cria, hoje, em relação a uma perspectiva inovadora da avaliação, diz respeito à questão da melhoria da qualidade de ensino. [...]. Muitos fatores dificultam a superação da prática tradicional, já tão criticada, mas, dentre muitos, desponta sobremaneira a crença dos professores de todos os graus de ensino na manutenção da ação avaliativa classificatória como garantia de um ensino de qualidade, que resguarde um saber competente dos alunos. Essa não é apenas a concepção vigente entre professores, mas a crença de toda a sociedade e que transparece em noticiários de jornais e da televisão, nos comentários de pessoas pertencentes a diferentes níveis sociais ou categorias profissionais.

Portanto, a vertente somativa e classificatória da avaliação educacional acaba sendo institucionalizada como meio de promoção e de monitoramento do desempenho dos alunos e professores, bem como da qualidade do ensino e da educação. Isso porque há uma tradição no âmbito

da escola tanto pública quanto privada e da sociedade em geral de que a avaliação somativa é o melhor meio para se “medir” as aprendizagens e, assim, assegurar um bom ensino e educação, ou seja, um ensino e educação de qualidade, já que prima pela disciplina, melhor desempenho e competência, constatando e selecionando quem sabe e quem não sabe.

Trata-se de um olhar tradicional, burocratizante e conservador para a avaliação educacional, na medida em que a qualidade está no produto/fim e não no processo/meio. Isso na prática leva ao ranqueamento e a hierarquização das escolas e dos conhecimentos, ou seja, daquilo que foi ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos. Além disso, nessa perspectiva

[...] usa-se a “medida”, através de uma prova/exame, que atribui ao aluno uma “nota fria”, que não serve para reformular o processo {pedagógico}, [...]. A prova mede as habilidades cognitivas e, às vezes, nem isso, [...]” (LÜDKE e MEDIANO, 1992, p. 107, grifos dos autores).

Dessa forma, o modelo somativo e classificatório de avaliação segue os princípios positivistas, isto é, de uma perspectiva designada “pedagogia do exame”, proposta por Luckesi (2011a, p. 35, grifo do autor) e, portanto, de um ensino e educação bancários, que faz depósitos de conteúdos na cabeça dos educandos (FREIRE, 2014), servindo para alimentar a memorização mecânica, a popular “decoreba”.

Ao considerar a “pedagogia do exame” para definir e caracterizar a avaliação somativa, queremos evidenciar com base em Luckesi (2011a) que a mesma está direcionada no sentido de uma prática pedagógica polarizada pelo treinamento dos alunos para responderem passivamente a provas, testes e exames de determinados conteúdos, selecionados a priori, a partir de programas curriculares prescritos, e, portanto, reducionistas, engessados, predeterminados e padronizados. Isso faz com que:

[...] pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça;

os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados, e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem (LUCKESI, 2011a, p. 36)

Desse modo, a “pedagogia do exame” segue os pressupostos do estreitamento curricular e de uma educação bancária porque sua finalidade é a “[...] simples transmissão e {seleção da} memorização de informações prontas e o educando é visto como indivíduo que deve prestar contas do que aprendeu [...]” (NEZ, et al, 2011, p. 510). Nessa perspectiva, o professor/educador fala, narra, disserta sobre temas/conteúdos que fogem completamente do contexto de realidade existencial dos alunos/educandos (FREIRE, 2014).

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipiente a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 2014, p.80, grifos do autor).

Para contrapor a educação bancária, Paulo Freire propõe a educação problematizadora que tem como pressupostos o diálogo professor-aluno e aluno-professor, a superação da contradição educador-educando, a conscientização, o *pensar certo*, a humanização e a luta pela libertação (FREIRE, 2014). Nessa perspectiva, segundo o autor, é inconcebível práticas educacionais de alienação, opressão e dominação de homens (e mulheres), visto que a educação é tomada como *práxis* humana e por assim ser implica na ação e reflexão dos sujeitos no/sobre o mundo para transformá-lo. O mesmo raciocínio vale para a avaliação educacional, já que se avalia para incluir, emancipar e libertar sujeitos e não excluir, alienar e aprisionar.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens {e mulheres} como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada,

mas nos homens {e Mulheres} como “corpos conscientes” e na consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 2014, p. 94, grifos do autor).

Portanto, a avaliação na perspectiva problematizadora de educação tem como princípio o diálogo educador-educando e educando-educador.

Desta maneira, o educador não é o que apenas educa {e avalia}, mas enquanto educa, é educado {e avaliado}, em diálogo com o educando que, ao ser educado {e avaliado}, também educa {avalia}. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo {curricular e avaliativo} em que crescem {e se desenvolvem} juntos e em que os “argumentos da autoridade” já não valem. Em que para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com às liberdades e não contra elas (FREIRE, 2014, p. 95-6).

Embora muitos pesquisadores e autores em seus escritos não explicitam a prática de uma avaliação problematizadora, observamos algumas aproximações, por exemplo, quando concebem a avaliação educacional numa perspectiva formativa (PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001; RIOS, 2005; CHIZZOTTI, 2016). Segundo Hadji (2001), a avaliação formativa já vem sendo alvo de estudo e compreensão nos últimos 30 anos. Fazendo uma atualização temporal, a pesquisa sobre avaliação formativa já é uma realidade concreta a aproximadamente 50 anos.

A avaliação formativa enquanto prática pedagógica na escola e no ensino de Ciências é uma possibilidade que a coloca “[...] a serviço de uma relação de ajuda” (HADJI, 2001, p. 22), uma avaliação que enfatiza a aprendizagem dos alunos, o processo em detrimento do produto, que segundo Rios (2005, p. 2) associa-se a uma perspectiva ampliada de avaliação, que “[...] supõe uma ação do avaliador em direção ao desenvolvimento e crescimento do avaliado”.

Partindo desse ponto de vista, a avaliação formativa atua na contramão da avaliação somativa e classificatória, visto que é colocada em função do desenvolvimento e progressão dos estudantes e das suas aprendizagens; na “[...] pertinência do princípio segundo o qual uma prática - avaliar - deve se tornar-se auxiliar da outra – aprender” (HADJI, 2001, p. 15). Para Hadji (2001), a avaliação situa-se no centro do processo

formativo e por isso precisa ser desmistificada, visto que avaliar não é medir ou escalonar aprendizagens finais, mas sim um processo/meio que envolve “[...] coleta de informação/diagnóstico individualizado/ajuste da ação, [...]” (HADJI, 2001, p. 21).

Nos argumentos do autor a avaliação formativa não é um simples modelo científico ou teórico e nem um modelo de ação diretamente operatório e prático, na medida que não segue regras técnicas e “[...] vai bem além da mera tentativa de descrever e explicar rigorosamente às práticas, [...]”. (HADJI, 2001, p. 22). Também afirma que não é um modelo fechado, pronto e acabado, porque será sempre parcialmente sonhado.

Na concepção desse autor, a avaliação formativa corresponde a um modelo ideal de avaliação ou ainda uma “utopia promissora”, porque dá pistas do que o professor deve fazer e como deve agir para tornar a avaliação uma ação verdadeiramente pedagógica e comprometida ao máximo com a aprendizagem do seu aluno. Nessa perspectiva a avaliação formativa corresponde ao modelo ideal de uma avaliação porque:

- colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: tornar-se um elemento, um momento determinante da ação educativa {e do currículo};
- propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno {e do professor} quanto a dizer o que, atualmente, ele é;
- inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica (HADJI, 2001, p. 21).

O modelo de avaliação formativa considerado por Hadji (2001) tem como argumentos:

- 1) O que a define é menos da ordem de fatos, objetivamente observáveis, que das intenções, que não podem ser apreendidas na exterioridade das práticas. É em sua destinação, no sentido do projeto no âmbito do qual ela se inscreve que se “lê” a “formatividade” da avaliação.
- 2) Em função disso, ninguém jamais pode estar certo de fazer avaliação formativa. Não pode haver dispositivo pronto. O modelo ideal não é diretamente operatório. E é sem dúvida por isso,

[...], que a avaliação formativa sempre terá uma dimensão utópica. Sua existência concreta jamais é assegurada. Ela é uma possibilidade oferecida aos professores {e professoras} que compreenderam que podiam colocar as constatações pelas quais se traduz uma atividade de avaliação dos alunos {e alunas}, qualquer que seja sua forma, a serviço de uma relação de ajuda. *É a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo* (HADJI, 2001, p. 21-2, grifos do autor).

Albuquerque (2006c, p. 171) assinala, com base em Perrenoud e Hadji, que o “[...] discurso da avaliação formativa está sendo incorporado (mesmo que parcialmente) pelas gestões educacionais em diferentes níveis e parecendo ser consensual, também, entre muitos professores e professoras”. Contudo, não pode ficar só no discurso, a avaliação formativa tem que ser materializada e sistematizada na prática docente.

Se Hadji (2001) diz que a avaliação formativa é, por natureza, uma avaliação considerada informativa e contínua, na medida que está no centro da ação formativa e pedagógica e dessa forma tem o objetivo de auxiliar durante todo o caminhar do processo educacional, na ação de ensino do professor e na construção da aprendizagem e no desenvolvimento do aluno (HADJI, 2001). Uma avaliação que além de problematizar os resultados educacionais, fornece informações e subsídios referentes ao progresso do ensino-aprendizagem, levando a um redirecionamento das atividades didáticas e pedagógicas da escola e do professor.

Concordamos com o autor que a avaliação formativa constitui-se em um modelo ideal de avaliação educacional para a escola, visto que é uma modalidade interessante e promissora tanto para os docentes, quanto para os discentes no cotidiano da sala de aula, ou seja, em situações pedagógicas e de ensino-aprendizagem concretas. É ideal porque dá um *feedback* para professores e alunos em termos de efetivação do ensino-aprendizagem. Isto é, a partir daquilo que informa ou constata, a avaliação formativa fornece uma “fotografia” dos efeitos reais do trabalho docente (HADJI, 2001), no sentido de guiar o planejamento e os objetivos de ensino do professor, servindo para rever suas ações e práticas no desenvolvimento do processo educacional. Quanto ao aluno, através da avaliação formativa é possível se auto avaliar, situando-se no processo pedagógico e nas suas aprendizagens, tomando consciência crítica dos

seus acertos, erros e dificuldades, vislumbrando modificar sua atuação e relação com o conhecimento.

Há também autores que olham e interpretam a avaliação da/na escola numa perspectiva de fazer um diagnóstico da realidade educacional e escolar (LUCKESI, 2011b) ou mais precisamente um prognóstico desta realidade, visto que, segundo Hadji (2001), toda avaliação formal pode produzir diagnóstico ou prognóstico. Isto é, “[...], na medida que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos”, (HADJI, 2001, p. 19). Na abordagem diagnóstica a avaliação é concebida como um processo de acompanhamento de uma ação pedagógica que objetiva “[...] qualificar a realidade por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes, e, a seguir, pela qualificação que é obtida pela comparação da realidade descrita com um critério, assumido como qualidade desejada” (LUCKESI, 2011b, p. 277). Já na avaliação dita prognóstica, o objetivo é conduzir o professor a um melhor ajuste do processo ensino-aprendizagem, levando a uma pedagogia diferenciada (HADJI, 2001). Dessa maneira a avaliação prognóstica permite

[...] um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos (seja pela modificação do programa, que será adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas de formação mais adaptados a seus conhecimentos [...] atuais (HADJI, 2001, p. 19).

Reconhecendo a multidimensionalidade da avaliação educacional e escolar (HADJI, 2001; AFONSO, 2005; BROOKE; CUNHA, 2011), finalizamos esta seção expondo uma tentativa de formular uma classificação para tais avaliações (quadro 1). Assim, a classificação foi elaborada com base no critério do uso e gestão da avaliação na educação e no ensino, considerando características e aspectos como: natureza da avaliação, finalidades, objetivos e funções, enfoque, princípios orientadores, abrangência, instrumentos de coleta de dados e a utilização das informações/resultados e consequências. Portanto, levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças entre as principais modalidades ou perspectivas de avaliação educacional e escolar já instituídas, bem como almejando a compreensão das semelhanças entre as tipologias relacionadas ao uso e à gestão da avaliação, propomos uma classificação seguindo uma lógica descritiva e explicativa, considerando nove modalidades de avaliação educacional.

O objetivo não é estabelecer uma sequência rígida para as modalidades de avaliação educacional e suas características. Todavia, optamos por expor uma ordem de classificação com base na seguinte lógica: iniciamos pelas “macroavaliações”, de caráter mais administrativo, sistêmico e externo, passando depois para níveis intermediários, seguido pelas “microavaliações”, que ocorrem no contexto interno da escola e da sala de aula e que possuem propósitos mais pedagógicos. Diversos autores serviram como aporte teórico e fonte de informação (SAUL, 1988; SACRISTÁN, 1998; PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001; AFONSO, 2005; PACHECO, 2006; DEMO, 2010; BARREYRO; ROTHEN, 2011; BROOKE; CUNHA, 2011; LUCKESI, 2011a; SOBRINHO, 2011; FERNANDES, 2014; FREITAS, et al, 2014; FREIRE, 2015; 2016; SOUSA; CONTENTE; MACHADO, 2017).

Quadro 1 - Classificação dos usos e gestão da avaliação educacional

1. Avaliação de Sistemas Educacionais						
Natureza da avaliação	Finalidades, objetivos e funções	Enfoque	Princípios orientadores	Abrangência	Instrumentos de coleta de dados	Utilização das informações/ resultados e consequências
<p>► Processo externo e em larga escala realizado a partir de testes estandardizados de cunho amostral ou censitário.</p> <p>► Possui caráter administrativo e burocrático.</p>	<p>► Produzir informações sobre o desempenho das escolas e dos alunos (graus de proficiência).</p> <p>► Levantar os fatores socioeconômicos que podem interferir nos resultados finais ou performance das escolas e dos estudantes.</p> <p>► Orientar ações do governo em nível mais sistêmico da educação no que tange a formulação e implementação de políticas públicas.</p> <p>► Gerar classificação e seleção de escolas, condicionando a ação de professores e de alunos.</p> <p>► Formular índices de qualidade educacional.</p>	<p>► Avaliação quantitativa e somativa.</p>	<p>► Ação política e normativa.</p> <p>► Regulação e controle dos sistemas educacionais, redes de ensino e escolas, bem como dos atores envolvidos no processo pedagógico.</p> <p>► Estratégia de gestão educacional.</p>	<p>► Educação Infantil, educação básica (ensino fundamental e médio) e educação superior (cursos de graduação).</p>	<p>► Provas, exames ou testes cognitivos padronizados.</p> <p>► Questionário contextual respondido por estudantes, professores e gestores das instituições educacionais para o levantamento dos fatores internos e externos que podem interferir nos resultados das provas.</p>	<p>► Tomada de decisões.</p> <p>► Implementação de políticas públicas de educação.</p> <p>► Monitoramento do ensino-aprendizagem desenvolvido nas escolas, redes de ensino, sistemas educacionais e universidades.</p> <p>► Aferição do sucesso e do fracasso escolar.</p> <p>► Aporte para avaliar e orientar ações e propor metas e indicadores educacionais com o fim de melhoria da qualidade da educação nos âmbitos federal, estadual e municipal.</p> <p>► Premiação ou sanção para escolas, gestores e professores.)</p> <p>► Prestação de contas e responsabilização (processos de accountability).</p> <p>► introduzir efeitos de mercado no sistema educacional, relacionado às práticas e iniciativas de enfatizar a elaboração e divulgação de <i>rankings</i>, estimulando a comparação, bem como a concorrência e competição³⁴ entre as instituições e professores pelos melhores resultados, pontuações e índices educacionais.</p>

Fonte: SAUL, 1988; SACRISTÁN, 1998; PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001; AFONSO, 2005; PACHECO, 2006; DEMO, 2010; BARREYRO; ROTHEN, 2011; BROOKE; CUNHA, 2011; LUCKESI, 2011a; SOBRINHO, 2011; FERNANDES, 2014; FREITAS, et al, 2014; FREIRE, 2015; 2016; SOUSA; CONTENTE; MACHADO, 2017.

³⁴ Nessa situação, pode-se fazer uma analogia com a avaliação do tipo *tayloristas* cujos pressupostos são o estímulo à competição, à hierarquização, à eficiência, à uniformidade e, sobretudo, à mensuração individual por intermédio do emprego massivo de testes objetivos e estandarizados (AFONSO, 2005).

2. Avaliação Institucional

Natureza da avaliação	Finalidades, objetivos e funções	Enfoques	Princípios orientadores	Abrangência	Instrumentos de coleta de dados	Utilização das informações/ resultados e consequências
<p>► Mecanismo burocrático e administrativo adotado por governos e instituições (escolas e universidades, por exemplo).</p> <p>► Avaliação organizacional interna (autoavaliação) ou externa (realizada por agências estatais ou independentes) de cunho voluntário ou obrigatório.</p> <p>► Instrumento coletivo e jurídico.</p> <p>► Análise técnica da instituição na sua totalidade.</p> <p>► Trabalha com a coleta de dados e informações sobre a qualidade, eficiência e eficácia dos serviços educacionais.</p>	<p>► Avaliar processos, programas, projetos, currículos e serviços prestados à comunidade.</p> <p>► Servir de instrumento político, administrativo ou organizacional para o controle e a regulação da qualidade³⁵ das instituições de ensino.</p> <p>► Subsidiar e aprimorar a gestão educacional, o planejamento, o financiamento de projetos e a melhoria do desempenho de pessoas, cursos, escolas e universidades.</p> <p>► Avaliar, reconhecer, credenciar, acreditar e certificar programas e cursos.</p> <p>► Acompanhar ações e estratégias desenvolvidas pelas instituições.</p> <p>► Corrigir metas. ► Contribuir com a formação.</p> <p>► Fazer prestação de contas da qualidade do ensino ofertado na escola (função reguladora).</p> <p>► Comparar e divulgar resultados, geralmente na forma de ranqueamento, estimulando o estabelecimento de metas de desempenho e a concorrência entre as instituições.</p> <p>► Servir como mecanismo de accountability, com foco na responsabilização.</p> <p>► Propiciar a análise sistemática de elementos como: insumos, infraestrutura física, rendimento de estudantes, professores, currículos, práticas de ensino e aprendizagem, produtos de pesquisa, administração, titulação de profissionais, inovação tecnológica, impactos na sociedade, dentre outros.</p> <p>► Normatizar, fiscalizar e monitorar (regulação e controle) os resultados de desempenho profissional e das instituições educacionais.</p> <p>► Função formativa, mediadora e democrática, visando a autonomia e a emancipação institucional.</p>	<p>► Quantitativo e normativo.</p> <p>► Utiliza também dados qualitativos.</p> <p>► Político e pedagógico.</p>	<p>► Possibilitar ao coletivo da instituição a reflexão sobre os problemas enfrentados, suas contradições, com vista à estruturação de situações concretas de melhoria ou superação.</p> <p>► Está subordinada ao PPP da instituição educacional.</p>	<p>► Instituições, em especial as de ensino.</p> <p>► Todo o coletivo envolvido no processo educacional (professores, gestores, equipe pedagógica, alunos e pais).</p> <p>► Programas educacionais.</p>	<p>► Utilização de técnicas como a observação (participante ou não), questionários, entrevistas e fontes documentais</p> <p>► Em algumas situações faz uso de provas ou exames de caráter amostral e padronizado.</p>	<p>► Garantia e melhora da qualidade, eficiência e eficácia do ensino e da pesquisa desenvolvidos pelas instituições e os seus agentes.</p> <p>► Elaboração de pareceres, determinações e relatórios, geralmente de cunho quantitativo, comparativo, seletivo e competitivo.</p>

Fonte: SAUL, 1988; SACRISTÁN, 1998; PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001; AFONSO, 2005; PACHECO, 2006; DEMO, 2010; BARREYRO; ROTHEN, 2011; BROOKE; CUNHA, 2011; LUCKESI, 2011a; SOBRINHO, 2011; FERNANDES, 2014; FREITAS, et al, 2014; FREIRE, 2015; 2016; SOUSA; CONTENTE; MACHADO, 2017.

³⁵ FREITAS et al (2014), baseados em estudos da italiana Anna Bondioli (2004), defendem uma qualidade negociada e participativa, no sentido bilateral do compromisso e da responsabilização da Escola e do Estado pelo funcionamento da escola, seus problemas e resultados. Nesse sentido, ponderam que: “ A avaliação institucional é um processo de apropriação da escola pelos seus atores, não na visão liberal de *responsabilização* pelos resultados da escola como contraponto da desresponsabilização do Estado pela escola, mas no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, [...] e, portanto, necessitam além deste seu compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação” (FREITAS et al, 2014, p. 36, grifo dos autores).

3. Avaliação Certificatória

Natureza da avaliação	Finalidades, objetivos e funções	Enfoque	Princípios orientadores	Abrangência	Instrumentos de coleta de dados	Utilização das informações/ resultados e consequências
<p>► Subordinada à avaliação somativa e interna da instituição educacional.</p> <p>► Decorrente da avaliação cumulativa, na medida em que ocorre no final da formação, onde se faz um balanço das aquisições cognitivas dos alunos, com vistas a expedir ou não, o certificado de conclusão.</p>	<p>► Promover a certificação ou diplomação de alunos³⁶.</p> <p>► Servir para acreditar³⁷ e certificar escolas e cursos, autorizando ou não o seu funcionamento.</p>	<p>► Avaliação quantitativa e classificatória.</p>	<p>► Condiciona às ações pedagógicas e profissionais.</p> <p>► É meritocrática e tem interesses e propósitos administrativos, servindo para mensurar objetivamente e atestar juridicamente a qualificação instrucional atingida por um indivíduo.</p>	<p>► Situações formais do ensino-aprendizagem, envolvendo todos os níveis de escolaridade (da educação infantil à Pós-graduação).</p>	<p>► Requer o uso de instrumentos quantitativos como exames³⁸, provas ou testes de mensuração frequentemente padronizados, sendo que os mesmos precisam ser aplicados a todos os alunos que pretendem a diplomação.</p>	<p>► Certificação.</p> <p>► Seleção e classificação dos resultados de aprovação ou promoção do aluno ao finalizar um curso ou etapa de escolaridade.</p>

Fonte: SAUL, 1988; SACRISTÁN, 1998; PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001; AFONSO, 2005; PACHECO, 2006; DEMO, 2010; BARREYRO; ROTHEN, 2011; BROOKE; CUNHA, 2011; LUCKESI, 2011a; SOBRINHO, 2011; FERNANDES, 2014; FREITAS, et al, 2014; FREIRE, 2015; 2016; SOUSA; CONTENTE; MACHADO, 2017.

³⁶ De acordo com Perrenoud (1999), a certificação fornece poucas evidências da qualidade e também da quantidade das aquisições em termos de saberes e competências e do nível de domínio instrucional conquistado pelo aluno em cada campo abrangido pela avaliação.

³⁷ A acreditação é um termo que atualmente tem sido utilizado e introduzido no vocabulário da educação brasileira, cujo significado associa-se à “certificação pública da ‘qualidade’ de uma instituição, de um curso, de um programa. Em termos legais e burocráticos, acreditar é produzir um documento oficial, isto é, de fé pública, que certifica a qualidade de determinadas instituições e reconhece a legitimidade de seus atos e, de modo especial, garante oficialmente a validade das titulações acadêmicas e habilitações profissionais, em escala nacional e, tendencialmente, internacional. [...]” (SOBRINHO, 2011, p. 21).

³⁸ A associação entre exames e certificação é praticamente naturalizada. Segundo Afonso (2005), o exame tornou-se ao longo do tempo, uma técnica sistemática de certificação para mensurar com suposta objetividade um nível de qualificação.

4. Avaliação Somativa ou Classificatória³⁹

Natureza da avaliação	Finalidades, objetivos e funções	Enfoques	Princípios orientadores	Abrangência	Instrumentos de coleta de dados	Utilização das informações/ resultados e consequências
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Avaliação interna e normativa relacionada ao contexto escolar e de sala de aula com o propósito e interesse da administração da educação em geral e do ensino-aprendizagem, em particular. ▶ É linear, verticalizada e cumulativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Termômetro para determinar e escalonar as consequências de determinadas políticas educacionais. ▶ Medir, monitorar e hierarquizar as aprendizagens dos alunos (o que sabem e o que não sabem), estando a serviço do julgamento, comparação, seleção e classificação dos estudantes⁴⁰. ▶ Verificar às aquisições dos alunos no final da formação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Quantitativo. ▶ Mensuração e monitoramento do desempenho e da performance individual e institucional. ▶ Produção de indicadores educacionais. ▶ Segue a lógica da valorização dos produtos ou resultados, em detrimento dos processos de aprendizagem. ▶ Polarização, padronização e treinamento dos alunos para responderem passivamente a provas, testes e exames cognitivos de determinados conteúdos, selecionados a priori, a partir de programas curriculares prescritos e engessados. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Segue os princípios da racionalidade técnica. ▶ Prática mais conservadora (tradicional) de avaliação educacional e com longa história no contexto da educação. ▶ Meritocracia. ▶ Educação bancária. ▶ Valoriza os aspectos objetivos relacionados à aquisição e memorização mecânica dos conteúdos curriculares, tendo a nota ou valor quantitativo (número ou conceito) como critério de mensuração e de classificação ou escalonamento das aprendizagens dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Todos os níveis de escolaridade, da pré-escola à universidade. ▶ Programas educacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Instrumentos burocráticos e quantitativos como provas, testes e exames. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Classificação e hierarquização dos sujeitos. ▶ Aprovação e reprovação escolar. ▶ Sucesso e fracasso escolar. ▶ Produção de parâmetros e escalas de contraste.

Fonte: SAUL, 1988; SACRISTÁN, 1998; PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001; AFONSO, 2005; PACHECO, 2006; DEMO, 2010; BARREYRO; ROTHEN, 2011; BROOKE; CUNHA, 2011; LUCKESI, 2011a; SOBRINHO, 2011; FERNANDES, 2014; FREITAS, et al, 2014; FREIRE, 2015; 2016; SOUSA; CONTENTE; MACHADO, 2017.

³⁹ Para Demo (2010), independente da tipologia e do nível de escolaridade que abarca, toda avaliação direta ou indiretamente tem fundo classificatório porque “[...] busca comparar, contrasta as pessoas sobre cenários onde sempre há quem esteja mais em cima e quem esteja mais em baixo (DEMO, 2010, p. 18). Para o autor, o fundo classificatório só se justifica se tiver sentido explicitamente pedagógico, ou seja, se for usado para garantir o direito de aprender do aluno.

⁴⁰ Seus “[...] resultados quantificáveis (por exemplo, os que se referem ao domínio cognitivo e instrucional) tornam-se mais importantes do que os que se referem a outros domínios ou outras aprendizagens. [...]” (AFONSO, 2005, p. 34).

5. Heteroavaliação

Natureza da avaliação	Finalidades, objetivos e funções	Enfoques	Princípios orientadores	Abrangência	Instrumentos de coleta de dados	Utilização das informações/ resultados e consequências
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Avaliação em que um sujeito formula opinião ou crítica sobre outro ou outros sujeitos. ▶ Os alunos se avaliam mutuamente, por exemplo, emitindo juízo de valor sobre a qualidade de uma atividade ou trabalho desenvolvido em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Evidenciar certas qualidades sociais, assim como o esforço e a colaboração em um trabalho coletivo. ▶ Evidenciar competências e habilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Qualitativo. ▶ Participante. ▶ Crítico-reflexivo 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Rigor metodológico. ▶ Estabelecimento e sistematização dos critérios e objetivos a serem levados em conta na avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Da Educação básica à universidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Observação participante. ▶ Questionário. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Elaboração de opinião, posicionamento crítico e ajuizamento da qualidade da realidade educacional enfatizada.

Fonte: SAUL, 1988; SACRISTÁN, 1998; PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001; AFONSO, 2005; PACHECO, 2006; DEMO, 2010; BARREYRO; ROTHEN, 2011; BROOKE; CUNHA, 2011; LUCKESI, 2011a; SOBRINHO, 2011; FERNANDES, 2014; FREITAS, et al, 2014; FREIRE, 2015; 2016; SOUSA; CONTENTE; MACHADO, 2017.

6. Avaliação Diagnóstica

Natureza da avaliação	Finalidades, objetivos e funções	Enfoques	Princípios orientadores	Abrangência	Instrumentos de coleta de dados	Utilização das informações/ resultados e consequências
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Avaliação externa ou interna de cunho pedagógico. ▶ Segue a dimensão criterial. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Inclusão escolar. ▶ Fazer uma radiografia do processo ensino-aprendizagem nas diferentes disciplinas ou áreas de conhecimento, possibilitando um retorno ao professor, com a finalidade de orientar ou reorientar a prática pedagógica e a ação docente, colaborando na busca de soluções para superar problemas e dificuldades de aprendizagem dos alunos. ▶ Identificar determinadas características do aluno, fazendo um balanço do processo pedagógico em termos de ensino e aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Quantitativo e qualitativo. ▶ Prognóstico. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Autenticidade e compromisso. ▶ Formação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Todos os níveis de escolaridade, da educação infantil à universidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Utiliza como instrumentos os testes ou provas e exercícios, porém esses não precisam ser padronizados⁴¹ e fechados. ▶ Também pode utilizar o questionário. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Para um ajuste recíproco entre aprendiz e programa de estudo, no sentido da sua modificação para a adaptação ao aprendiz.

Fonte: SAUL, 1988; SACRISTÁN, 1998; PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001; AFONSO, 2005; PACHECO, 2006; DEMO, 2010; BARREYRO; ROTHEN, 2011; BROOKE; CUNHA, 2011; LUCKESI, 2011a; SOBRINHO, 2011; FERNANDES, 2014; FREITAS, et al, 2014; FREIRE, 2015; 2016; SOUSA; CONTENTE; MACHADO, 2017.

⁴¹ Os instrumentos devem ser “[...] construídos com preocupações técnicas e metodológicas, obedecendo aos requisitos formais, nomeadamente em termos de garantia de validade e fidedignidade. [...]” (AFONSO, 2005, p. 35).

7. Autoavaliação

Natureza da avaliação	Finalidades, objetivos e funções	Enfoque (s)	Princípios orientadores	Abrangência	Instrumentos de coleta de dados	Utilização das informações/ resultados e consequências
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Avaliação interna, reflexiva e democrática. ▶ Importante instrumento avaliativo no qual um sujeito avalia observando a si mesmo⁴². 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Observar comportamentos e ações. ▶ Acompanhar formal e informalmente o processo pedagógico que se desenvolve na sala de aula e na escola, tendo em vista a observação e superação de problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem. ▶ Orientar e reorientar o processo ensino-aprendizagem, estimulando a evolução e desenvolvimento dos alunos e professores na construção de seus conhecimentos e suas aprendizagens, rumo ao êxito. ▶ Contribui para a autonomia e a criticidade dos sujeitos. ▶ Auxiliar no desenvolvimento da metacognição, que acaba contribuindo para o processo de construção do conhecimento pelo aluno e professor, uma vez que permite que os mesmos, através de uma atitude reflexiva e crítica (autocrítica), percebam suas potencialidades e seus limites (fragilidades cognitivas), criando formas e mecanismos para ultrapassar essas barreiras. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Qualitativo. ▶ Crítico-reflexivo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Formação e desenvolvimento. ▶ Autonomia e criticidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Do ensino básico à universidade. ▶ Programas educacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Questionário reflexivo. ▶ Portfólio. ▶ Ficha de registro. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Inclusão e sucesso escolar.

Fonte: SAUL, 1988; SACRISTÁN, 1998; PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001; AFONSO, 2005; PACHECO, 2006; DEMO, 2010; BARREYRO; ROTHEN, 2011; BROOKE; CUNHA, 2011; LUCKESI, 2011a; SOBRINHO, 2011; FERNANDES, 2014; FREITAS, et al, 2014; FREIRE, 2015; 2016; SOUSA; CONTENTE; MACHADO, 2017.

⁴² Como todo processo avaliativo, a autoavaliação possui limites. Por isso, o professor precisa estar atento para os objetivos do seu uso, visto que os sujeitos a se autoavaliarem costumam observar e exacerbar mais as qualidades pessoais e sociais (valores, crenças, emoções e atitudes) do que os aspectos propriamente pedagógicos e cognitivos de desempenho e rendimento acadêmicos (SACRISTÁN, 1998).

8. Avaliação Formativa

Natureza da avaliação	Finalidades, objetivos e funções	Enfoques	Princípios orientadores	Abrangência	Instrumentos de coleta de dados	Utilização das informações/ resultados e consequências
<p>► Prática de avaliação interna, contínua e processual. Avaliação criterial⁴³</p>	<p>► Colocar a avaliação a serviço dos alunos, para auxiliar a progredirem em sua dinâmica de aprendizagem.</p> <p>► Atingir objetivos pedagógicos, contribuindo para a construção do conhecimento, orientando e ajustando o trabalho dos professores, com o intuito de refletir no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.</p>	<p>► Qualitativo.</p> <p>► Formativo.</p> <p>► Reflexivo.</p>	<p>► Desencadeamento de comportamentos passíveis de serem observados.</p> <p>► Análise e interpretação dos comportamentos observados.</p> <p>► Comunicação dos resultados analisados.</p> <p>► Reparação dos erros e dificuldades analisadas.</p>	<p>► Todos os níveis de escolaridade, da educação infantil à universidade.</p>	<p>► Apoiar-se em uma pluralidade de instrumentos e técnicas, tais como: observação livre e sistemática, autoavaliação, prova, teste, exercício, questionário, entrevista, trabalho de grupo, produção de portfólio e de relatório.</p>	<p>► Incremento da aprendizagem.</p> <p>► Melhoria da qualidade do ensino.</p>

Fonte: SAUL, 1988; SACRISTÁN, 1998; PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001; AFONSO, 2005; PACHECO, 2006; DEMO, 2010; BARREYRO; ROTHEN, 2011; BROOKE; CUNHA, 2011; LUCKESI, 2011a; SOBRINHO, 2011; FERNANDES, 2014; FREITAS, et al, 2014; FREIRE, 2015; 2016; SOUSA; CONTENTE; MACHADO, 2017.

⁴³ “[...]. A explicitação ou clarificação dos critérios da avaliação formativa é, no entanto, fundamental, sob pena de esta modalidade de avaliação funcionar como *pedagogia invisível* em prejuízo, sobretudo, dos alunos dos grupos e classes sociais mais vulneráveis” (AFONSO, 2005, p. 38, *itálico do autor*).

9. Avaliação Emancipatória, dialógica, mediadora

Natureza da avaliação	Finalidades, objetivos e funções	Enfoques	Princípios orientadores	Abrangência	Instrumentos de coleta de dados	Utilização das informações/ resultados e consequências
<p>► Processo de descrição e análise crítica de uma dada realidade, visando transformá-la.</p> <p>► A avaliação deve estar comprometida política e pedagogicamente com o diálogo, a inclusão e a humanização, no sentido de ser e existir enquanto processo investigativo e prática social marcados pela mediação, a participação, o desvelamento e transformação da realidade, a interação e a construção da responsabilidade com o coletivo.</p> <p>► Interação através da discussão e do diálogo, e com a perspectiva de ação-reflexão-ação frente à realidade concreta para a construção da autonomia e a libertação do sujeito.</p>	<p>► Possibilitar a clarificação de alternativas para o autoconhecimento crítico das situações reais e concretas.</p> <p>► Não almeja estabelecer medidas e produtos lineares de desempenho, classificações, comparações e performance de alunos e resultados de aprendizagens, muito menos almeja a meritocracia, mecanismos esses que só servem para promover a opressão, a alienação, a desumanização e a exclusão dos sujeitos.</p> <p>► Entende que por meio da avaliação, professores e alunos estabelecem uma relação dialógica, problematizadora e ética que auxilia na negociação de sentidos e localização das suas dificuldades e potencialidades, redimensionando-os em seus percursos.</p>	<p>► Avaliação essencialmente qualitativa.</p> <p>► É democrática, ética e político-pedagógica.</p> <p>► Crítico-reflexivo.</p>	<p>► Trabalha com as concepções do inacabamento e incompletude humana, do pluralismo de valores, da igualdade de oportunidades, da construção da realidade e da autonomia do homem e da mulher.</p> <p>► Se opõe às ideias e convicções de ser humano passivo, determinado (cultural e historicamente), pronto, acabado, antidialógico e dependente.</p> <p>► Tem como molas mestras a ética, o diálogo, a conscientização e a emancipação.</p>	<p>► Todos os níveis de escolaridade, da educação infantil à universidade.</p>	<p>► Considera a multiplicidade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados, visto que favorece maior diversidade para análise.</p> <p>► Faz uso predominantemente de abordagens qualitativas com destaque para os métodos investigativos, dialógicos e participantes, tais como: realização de entrevistas abertas ou livres, uso de debates, análise de depoimentos, observação participante e análise documental.</p> <p>► Também prevê como procedimento avaliativo a autoavaliação, com foco na reflexão crítica do sujeito para o seu desenvolvimento, conscientização e transformação da situação real e concreta, em consonância com as dimensões política e social assumidas.</p>	<p>► Busca a coletivização e a participação ativa e crítica do sujeito em seu processo de construção do conhecimento e da aprendizagem.</p> <p>► Emancipação e libertação.</p> <p>► Compromisso político-pedagógico.</p>

Fonte: SAUL, 1988; SACRISTÁN, 1998; PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001; AFONSO, 2005; PACHECO, 2006; DEMO, 2010; BARREYRO; ROTHEN, 2011; BROOKE; CUNHA, 2011; LUCKESI, 2011a; SOBRINHO, 2011; FERNANDES, 2014; FREITAS, et al, 2014; FREIRE, 2015; 2016; SOUSA; CONTENTE; MACHADO 2017).

1.2 UM OLHAR SOBRE AS ORIGENS DAS AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS

Não pretendemos aqui contabilizar toda a história do surgimento e desenvolvimento da prática da avaliação na/da educação, mas resgatar e colocar em evidência algumas referências e conhecimentos, no sentido de trilhar um caminho que possa contribuir com uma possível discussão.

Desde a mais longínqua existência, o ser humano realiza a prática da avaliação ou o ato de avaliar. Isto porque faz parte da sua dimensão ontológica e axiológica o avaliar, constatar, examinar, fazer comparações, estabelecer semelhanças e diferenças, quantificar, qualificar, classificar, escalonar, selecionar, formular e expressar juízos de valor. Uma avaliação que, já na Grécia Antiga, estava relacionada às relações de poder entre os seres humanos, à vida em sociedade e ao trabalho dos homens. Para os gregos a avaliação era utilizada com um único objetivo: manter uma sociedade ideal e perfeita (PARANÁ, 1986).

Na Idade Média (Séculos V ao XV), dominada pela igreja católica e caracterizada por uma sociedade hierarquizada em classes, a avaliação passou a ter fins estritamente religiosos, já que era um mecanismo de poder da elite religiosa (clero) para controlar aqueles que pudessem subverter a ordem social já estabelecida pelas leis e princípios divinos, ou seja, era um mecanismo para definir e separar diferentes classes (PARANÁ, 1986).

Na Idade Moderna (Séculos XV ao XVIII), caracterizada pelas grandes descobertas e invenções (grandes navegações, máquina a vapor, luneta, bússola, telescópio, termômetro, microscópio, pólvora...), o ato de avaliar ganhou novo sentido. Em decorrência de uma nova concepção de ser humano, trabalho e sociedade/mundo, a avaliação passou a agregar outros valores e parâmetros, sendo o trabalho o seu ponto de partida e referência (PARANÁ, 1986).

Já na contemporaneidade, iniciada a partir da Revolução Francesa, a avaliação passa, através da Pedagogia e da Psicologia Educacional, a ser incorporada na dinâmica da Ciência e nos meios educacional e escolar. Nesse percurso, uma série de técnicas, procedimentos e instrumentos formais de mensuração de qualidades e capacidades humanas (individuais e sociais) começaram a ser institucionalizados (ZANARDINI, 2012), passando, assim, a fazer parte do cotidiano da escola, da sala de aula e das disciplinas/áreas de conhecimento. Destarte, o ato de mensurar e monitorar quantitativamente desempenhos floresceu. De início, prosperaram as avaliações quantitativas de caráter psicopedagógico como

os testes psicométricos e de inteligência⁴⁴, as escalas ou fichas de comportamento e atitudes, os testes de aptidões, dentre outros procedimentos avaliativos. Essa tradição avaliativa com foco na medida e classificação intelectual, denominada “movimento dos testes”, teve seu ápice no Brasil entre as décadas de 1920 e 1930, que por meio da Psicotécnica, passou a ser amplamente difundida no campo da educação e trabalho (ZANARDINI, 2012).

Conforme Zanardini (2012, p. 69), nesse período:

A difusão e a aplicação dos testes tinham em vista a otimização e a organização racional do trabalho, fatores julgados imprescindíveis para a industrialização e modernização da sociedade brasileira. Seu campo principal de aplicação era a escola onde se dava a mensura e organização das classes escolares baseando-se na “maturidade” e capacidade obtidas e diagnosticadas pelo rendimento dos escolares.

Ainda de acordo com o autor, nos meios e contextos escolares passou-se a ter uma espécie de “rotina quantificadora” que acabou sendo reforçada pelas avaliações formais de mensuração da aprendizagem, que inicialmente eram baseadas em sequências de objetivos pré-definidos, testes padronizados, provas objetivas e subjetivas, ou seja, em um conjunto diversificado de instrumentos e técnicas avaliativas destinados a aferição e monitoramento do desempenho e do rendimento cognitivo dos alunos. Logo, a avaliação estava a serviço do controle das massas e dos resultados educacionais pelas instituições do Estado, tendo um fim em si mesma (ZANARDINI, 2012).

Recentemente, mais precisamente a partir dos anos de 1990, com as inovações e avanços da tecnologia educacional, foram desenvolvidas e implementadas no Brasil inúmeras propostas de avaliação, incluindo aquelas de caráter externo à escola, as quais se apresentam sob uma variedade de estratégias, por exemplo, a avaliação institucional, avaliação de programas e projetos educacionais, avaliação de currículo, avaliação

⁴⁴ De acordo com Zanardini (2012), a criação e utilização dos testes de inteligência para medir as funções psicológicas complexas e superiores, isto é, o Quociente Intelectual, é reputada ao francês Alfred Binet (1857-1911). Antes de serem utilizados no contexto educacional os testes de inteligência (individuais e coletivos) foram aplicados em situações militares como um importante instrumento de classificação de soldados para determinados postos de combate na Primeira Guerra Mundial, por exemplo (ZANARDINI, 2012).

de acreditação⁴⁵, avaliação em larga escala da educação básica ou de redes de ensino e sistemas educacionais, dentre outras (PARANÁ, 1986; SAUL, 1988; FERNANDES 2010; BAUER; TAVARES, 2013).

Há uma longa história envolvendo as origens e a consolidação dos processos avaliativos na sociedade e em especial, na escola, nos sistemas educacionais e na relação com a gestão educacional e o trabalho escolar. Saul (1988) pondera que a avaliação da aprendizagem, conhecida também como avaliação ou “medida” do rendimento escolar, foi a modalidade pioneira, cuja fundamentação teórico-metodológica reporta aos estudos feitos por Robert Thorndike nos EUA, nas duas primeiras décadas do século XX. Em decorrência da iniciativa de Thorndike, proliferaram pesquisas que utilizavam os testes padronizados para mensurar capacidades, conhecimentos, aptidões e habilidades dos estudantes (ZANARDINI, 2012), entre as quais o denominado “Estudo dos Oito Anos”, idealizado e conduzido por Ralph Tyler e Smith, na década de 1930, nos EUA (SAUL, 1988, grifo da autora). De acordo com Saul (1988), foi a partir dos estudos de Tyler e Smith que a avaliação do desempenho de alunos proliferou no meio educacional, passando a incluir outros critérios e instrumentos, além dos aspectos cognitivos, tais como: questionários, inventários, *checklists* ou fichas de registro de comportamentos e atitudes, entre outras “medidas”, para coletar dados e evidências sobre o rendimento escolar, às mudanças de comportamento do aluno e a eficiência e eficácia da escola. Embora todos esses instrumentos seguissem uma perspectiva quantitativa e longitudinal em relação a atingir os objetivos educacionais dos programas curriculares (SAUL, 1988), eles acabaram por ampliar as possibilidades pedagógicas da avaliação e a sua sistematização no cotidiano escolar, na sala de aula e no processo ensino-aprendizagem.

Conforme Saul (1988), Tyler seguia o enfoque avaliativo conhecido por “avaliação por objetivos”, baseado nos pressupostos da ciência positivista. Isto é, adotava um modelo de avaliação importado das “ciências duras”, já que era orientado pelos princípios científicos tecnicistas, ou seja, da neutralidade, objetividade e fidedignidade

⁴⁵ Segundo Sobrinho (2011), o termo acreditação, já amplamente utilizado em contextos internacionais, somente nas duas últimas décadas tem ganhado destaque no Brasil, ao ponto de muitas vezes ter maior protagonismo na educação superior do que avaliação. Seu significado está ligado ao controle e reconhecimento externo de garantia da qualidade das instituições de educação superior e dos seus cursos, programas educacionais e atividades acadêmicas, por meio da emissão de documento ou “selo” de certificação pública da qualidade (SOBRINHO, 2011).

científicas. Nesse caso, a avaliação passou a ser reduzida a uma mera “medida quantitativa” de resultados educacionais, caracterizada pela neutralidade e impessoalidade dos instrumentos. Segundo Leite (1995), essa perspectiva acabou corroborando para o entendimento de que a produção do conhecimento científico é ahistórica, imparcial e consensual; um conhecimento pronto e acabado que estava deslocado do contexto social, político e ideológico, portanto, livre de controvérsias, já que era fruto de um único método científico.

Além dessas características, a avaliação proposta por Tyler estava “[...] integrada ao modelo da racionalidade técnica para a elaboração de currículos e que assume essencialmente um caráter de controle do planejamento, analogamente ao que ocorre no processo de produção industrial” (SAUL, 1988, p. 27). Dessa forma, o modelo de Tyler seguia uma perspectiva quantitativa, com vista a um controle verticalizado do currículo, do planejamento e valorização de objetivos educacionais, muitas vezes intangíveis, além de buscar a produtividade, a eficiência e a eficácia dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores para aferir a aprendizagem dos estudantes (SAUL, 1988). Nesse aspecto, a avaliação proposta por Tyler ajustava-se a um modelo tecnicista, gerencialista e hegemônico de produção de resultados educacionais, ou seja, da avaliação enquanto um produto/fim da educação e do ensino-aprendizagem e não como processo/meio de atingir os objetivos educacionais.

Esses aspectos nos fazem supor que já nas primeiras gerações de avaliação educacional e escolar existia uma relação hierárquica e de poder entre avaliador e avaliado, isto é, um direcionamento político e ideológico com um viés produtivista. Ademais, nesse período histórico os estudos de avaliação na/da educação ainda não tinham uma real preocupação com a relação entre avaliação e qualidade educacional, porque a escola e o ensino ainda não eram massivos, mas destinados apenas a uma pequena classe elitizada que mantinha seus filhos na escola pública e que controlava de perto os seus resultados/produtos (HORTA NETO, 2007).

De acordo com o autor, a relação entre avaliação e qualidade da educação e do ensino teve seu marco de referência nos Estados Unidos, a partir da década de 1960. Nessa época foi realizado o primeiro grande levantamento ou inventário educacional externo em larga escala que teve como devolutiva o Relatório Coleman, citado anteriormente. Essa pesquisa, essencialmente de cunho estatístico, portanto, quantitativo, teve como objetivo coletar e mapear dados para “verificar, entre diversas escolas, qual era a variação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos” (HORTA NETO, 2007, p. 2). Assim, os resultados, indicadores e

parâmetros expressos no referido Relatório foram analisados com base no modelo quantitativo de pesquisa, o que gerou muita repercussão no contexto educacional mundial, causando diversos desdobramentos, dentre os quais um movimento de crítica na tentativa de romper com uma prática quantitativa de avaliação e progredir rumo a propostas de avaliação numa abordagem qualitativa (SAUL, 1988).

Sem sombra de dúvida, o Relatório Coleman foi um marco histórico, político e ideológico de destaque no tocante a origem das avaliações externas em larga escala na educação no contexto mundial, já que seus resultados tiveram grande impacto nas políticas educacionais, repercutindo até hoje não só nos Estados Unidos, mas também em muitos outros países, inclusive no Brasil. Segundo Zanardini (2012, p. 72), foi a partir desse legado avaliativo, associado a Tyler

que décadas depois terá no Brasil considerável influência na determinação endógena de um sistema nacional de avaliação da Educação Básica materializado na constituição do SAEB a partir do fim da década de 1980 do século XX.

Assim, no que tange especificamente a evolução das avaliações em larga escala da Educação Básica no Brasil, Horta Neto (2007, p. 1) explica que:

O caminho entre um sistema de medições para levantar dados sobre a educação até chegar à construção de um sistema de avaliação da educação básica no Brasil foi longo. As primeiras medições da educação faziam parte do Anuário Estatístico do Brasil e começaram a ser realizadas a partir de 1906. Eram levantados dados sobre os níveis de ensino público e privado existentes na época, quais sejam: superior, profissional, secundário e primário. [...].

A partir de informações obtidas nos relatórios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o autor assinala que até 1918 a coleta dos dados educacionais (censo da educação) era feita anualmente na cidade do Rio de Janeiro, na época, Distrito Federal do Brasil. Ocorrido um período de interrupção, os levantamentos educacionais foram retomados em 1936, estendendo-os para todo o país. Tais pesquisas, de cunho estatístico e quantitativo, reuniam informações acerca do número de escolas, de docentes, de matrículas e de repetências, dentre outros aspectos (HORTA NETO, 2007).

Em 1925, por meio do Decreto 16.782, o Estado brasileiro cria o Departamento Nacional de Ensino (DPE), vinculado, na época, ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Também em 1930, através do Decreto 19.402, é aprovada a criação de um novo órgão ministerial, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (o DPE passa a fazer parte desse órgão). Um ano após a criação do novo ministério, por intermédio do Decreto 19.560/31, é instituído o regimento do novo ministério e fica definido a criação da Diretoria Geral de Informações Estatísticas e Divulgação, que passa a responder pelos levantamentos dos dados da educação brasileira (HORTA NETO, 2007). Todos esses fatos históricos foram de suma importância para a consolidação das pesquisas, avaliação e levantamentos educacionais no Brasil.

Na década de 1930, no contexto internacional, houve um crescente interesse pelas avaliações dos processos educacionais escolares, especialmente aqueles relacionados ao ensino-aprendizagem. Esse foco de interesse partiu dos EUA e teve ligação com um período de “[...] aumento da demanda por educação nos países centrais, trazendo questionamentos sobre se o conteúdo do que se aprendia na escola era o necessário para a vida em sociedade (HORTA NETO, 2007, p. 1). Conforme o autor, na época, esse aspecto não chamou a atenção dos gestores das políticas educacionais, já que a educação atendia à elite que estudava na escola pública. Portanto, nesse período histórico a educação pública não era destinada aos filhos das classes populares e dos filhos de trabalhadores.

No Brasil, embora com uma certa defasagem, as avaliações educacionais trilharam o caminho da produção norte-americana (SAUL, 1988, p. 30). Os princípios que embasaram as iniciativas brasileiras foram trazidos por professores universitários que estiveram em formação no exterior, mais precisamente nos Estados Unidos na década de 60 (SAUL, 1988; GATTI, 2009). Nesse aspecto, Saul (1988) esclarece que a primeira geração de avaliações educacionais em solo brasileiro, teve como pressuposto o controle do planejamento curricular e foi fundamentada eminentemente nos aportes quantitativos da avaliação, envolvendo basicamente três obras referenciais: a primeira, intitulada “Introdução às medidas educacionais” de Victor H. Noll, traduzida no Brasil em 1965, serviu de orientação para “educadores [...] mensurar as mudanças desejáveis de comportamento” (SAUL, 1988, p. 31) dos estudantes. A segunda, escrita em 1971 por Ethel Bauzer Medeiros, cujo título é “*As provas objetivas: técnicas de construção*” tem como temática o “processo de elaboração de provas escolares como instrumento de medida do rendimento do aluno” (SAUL, 1988, p. 31). A terceira, denominada

“*Handbook on formative and summative evaluation of student learning*”, de Benjamin Bloom (tradução brasileira apenas em 1983: “*Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*”) é um livro eminentemente técnico que propõe “reunir as melhores técnicas de avaliação construídas sobre a taxonomia dos objetivos educacionais em geral, bem como em cada uma das principais disciplinas e níveis de educação” (SAUL, 1988, p. 32). Conforme SAUL (1988), no contexto brasileiro, “em essência, essas obras também não alteram a concepção positivista de avaliação expressa no modelo de Tyler” (SAUL, 1988, p.32).

Assim, os modelos e pressupostos positivistas e quantitativos para a constituição das avaliações educacionais e escolares no Brasil foram difundidos na academia, provocando implicações internas, especialmente na formação de professores e externas, subsidiando o desenvolvimento de “toda uma legislação sobre avaliação, tanto a nível federal como estadual e municipal, traduzindo-se em leis, decretos e pareceres que orientam as práticas de avaliação em escolas [...]” (SAUL, 1988, p. 32), redes de ensino e sistemas educacionais no Brasil. Além disso, esses modelos regulatórios instituídos por meio da nova legislação serviram de referência e parâmetro para a criação e normatização de uma série de sistemas de avaliação no âmbito de estados e municípios do território brasileiro, incluindo aqueles de caráter externo em larga escala que foram sendo implementados sob a égide de uma política neoliberal, e, portanto, sob o domínio do Estado avaliador.

Segundo Horta Neto (2007), as primeiras iniciativas brasileiras envolvendo as avaliações externas no âmbito federal só começam a ser concebidas na década de 1970. Logo, por iniciativa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), no ano de 1976 é realizada a primeira avaliação educacional de caráter externo, a qual consistiu-se em um estudo analítico dos programas de pós-graduação de universidades existentes na época no país (SAUL, 1988; HORTA NETO, 2007). Portanto, as primeiras avaliações externas colocadas em prática no Brasil não tinham o caráter de larga escala, eram processos de avaliação considerados institucionais.

No que refere-se aos antecedentes das avaliações externas em larga escala de redes e sistemas educacionais (avaliações sistêmicas ou em massa), as primeiras experiências na educação brasileira começaram a ser implementadas no início da década de 1980, mais precisamente em 1981 e se estendendo até 1987 (FREITAS, 2007c). Nesse período foi proposto o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do

Nordeste Brasileiro - EDURURAL⁴⁶ que segundo Freitas (2007c) constitui-se no primeiro projeto brasileiro sistematizado de avaliação da educação básica para a região Nordeste. A partir dessa experiência de avaliação externa, no final da década de 1980 foi colocada em prática outra proposta de avaliação em larga escala, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP, (BONAMINO, 2002, BAUER; TAVARES, 2013, GATTI, 2013). O SAEP utilizado pelo MEC nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte (BONAMINO, 2002) serviu de experiência para a constituição de uma política de avaliação de sistemas públicos de ensino a nível nacional e que hoje atinge todo o sistema educacional brasileiro, da Educação Infantil à Pós-Graduação (BONAMINO, 2002; BAUER; TAVARES, 2013). Assim, alicerçados no compromisso com a melhoria da qualidade da educação e no princípio da equidade, os governos federal, estadual e municipal, por intermédio de seus órgãos de educação, deram início a criação e implementação de distintas políticas de AELE no âmbito de seus sistemas, redes de ensino e escolas.

No contexto nacional, por exemplo, consolidou-se a partir de 1993 o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁴⁷, montado a partir dos PCNs (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003) e que serviu como modelo para subsidiar o estabelecimento e a implementação de políticas de AELE (HORTA NETO, 2007) em dezenove estados⁴⁸ federados (ALAVARSE;

⁴⁶ Com base em Freitas (2007c), as primeiras experiências sistemáticas com a avaliação da eficiência interna do processo ensino aprendizagem, utilizando-se da avaliação em larga escala, iniciaram-se com a implantação do EDURURAL, realizado de 1981 a 1987 e financiado pelo Banco Mundial (BIRD). O EDURURAL consistiu em um processo avaliativo cuja finalidade era determinar os fatores socioeconômicos que influenciavam no rendimento escolar e o custo-eficácia dos insumos educacionais viabilizados no programa (FREITAS, 2007c).

⁴⁷ O SAEB no seu desenho inicial “[...] previa a articulação entre as medidas de desempenho e resultados de estudos de contexto, com os seguintes objetivos: [...] promover uma AELE da educação no Brasil, visando a construir dois tipos de medidas. A primeira, da aprendizagem dos estudantes e, a segunda, dos fatores de contexto correlacionados com o desempenho escolar. [...] subsidiar os formuladores e executores das ações governamentais na área educacional em todos os níveis de governo. [...] averiguar a eficiência dos sistemas no processo de ensino-aprendizagem e, também, a equidade da educação oferecida em todo o país (MEC, 2012, apud, BAUER e TAVARES, 2013, p. 13).

⁴⁸ São exemplos de sistemas pioneiros de avaliações externas estaduais: Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), atualmente chamado de

MACHADO; ARCAS, 2015) e em inúmeros municípios⁴⁹ brasileiros. Além disso, registramos a origem do ENEM, em 1998, cuja proposição inicial era verificar resultados educacionais, tendo papel facultativo ou complementar aos concursos vestibulares para seleção e entrada no ensino superior de estudantes concluintes e egressos do ensino médio (MILDNER e SILVA, 2003).

Nesse contexto de realidade localizamos e situamos a Prova Floripa, avaliação que acontece na RMEF desde o ano de 2007, cuja finalidade inicial era produzir diagnósticos da qualidade do ensino, com vista a induzir a formulação de políticas públicas para a melhoria da educação ofertada nas escolas públicas municipais, contribuindo e possibilitando com isso a elevação do desempenho na Prova Brasil e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (FLORIANÓPOLIS, 2015b).

Podemos afirmar com base em Bauer e Tavares (2013) que as AELE foram sendo implementadas e se consolidando eminentemente nas últimas duas décadas, tanto no contexto federal brasileiro (avaliações nacionais), quanto no contexto dos sistemas próprios de avaliação da educação a nível estadual⁵⁰ e municipal⁵¹. Sendo assim, todas as avaliações em larga escala são introduzidas e aperfeiçoadas como mecanismos de política de gestão educacional, cujo objetivo é controlar e

PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica) e o Sistema de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) (BAUER e TAVARES, 2013).

⁴⁹ De acordo com Bauer e Tavares (2013), não há ainda um levantamento preciso do número de municípios brasileiros que já possuem sistemas próprios de AELE. Todavia, é sabido que municípios como São Paulo e Rio de Janeiro realizam avaliações das suas redes de ensino, sendo estes conhecidos, respectivamente, como Prova São Paulo e Prova Rio.

⁵⁰ O SARESP, AVA e SPAECE, por exemplo.

⁵¹ De acordo com Bauer e Tavares (2013), até o momento não há um levantamento preciso do número de municípios brasileiros que já desenvolvem e aplicam seus próprios sistemas de AELE. Algumas iniciativas de AELE em municípios começam a surgir já na década de 1990, se intensificando a partir dos anos 2000, tanto em grandes centros urbanos e capitais, quanto em cidades de médio e pequeno porte (BAUER; TAVARES, 2013). São exemplos de iniciativas de AELE a Prova da Cidade de São Paulo, realizada no município de São Paulo; a Prova Campinas, realizada no município paulista de Campinas, a Prova Rio, realizada no município do Rio de Janeiro; o SIADE (Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino, realizado no Distrito Federal (BAUER; TAVARES, 2013) e a Prova Floripa, realizada em Florianópolis/SC, dentre outras.

regular por meio do monitoramento às escolas públicas e a qualidade da educação oferecida, almejando melhores índices quantitativos (BAUER; TAVARES, 2013).

Segundo Freitas (2007c), o desenvolvimento de pesquisas sobre educação e a avaliação em larga escala, desenvolvida no âmbito do INEP/MEC, a título de coleta de dados e divulgação de informações e indicadores educacionais, contribuiu substancialmente para que as AELE fossem se estabelecendo e se fortificando como política pública no país e particularmente em contextos locais ou municipais. Nesse sentido, chamamos a atenção para o fato de que a tríade medida-avaliação-informação (FREITAS, 2007c), aspecto que caracteriza e põe em evidência os sistemas de avaliação externa e provas de larga escala, passou a ser o foco de ação e valorização governamental a nível nacional e dos entes federados,

[...] tendo em vista { a normatização, } o rendimento, a eficiência e a qualidade da educação, quer fosse enunciada em defesa da instalação de uma consciência técnica, ou da autonomia, ou do planejamento racional de desenvolvimento, ou da eficiência interna do processo ensino-aprendizagem (FREITAS, 2007c, p. 17).

1.3 ALGUMAS DEFINIÇÕES DE AVALIAÇÃO

Há quem diga que a avaliação é o grande nó da educação na atualidade. Embora muito se tem pesquisado, lido, discutido e escrito sobre a prática da avaliação nas suas mais distintas formas, concepções, sentidos abordagens, objetivos, crenças e valores, as dúvidas continuam a existir, os conceitos, definições e argumentos se multiplicam, as polêmicas se acentuam e as experiências se diversificam (MORETTO, 2010). É certo que a ação pedagógica e a prática docente giram em torno desse complexo processo. Portanto, a ação de avaliar só adquire significado se for entendida como uma prática social e pedagógica, uma ação política do ser e do fazer de sujeitos comprometidos com a educação e a escola pública de qualidade, isto é, de atores educacionais (gestores da escola, professores, alunos) engajados político-pedagógicamente, não neutros e que almejam a conscientização, a humanização e a libertação.

Desde logo, é preciso advertir que não há consenso sobre o terreno da avaliação, muito menos quando se refere ao campo educacional. Trata-se de fenômeno complexo, que escapa à mera teoria e

intervém no campo político e cultural. Portanto, está penetrada de valores e não se satisfaz com nenhuma definição clássica (SOBRINHO; RISTOFF, 2003, p. 10).

A opção e filiação por uma definição ou concepção de avaliação é por certo questão polêmica, que envolve distintos aspectos (epistemológico, pedagógico, por exemplo) e que está fortemente marcada por visões de mundo, valores, crenças e ideologias (SOBRINHO; RISTOFF, 2003). No entanto, pontuamos com base em Ristoff (2003) que uma parcela de pesquisadores do campo da avaliação educacional, partindo de Ralph Tyler, nos idos de 1950, já explicitaram definições sobre o que é avaliação.

Ristoff (2003) dedicou-se a fazer um levantamento e compilação cronológica de algumas das várias definições⁵² que historicamente foram sendo elaboradas e expostas por autores internacionais e nacionais do campo da avaliação educacional, examinando-as e problematizando-as. Registra-se que a maioria dos autores, implícita ou explicitamente, associam a avaliação a sua dimensão técnica, no sentido de mecanismo de atribuição de valor⁵³ a objetos e a dimensão política, situando-a como um mecanismo para a tomada de decisão (RISTOFF, 2003). Nessa lógica, Sobrinho e Ristoff (2003, p. 10) ponderam que:

[...]. Definições circunscrevem sentidos e a isso limitam sua utilidade. Os fenômenos sociais - e este é o caso da educação e da avaliação educativa - são muito complexos e extravasam as comportas de qualquer definição. No entanto, se não é possível obter consensos e sentidos acabados em torno dos fenômenos humanos e sociais, é sim necessário construir pontes de compreensão e entendimentos, encontrar conceitos aproximativos, evitar equívocos e falácias construídos nas práticas, na comunicação corrente e também na literatura da área.

⁵² Ristoff (2003) discute no seu texto pelo menos treze modelos de definições sobre avaliação, considerando uma cronologia que vai de 1950 até o final do século XX.

⁵³ A ideia de “atribuir valor a” está implícita na avaliação, visto que etimologicamente avaliação deriva da expressão latina *a-valere* que significa valor (LUCKESI, 2010; VIEIRA; TENÓRIO, 2010).

Considerando os argumentos dos autores, haverá sempre uma incompletude científica e histórica em construir significados e significações para a avaliação educacional, já que sua prática é eminentemente pedagógica, portanto, política, social e humana. Por isso, definir a avaliação não é um ato imediato e objetivo, mas sim um posicionamento científico, sociocultural, político e ideológico.

Isto posto, na sequência serão explicitados alguns modelos consolidados de definições de avaliação já levantados e comentadas por Ristoff (2003), em trabalho específico. Segundo Ristoff (2003, p. 24), em 1950 Ralph Tyler estabelece que: "Avaliação é um processo para determinar até que ponto os objetivos educacionais foram realmente alcançados".

Essa definição, considerada um dos marcos históricos nos estudos sobre avaliação educacional, evidencia o caráter processual da avaliação, porém, está centrada na delimitação técnica de objetivos a serem alcançados (produto), o que remete a ideia de que um programa educacional, o currículo ou uma instituição só serão bem avaliados caso seus objetivos sejam atendidos, sem que haja qualquer questionamento por parte do avaliador (RISTOFF, 2003). Nesse sentido, a definição de Tyler enquadra-se no que Guba e Lincoln (1989, apud VIEIRA; TENÓRIO, 2010), propõem de geração de avaliação focada na "descrição de objetivos", na medida em que é utilizada para diagnosticar se os estudantes aprenderam o que os professores queriam ensiná-los, ou seja, os objetivos da disciplina (VIEIRA; TENÓRIO, 2010).

Cronbach em 1963 entende a avaliação como: "[Avaliação é a coleta de] informações com vistas à tomada de decisões". (RISTOFF, 2003, p. 24). Nessa definição, fica destacado uma função mais instrumental e gerencial para avaliação, no sentido de ser útil como fonte de coleta de informações e cujo objetivo é a tomada de decisões por parte do avaliador (RISTOFF, 2003). Além disso, de acordo com o autor, na definição de Cronbach fica implícito o papel do avaliador de "expressar juízos" a partir dos indicadores selecionados. Assim, "[...] o caráter avaliativo avança para além da mera obtenção de dados, informações, mas certamente, a obtenção de informações que possibilitem a tomada de decisão. Nesse caso, uma decisão individual" (VIEIRA; TENÓRIO, 2010, p. 56).

Outra definição discutida por Ristoff (2003, p. 24) refere-se a proposta por Stake.

Avaliação é a descoberta da natureza e do valor de alguma coisa. Os propósitos da avaliação podem

ser muitos, mas a avaliação sempre tenta descrever algo e indicar os seus méritos e deméritos... A avaliação não é uma busca de causas e efeitos, um inventário de status presente, ou uma previsão de sucesso futuro. Ela é tudo isto, mas somente na medida que contribui para a identificação da substância, função e valor (Stake, 1969, apud Ristoff, 2003, p. 24).

Segundo Ristoff (2003, p. 24), essa definição “[...] recoloca a ideia que avaliar é descobrir o valor e a natureza de um objeto. Avaliar implica em descrever o objeto e ao fazê-lo implica em determinar méritos e deméritos”. Entretanto, esse modelo de definição remete a um certo objetivismo e gerencialismo, já que a ação do avaliador está centrada em julgar e fazer a descrição e mensuração do objeto (abordagem quantitativa), o que “[...] implica em identificar méritos e deméritos do objeto” (RISTOFF, p. 24). Além do fato de que o avaliador assume que identificar causas e efeitos e tirar conclusões sobre o estado presente e fazer previsões para o futuro são mera consequência e que só fazem sentido se precedidos da identificação do que denomina de substância do objeto, de sua função e de seu valor “ (RISTOFF, 2003, p. 24).

Contudo, percebe-se na definição proposta por Stake que

[...] não há uma concordância sobre os valores, pelos quais estes, muitas vezes, não são considerados na sua pluralidade, principalmente porque a metodologia científica usada propõe-se a fazer demonstrações isentas de valor (GUBA; LINCOLN, 1989, p. 34, apud, VIEIRA; TENÓRIO, 2010, p. 57).

Na década de 1980, mais precisamente em 1981, conforme Ristoff (2003, p. 24) o Joint Committee on Standards for Evaluation, estabeleceu que a avaliação é: “A investigação sistemática do valor e do mérito de algum objeto”. Essa definição também segue uma perspectiva objetivista e quantitativa, a qual segundo o autor, tem se mostrado predominante na literatura, sendo aceita e utilizada por muitos pesquisadores do campo da avaliação. Ristoff (2003), argumenta que sua soberania pode estar relacionada com o fato de ter sido criada a partir de um esforço coletivo de várias universidades americanas ou também por ser uma definição que engloba distintos “[...] elementos essenciais do efetivo trabalho avaliativo: o caráter investigativo, a natureza sistemática, e o reconhecimento de que todos os objetos têm valor intrínseco e valor de mercado” (RISTOFF, 2003, p. 25).

Entretanto, para Ristoff (2003), há autores que discordam dessa definição, pois a mesma traz implícita a atribuição do papel de “juiz” para o avaliador, bem como a ideia de “valor de mercado” o que tem sido alvo de críticas. Pondera que no universo educacional, a neutralidade da avaliação é uma ficção e questiona: “O que seria da grande maioria das áreas humanas e das ciências básicas se o seu valor fosse medido exclusivamente pelo valor de mercado?” (RISTOFF, 2003, p. 22). Independente disso, o autor argumenta que o mérito de tal definição está no fato de “[...] se basear na ideia de que avaliar é uma atividade de pesquisa sistemática e não uma mera expressão de opiniões e palpites de iluminados [...]” (RISTOFF, 2003, p. 22).

Além disso, é possível observar através dos registros e discussões, propostas pelo referido autor, que outras definições para avaliação educacional foram sendo formuladas e clarificadas ao longo do tempo, com destaque para aquelas propostas por Daniel Stufflebeam: “Avaliação educacional é o estudo concebido e conduzido para ajudar o público a julgar e a aperfeiçoar o valor de algum objeto educacional” (RISTOFF, 2003, p. 25). Ao definir avaliação, Stufflebeam enfatiza aspectos associados ao julgamento e atribuição de valor (aspecto qualitativo) a um objeto por um público, o que nos faz pensar em uma subjetividade implícita e em uma abordagem coletiva, já que as ações de estudar, julgar e atribuir um valor estão centradas em sujeitos públicos, ou seja, no coletivo que avalia. Portanto, para Stufflebeam o valor não é uma qualidade que pertence somente ao objeto, mas também aos sujeitos que ao estudarem o objeto constroem valores sobre este e a realidade que o cerca (RISTOFF, 2003).

A definição de Stufflebeam se completa com outras duas definições desenvolvidas por ele e citadas por Ristoff (2003). Nesse sentido, ainda no ano de 1983, Stufflebeam pondera que: a avaliação é um estudo orientado para a tomada de decisões, definição esta mais divulgada e utilizada no Brasil, tanto para a avaliação da aprendizagem quanto para a avaliação de programas (LOPES; TENÓRIO, 2010). No mesmo ano, também acrescenta que “[...] avaliar significa realizar estudos para determinar se uma dada instituição e seus atores estão aptos a desempenhar as funções sociais para as quais foram designados” (RISTOFF, 2003, p. 25).

Concordamos com Ristoff (2003) que as novas definições propostas por Stufflebeam colocam em evidência aspectos relacionados à utilidade da avaliação, ou seja, a sua natureza formativa e somativa, bem como “[...] a sua capacidade de interferir nos processos para determinar resultados diferenciados e também a ideia da avaliação como prestação de

contas e responsabilização dos atores envolvidos [...]” (RISTOFF, 2003, p. 25), cujas noções estão de acordo com as definições em voga.

O autor explicita ainda que em 1986, surge uma definição que acrescenta aspectos diferentes as já existentes. Tal definição, cunhada pelo pesquisador australiano Stephen Kemmis, preconiza que: “Avaliação é o processo de organização de informações e argumentos que permitam aos indivíduos ou grupos participarem do debate crítico sobre programas específicos” (RISTOFF, 2003, p. 25).

Para Ristoff (2003) a definição de Kemmis retoma as ideias de Tyler, já que evidencia a avaliação como processo, contudo, embora haja inferências de juízo, tal definição inova no sentido de considerar que as informações podem servir na construção coletiva de argumentos para a abertura de canais de debate, visando a participação crítica dos indivíduos e “[...] a legitimação política do processo junto aos grupos onde se realiza” (RISTOFF, 2003, p. 26).

Além disso, Ristoff (2003, p. 26) assinala que existem autores que trabalham com a ideia de que não existe uma maneira correta e definitiva para expressar o que é avaliação. Nessa linha, por exemplo, para Guba e Lincoln (1989, apud (RISTOFF, 2003, p. 26), avaliar

[...] significa impor para nós mesmos uma compreensão específica da realidade, buscando de certa forma congelar os seus procedimentos e os seus objetivos, que na visão dos autores devem permanecer indefinidos em nome da criatividade e da negociação ou transação que deve ser inerente ao processo.

No entanto, segundo Vieira e Tenório, (2010), os autores Guba e Lincoln acreditavam que existia a necessidade de se pensar em uma proposta alternativa para se fazer avaliação. Nessa proposta, a ênfase está na participação e na negociação entre as pessoas afetadas ou grupos interessados na avaliação, ou seja, na dialética entre avaliadores e avaliados.

Nesse contexto, Ristoff (2003) pontua que em 1991 um autor chamado Scriven coloca que “Avaliação é o processo através do qual se determina o mérito, o valor de mercado e o valor das coisas” (SCRIVEN, 1991, apud. RISTOFF, 2003, p. 26). Nas palavras de Ristoff (2003, p. 26) a definição cunhada por Scriven

deixa explícita uma visão de avaliação cuja valoração ocorre não a partir do que é encontrado, mas a partir do que se constrói sobre o encontrado, com uma participação decisiva de uma carga

valorativa já a priori incorporada às estruturas conceituais do avaliador, como se o processo avaliativo fosse, [...], um container que moldasse o conteúdo. [...].

Dessa forma, tal definição deixa claro a visão tecnicista e mercadológica associada a avaliação, o que nos faz pensar nos mecanismos ideológicos associados a uma política neoliberal para a avaliação e cujas relações de poder e regulação impõe valores como a meritocracia e a competitividade.

Considerando essa retrospectiva descritiva e explicativa sobre as concepções de avaliação, percebe-se que a maioria das definições já descritas e comentadas consideram a dimensão técnica da avaliação em contextos mais gerais, sem estabelecer pontes diretas com a dimensão social e política que envolve a realidade educacional e escolar.

No contexto brasileiro, as definições de avaliação adquiriram variantes próprias (RISTOFF, 2003). Por exemplo, no tocante a avaliação institucional, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) estabeleceu em 1993 que a avaliação

é um processo contínuo de aperfeiçoamento acadêmico; uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária; um processo sistemático de prestação de contas à sociedade; um processo de atribuição de valor... a partir de parâmetros derivados dos objetivos; um processo criativo de autocrítica (PAIUB, 1993, apud RISTOFF, 2003, p. 27).

Nesse viés, o autor analisa que para o PAIUB existe uma preocupação com a natureza formativa e sistemática do processo avaliativo a nível institucional, bem como, com os seus objetivos e a função de prestação de contas à sociedade. Portanto, segundo Ristoff a definição de avaliação do PAIUB, em comparação com as outras definições já mencionadas, inova na ideia da continuidade, ou seja, na “[...] sua preocupação em estabelecer princípios norteadores, objetivos e características que ajudam a definir o Programa como um todo” (RISTOFF, 2003, p. 27), trazendo novas compreensões para a avaliação institucional, que até então eram inexistentes.

Ainda no tocante a avaliação institucional, Ristoff (2003) coloca que José Dias Sobrinho no ano de 1995 definiu a avaliação das instituições universitárias como “um empreendimento sistemático que busca a compreensão global da universidade, pelo reconhecimento e integração

de suas diversas dimensões” (SOBRINHO, 1995, apud RISTOFF, 2003, p. 27). Assim, Ristof (2003, p. 27) chama a atenção para três aspectos:

(1) a ideia de que a avaliação, pela sua dimensão, não é apenas mais um estudo sistemático, mas um empreendimento, ou seja, algo laborioso e difícil, algo que necessita de decisão e vontade política para ser executado;

(2) a resistência a avaliações centradas em compreensões parciais, baseadas em alguns poucos indicadores que, ato contínuo, tornam-se representativos do todo para decretar o estado de uma instituição. [...]; e

(3) a compreensão de que não basta apenas reconhecer às diferentes dimensões de uma instituição; é também necessário ver até que ponto estas funções estão integradas ou organicamente articuladas entre si. Assim como não é possível conceber uma administração universitária sem ver às suas implicações sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, não é possível ver às atividades-fim da universidade sem às suas articulações com toda a dimensão administrativa, de infraestrutura, desde a qualidade das bibliotecas, das livrarias, até às oportunidades concretas de produção e disseminação do saber e a dimensão política.

Além de Sobrinho, outros autores brasileiros também deixaram sua marca na história da avaliação institucional, dentre as quais Belloni.

A avaliação institucional... é um empreendimento que busca a promoção da tomada de consciência sobre a instituição. Seu objetivo é melhorar a universidade. A autoconsciência institucional constitui importante subsídio para o processo de tomada de decisão, tanto em nível individual quanto em nível coletivo, da instituição como um todo, com vistas ao seu aperfeiçoamento, e tem como ponto de fundamental importância a intensa participação de seus membros tanto na forma de encaminhar a avaliação na identificação de critérios e procedimentos, como na utilização dos resultados (BELLONI, 1995, apud RISTOFF, 2003, p. 28).

Partindo dessas observações, Ristoff (2003, p. 29, grifo do autor) acrescenta que a definição de Belloni antecipa “[...] a visão de avaliação

como autovalorização ou, [...] avaliação como ‘Empowerment’ (empoderamento), avaliação como poder, [...]”. Nesse sentido,

[...] a autoavaliação permanente, a natureza formativa e a titularidade sobre o processo adquirem importância superior a avaliação externa, já que a autovalorização, o autoreconhecimento e a autodeterminação dos objetivos se constituem em elementos essenciais à construção da imagem de dentro para fora e não o contrário, ou seja, há um despertar de consciência sobre a imagem que se deseja projetar e colocar à disposição de avaliadores externos, antes que estes decidam sobre a imagem da instituição a partir de parâmetros estranhos à comunidade (RISTOFF, 2003, p. 29).

Além disso, Ristoff (2003) reforça as observações de Michael Patton acerca da temática: Para esse autor, toda avaliação é baseada em dados. Portanto definir avaliação é negociável e isso faz com que exista uma polissemia de definições (RISTOFF, 2003). Porém, de qualquer forma para avaliar é necessário se ter dados, informações, já que não se avalia no vazio.

Levando em conta o rol de discussões apresentadas até o momento, assinalamos que em se tratando especificamente da avaliação educacional, voltada para a escola e o processo ensino-aprendizagem, algumas definições foram sendo cunhadas por pesquisadores brasileiros ao longo das últimas décadas. Um dos autores que têm se dedicado a caracterizar e definir avaliação no contexto educacional e escolar brasileiro, em especial a avaliação da aprendizagem, chama-se Cipriano Carlos Luckesi. Outra autora muito citada em trabalhos sobre avaliação educacional é a Jussara Hoffmann que trabalha e defende a ideia e os princípios de uma avaliação mediadora. Também lembramos Ana Maria Saul, que apresenta o paradigma da avaliação emancipatória.

Para Hoffmann (2014a; 2014b), a avaliação mediadora é uma postura de vida que se revela na escola, na prática e na ação dos professores, a serviço de uma educação democrática, ética e dialógica, em benefício da formação dos alunos e da promoção da aprendizagem e da cidadania. Dessa forma, a avaliação faz parte dos nossos atos diários, servindo para refletir criticamente sobre as nossas ações, com o intuito de buscar soluções para os problemas que enfrentamos cotidianamente e de mediar através do diálogo nossos conflitos, buscando a interação e promovendo a aproximação entre educadores e educandos para que juntos

se comprometam com a transformação da realidade social (HOFFMANN, 2014a; 2014b).

Luckesi (2011b), expõe que a prática da avaliação da aprendizagem escolar tem como ponto de partida uma ação operacional⁵⁴, isto é, a avaliação é caracterizada como uma prática intencional planejada, uma direção traçada, um objetivo a ser atingido, uma meta ou estratégia a ser perseguida e a busca por um melhor resultado. Para o autor, sem esses elementos a avaliação simplesmente não existe, não tem significação, passa a ser uma ação espontânea e, por isso não tem concretude e sentido existencial.

Em síntese, de acordo com Luckesi (2011b, p. 20),

[...], para que a avaliação seja possível e faça sentido, o primeiro passo é estabelecer e ter uma ação claramente planejada e em execução, sem o que a avaliação não tem como dimensionar-se e ser praticada, pois que o seu mais profundo significado, a serviço da ação, é oferecer-lhe suporte, com o objetivo de efetivamente chegar aos resultados desejados.

Assim, pode-se afirmar que a avaliação da aprendizagem sob a vertente operacional, que tem como motor uma ação planejada, é construída pedagogicamente e pode ser acompanhada a partir de um projeto de execução. “O planejamento define onde se deseja chegar com a ação, assim como os meios para chegar aos resultados desejados” (LUCKESI, 2011b, p. 20). A avaliação com princípio operacional se estabelece enquanto prática quando a ação é acompanhada. Logo, o autor faz referência a avaliação de acompanhamento da aprendizagem, no seio de uma pedagogia crítica que compreende o aluno como um ser ativo, inacabado, portanto, um sujeito/cidadão em construção.

Nas suas palavras:

A avaliação de acompanhamento exige um projeto que tenha como meta subsidiar de forma construtiva e eficiente o educando no seu autodesenvolvimento, o que se diferencia de “esperar” resultados bem-sucedidos, como

⁵⁴ Assinalamos que o termo “operacional” não tem relação com aquele utilizado por Marilena Chauí para caracterizar a universidade operacional, no sentido do imediatismo, utilitarismo, produtivismo, eficientismo, relações de interesses e custo-benefício (RISTOFF, 2003).

usualmente ocorre nas práticas cotidianas em nossas escolas (LUCKESI, 2011b, p. 21).

Portanto, a prática de uma avaliação de acompanhamento da aprendizagem do aluno requer rigor metodológico e intervenção, um olhar crítico, uma conduta no sentido de construir resultados. Caso assim não seja a intenção, o ato de avaliar passa a ser uma mera prática de exames⁵⁵ escolares, cuja função é classificar e selecionar o educando, no sentido de esperar “[...] o já dado, o já construído” (LUCKESI, 2011b, p. 21).

Na ótica operacional, a avaliação da aprendizagem busca o sucesso de uma ação planejada e construída política e pedagogicamente, cujo resultado concreto deve estar em conformidade com o que se pretendeu, objetivou, projetou. Se o objetivo da avaliação estiver a serviço de um projeto de emancipação do ser humano, sua filosofia terá como princípio o diálogo e o desenvolvimento do educador e do educando, em vista de uma formação político-social e cidadã (LUCKESI, 2011b).

Dentro desse contexto, para Luckesi (2011b), a avaliação escolar deve estar comprometida com um projeto de ação pedagógica, de tal forma que possa trabalhar na busca e construção coletiva de resultados satisfatórios da aprendizagem. Esse projeto de ação que o autor se refere é o Projeto Político Pedagógico Escolar o qual se configura como uma proposta democrática, construída pelo coletivo da escola e que tem como base concepções, crenças, ideologias e valores filosóficos e políticos que orientam a ação político-pedagógica e que balizam o processo de ensino aprendizagem. Na estruturação do PPP se define, por exemplo, as finalidades, ações, estratégias, eixos norteadores e organização do trabalho interno da escola (FLORIANÓPOLIS, 2016a), assim como as compreensões e diretrizes do currículo e da avaliação escolar.

No PPP da escola estão subscritos os objetivos e metas dos atores educacionais (o que/onde se quer chegar) em termos das ações propostas e dos resultados educacionais almejados, bem como os recursos pedagógicos (teóricos e práticos) que a escola mobiliza para conquistar tais resultados; que estes passem do plano dos “desejos” para a realidade concreta (LUCKESI, 2011b, grifo meu). Nessa lógica, a prática da avaliação escolar só faz sentido se estiver em conformidade com o PPP e dessa forma, comprometida com a implementação de um projeto democrático e de formação integral do estudante que possa nos fazer

⁵⁵ Os exames praticados ainda hoje na escola, tiveram origem entre os séculos XVI e XVII, junto com a emergência da modernidade. Contudo, a avaliação da aprendizagem é bem mais recente, já que começou a ser proposta e sistematizada na escola a partir de 1930, por Ralph Tyler (LUCKESI, 2011a).

repensar os objetivos, metas e estratégias que temos ao realizar o ato pedagógico (LUCKESI, 2011b).

Assim, pode-se dizer que nenhum projeto político-pedagógico da escola é colocado em prática sem passar por mediações. A avaliação operacional da aprendizagem é um desses mediadores; seu papel, [...], é estar a serviço da eficiência da ação. Ação - seja qual for - sem eficiência significa “castelos no ar” (LUCKESI, 2011b, p. 26, grifo do autor).

O Projeto Político-Pedagógico configura tanto a direção da prática educativa como os critérios da avaliação. Oferece a direção para a ação pedagógica e, ao mesmo tempo, é guia e critério para a avaliação. O que é ensinado e aprendido é avaliado, para vir a ser melhor: Se queremos compreender e atuar adequadamente em avaliação da aprendizagem, necessitamos de iniciar por esse ponto de partida. (LUCKESI, 2011b, p. 27).

Afinal, para que educamos e avaliamos? Conforme Luckesi (2011b), a resposta a essa questão direciona a nossa ação educativa e avaliativa, visto que o foco de atenção do processo pedagógico deve estar na formação humana e ética do educando, no sentido de dar os meios e instrumentos para que se desenvolva e se emancipe e, assim, se torne sujeito e cidadão da sua história. Isso significa que toda ação avaliativa tem uma intencionalidade, portanto, é *práxis*. Quanto à prática da avaliação, o agir da *práxis* faz com que o sujeito, enquanto indivíduo (parte) e coletivo (totalidade), caminhe na direção da autonomia, do diálogo, da problematização e transformação da realidade social.

Por intermédio da nossa práxis, individual e coletiva, modificamos o meio; à mesma medida que o modificamos, também modificamos a nós mesmos em decorrência de agirmos. Como seres humanos somos agentes, e os agentes aprendem a agir; refinam sua ação ao agir múltiplas vezes sobre uma mesma coisa. Nossa ação constitui-nos tanto em nosso modo de ser psíquico, social, cultural e espiritual (nossa personalidade) (LUCKESI, 2011b, p. 32).

Nesse sentido, podemos dizer que o ser humano não é um ser submisso ao meio (LUCKESI, 2011b), na medida que enquanto cidadão ético e sujeito individual e coletivo, está inserido no mundo e pela sua ação o transforma e se transforma (FREIRE, 2014; 2015). Por essa razão

não é passivo, determinado, pronto e acabado. É um ser agente, ativo, em permanente (trans)formação, na medida que intervém criticamente no mundo. Logo, a construção do sujeito-cidadão requer um projeto educacional e de avaliação que tenha por princípios a pedagogia da conscientização, do *pensar certo* e da busca pelo ser mais (FREIRE, 2014; 2015).

CAPÍTULO 2

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E DE SISTEMAS EDUCACIONAIS

[...]. Os governos não podem “posar” de grandes avaliadores, sem olhar para seus pés de barro, para suas políticas, como se não tivessem nada a ver com a realidade educacional do país de ontem e de hoje.

(Luiz Carlos de Freitas)

Neste capítulo, objetivamos descortinar algumas cenas protagonizadas pelas avaliações externas em larga escala implementadas nos sistemas educacionais, redes de ensino e escolas do Brasil. Cenas que tratam da sua origem e desenvolvimento, num contexto mais amplo, do currículo da educação básica e, mais específico, do ensino de Ciências; cenas da institucionalização dessas avaliações enquanto política pública de Estado e de um aparelho avaliativo da educação básica nacional; cenas que falam das suas dimensões cultural, política e ideológica; suas características, tendências, tensões, limites e possibilidades; cenas dos seus aportes conceituais e de suas articulações com a globalização, a economia e o neoliberalismo.

A leitura das cenas é um ato de amor, forte, agitado e muitas vezes confuso, outra vezes manso, terno, solidário. Sem amor, sem paixão jamais compreenderemos as cenas, nem faremos parte delas. Temos pressa em compreendê-las e carregá-las de sentido, encontrarmos seus fundamentos, ressignificá-las; ora buscamos razões externas para explicar sua dinâmica interna, ora penetramos nas suas intimidades sem delas fazermos parte mais diretamente. A “paixão” se confunde com o seu objeto. Emoção e racionalidade se unificam e passam a ter a mesma origem na tentativa de compreender o objeto amoroso (ALBUQUERQUE, 2006a, p. 25-6, grifo da autora).

2.1 OS TESTES DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: ALGUNS PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS

Segundo Saul (2015, p. 1301),

a partir da década de 1990, a discussão sobre a educação básica no Brasil tem sido associada ao debate sobre a melhoria da qualidade da educação, com foco na avaliação do rendimento escolar, a partir de resultados do sistema de avaliação externa.

Nesse sentido, a temática das AELE ou de sistemas educacionais no Brasil continua central nas discussões da área da educação, em especial no campo que compreende o currículo e a gestão educacional. Portanto, passados mais de vinte cinco anos após a implementação do primeiro sistema de avaliação em larga escala no país e considerando as mudanças que ocorreram até os dias atuais, concordamos com Bauer, Gatti e Tavares (2013) ao destacarem a importância das discussões dos diferentes e divergentes pontos de vista sobre a temática, abordando-os de maneira franca e profunda. Assim, poderemos conhecer “os impasses e desafios postos pela política de avaliação de resultados nos sistemas de ensino, evitando os radicalismos fáceis que tendem a demonizar essas práticas ou a defendê-las de modo incondicional” (BAUER; GATTI; TAVARES, 2013, p. 7).

Um dado significativo é que as AELE têm provocado reformas educacionais e curriculares, as quais têm como pano de fundo a formação por competências e habilidades, de modo a assegurar o direito a uma educação de qualidade a toda a população (BAUER, GATTI; TAVARES, 2013). Dessa forma, assinalamos que as pesquisas hoje desenvolvidas no campo das avaliações externas e de sistemas educacionais estão revestidas de desafios, já que, embora exista um nível de consciência real ou efetiva⁵⁶ acerca dessa modalidade de avaliação, ainda há perguntas em aberto, que não foram formuladas e que precisam ser propostas e respondidas para que se possa caminhar na direção de um inédito viável e, portanto, no sentido freireano, do *ser mais*.

Estudos sobre avaliação educacional (ROMÃO, 2003; VASCONCELLOS, 2007; VACCARI; ONOFRE, 2010) mostram que o

⁵⁶ De acordo com FREIRE (2014), baseado e Goldman (1969), a consciência real ou efetiva corresponde ao nível de conhecimento num certo momento da história, onde “os homens se encontram limitados na possibilidade de perceber mais além das situações-limite, [...]” (p. 149).

processo avaliativo tem sido um problema central no cotidiano escolar, especialmente no processo ensino-aprendizagem que tem como protagonistas os professores e os alunos. Segundo Vasconcellos (2007), o problema da avaliação na educação e na escola básica tem raízes profundas e não é exclusivo de uma disciplina, curso, nível de escolaridade ou do ensino desse ou daquele conteúdo escolar, mas é um problema que afeta o todo de um sistema educacional.

Portanto,

em nome da qualidade, da eficiência e da eficácia do sistema educacional, que nem sempre são discutidas com clareza com os profissionais da educação, a avaliação tornou-se o cerne da educação escolar (VACCARI; ONOFRE, 2010, p. 12).

Nessa lógica, pontuamos que atualmente os problemas da avaliação educacional, especialmente aquelas de caráter externo e em larga escala, se inserem num sistema mais amplo que por ser social incorpora valores e normas da sociedade e da economia. Nesse sentido, acordamos com Vasconcellos (2007, p. 16) que a problemática da avaliação deve ser tratada considerando-se uma visão de totalidade, na medida em que está inserida “[...] num sistema social determinado, que impõe certos valores desumanos como o utilitarismo, a competição, o individualismo, o consumismo, a alienação, a marginalização”, valores esses que ao serem incorporados na gestão e nas práticas avaliativas educacionais e da escola pública tem como resultado a competição, a dominação, o antidiálogo e a alienação (FREIRE, 1975; 2014).

Nessa visão, a avaliação passa a ser um instrumento de domesticação e não de emancipação de homens e mulheres, porque impede o *pensar certo*, o diálogo, a reflexão, não conduzindo a independência, a ação crítica e a transformação no/do mundo (FREIRE, 2014). Assim, é necessário o engajamento na luta e defesa por uma avaliação dialógica e negociada, no sentido pedagógico da busca permanente por uma prática avaliativa horizontal voltada para a humanização e a libertação dos homens (FREIRE, 2014).

Atualmente é frequente articular as AEE as políticas de gestão educacional. Nesse sentido, considera-se a avaliação externa como um importante instrumento de gestão de políticas públicas de educação no âmbito dos estados (BROOKE; CUNHA, 2011) e dos municípios brasileiros. Contudo, Brooke e Cunha (2011) assinalam que segundo registros do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED),

dados de 2005, os resultados das referidas avaliações são pouco utilizados na formulação de políticas de gestão educacional por parte das Secretarias de Estado da Educação. Os autores destacam que segundo o CONSED o aproveitamento dos resultados das avaliações externas estava relacionado com a geração de políticas de formação continuada de professores. Porém, em levantamentos realizados pelos mesmos autores sobre os diferentes usos dos resultados e informações geradas de sistemas estaduais e municipais de avaliação, mostram que nos últimos anos essa realidade tem mudado. Assim, observam que os resultados têm servido para a geração de uma variedade de políticas de gestão educacional. Nessa linha, escrevem que:

Pela expansão no número e sofisticação dos sistemas de avaliação [...] e pela exploração de novas formas de aproveitar as informações geradas, constata-se a diversificação nas práticas de gestão educacional com base nos resultados dos alunos. De forma isolada ou em conjunto com outras informações, os resultados gerados pelos sistemas estaduais de avaliação educacional estão sendo usados para finalidades que variam entre a criação de indicadores estaduais de desenvolvimento educacional e a avaliação de desempenho individual de diretores escolares (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 18).

Contudo, ainda há poucas evidências no uso real e efetivo dos resultados das avaliações de sistemas educacionais, no sentido de orientar o PPP das escolas, bem como a prática pedagógica e a ação docente dos professores. As políticas de gestão compreendem a identificação e classificação das escolas com base nos resultados das disciplinas e etapas da escolaridade avaliadas, seguindo o padrão do SAEB (BROOKE; CUNHA, 2011).

Mesmo não sendo propriamente uma avaliação da escola, por não testar todos os alunos em todas as disciplinas e anos e muito menos os campos não acadêmicos do currículo, as Secretarias presumem que os resultados das duas disciplinas básicas {no caso Português e Matemática} nos anos finais de cada ciclo de estudos possam oferecer uma amostra das atividades da escola que sirva de indicador do desempenho geral da instituição. [...] (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 18).

No tocante à escola básica, observamos com base em documentos que tratam da apropriação e uso dos resultados da Prova Floripa (FLORIANÓPOLIS, 2014; 2015a; 2015b; 2016) que o coletivo pedagógico tem sido cobrado de forma a mediar e assumir compromissos políticos quanto a tomada de decisão, bem como a propor ações e estratégias pedagógicas na busca de metas e melhores resultados de desempenho dos estudantes e rendimento escolar. Logo, é notório a instalação de processos de responsabilização educacional pelos resultados das escolas nas AELE e sendo assim, existe pressão por parte da gestão central que coordena o processo avaliativo externo, quanto ao uso dos dados e intervenção dos gestores escolares nos fatores intraescolares que podem interferir no processo educacional, e, por conseguinte, no desempenho da unidade escolar e dos estudantes.

2.2 CONSTRUCTOS ARTICULADOS AO CAMPO DA AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA

Segundo Afonso (2013), as abordagens e contributos articulados ao campo da avaliação educacional têm sido múltiplos, heterogêneos e complexos. Dessa forma, considerando a realidade associada às políticas de AELE, assinalamos que seu campo teórico e metodológico vem incorporando distintos contributos, definições, abordagens e categorias de análise, agregando importantes e variados constructos e conhecimentos. Portanto:

Em qualquer dos casos, o olhar [...] sobre o campo da avaliação não tem, nesse conjunto de contributos e abordagens, nenhum privilégio ou precedência. Mesmo assim, a mobilização de certos conceitos e teorias não deixará de configurar especificidades analíticas, mais ou menos fragmentárias, a partir das quais os exercícios de argumentação procurarão os sentidos (sociológicos) escondidos na empiria, isto é, nos dados e fatos concretos que traduzem uma determinada realidade social e educacional (institucional, local, nacional, regional ou global) (AFONSO, 2013, p. 267).

Sendo assim, na continuidade desta seção, optamos por identificar e destacar alguns constructos associados a abordagens, categorias, conceitos e definições que estão articulados direta ou indiretamente com a realidade concreta das AELE e da Prova Floripa.

2.2.1 Avaliação em larga escala e os mecanismos de *accountability*

Segundo Barretto (2001), os sistemas de avaliação em curso, suas metodologias e o uso dos resultados na educação seguem um paradigma estritamente positivista, já que têm possibilitado a determinação do perfil cognitivo de uma população de estudantes, permitindo reconstituir detalhes da trajetória escolar dos mesmos, bem como identificar a transição de um estágio cognitivo para outro. Nesse sentido, a autora utiliza a denominação “avaliações de monitoramento” para caracterizar as AELE realizadas no âmbito internacional, nacional, bem como nas redes públicas de estados e municípios que oferecem o ensino básico. Justifica essa denominação pelo fato de que tais avaliações representam uma forma externa à escola e padronizada de verificação do desempenho e rendimento dos estudantes, além da obtenção de informações educacionais contextuais. Portanto, uma avaliação de monitoramento destinada ao controle e regulação da Educação (FREITAS, 2007b) e de seus atores.

Para Barretto (2001), embora se tenha buscado invariavelmente associar a prática de avaliação em larga escala aos esforços de melhoria da qualidade do ensino, observa-se que esse é ainda um espaço de investigação em consolidação no contexto acadêmico brasileiro. Logo, um campo de pesquisa que está sujeito a ensaios, erros e acertos, a avanços e retrocessos e a controvérsias que envolvem distintas dimensões (BARRETTO, 2001).

Desse modo, as AELE ou testes estandardizados focados na aferição das aprendizagens e na função reguladora do Estado seguem um modelo chamado por Barretto (2001, p. 55) de “modelo duro de avaliação” cujo pressuposto é “que uma força de trabalho educada é crucial para enfrentar a competição econômica, elevando a produtividade e aumentando a capacidade de adaptação às rápidas mudanças nos mercados internacionais” (BARRETTO, 2001, p. 57).

Assim, segundo a autora, tais avaliações seguem o “modelo duro”, porque estão baseadas em mecanismos de “*accountability*” ou de responsabilização⁵⁷, cujos princípios e fundamentos trabalham na perspectiva neoliberal da eficiência da escola na produção de resultados educacionais e

⁵⁷ Segundo Afonso (2005), o termo *accountability* é traduzido mais frequentemente como responsabilização, embora possa expressar também a prestação de contas, ou ainda um sistema de divulgação pública de informações sobre às escolas e os seus resultados.

[...] de que o poder público deve prestar contas à população dos serviços que oferece e de como gasta os recursos que lhe foram confiados. Ao fazê-lo, porém, substituem o discurso que valorizava a escola pública em períodos anteriores, revisitando o princípio liberal que coloca ênfase na liberdade de escolha dos pais em relação ao ensino que querem para os filhos, sob a suposição de que eles buscam a melhor educação para as suas crianças. Apostam que a melhoria do rendimento dos alunos pode ser alcançada mediante a concorrência entre as escolas, [...] para estimular administradores e professores a dedicarem maiores esforços ao ensino e utilizar sanções econômicas, políticas, regulamentares como incentivos (BARRETTO, 2001, p. 57).

Dessa forma, embora no Brasil ainda que se verifique certa carência de pesquisas acerca dos efeitos dos mecanismos de *accountability* sobre a educação pública e o trabalho dos professores, sabe-se com base em contextos internacionais que a aplicação dos mesmos gera muita polêmica e contradição. Isso porque tais mecanismos estão associados a um conjunto de políticas de responsabilização e compensação que afetam direta ou indiretamente a escola e os atores envolvidos no processo educacional. Isso faz, por exemplo, com que os docentes e gestores das escolas sejam cobrados e controlados nas suas atividades administrativas e de ensino, respectivamente, se sentindo pressionados e culpabilizados (responsabilização profissional) pelos resultados dos alunos e das turmas escolares nas avaliações em larga escala. Assim, são induzidos para que proponham metas, no sentido de buscar a excelência no ensino, a recompensa financeira e a qualidade total do trabalho escolar e docente, o que em muitos casos pode acarretar na intensificação do trabalho dos professores e consequentemente no adoecimento do profissional, além de repercutir no currículo, promovendo o seu estreitamento. Logo, os mecanismos de *accountability* têm impactos negativos e intrinsecamente nocivos sobre as escolas, sistemas de educação (BAUER, 2013) e seus atores. Em países como os EUA registra-se, por exemplo, a demissão de professores e o fechamento de escolas como consequência da adoção de políticas de alta performance e *accountability* (RAVITCH, 2011).

A emergência dos mecanismos de responsabilização pública na educação, impulsionou em grande medida, alguns modelos de *accountability*, dentre os quais a prestação de contas, manifestada no

[...] direito de escolha da educação (*educational choice*) por parte dos pais, redefinidos como *consumidores*, e a sua relação com a divulgação e escrutínio público dos resultados (ou *produtos*) da educação escolar, necessários para a fundamentação dessas mesmas escolhas (AFONSO, 2005, p. 44, grifos do autor).

Com relação a esse aspecto, Afonso (2009; 2010) faz referência às “políticas de *accountability* em educação” baseado em uma abordagem que articula pelo menos três pilares: avaliação, prestação de contas e responsabilização. Segundo o autor, embora o vocábulo “*accountability*” seja mais frequentemente traduzido como prestação de contas, na realidade é um conceito denso e polissêmico que possui seu significado frequentemente baseado nos resultados de testes estandardizados ou exames nacionais e na produção de rankings escolares. Por isso, seu uso ou aplicação na educação requer uma prática reflexiva, visto que é um mecanismo essencialmente político. Por isso, apresenta um viés bastante contraditório e problemático, já que por um lado, associa-se a uma cultura social e democrática, por outro está vinculado a mecanismos que “[...] não são necessariamente democráticos, ou não são sempre motivados por razões explicitamente democráticas” (AFONSO, 2010, p. 148). Portanto, em se tratando da educação, o conceito é bastante controverso, já que há pelo menos três dimensões analíticas para um modelo de *accountability*: informação, justificação e sanção (SCHEDLER, 1999, apud AFONSO, 2010).

Segundo Afonso (2010), a dimensão da informação, mais positiva, relaciona-se ao pilar da prestação de contas que se processa por meio do direito das pessoas de pedir esclarecimentos e exigir justificações, numa perspectiva de maior participação dos sujeitos e transparência da informação, demandando uma relação dialógica e argumentativa entre informantes e informados. Nesse sentido, com base em Schedler (1999), o autor explicita que:

informar e justificar constituem duas dimensões da prestação de contas, a qual pode, assim, ser definida, em sentido restrito, como obrigação ou dever de responder a indagações ou solicitações (*answerability*). Estas indagações e subsequentes respostas devem orientar-se pela transparência, atender o direito à informação e ter em consideração outros princípios legais e éticos congruentes com as especificidades das situações,

de modo que não possam ou não devam ser accionados senão procedimentos tão objetivos quanto possível para recolher “fatos autênticos”, informações fidedignas e “razões válidas”. [...] (AFONSO, 2010, p. 149-50, grifos do autor).

Contudo, Afonso (2010), utilizando-se dos argumentos de Schedler (1999), explicita que:

[...] a prestação de contas, enquanto obrigação ou dever de dar respostas (*answerability*), não [...] se esgota na informação e na justificação; ela contém também, uma dimensão impositiva, coativa ou sancionatória (*enforcement*) - integrável, [...] no que se poderia designar-se de pilar da responsabilização (AFONSO, 2010, p. 150).

Nesse aspecto, o pilar da *accountability* relacionado à responsabilização ou *enforcement*, engloba uma dimensão reguladora relacionada, por um lado a meritocracia e por outro a imposição de sanções ou punições. Assim, o autor pondera que esse pilar da *accountability* pode ser interpretado na “dimensão argumentativa”, ou seja, na perspectiva de normatização, regulação e controle institucionais de gestão de políticas públicas educacionais, as quais podem servir tanto como instrumento para a concessão de méritos, premiações ou “recompensas materiais e simbólicas”, quanto um dos mecanismos imperativos de sanções punitivas a instituições, organizações ou pessoas (Afonso, 2010, p. 151, grifos do autor). Dessa forma, as escolas e professores que atingem altas pontuações nas provas e que elevam os indicadores educacionais, recebem prêmios e bônus. Já aquelas escolas e professores que atingem baixos rendimentos ou desempenho sofrem penalizações.

O terceiro pilar das políticas de *accountability* sugerida por Afonso (2010), abarca a dimensão da avaliação propriamente dita, a qual sempre que possível deve preceder a prestação de contas ou ocorrer entre a fase de prestação de contas e a fase da responsabilização. Nas palavras do autor, a dimensão da avaliação é parte essencial dos modelos de *accountability* e “diz respeito ao processo de recolha, tratamento e análise de informações, teórica e metodologicamente orientado e fundamentado no sentido de produzir juízos de valor sobre uma determinada realidade social” (AFONSO, 2010, p. 151-52).

Desse modo, numa sociedade dita democrática, para se prestar contas em educação e poder responsabilizar pessoas, políticas ou

instituições deve-se avaliar de forma rigorosa, prudente e fundamentada teórico e metodologicamente, procurando agir com transparência, garantindo o direito e acesso à informação em relação ao prosseguimento de “políticas, orientações, processos e práticas” (AFONSO, 2010, p. 153) educacionais.

Para o referido autor, os três pilares da *accountability* nem sempre estão articulados ou se “potenciam mutuamente, e nem sempre decorrem de orientações e relações guiadas por uma intencionalidade democrática e de *empowerment* dos cidadãos” (AFONSO, 2010, p. 155, grifo do autor). Nessa lógica, considera a possibilidade de ocorrência de todas as articulações e desarticulações entre avaliação, prestação de contas e responsabilização. Logo, “todas poderão ter sido praticadas de algum modo e, por vezes, com consequências ambivalentes (e até perversas), sobretudo se considerarmos conjunturas políticas específicas e realidades sociais e educacionais não democráticas, [...]” (AFONSO, 2010, p. 156).

Partindo de uma leitura e interpretação de que os modelos de *accountability* atualmente têm servido como base de ação e orientação do Estado na criação e implementação de políticas públicas de educação e AELE (AFONSO, 2010), afirmamos que os mesmos convergem para um “modelo duro de avaliação”, como descrito por Barretto (2001), centrado nos resultados da educação. Isso porque às políticas referenciadas nos princípios da *accountability* valorizam o produto/fim da aprendizagem em detrimento de todo o processo que a envolve, bem como quase sempre tais políticas responsabilizam a comunidade escolar local pelo sucesso ou fracasso do ensino, isto é, pelos resultados da educação, além de incentivar a competitividade entre as escolas.

Dessa maneira, é necessário questionar e problematizar as avaliações externas aplicadas na escola pública e que seguem os princípios da “*accountability*”, isto é, aquelas avaliações que centram seus esforços na performance e no monitoramento dos resultados de desempenho cognitivo e educacional, buscando por um lado, ranquear e premiar as escolas de excelência e por outro lado, responsabilizar e culpabilizar a gestão escolar local, os professores, estudantes e, as famílias pelos baixos índices e resultados de desempenho.

Para enriquecer essa discussão, pontuamos que segundo argumentações de Freitas et al (2004), o passo inicial consiste em mudar a nossa concepção de AELE passando de uma visão de *enforcement* ou responsabilização para uma visão de participação e envolvimento local na vida da escola. Nesse sentido, concordamos com o autor que pensar a avaliação educacional em larga escala significa pensar o projeto político pedagógico da escola, que deve prever ações e estratégias para que os

processos pedagógico e curriculares aconteçam, evitando o caminho da mão única, da responsabilização da escola e dos professores pelos baixos resultados educacionais e o estreitamento curricular, eximindo da culpa e responsabilidade os órgãos e gestores de educação do Estado que formulam e implementam tais políticas públicas de avaliação (FREITAS et al, 2004).

As AELE, ao seguir os modelos de *accountability*, ressuscitam uma abordagem meramente quantitativa para a avaliação educacional e escolar, ou seja, um modelo positivista e que foi aplicado por um longo período na educação brasileira, e que começou a ser questionado e criticado ainda no final da década de 1970 em razão de ser centrada nos fins e não nos meios da educação (SAUL, 1988). Segundo Saul (1988), foi nesse contexto que começaram a surgir e circular ideias e proposições alternativas, no sentido da inclusão de abordagens qualitativas, numa perspectiva que passa a incluir aspectos políticos, sociais, culturais e emancipatórios na avaliação educacional e escolar.

Isto posto, pontuamos que os modelos de *accountability* voltados para a responsabilização educacional têm chamado a atenção, colocando em relevo um rol de importantes preocupações e controvérsias que muitas vezes são desconhecidas ou até silenciadas por aqueles que estão envolvidos na criação e implementação das políticas públicas, da gestão da educação e da escola básica. Portanto, longe de serem modelos neutros, os mesmos estão sujeitos a uma dinâmica nem sempre voltada para uma educação democrática, dialógica e problematizadora, estando, portanto, a serviço da eficiência, da domesticação, da meritocracia, do consumo e da economia de mercado (AFONSO, 2005).

2.2.2 Aparelho de avaliação da educação básica e cultura avaliativa

Há um discurso político que enfatiza a necessidade de um sistema externo de avaliação do rendimento dos alunos e desempenho de escolas e professores. É nesse contexto que começam a ser criadas e implementadas as políticas públicas de AELE para a educação brasileira. Instituídas especialmente a partir dos anos de 1990⁵⁸, com as reformas

⁵⁸ Conforme registros de alguns autores, no Brasil o interesse pela avaliação em larga escala para fins estatais de governo da educação nacional foi inaugurado nos anos de 1950, a partir das ideias e procedimentos propostos por Anísio Teixeira, na época presidente do INEP e que defendia medir por meio de inquéritos ou diagnósticos a eficiência ou ineficiência do ensino brasileiro (BONAMINO, 2002; FREITAS, 2007c). Nesse contexto, segundo Freitas (2007c) desde o ano de

educacionais iniciadas na América Latina e no Brasil, as políticas de AELE tem estado sob holofotes, especialmente entre os gestores da educação básica que passaram a valorizar e colocar a avaliação como um componente central e estratégico das políticas públicas de educação, visando a promoção da equidade, a mensuração e o monitoramento do rendimento escolar e da qualidade educacional dos sistemas, redes e instituições de ensino (BONAMINO, 2002; 2013).

Sendo assim, estamos vivenciando no Brasil movimentos e tempos de avaliação educacional (BONAMINO, 2002). Isto é, o estabelecimento de uma certa tradição avaliativa que pode ser denominada de “cultura de avaliação” (HADJI, 2001; FREITAS, 2013c) ou “cultura avaliativa” (KÖNIG, 2007). Uma tradição que se desenvolve e se manifesta também no âmbito internacional, onde os governos, passaram a estruturar através dos seus órgãos de educação, ações políticas e estratégias de gestão e reformas educacionais, no sentido da formulação, implementação e institucionalização de programas educacionais voltados para a avaliação externa do rendimento de sistemas educacionais, redes de ensino e escolas públicas. Nesse percurso,

[...] a avaliação deixa de ser uma tarefa periférica, desenvolvida por professores e estudada por acadêmicos, para transformar-se numa atividade profissional sistemática e de longo alcance, legalmente chancelada e centralmente assumida e institucionalizada, que passa a contar com órgãos, profissionais e orçamento próprio (BONAMINO, 2002, p. 65).

Nesse viés, acreditamos que as avaliações de sistemas educacionais ou AELE são controversos e por isso precisam ser constantemente questionadas e discutidos para serem melhor compreendidos. Dessa forma, é a partir do diálogo, da problematização e da análise crítica rigorosa que poderemos interpretá-los, isto é, fazer novas leituras e abordagens, identificar tendências e perspectivas metodológicas e educacionais. Enfim, somente com o desenvolvimento do *pensar certo* e da conscientização que será possível tensionar as AELE e a partir daí argumentar e se posicionar de maneira crítica e coerente acerca dos efeitos

1953, o INEP por meio da CILEME (Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar), realizou pesquisas de cunho externo com foco na avaliação do ensino oferecido nas escolas dos Estados brasileiros (FREITAS, 2007c).

de uma complexa e polissêmica cultura avaliativa⁵⁹. Uma cultura de avaliação que tem como foco o rendimento e a performance escolar e que tem se instalado de forma intensa e acelerada no contexto da educação mundial e, sobretudo, no sistema educacional brasileiro, cuja implementação se encontra em pleno desenvolvimento. Desse modo, com base em König (2007), atentamos para a seguinte esquema interpretativo:

Cultura avaliativa = difusão das ações avaliativas + aplicação dos resultados + relevância social da informação

Nessa lógica, a cultura avaliativa se estabelece e tem seus efeitos a partir das seguintes características:

[...] se um programa de avaliação do rendimento escolar tem o objetivo de gerar informações para instituir e avaliar políticas educacionais e monitorar os resultados educativos, os resultados da avaliação podem influir na proposta de novas políticas educativas, que incluam, por exemplo, reformas educacionais. É possível, ainda, que tenha efeitos sobre a gestão pedagógica das escolas, assim como em relação às decisões adotadas pelos professores referentes à condução do processo educativo. Por outro lado, a implementação de uma reforma educacional pode gerar uma necessidade avaliativa específica que influa nas características de um programa nacional de avaliação. Em outras palavras, as diferentes áreas que sofrem a influência de um programa de avaliação podem, por sua vez, incidir sobre ele, gerando novas necessidades avaliativas (KÖNIG, 2007, p. 83).

Ainda segundo König (2007), é possível reconhecer quatro fatores principais que facilitam ou inibem o desenvolvimento de uma cultura avaliativa: a tradição avaliativa do país; as políticas educacionais; a legislação ou as normas; as estratégias e formas de divulgação de resultados.

⁵⁹ “Sem pretensão reducionista, mas no afã de chegar a um acordo para estimular a discussão, propõe-se entender por “cultura avaliativa” a combinação adicional de ações avaliativas formais que se difundem com a aplicação dos resultados de tais avaliações {AELE}, para as tomadas de decisão e para o reconhecimento social da relevância da informação avaliativa” (KÖNIG, 2007, p. 83).

Em relação à tradição avaliativa do país, a autora pondera que:

[...] relaciona-se basicamente à frequência com que se realizam ações avaliativas em um país, e também aos recursos humanos qualificados disponíveis para concretizá-las. Com efeito, passar muitos anos tentando realizar ações avaliativas que envolvam massivamente alunos, pais e professores aumenta a probabilidade de gerar uma cultura avaliativa. Isso não quer dizer necessariamente que ela será bem-sucedida, tampouco que o esforço empreendido terá apoio permanente.

No entanto, é requisito básico que essas ações avaliativas sejam implementadas, em todas as ocasiões, por profissionais competentes e com credibilidade para a opinião pública. [...] (KÖNIG, 2007, p. 86).

Desta forma, pode-se dizer que no contexto educacional brasileiro já existe uma tradição em termos de cultura avaliativa, visto que desde a década de 1980 e até antes, o MEC, através do INEP tem colocado em prática ações e estratégias de AELE. Assim, no âmbito da educação pública essas avaliações são aplicadas no ensino superior (ENADE, por exemplo) e nas escolas federais, estaduais e municipais, desde o ensino infantil até o ensino médio. São macroavaliações ou avaliações em massa (avaliações sistêmicas), que têm como instrumentos os testes ou provas de múltipla escolha, padronizados ou estandardizados⁶⁰ (CASASSUS, 2013) e cujos objetivos estão associados à verificação e monitoramento externo de parâmetros educacionais e dos resultados finais de desempenho e proficiência dos alunos e alunas, constituindo-se como instrumentos de medida e aferição quantitativa das competências e habilidades cognitivas dos estudantes. Além disso, as AELE são mecanismos utilizados para fazer o levantamento de aspectos extraescolares. Nesse quesito, por meio da utilização de questionários contextuais, que são respondidos por estudantes, diretores e professores, são coletados e selecionados os aspectos socioeconômicos que podem influenciar nos resultados das provas.

⁶⁰ De acordo com Casassus (2013), a expressão avaliação estandarizada associa-se a um conjunto de provas ou exames de múltipla escolha que são administrados de forma uniforme a um número massivo de alunos e corrigidos com auxílio de máquinas. As avaliações ou testes estandardizados são atualmente os instrumentos normativos de mensuração mais conhecidos e utilizados nos Estados Unidos (AFONSO, 2005), bem como aqui no Brasil.

Dessa maneira, as AELE constituem uma ação da política educacional brasileira (segundo fator citado por König, 2007), “com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino” (COELHO, 2008, p. 230), e cuja aplicação tem por finalidade fazer a gestão da educação, no sentido da tomada de decisões e do monitoramento do rendimento das escolas e redes de ensino, do resultado da aprendizagem dos alunos, da regulação da eficiência dos professores e da eficácia do ensino, incrementando ações e estratégias para a melhoria dos padrões educacionais e indicadores de qualidade e efetividade das políticas públicas de educação.

Em se tratando do terceiro fator que facilita ou inibe o desenvolvimento de uma cultura avaliativa (a legislação ou as normas) apontado por König (2007), registramos que na educação básica brasileira, já existem normas e regulamentos que legitimam às políticas de AELE, bem como os indicadores de qualidade da educação básica. São portarias ministeriais que criam, reconhecem e estabelecem as regras para a aplicação de tais avaliações, justificando, assim, a implantação no contexto brasileiro de uma “cultura de avaliação”. Além disso, uma parte desse sistema de avaliação — o ENEM — encontra-se vinculada ao financiamento universitário⁶¹ pela legislação vigente (PROUNI e FIES, por exemplo). Nesta situação, registra-se que a legislação e/ou a normativa foram aspectos importantes para a continuidade e a legitimidade dos sistemas de avaliação que, por sua vez, facilitaram e contribuíram para o desenvolvimento da cultura avaliativa (KÖNIG, 2007).

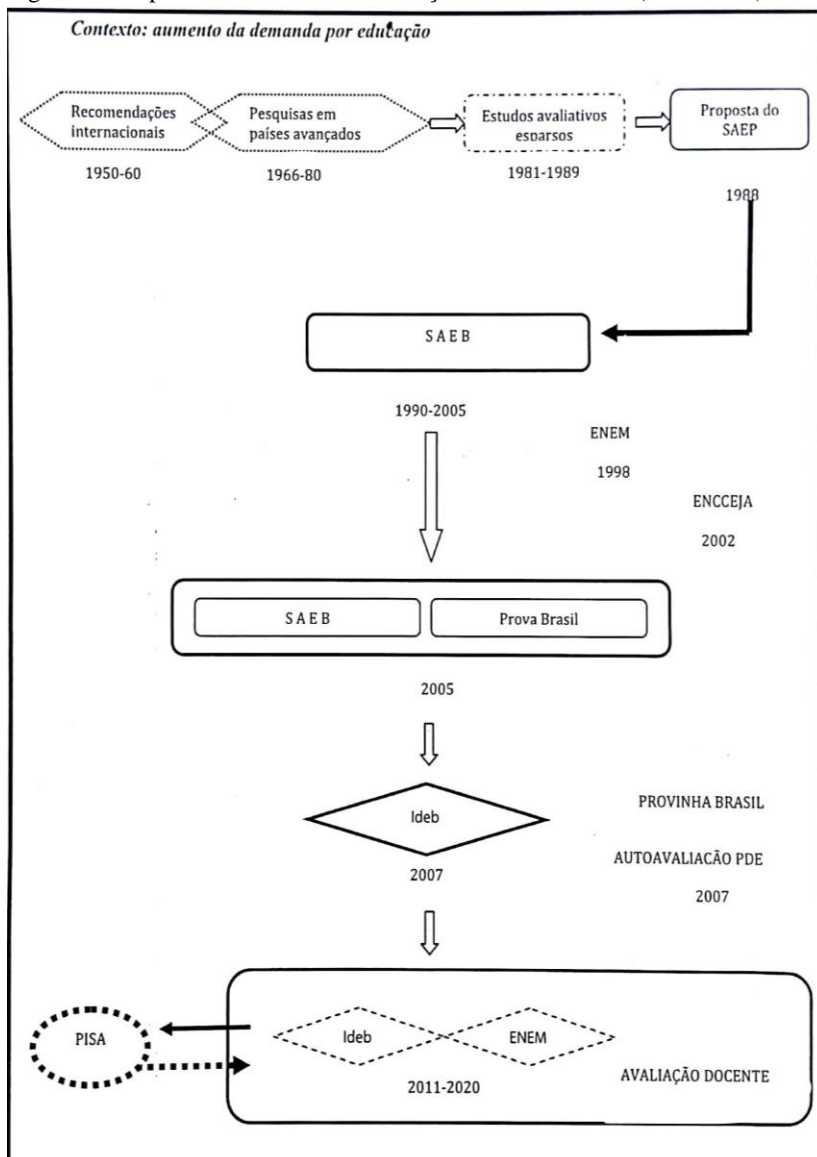
Quanto às estratégias e formas de divulgação de resultados das AELE, pontuamos que é um fator que tem efeito decisivo para a formação de uma cultura avaliativa. Nesse viés, “[...] se a informação gerada pelos processos avaliativos não for divulgada ou acabar sendo disseminada por meio de uma estratégia equivocada, dificilmente poderá ser utilizada nas tomadas de decisão” (KÖNIG, 2007, p. 87).

Partindo dessa realidade, pode-se dizer que a cultura de avaliação atualmente em desenvolvimento no Brasil está alicerçada no que Freitas

⁶¹ O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), por exemplo, está atrelado a realização do ENEM. Assim, o estudante apto para participar da seleção e contratação do FIES, precisa ter conseguido um desempenho mínimo de 450 pontos nas provas objetivas (Matemática, Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e nota maior do que zero na prova de redação (Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=faq>>. Acessado em 10/08/2018).

(2013c) denomina de *aparelho avaliativo da educação básica nacional* (Figura 1) e cuja ação sistêmica trabalha na perspectiva da eficiência e eficácia da escola pública e dos atores educacionais, com ênfase nos aspectos ligados à economia da educação e fomento dos sistemas de ensino. Desse modo, Freitas (2013c, p. 71) assinala que: “O Brasil conta atualmente com um aparelho de avaliação voltado para a educação básica cuja organização se deu de forma progressiva, expansiva e diversificada no curso de cinco gestões governamentais no país. [...]”.

Figura 1 - O aparelho avaliativo da educação básica no Brasil (1981-2011)



Fonte: FREITAS, 2013b

Nesse sentido, o estabelecimento do aparelho avaliativo da educação básica se intensificou nas duas últimas décadas. Entretanto, teve como ponto de partida os anos 1950-60, visto que foi nesse período

[...] que surgiu fortemente a preocupação específica com processos avaliativos escolares, baseados em critérios mais claramente enunciados e instrumentos que poderiam garantir, até certo ponto, que a avaliação do nível de realização obtido estivesse mais objetivamente garantida (GATTI, 2009, p. 8-9).

Além disso, segundo Gatti (2009, p. 9), na década de 1960 e 1970,

[...] profissionais receberam formação mais aprofundada na área de avaliação de rendimento escolar, alguns no exterior. Na Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro criou-se em 1966 o CETPP, Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas, onde testes educacionais passam a ser desenvolvidos e estudados [...].

Contudo, a institucionalização do aparelho avaliativo da educação básica nacional se intensificou em termos de organização, a partir das últimas três décadas. Logo, em âmbito nacional, o aparelho avaliativo constitui-se em uma complexa e abrangente política educacional que foi sendo gestada e estruturada temporal e legalmente pelo INEP/MEC e cuja ação é parte de uma estratégia política de gestão, fomento e monitoramento dos resultados educacionais e que engloba toda a educação básica, do Ensino Infantil até o Ensino Médio⁶².

Destaca-se também, conforme Freitas (2013c, p. 71), que: “A organização do aparelho avaliativo para a educação básica foi impulsionada nos anos de 1980, embora décadas antes a avaliação fosse vista como meio necessário ao governo da educação” (FREITAS, 2013c, p. 71). Portanto, em se tratando da educação básica a nível nacional, o aparelho avaliativo teve origem e evoluiu política e estruturalmente ao longo dos últimos anos, constituindo-se em uma ferramenta associada ao “[...] processo de incremento da centralização da regulação da educação [...]” (FREITAS, 2011. p. 107), gerenciada legal e institucionalmente pelo Ministério da Educação (MEC).

⁶² As avaliações do ensino superior também fazem parte do aparelho avaliativo nacional, contudo não serão aqui discutidas.

Sendo assim, a constituição do aparelho avaliativo nacional teve como marco inaugural a criação e implementação do Sistema de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau (SAEP) em 1980⁶³ que culminou na formulação e constituição do atual Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁶⁴, cuja formalização e regulamentação se deu em 1994 (FREITAS, 2013c). Além disso, a normatização legal do SAEB serviu de alavanca para a proposição e estabelecimento do IDEB, bem como de modelo para a implementação de um conjunto de AELE no âmbito dos estados e municípios brasileiros.

Ademais, foi a partir da década de 1980, sob o contexto da redemocratização da sociedade brasileira e das gestões das secretarias estaduais de educação, que teve início e se intensificou as discussões sobre políticas de gestão e avaliação dos sistemas educacionais, de forma que nesse período “[...] se tornava cada vez mais evidente que o grau de universalização atingido pelo acesso ao ensino de primeiro grau vinha sendo acompanhado por processos complexos de seletividade escolar” (BONAMINO, 2002, p. 15).

Nesse processo, que é político, histórico e cultural, chamamos a atenção para o fato de que no final da década de 1980, o reconhecimento da inexistência de estudos e pesquisas que mostrassem com mais clareza aspectos relacionados ao atendimento educacional oferecido à população e o seu impacto sobre o desempenho dos alunos dentro das escolas, redes e sistemas de ensino, aliados a um conjunto de ações, incluindo a descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação, fizeram com que o governo federal, por intermédio do INEP/MEC, organizasse um novo aparato legal que possibilitasse normatizar a implementação das primeiras experiências de avaliação externa para o sistema educacional da educação básica (BONAMINO, 2002).

⁶³ De acordo com Freitas (2013b, p. 73) foi nesse período que se intensificaram os primeiros estudos avaliativos envolvendo “procedimentos de avaliação em larga escala, experimentações de aplicação de provas em diferentes contextos do país e testes de metodologias de levantamento de dados usando grandes Surveys como as Pesquisas por Amostras Domiciliar (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”.

⁶⁴ Regulamentado por meio da Portaria ministerial nº 1.795/1994, de 1990 até 2002 o SAEB foi o instrumento utilizado pelo governo federal para avaliar os sistemas educacionais de educação básica do país (FREITAS, 2013b, p. 73). Com desenho amostral, desde 1995 o SAEB passou a ter periodicidade bianual, sendo que o último ciclo ocorreu em 2017 (Site do INEP/MEC, acessado em 11/08/2018).

Partindo dessa realidade, registramos que a implantação e institucionalização do aparelho de avaliação da educação básica sofreu influências de diversos fatores, tanto externos, quanto internos. Tais fatores foram fundantes na consolidação de uma cultura de avaliação e estiveram relacionados a um crescente interesse pelo uso da AELE como instrumento fidedigno para a obtenção de resultados e informações, apoiando a formulação e estabelecimento de políticas públicas com o propósito de atacar os problemas educacionais e, assim, subsidiar a gestão educacional, a regulação e a ação do Estado sobre os sistemas educacionais, redes de ensino e escolas de educação básica brasileiras, com vistas a melhoria da qualidade da educação pública (FREITAS, 2013b; FREITAS, 2013c).

Assim, contribuíram externamente para a organização do aparelho avaliativo da educação básica e consolidação de uma cultura avaliativa no Brasil, fatores como:

[...] divulgação de experiências de avaliação de vários países; recomendações das agências da Organização das Nações Unidas (ONU) relativas à melhoria da qualidade do ensino; aumento de pesquisas focadas no efeito escola e na eficiência escolar.

Além disso, dentre

[...] os fatores internos concorrentes para o crescente interesse pela avaliação no Brasil encontramos os que seguem: quadro crítico da expansão acelerada e improvisada do ensino nos anos de 1970, que colocou em tela o problema da “baixa qualidade” do ensino fundamental; intensificação da demanda social pela democratização da educação no processo de redemocratização da sociedade brasileira; desenvolvimento de projetos educacionais com financiamento externo; formação de especialistas em avaliação educacional e de pesquisadores em educação (FREITAS, 2013b, p. 71, grifo da autora).

Esses fatores implícita ou explicitamente tiveram como pressuposto a promoção da equidade e da melhoria da qualidade educacional brasileira. Além disso, argumentamos com base em Bonamino (2002) que também outros fatores serviram de referência para a implementação do aparelho avaliativo da educação básica nacional,

reforçando, assim, uma cultura de avaliação. Nesse sentido, damos destaque para os seguintes fatores: altas taxas de repetência e evasão escolar na década de 1980, principalmente no ensino fundamental; plano de metas e ação governamental apresentado ao MEC pelo Instituto Herbert Levy⁶⁵ em 1992 e com assessoria técnica e financiamento do Banco Mundial (BIRD) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT); a experiência de formulação e implementação de um sistema de AELE censitária⁶⁶ no âmbito da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, nos primeiros anos de 1990; a promulgação da LDB em 1996 e os compromissos assumidos por ocasião da Conferência Mundial sobre Educação para Todos⁶⁷ realizada em Jomtien/Tailândia no ano de 1990, que resultaram posteriormente na criação e implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, proposto e

⁶⁵ O Instituto Herbert Levy, ligado aos grupos Gazeta Mercantil e Fundação Bradesco, apresentou ao MEC em 1992, um plano governamental de metas e ações intitulado “Educação fundamental e competitividade empresarial. Uma proposta para a ação do governo”, cujo objetivo era a montagem de sistemas de avaliação externa em larga escala com o propósito político de estabelecer parâmetros para comparação e classificação das escolas brasileiras que ofereciam o ensino fundamental, na época, ensino de 1º grau (BONAMINO, 2002).

⁶⁶ Modalidade de avaliação externa que procura abranger todas as escolas e estudantes de um sistema educacional ou rede de ensino e que funciona como “[...] estratégia de reorientação do financiamento da educação e de regulação do currículo e do ensino” (BONAMINO, 2002, p. 16).

⁶⁷ A Conferência de Jomtien foi um evento proposto pela UNESCO e a UNICEF com o apoio financeiro do Banco Mundial (BIRD) e de várias outros organismos transnacionais e organizações não-governamentais (ONGs) com o objetivo de firmar compromissos dos governos com o intuito de estabelecer metas mundiais para a educação básica em função de garantir a todos os cidadãos os conhecimentos e aprendizagens essenciais e necessários a uma vida digna e com qualidade. A partir dessa reunião, foi proposto aos países participantes a elaboração de Planos Decenais de Educação Para Todos, contemplando as diretrizes, metas e estratégias do Plano de Ação da Conferência (<http://www.educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/>). Dessa forma, os Planos Decenais deveriam assegurar reformas educacionais com os seguintes propósitos e diretrizes políticas: universalização da educação fundamental, erradicação do analfabetismo, avaliação e certificação da aprendizagem, aumento da eficácia do ensino, descentralização da administração das políticas sociais e oferecimento de uma educação básica de qualidade que satisfaça às necessidades básicas de aprendizagem, bem como voltada para um mundo em transformação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

normatizado pela União Federal, em regime de adesão pelos Municípios, Distrito Federal e Estados brasileiros (BRASIL, 2007).

Acrescentamos que esses fatores se constituíram pontos relevantes e decisivos para a implementação do aparelho avaliativo da educação básica no Brasil, já que preconizam a necessidade da criação de políticas de gestão da educação pública e avaliação do desempenho dos alunos (BONAMINO, 2002) para os diferentes níveis do sistema educacional que compõem o ensino básico nacional. Eles marcaram características de um período chamado por Freitas (2013b) de cultura da auditoria, no sentido de mecanismo de accountability. Um período que não exclui a cultura da avaliação que se encontrava em pleno desenvolvimento, mas que

[...] apropria-se dela, aprisiona-a e a redireciona para que seu uso se volte preferencialmente para a responsabilização dos atores do processo educacional, de cima para baixo, uma responsabilização voltada para a ponta do sistema educacional, vale dizer, para o professor (FREIRAS, 2013c, p. 148).

Em vista de todos esses fatores no estágio atual “[...] a cultura da avaliação nascente está se tornando cada vez mais uma cultura de auditoria” (FREITAS, 2013c, p. 148). Desse modo, o aparelho avaliativo tem possibilitado ao governo federal mobilizar mecanismos e estratégias para:

- a) avaliar resultados dos sistemas educacionais;
- b) avaliar resultados das escolas;
- c) avaliar progressos no alcance de metas pelos sistemas, redes e escolas;
- d) avaliar o nível de alfabetização da população de 8 anos;
- e) examinar competências de pessoas que cursaram a educação básica;
- f) examinar e certificar conhecimentos adquiridos em processos não regulares de escolarização;
- g) induzir a autoavaliação escolar;
- h) examinar competências docentes no ingresso na carreira do magistério (FREITAS, 2013b, p. 78).

Além disso, é importante lembrar que desde a sua origem o aparelho avaliativo da educação básica nacional teve implícitas ideologias neoliberais e tecnicistas, bem como propostas políticas de gestão educacional gerencialistas defendidas e financiadas por organismos multilaterais como o BID, BIRD e a OCDE, que preconizam uma cultura

de auditoria, controle e administração da educação brasileira, no sentido técnico e objetivo da produção de dados, indicadores e utilização dos resultados das avaliações em larga escala como referência econômica para a responsabilização e o monitoramento da educação pública e da eficácia escolar, além de estar “[...] a serviço da promoção da responsabilização dos atores da escola com a alavanca da meritocracia (FREITAS, 2013c, p. 149). Tudo isso com vistas ao uso ideológico da avaliação como “evidência empírica” para servir de suporte na implantação, desenvolvimento e gerenciamento de um mercado escolar (BONAMINO, 2002, FREITAS, 2013c).

Nas palavras de FREITAS (2013c, p. 149):

Evidência empírica passa a ser entendida como aquela que justifica determinadas concepções e não aquela obtida por meio de uma avaliação desinteressada dos resultados obtidos. Vale dizer: escolhe-se a evidência empírica que sustenta determinada forma de pensar, sob o manto científico dos modelos estatísticos e econométricos que passam a lhe conferir cientificidade - frequentemente na ausência da evidência contraditória.

Nessa visão crítica apontada por Freitas (2013c) e considerando a realidade educacional brasileira, registramos com base em dados e informações disponibilizadas pelo INEP/MEC, que o aparelho de avaliação da educação básica brasileira, cuja estrutura se intensificou a partir dos anos 2000, conta atualmente com um complexo e diversificado quadro de procedimentos e instrumentos avaliativos externos, dentre os quais destaca-se o IDEB (Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica), a autoavaliação escolar induzida e um conjunto de exames nacionais (SAEB, Prova Brasil, ENEM, ENCCEJA, por exemplo) e internacionais (ERCE, PISA, e TALIS, ...).

Dessa forma, subsidiados em autores como Vianna (1989); Bonamino (2002; 2013), Gatti (2009) e Freitas (2013b), bem como nos documentos e informações veiculados pelo portal eletrônico do INEP/MEC⁶⁸, na sequência expomos no “quadro 2” uma síntese de informações e fatos, explicitando características, enfoque, objetivos, instrumentos de coleta de dados e áreas envolvidas acerca da realidade que envolve as principais políticas e ou mecanismos de avaliação do sistema educacional brasileiro e que convergiram para o estabelecimento

⁶⁸ Fonte: <<http://inep.gov.br>>.

de uma tradição ou cultura avaliativa, influenciando na estrutura e organização do atual aparelho de avaliação da educação básica nacional e, conseqüentemente, na geração e implantação da Prova Floripa.

Optamos por organizar e sistematizar as informações disponibilizadas seguindo o critério da cronologia, considerando aspectos históricos relacionados ao desenvolvimento das distintas experiências e mecanismos de avaliação da educação básica que compõem, na quase totalidade, o atual aparelho avaliativo da educação básica brasileira.

Quadro 2 - O aparelho avaliativo da educação básica nacional

Sistema de Avaliação	Cronologia	Características	Objetivos	Instrumentos de coleta de dados	Áreas envolvidas
Testes de Desenvolvimento Educacional - TDE	▶ Final da década de 1960 - princípio de 1970.	▶ Os TDE foram aplicados no então estado de Guanabara, Rio de Janeiro e são considerados a primeira iniciativa avaliativa externa em larga escala baseada em critérios mais claramente enunciados, implementada no Brasil. ▶ Foram desenvolvidos pelo Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP), vinculado a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro.	▶ Avaliar o rendimento escolar de alunos das últimas séries do ensino médio. ▶ Verificar a aquisição de conhecimentos e sua relação com diferentes variáveis (sexo, nível socioeconômico, ...).	▶ Bateria de provas instrucionais objetivas e padronizadas. ▶ Questionário contextual sobre características e variáveis socioeconômicas dos alunos e suas aspirações.	▶ Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Ciências Físicas e Naturais.
Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana	▶ Meados dos anos 1970.	▶ Programa de avaliação desenvolvido pelo ECIEL (Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana). ▶ Consistiu em um estudo avaliativo externo de porte, realizado no Brasil e outros países da América Latina.	▶ Levantar os determinantes dos níveis de escolaridade e do rendimento escolar obtidos por alunos com diferentes características pessoais e socioeconômicas.	▶ Questionário para levantamento de dados junto aos alunos sobre situação socioeconômica, atitudes com relação ao processo escolar e aspirações. ▶ Exame de compreensão. ▶ Questionário contextual para diretores e professores das escolas envolvidas.	▶ Leitura e Ciências.
Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro - Projeto EDURURAL	▶ 1981 - 1985.	▶ Pesquisa de caráter amostral aplicada para alunos da 2ª e 4ª séries do ensino fundamental, em 603 escolas rurais dos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco. ▶ Desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas em parceria com a Fundação Cearense de Pesquisa (FCP) e a Universidade Federal do Ceará, com o suporte técnico de pesquisadores estrangeiros.	▶ Medir o rendimento dos alunos de escolas rurais do nordeste brasileiro, levantando variáveis intra e extraescolares, com ênfase na influência dos fatores socioeconômicos familiares na aprendizagem dos estudantes e no desempenho das escolas. ▶ Subsidiar a avaliação de políticas públicas vigentes, bem como para a formulação de novas políticas de educação.	▶ Questionários contextuais. ▶ Provas objetivas padronizadas. ▶ Estudos etnográficos.	▶ Matemática e Português.

Fonte: Vianna (1989); Bonamino (2002; 2013), Gatti (2009) e Freitas (2013b) e informações veiculadas pelo portal eletrônico do INEP/MEC (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em 22/08/2018).

Sistema de Avaliação	Cronologia	Características	Objetivos	Instrumentos de coleta de dados	Áreas envolvidas
Sistema de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau - SAEP	►1987 - 1990.	<ul style="list-style-type: none"> ►Pesquisa amostral do rendimento de alunos (domínio de conhecimentos) de escolas de primeiro grau (atualmente ensino fundamental), financiada pelo Banco Mundial e realizada pelo INEP/MEC com a colaboração da FCC e a participação das secretarias estaduais de educação. ►Primeira experiência ampliada de avaliação externa de sistemas públicos de ensino realizada no Brasil. ►Ocorreram três ciclos do SAEP, com a participação de um total de 27.455 alunos de 238 escolas em 69 municípios localizados nos vários estados brasileiros e em um território (Amapá). 	<ul style="list-style-type: none"> ►Verificar o desempenho cognitivo dos alunos de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries. ►Subsidiar as Secretarias de Estado da Educação com informações sobre o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nas escolas de 1º grau. ►Identificar aspectos críticos do currículo que deveriam receber mais atenção por parte de professores e gestores, com o propósito de solucionar problemas de aprendizagem. ►Organizar, articular, complementar e direcionar os estudos de avaliação, com a pretensão da criação de iniciativas futuras de AELE, em especial o SAEB. 	► Provas objetivas e padronizadas.	►Português, Redação, Matemática e Ciências
Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB	►1990 - atual.	<ul style="list-style-type: none"> ►Delineado a partir dos PCNs e do SAEP, foi instituído legalmente pelo MEC somente em 1994 (Portaria nº 1.795)⁶⁹. ►Inicialmente caracterizou-se como uma avaliação amostral, realizada bianualmente, porém, a partir de 2005, sofreu uma reestruturação e passou a ser constituído por duas modalidades de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que mantém as características, objetivos e procedimentos originais do SAEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), de caráter censitário, conhecida como Prova Brasil. Nas primeiras edições, o SAEB utilizou a Teoria Clássica de Avaliação, evoluindo para a Teoria da Resposta ao Item, investindo e aprimorando técnicas de elaboração de itens, formulação de matrizes curriculares de referência para a organização das provas, promovendo o tratamento informatizado dos dados obtidos e a interpretação e divulgação dos resultados. Em 2013 a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), conhecida como Provinha Brasil, foi anexada ao SAEB. Até 2017 foram realizados 14 ciclos de avaliação do SAEB. O próximo ciclo será realizado em 2019. 	<ul style="list-style-type: none"> ►Fazer um diagnóstico da educação básica brasileira por meio da coleta de dados sobre o desempenho cognitivo de estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio que frequentam as escolas públicas e privadas de todos os estados do país e do Distrito Federal, bem como dos municípios. ►Aferir e acompanhar a evolução dos resultados da educação básica, promovendo a qualidade e efetividade do ensino fundamental e médio oferecido à população e com isso subsidiar a tomada de decisões quanto a manutenção e formulação de políticas públicas de educação. 	<ul style="list-style-type: none"> ►Provas objetivas e padronizadas. ►Questionários sócio econômicos respondidos por estudantes, professores e diretores de escolas. 	►Língua Portuguesa e Matemática.

Fonte: Vianna (1989); Bonamino (2002; 2013), Gatti (2009) e Freitas (2013b) e informações veiculadas pelo portal eletrônico do INEP/MEC (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em 22/08/2018).

⁶⁹ Na página eletrônica do INEP (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em 22/08/2018.) pode-se acessar o histórico do SAEB, com dados e informações da primeira (1990) à última edição (2015).

Sistema de Avaliação	Cronologia	Características	Objetivos	Instrumentos de coleta de dados	Áreas envolvidas
Estudo Regional Comparativo e Explicativo - ERCE	►1997 - atual.	<ul style="list-style-type: none"> ►São ciclos avaliativos desenvolvidos a partir de um acordo internacional entre países da América Latina e do Caribe (Orealc/Unesco) e coordenados pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) em parceria no Brasil com o INEP/MEC⁷⁰. ►A cada ERCE são produzidos relatórios e devolutivas dos resultados que contêm informações sobre a qualidade e equidade da educação, para comparação e análise nas regiões de estudo. ►O último ciclo de avaliação (TERCE) ocorreu em 2013 e envolveu 15 países, tendo havido dois anteriormente, em 1997 e 2006 (PERCE e SERCE, respectivamente). 	<ul style="list-style-type: none"> ►Avaliar o desempenho escolar de alunos do Ensino Fundamental, bem como fazer o levantamento de fatores contextuais que afetam a aprendizagem. ►Embasar a formulação de políticas públicas de educação, objetivando a tomada de decisões e a melhoria da qualidade da educação nos países participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ►Testes padronizados de desempenho escolar. ►Questionário contextual. 	<ul style="list-style-type: none"> ►Línguas (leitura e escrita), Matemática e Ciências Naturais⁷¹.
Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM	►1998 - atual	<ul style="list-style-type: none"> ►Criado em 1998 e introduzido e coordenado pelo INEP/MEC, é aplicado anualmente em rede nacional, sendo utilizado como instrumento de seleção para ingresso no ensino superior. ►É regido por edital. ►Trabalha com uma matriz de referência, conforme a metodologia da TRI. ►Atualmente cada prova do ENEM possui 45 questões, totalizando 180 questões por edição. 	<ul style="list-style-type: none"> ►Aferir o desempenho em termos de competências e habilidades dos estudantes concluintes do ensino médio e egressos da educação básica. ►Servir de parâmetro para a autoavaliação do participante no que tange a observação do seu desenvolvimento pessoal em relação ao trabalho e ao prosseguimento dos estudos. ►Servir de mecanismo exclusivo, alternativo ou complementar para ingresso no ensino superior e inserção no mundo do trabalho. ►Ser usado como referência na reformulação e aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio; ►Servir para a definição de critérios de participação e acesso por parte do sujeito avaliado a programas do governo federal (PROUNI, SISU e FIES, por exemplo); ►Subsidiar o desenvolvimento de pesquisas e estudos sobre a educação brasileira, bem como a formulação de políticas educacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> ►Provas objetivas e padronizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ►Ciências Humanas e suas Tecnologias (Geografia, História, Filosofia e Sociologia); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química); Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira -Inglês ou Espanhol, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação); Redação; Matemática e suas Tecnologias.

Fonte: Vianna (1989); Bonamino (2002; 2013), Gatti (2009) e Freitas (2013b) e informações veiculadas pelo portal eletrônico do INEP/MEC (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em 22/08/2018).

⁷⁰ A cada ciclo do ERCE são avaliados diferentes anos de escolaridade do Ensino Fundamental.

⁷¹ São avaliados cinco domínios das Ciências Naturais: saúde; seres vivos; ambiente; a Terra e o Sistema Solar; matéria e energia. Para cada domínio científico é medido o reconhecimento de informações e conceitos, a compreensão e aplicação de conceitos, o pensamento científico e a resolução de problemas.

(Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/terce/2015/terce_fatores_associados_brasil.pdf>. Acesso em 22/08/2018).

Sistema de Avaliação	Cronologia	Características	Objetivos	Instrumentos de coleta de dados	Áreas envolvidas
Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) - PISA	►2000 atual. -	<p>►Proposto e desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e coordenado nacionalmente pelo INEP/MEC, consiste em uma avaliação internacional da educação básica desenvolvida a cada três anos e aplicada para estudantes da faixa etária de 15 anos.</p> <p>►É um sistema de avaliação comparada, aplicado de forma amostral e padronizada a cada três anos nos países membros da OCDE e em países convidados, como é o caso do Brasil e de outros países da América Latina.</p> <p>►O Brasil participou de todas as edições do PISA, sendo que a última ocorreu em 2015.</p> <p>►Em 2018 será realizada uma nova edição do Programa.</p>	<p>►Saber se os estudantes que frequentam o final da escolaridade obrigatória, possuem as competências e habilidades necessárias (letramento) para exercer a cidadania e, assim, enfrentar os desafios da vida cotidiana e participar ativamente na sociedade.</p> <p>►Produzir indicadores educacionais para subsidiar ações de controle da qualidade dos sistemas educacionais.</p> <p>►Gerar dados e informações direcionadas para a gestão educacional e a formulação de políticas públicas de melhoria da educação básica.</p>	<p>►Provas de proficiência com questões abertas e fechadas.</p> <p>►Questionário de indicadores contextuais (aspectos demográficos, socioeconômicos e educacionais) que podem influenciar no desempenho dos alunos.</p>	<p>►Leitura, Matemática e Ciências⁷².</p>
Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA	►2002 atual. -	<p>►Concebido e introduzido pelo INEP/MEC (portaria nº 2.270/2002), consiste em uma avaliação externa em larga escala aplicada a jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio na idade adequada.</p> <p>►O ENCCEJA tem quatro aplicações anuais, com editais e cronogramas distintos.</p> <p>►A participação no exame é voluntária.</p> <p>►Para a obtenção da certificação do ensino fundamental, é preciso que o participante tenha pelo menos 15 anos. Já para a certificação no ensino médio é exigida a idade mínima de 18 anos.</p>	<p>►Aferir competências, habilidades e saberes dos jovens e adultos brasileiros, residentes no Brasil ou no exterior, que não tiveram acesso ou continuidade da escolaridade básica em idade compatível, fornecendo assim, certificação de conclusão do ensino fundamental ou do ensino médio.</p> <p>►Servir de parâmetro para correção do fluxo escolar.</p>	<p>►Provas objetivas de proficiência realizadas pelas secretarias municipais ou estaduais de educação.</p>	<p>►Ensino Fundamental: Ciências Naturais; Matemática; Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física, Redação); História e Geografia.</p> <p>►Ensino Médio: Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química); Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e Códigos e suas Tecnologias e Redação (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).</p>

Fonte: Vianna (1989); Bonamino (2002; 2013), Gatti (2009) e Freitas (2013b) e informações veiculadas pelo portal eletrônico do INEP/MEC (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em 22/08/2018).

⁷² Em cada edição do Programa é dado maior destaque em uma dessas áreas.

Sistema de Avaliação	Cronologia	Características	Objetivos	Instrumentos de coleta de dados	Áreas envolvidas
Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anrese) - Prova Brasil	► 2005 - atual.	<ul style="list-style-type: none"> ► Criada pelo INEP/MEC para justificar as limitações do SAEB em avaliar desempenhos escolares, devido ao seu caráter amostral, a Prova Brasil enquanto uma avaliação censitária e bianual cumpre a função de levantar informações sobre o ensino fundamental oferecido pelos municípios, redes e escolas públicas. ► É aplicada em todas as escolas de ensino fundamental do país (urbanas e rurais) que possuem no mínimo 20 alunos nos anos escolares avaliados, no caso, o 5º e o 9º ano. ► A partir de 2007 os resultados da Prova Brasil passaram a ser utilizados no cálculo do IDEB. ► Até 2017 foram realizados sete ciclos da Prova Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> ► Servir de suporte para a tomada de decisões de gestores e responsáveis pelas políticas educacionais, acerca do aporte e direcionamento de recursos técnicos e financeiros, bem como no estabelecimento de metas, ações e estratégias administrativas e pedagógicas para a melhoria do IDEB, ou seja, da qualidade do ensino das escolas públicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ► É composta de dois instrumentos avaliativos: teste de aferição de competências e habilidades⁷³ e questionário socioeconômico para levantar fatores do contexto que podem influenciar na equidade dos sistemas escolares e no desempenho dos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ► Língua Portuguesa e Matemática.
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB	► 2007 - atual.	<ul style="list-style-type: none"> ► É um parâmetro objetivo de qualidade educacional produzido e divulgado a cada dois anos pelo governo federal, através do INEP/MEC. ► É um indicador educacional obtido através da combinação de dados de fluxo escolar (aprovação e reprovação) e das médias de desempenho cognitivo dos estudantes (proficiência em Língua Portuguesa e Matemática) nas avaliações externas, no caso o SAEB para as escolas estaduais e federais e a Prova Brasil para as escolas municipais. ► O IDEB foi instituído no contexto legal do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, através do decreto ministerial nº 6.094/2007. ► Os resultados do IDEB são amplamente divulgados na mídia, internet⁷⁴ e nas escolas públicas, sempre no ano posterior à realização do SAEB ou da Prova Brasil. ► Em 2018 está prevista a divulgação de mais um IDEB, com a projeção de inclusão das escolas privadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ► É usado como referência para a verificação de metas educacionais previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). ► O IDEB é utilizado na definição de políticas públicas e na projeção de metas, com valores ou índices mínimos preestabelecidos de qualidade a serem atingidos, gradualmente, pelas escolas e redes públicas de ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e ensino médio⁷⁵. ► Usado pelo governo federal como ferramenta para o monitoramento da qualidade e equidade do ensino das escolas públicas do país, bem como para a mobilização e maior compromisso das redes e escolas em melhorar os resultados/índices educacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> ► Resultados da Prova Brasil. ► Censo escolar (fluxo escolar - índices de aprovação e reprovação escolar). 	<ul style="list-style-type: none"> ► Língua Portuguesa e Matemática.

Fonte: Vianna (1989); Bonamino (2002; 2013), Gatti (2009) e Freitas (2013b) e informações veiculadas pelo portal eletrônico do INEP/MEC (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em 22/08/2018).

⁷³ Associa-se a esses aspectos “[...] a proposição de referências curriculares comuns, expressas na Matriz de Referência do SAEB, que apresentam o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos (BRASIL, 2011, apud SOUSA, 2013, p. 66).

⁷⁴ O INEP/MEC criou um portal eletrônico exclusivo para veicular notícias e dados sobre o IDEB.

⁷⁵ A estimativa de média nacional, até o ano de 2022, definida pelo MEC para o IDEB é seis (6,0), valor que corresponde ao que é verificado nos países desenvolvidos (BONAMINO 2013; FREITAS 2013b).

Sistema de Avaliação	Cronologia	Características	Objetivos	Instrumentos de coleta de dados	Áreas envolvidas
Teaching and Learning International Survey (Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem) - TALIS	►2007 - atual.	<p>►É uma pesquisa comparativa de cunho internacional sobre as condições de trabalho, ambiente de aprendizagem e formação de professores, vinculada ao INEP/MEC e em parceria com OCDE, realizada em vários países de distintos continentes, incluindo o Brasil.</p> <p>►Até o momento ocorreram duas edições da pesquisa TALIS, sendo a primeira realizada em 2007, com a participação de 24 países, incluindo o Brasil. A outra pesquisa foi aplicada em 2013, da qual participaram 34 países, inclusive o Brasil.</p>	<p>►Levantar informações atualizadas junto às categorias dos professores dos anos finais do ensino fundamental e diretores de escolas acerca de diversos aspectos relacionados às condições de trabalho docente oferecidas nas instituições escolares.</p> <p>►Produzir um banco de dados e indicadores de qualidade do trabalho dos professores para uso e comparação entre os países participantes, auxiliando na avaliação e na definição de políticas públicas para a melhoria da formação de professores e desenvolvimento da profissão docente.</p>	►Questionário contextual para professores e diretores de escolas.	
Autoavaliação Induzida das Escolas de Educação Básica	►2007 - atual.	►Consiste em um processo de avaliação institucional criado no contexto do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE - Escola) e instituído através da Portaria Normativa nº 27 de 21/06/2007, no âmbito do MEC e referenciada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola).	► Induzir o processo gerencial e contínuo de observação e autoavaliação das escolas de educação básica, a partir da construção de instrumentos avaliativos voltados para as dimensões a serem fortalecidas e com ênfase nos seguintes aspectos: diagnóstico e superação dos problemas da escola; elaboração de plano estratégico gerencial de metas e ações, com conseqüente monitoramento; incentivo à aprendizagem dos alunos; melhoria contínua dos resultados de rendimento/desempenho dos alunos nas avaliações externas, assim como da qualidade do ensino; estímulo na formação continuada dos profissionais da escola e no aprimoramento e autonomia da gestão escolar.	►Autoavaliação.	

Fonte: Vianna (1989); Bonamino (2002; 2013), Gatti (2009) e Freitas (2013b) e informações veiculadas pelo portal eletrônico do INEP/MEC (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em 22/08/2018).

Sistema de Avaliação	Cronologia	Características	Objetivos	Instrumentos de coleta de dados	Áreas envolvidas
Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) - Provinha Brasil	►2008 - atual.	<ul style="list-style-type: none"> ►É uma avaliação diagnóstica e facultativa que faz parte do SAEB. ►É aplicada periodicamente em dois ciclos anuais (no início e no final do ano escolar/letivo) às crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. ►Embora, tenha sido adicionada legalmente ao aparelho avaliativo da educação básica em 2007 (Portaria Normativa/MEC nº 10) teve sua primeira edição em 2008. ►Inicialmente esteve respaldada pelas diretrizes do “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação” que estabelece que toda criança seja alfabetizada até os oito anos de idade. ►A correção e interpretação dos resultados se dão na própria escola onde é aplicada. 	<ul style="list-style-type: none"> ►Acompanhar e monitorar o processo de alfabetização e letramento nos alunos dos primeiros anos de escolaridade. ►Fazer o diagnóstico do nível de aprendizagem no que tange a alfabetização das crianças que estão cursando os primeiros anos do ensino fundamental. ►Auxiliar no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem dos alunos, orientando gestores e professores nas ações pedagógicas. ►Contribuir para a equidade educacional, a produção de indicadores de alfabetização e a melhoria da qualidade do ensino. ►Subsidiar a formulação de políticas educacionais de alfabetização e letramento. 	►Testes objetivos e padronizados.	►Aferição das habilidades de letramento em Português (leitura e escrita) e Matemática.
Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente	►2010 - 2011.	►Mecanismo de avaliação dos docentes com caráter voluntário proposto pelo INEP/MEC (Portaria Normativa nº 14, de 21/05/2010).	<ul style="list-style-type: none"> ►Aferir competências, habilidades e conhecimentos dos docentes (proficiência). ►Subsidiar a contratação de professores no âmbito das redes de educação básica dos Estados, Distrito Federal e Municípios brasileiros. ►Fornecer parâmetros para a realização de concursos públicos. ►Subsidiar a autoavaliação dos futuros docentes em razão do mercado de trabalho. ►Fornecer informações para balizar a adoção de políticas públicas de formação continuada de professores. ►Servir para a implementação de um indicador de qualidade para a avaliação de políticas de formação nos cursos de formação inicial das universidades brasileiras. 	<ul style="list-style-type: none"> ►Autoavaliação. ►Questionário contextual. ►Exame de verificação de conhecimentos, competências e habilidades. 	
Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente	►2011 - atual.	<ul style="list-style-type: none"> ►É resultante da reformulação do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente Consiste em uma proposta reformulada para avaliar professores em rede nacional (Portaria nº 3 de 2/3/2011). ►Tal prova apresenta um Comitê de Governança e comissão assessora formado por profissionais, especialistas e diretores ligados à educação, os quais são instituídos pelo ministro da educação e nomeados por tempo determinado pelo INEP/MEC. 	<ul style="list-style-type: none"> ►Subsidiar os entes federativos subnacionais na promoção à realização de concursos públicos para a seleção e contratação de professores para a carreira na educação básica; ►Servir de parâmetro para a autoavaliação do professor, visando à formação continuada e a sua inclusão no mercado de trabalho. ►Fornecer informações para balizar políticas de formação inicial e continuada de professores. 	►Testes de aferição de conhecimentos, competências e habilidades.	

Fonte: Vianna (1989); Bonamino (2002; 2013), Gatti (2009) e Freitas (2013b) e informações veiculadas pelo portal eletrônico do INEP/MEC (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em 22/08/2018).

Levando em consideração todas as informações levantadas no quadro acima, fica evidente a complexidade burocrática e normativa atingida, especialmente nas duas últimas décadas, pelo aparelho avaliativo da educação básica. É possível perceber que alguns aspectos e objetivos foram recorrentes no escopo dos conhecimentos levantados sobre as AELE, destacando-se o monitoramento do rendimento cognitivo dos estudantes e do desempenho das escolas brasileiras, a avaliação da eficiência e eficácia das instituições, o controle da qualidade do ensino, a implementação de indicadores educacionais e o uso dos resultados para retorno e o estabelecimento de políticas públicas de educação.

Segundo Freitas (2013c), há uma proposta governamental para o incremento e consolidação do referido aparelho. Trata-se de um dispositivo normativo associado à Lei Ordinária nº 13005/2014, datada de 26/06/2014 e que estabeleceu um novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014 a 2024. O PNE é um instrumento de ação do Estado previsto na Constituição e na LDB correntes. Tem a finalidade de nortear as políticas educacionais ao longo do período que estiver em vigor, definindo objetivos, diretrizes e ações para o planejamento e sistematização da educação em âmbito nacional e dos entes federados. Nessa esteira, os mecanismos de AELE adquirem protagonismo e permeiam todo o aparato de metas e estratégias previstas no PNE (FERREIRA, 2016).

As AELE são amplamente citadas no PNE como instrumento para o governo atingir a tão almejada e propalada melhoria da qualidade da educação básica, além de preconizar o uso das avaliações em larga escala para a formulação de políticas públicas, o que fica evidente no seu artigo 11.

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 1o O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos:

I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurados em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado

em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outros relevantes.

§ 2o A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1o não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles.

§ 3o Os indicadores mencionados no §1o serão estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da Federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede. § 4o Cabem ao Inep a elaboração e o cálculo do Ideb e dos indicadores referidos no § 1o.

§ 5o A avaliação de desempenho dos (as) estudantes em exames, referida no inciso I do § 1o, poderá ser diretamente realizada pela União ou, mediante acordo de cooperação, pelos Estados e pelo Distrito Federal, nos respectivos sistemas de ensino e de seus Municípios, caso mantenham sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar, assegurada a compatibilidade metodológica entre esses sistemas e o nacional, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação. (BRASIL, 2014).

Diante disso, evidenciamos que o PNE do decênio 2014-2024 determina e enfatiza os seguintes aspectos:

[...] a legitimação, consolidação e fortalecimento do IDEB, ao torná-lo um instrumento de política do Estado. [...] busca de convergência das avaliações

nacionais com a avaliação internacional⁷⁶. Com vistas ao aprimoramento da Prova Brasil e do SAEB, prevê a ampliação dos componentes curriculares avaliados nos anos finais do ensino fundamental, com a inclusão do ensino de ciências e a incorporação do ENEM ao sistema de avaliação da educação básica. Essas medidas somam com o intuito de confrontar resultados obtidos no IDEB com as médias nas provas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), possibilitando o controle interno e externo da convergência entre as avaliações do INEP e as médias projetadas para o PISA (FREITAS, 2013b, p. 79)

Na perspectiva legal do novo PNE a supervalorização das políticas de avaliação sistêmica, mediante a definição de metas⁷⁷ e o incremento legal do aparelho avaliativo da educação básica como instrumento de monitoramento para a melhoria da qualidade e redução das desigualdades educacionais, suscita fragilidades, visto que em outros países as experiências com AELE apresentaram problemas, com consequências históricas negativas (RAVITCH, 2011). Nesse sentido, registro que o embate que mais caracterizou o protagonismo das AELE para a educação básica no PNE, esteve focado no dilema e oposição entre o uso de métodos de avaliação qualitativos versus quantitativos (FREITAS, 2013c).

De certa forma, à época importamos o embate americano que também apontava este dilema na teoria da avaliação produzida por clássico da área. A própria questão do uso dos resultados da avaliação de sistemas limitava-se à problemática de ter elementos para alimentar com dados objetivos a elaboração de políticas públicas e construir um sistema de informações sobre a evolução da educação de forma a ter indicadores e apoiar seus usuários. O embate ocorria “dentro de casa” entre

⁷⁶ O PISA e outras.

⁷⁷ Na meta 7 do PNE a ênfase recai sobre a qualidade da educação e a produção do IDEB, pontuando como estratégias fomentar o aprimoramento dos sistemas de avaliação nacional e melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, com projeção de evolução nas médias dos resultados em matemática, leitura e ciências (BRASIL, 2014).

tendências educacionais e de pesquisa. Seu mérito foi introduzir uma cultura de avaliação (FREITAS, 2013c, p. 147).

Soma-se a esse aspecto também o protagonismo do índice do IDEB, cuja obtenção está baseada na taxa de aprovação e no desempenho cognitivo verificado por meio de provas externas e estandardizadas de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa associadas ao SAEB e a Prova Brasil.

Evidentemente, os elementos considerados no índice, [...], são objetivos importantes do processo educacional. Entretanto, não são os únicos desejáveis. Essa observação é crucial, pois se a desconsiderarmos transformaremos “aumentar a proficiência em duas disciplinas e às taxas de aprovação” nos fins da educação no país. Isto pode conduzir não apenas a esse afunilamento curricular, mas reforçar uma visão fragmentada de currículo, em que se perde a perspectiva interdisciplinar (OLIVEIRA, 2013, p. 92)

Portanto, reforçamos o ponto de vista de Oliveira (2013), no sentido de que o IDEB enquanto um indicador de qualidade da educação e do ensino contribui para o controle do ensino e o estreitamento curricular já que não leva em conta todos componentes curriculares da escola básica pública, assim como os valores, regras e atitudes construídos no cotidiano escolar e em toda a formação cidadã “[...] é uma simplificação grosseira {e reducionista} do que se espera da educação escolar” (OLIVEIRA, 2013, p. 92).

Nesse aspecto, acreditamos ser importante evidenciar que:

[...] o IDEB desconsidera às condições econômicas em que ocorre o processo educativo. Deste modo, pressupõe-se que a igualdade de resultados pode ser buscada independentemente das condições materiais e culturais de alunos e escolas (OLIVEIRA, 2013, p. 93).

Isso pode ser explicitado pelo fato de que através de comparações é facilmente observável que as pontuações altas ou baixas no IDEB, obtidas pelas escolas, estão fortemente ligadas às condições econômicas dos municípios, ou seja, a sua arrecadação tributária, ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e a renda média das famílias e da população como um todo (OLIVEIRA, 2013). Por exemplo, em escolas

localizadas em municípios com melhores condições econômicas e de IDH, os resultados do IDEB tendem a ser mais alto. Em contrapartida, as escolas situadas em municípios mais pobres e com baixo IDH, apresentam valores do IDEB sofríveis. Além disso, as condições sociais das famílias dos alunos e das escolas também influenciam nos resultados finais do IDEB (OLIVEIRA, 2013).

No contexto do IDEB, a avaliação educacional é reduzida a números, classificações e rankings, isto é, de processo/meio passa a ser produto/fim. Nessa situação, enquanto um fim em si mesma a avaliação educacional passa a ter a função de uma mera ferramenta estatística ou de um instrumento objetivo de medida, comparação e regulação quantitativa e padronizada do desempenho e rendimento cognitivo dos estudantes e dos resultados e indicadores de eficiência escolar. Logo, a avaliação educacional passa a não dialogar e refletir criticamente acerca dos verdadeiros objetivos e processos políticos de gestão democrática escolar, ignorado a dinâmica social que está envolvida no ato de avaliar e na produção de tais resultados pelas escolas, redes e sistemas de ensino. Dessa forma, naturaliza-se que avaliar a escola básica e seus estudantes significa

[...] concentrar-se no produto final das aprendizagens sem considerar os processos de aprendizagens, ou seja, as diferenças entre os alunos. Desconsidera as condições que interferem no desenvolvimento de habilidades dos estudantes. [...] (ROTHEN; BARREYRO, 2011, p. 12).

Finalizamos esse constructo assinalando que em linhas básicas,

[...] o aparelho de avaliação atualmente disponível é resultado de um processo de construção incremental, reagente aos seus próprios desdobramentos práticos, suscetível a balizamento de pesquisas, experiências e recomendações internacionais (FREITAS, 2013b, p. 79).

2.2.3 Gerações de AELE da educação básica no Brasil

Existe no Brasil uma contemporânea e abrangente política de gestão da educação focada no campo da avaliação em larga escala e que atinge a grande maioria das escolas públicas de ensino fundamental e médio (BONAMINO, 2013). Tal política, estruturada e implementada a partir dos anos de 1980, compreende pelo menos três modelos ou gerações

de avaliação em larga escala⁷⁸ vigentes no Brasil, identificados e caracterizados analiticamente a partir dos desenhos e dos objetivos declarados, bem como das consequências (simbólicas ou materiais) que os seus resultados podem provocar sobre o currículo, a qualidade das escolas e seus agentes (BONAMINO; SOUSA, 2012; BONAMINO, 2013). Esses autores caracterizaram tais modelos, chamando-os de gerações de avaliação:

A primeira geração consiste na avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar. As outras duas gerações articulam os resultados das avaliações a políticas de responsabilização, com atribuição de consequências simbólicas ou materiais para os agentes escolares (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 373).

Assim, do ponto de vista conceitual e analítico, de acordo com Bonamino e Sousa (2012), são classificadas como avaliações em larga escala de primeira geração aquelas cujo propósito é fazer o levantamento do desempenho das escolas e dos alunos, com vista a traçar um diagnóstico para acompanhar a evolução da qualidade da educação. Porém, os resultados dessas avaliações não têm implicações diretas sobre o currículo escolar e, sobretudo, não desencadeiam políticas de responsabilização, com atribuição de consequências simbólicas ou materiais para os agentes escolares (BONAMINO e SOUSA, 2012). Logo, embora os resultados das avaliações de primeira geração sejam amplamente divulgados na mídia e Internet para consulta pública, os mesmos não são devolvidos diretamente para às escolas, o que acaba não gerando impactos na dinâmica escolar em termos de currículo, qualidade do ensino e das ações pedagógicas dos professores e gestores das escolas (BONAMINO, 2013).

Nessa lógica, pode-se considerar o SAEB como um típico exemplo que segue o modelo/desenho das avaliações de primeira geração (BONAMINO, 2013). Desse modo, com base em Bonamino (2013), assinalamos que o SAEB, enquanto uma avaliação de natureza amostral e padronizada, é utilizado para fins de diagnóstico e acompanhamento dos índices de qualidade da educação básica, principalmente no âmbito dos sistemas estaduais de ensino. Isto é possível através da análise e

⁷⁸ “Ao tempo em que se sucedem, essas gerações coexistem no âmbito das redes de ensino; [...]” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375).

monitoramento dos resultados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, e dos fatores contextuais envolvidos na produção desses mesmos resultados, ao longo dos anos de sua aplicação. Além disso, o SAEB tem sido utilizado para subsidiar a formulação e execução de políticas educacionais em rede nacional e nos estados brasileiros (BONAMINO, 2013).

Contudo, o fato do SAEB ter um desenho amostral e não censitário, faz com que somente uma parcela dos estudantes brasileiros⁷⁹ que frequentam escolas públicas (federais e estaduais) participem dos testes, o que faz com que os resultados de desempenho sejam calculados apenas para o Brasil, as regiões e os estados (BONAMINO, 2013). Essa situação, sem dúvida, acaba sendo limitante, já que:

[...]. Avaliações amostrais têm capacidade restrita para influir na vida das escolas, não só porque as unidades escolares não se reconhecem nos resultados obtidos, mas, principalmente, porque não fornecem medidas adequadas para o estudo dos fatores escolares que influenciam o desempenho dos alunos. Nesse sentido, essas avaliações não são adequadas para servir de referência a iniciativas de políticas de responsabilização (BONAMINO, 2013, p. 49).

Quanto às AELE de segunda e terceira gerações, procede dizer que as mesmas são caracterizadas pela capacidade dos seus resultados desencadarem mecanismos de responsabilização educacional pela qualidade do ensino. Dessa forma, a divulgação e apropriação dos dados e informações gerados por elas provoca consequências políticas sobre o currículo e o trabalho desenvolvido pelas escolas e professores (BONAMINO, 2013). Nesse aspecto, em se tratando especificamente dos modelos de avaliação de segunda geração, embora seus resultados educacionais sejam disseminados publicamente através da internet e devolvidos a comunidade escolar e apropriados pelos agentes educacionais, os mesmos não têm implicações materiais sobre o currículo, a qualidade do ensino e na prática dos profissionais que atuam nas escolas. Portanto, as consequências são apenas de ordem simbólica, isto é, são decorrentes da fabricação e divulgação de *rankings* de qualidade das escolas e da pressão que os resultados exercem sobre os professores para a obtenção de melhores índices, bem como da “prestação de contas”

⁷⁹ Soma-se o fato de que os estudantes de escolas municipais não são incluídos na avaliação do SAEB.

requerida pelos pais e sociedade em geral (BONAMINO; SOUSA, 2012; BONAMINO, 2013).

Logo, as políticas de responsabilização educacional geradas pelas AELE de segunda geração têm consequências fracas sobre o currículo e a qualidade do ensino, bem como sobre os agentes escolares. Nesse caso, são chamadas de avaliações *low stakes* ou de responsabilização branda (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Entre as avaliações nacionais de segunda geração está a Prova Brasil⁸⁰. Criada em 2005, a Prova Brasil agregou a perspectiva diagnóstica do SAEB a dimensão de responsabilização *low stakes* (BONAMINO, 2013). Sua formulação e implementação foi justificada pelo desenho censitário de avaliação, avançando dessa forma, em relação ao SAEB que mantém o padrão amostral. Assim, de acordo com Bonamino (2013), o caráter censitário da Prova Brasil permite retratar com maior especificidade o desempenho dos alunos e o rendimento das escolas das redes municipais de educação, reunindo dados e informações para subsidiar a criação e implantação de políticas públicas com fins de melhoria da qualidade do ensino. Aliado a isso, a divulgação pública dos resultados da Prova Brasil e a apropriação dos mesmos pelas escolas municipais e por seus agentes pode funcionar como um mecanismo de pressão, no sentido de responsabilização dos professores e gestores pelos resultados educacionais, desencadeando ações de incremento da qualidade e performance escolar. Também pode servir como elemento de pressão dos pais que passam a cobrar a adoção de ações para que a escola melhore em termos de resultados de desempenho e qualidade da educação ofertada (BONAMINO, 2013).

Outro aspecto importante neste processo, é que o resultado do desempenho das escolas na Prova Brasil é utilizado no cálculo do IDEB. Nesse quesito, observamos a partir das análises e explicitações de Bonamino (2013) que o objetivo é obter, por meio da divulgação do IDEB, um maior comprometimento das escolas e redes de ensino com o currículo, bem como dos agentes educacionais, com relação a definição de metas e estratégias para melhoria dos indicadores de qualidade, além da mobilização da sociedade em prol de uma educação mais competitiva.

⁸⁰ “A Prova Brasil é aplicada a cada dois anos e produz informações sobre o ensino fundamental oferecido pelos municípios e pelas escolas públicas, com o objetivo de auxiliar os responsáveis pela política educacional nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento de metas e de ações pedagógicas e administrativas para a melhoria da qualidade do ensino. [...]” (BONAMINO, 2013, p. 50).

Logo, nesse viés, a qualidade da escola e do ensino está voltada para o mercado, na preparação do estudante para o ingresso no mundo do trabalho e não para a sua formação democrática e cidadã.

Nesse sentido, a divulgação dos resultados da Prova Brasil e do IDEB pelo INEP/MEC, utilizando dos meios de comunicação e da Internet, evidenciando os indicadores e escalas de desempenho obtidos pelas escolas públicas e redes de ensino municipais, através da construção de *rankings*, com destaque para os melhores e piores resultados, têm provocado consequências políticas de ordem simbólica e material sobre os agentes educacionais (professores e gestores, por exemplo) (BONAMINO, 2013).

Segundo Bonamino (2013), o ranqueamento induz a formulação de políticas de responsabilização com consequências brandas sobre as escolas, no sentido da não penalização. Nesse caso, o objetivo dos órgãos centrais de educação é traçar metas e ações para auxiliar no planejamento e assistência técnica às escolas com baixos rendimentos na Prova Brasil e no IDEB. Por exemplo, priorizando o recebimento de recursos financeiros por meio de programas federais, dentre os quais o PDE - Escola (BONAMINO, 2013).

Simultaneamente ao SAEB e a Prova Brasil observa-se que alguns entes federados (estados e municípios) têm desenvolvido seus próprios sistemas de avaliação em larga escala da educação⁸¹e indicadores de qualidade. Tais sistemas seguem, frequentemente as características, modelos e objetivos das avaliações nacionais de segunda geração, com consequências apenas simbólicas para as escolas e seus agentes, na medida que estimulam *rankings* e comparações com o propósito de colaborar com o estabelecimento de ações voltadas para a melhoria dos indicadores educacionais, sem que haja desdobramentos fortes como a determinação de sanções ou recompensas (políticas de meritocracia) em decorrência dos resultados de alunos e das escolas (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Entretanto, existem avaliações implementadas por estados e municípios brasileiros que seguem o modelo das avaliações de terceira

⁸¹ Segundo Bonamino (2013), a partir dos anos 2000 se verifica uma grande expansão das avaliações de sistemas educacionais a nível de estados e municípios brasileiros. Por exemplo, até 2012 pelo menos 18 estados já tinham sistemas próprios de AEE. Assim, verifica-se que tais avaliações seguem a tendência da Prova Brasil, adotando a mesma escala de proficiência, aliado a um modelo censitário caracterizado por avaliar todos os alunos das séries avaliadas, geralmente do 5º ao 9º ano do ensino fundamental (BONAMINO, 2013).

geração e dessa forma têm consequências agravadas ou de cunho material sobre a gestão da escola, no sentido de estimular políticas de responsabilização educacional fortes ou *high stakes*, o que gera desdobramentos sobre o currículo e impactos sobre os agentes escolares. Nesse aspecto, as políticas de responsabilização pelos indicadores de qualidade educacional se tornam explícitas, na medida que podem ser utilizadas tanto como elemento de sanção e punição para as escolas com baixos desempenhos, seus gestores e professores, quanto como recompensa, no sentido de conceder “[...] premiação financeira (alocação de recursos) e/ou pagamento de incentivos (bonificação salarial) para professores, diretores e outros profissionais da escola” (BONAMINO, 2013, p. 53) que obtêm os melhores resultados.

Desse modo, Bonamino, 2013, p. 53-54), explicita que:

Iniciativas que envolvem premiação financeira de escolas e sistemas com melhor desempenho vêm sendo adotadas nos estados de Ceará (Escola Nota 10); Amazonas (Prêmio Escola de Valor); em Pernambuco; bem como no município do Rio de Janeiro (Prova Rio) e no Ceará (Índice Municipal de Qualidade Educacional do Ceará).

Experiências com repasse de incentivos material na forma de bonificação salarial estão presentes atualmente em sete estados: Amazonas, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo e, ainda no município de São Paulo capital.

No Ceará, o SPAECE-Alfa premia às primeiras 150 escolas com maior proficiência média. Em Pernambuco, o estado premia, por meio de bônus, os servidores que alcancem pelo menos 50% das metas estabelecidas.

O estado de São Paulo distribui um bônus salarial entre professores e funcionários de escolas que atingem, total e parcialmente, às metas do IDESP.

No Rio de Janeiro o estado aloca uma bonificação por resultados para às escolas, para às coordenadorias regionais de educação e para os servidores.

Todos esses exemplos estão associados ao desenho de avaliação de terceira geração e podem ser enquadrados em políticas de meritocracia. Sendo assim, considerando que há uma seleção das escolas e profissionais que podem receber bonificação pelos bons índices nas AELE e que a

grande maioria das instituições e servidores públicos não recebem essas vantagens financeiras, pode-se afirmar que tais políticas possuem mais limites ou desvantagens do que contribuições. Em se tratando da repercussão que têm sobre a gestão da escola e do currículo, evidenciamos que nesse caso as políticas de responsabilização educacional reforçam processos de treinamento para a realização de tais avaliações (estreitamento curricular), são utilizadas como mecanismos discriminatórios, intensificando desigualdades escolares e sociais (SOUSA, 2003).

Nessa linha, Bonamino (2013) argumenta que atualmente diversas pesquisas de mestrado e doutorado que tratam das relações (diretas ou indiretas) entre avaliações em larga escala na educação e a implantação de políticas de responsabilização *high stakes*, registram e constataam consequências negativas na gestão das escolas e em aspectos que envolvem o currículo e a prática pedagógica dos professores, como:

[...] o estreitamento do currículo nas áreas avaliadas, a exacerbação da preocupação dos diretores e professores em preparar para a prova e para o tipo de atividades que será avaliado, a utilização dos testes das avaliações em larga escala como referência para a avaliação em sala de aula, a pressão sobre os professores das áreas avaliadas e a inflação dos resultados pela seleção de alunos para a realização das provas (BONAMINO, 2013, p. 54).

Além disso, segundo a autora, em decorrência dos desenhos e objetivos das avaliações de segunda e terceira gerações, algumas dessas pesquisas também registram potenciais efeitos positivos das políticas de responsabilização sobre o processo educacional que envolve o currículo, o ensino e a formação dos agentes envolvidos. Sendo assim, colocam em evidência, por exemplo, o fato dessas políticas contribuírem para uma discussão profícua sobre o currículo escolar, em razão das competências e habilidades fundamentais de leitura e matemática que ainda não têm sido garantidas a todos os alunos das escolas brasileiras, bem como uma maior motivação profissional do professor, o incremento de iniciativas de formação continuada e a retomada das discussões sobre a elaboração e implementação de uma base curricular comum em rede nacional para as escolas (BONAMINO; SOUSA, 2012; BONAMINO, 2013). Contudo, a nosso ver, tais políticas têm mais limites do que potencialidades.

Considerando esse contexto de realidade, Bonamino (2013) reforça que as três gerações de avaliação em larga escala da educação

básica apresentam limitações e possibilidades diferenciadas em sua articulação com as políticas educacionais e as consequências para o currículo escolar, no sentido de impulsionar o surgimento de experiências que adotam as avaliações ou levantamentos longitudinais⁸². Com relação a essa questão, a autora assinala que as limitações estão relacionadas com a dificuldade que todas as três gerações de avaliação em larga escala têm em oferecer explicações sobre os fatores que afetam a aprendizagem dos alunos, já que fazem uso de resultados pontuais de proficiência, em função de um passado recente. Nesse sentido, falta sintonia temporal entre a proficiência nas disciplinas avaliadas e as medidas de contexto levantadas pelas avaliações das três primeiras gerações já explicitadas (BONAMINO, 2013).

Partindo dessa constatação, Bonamino (2013), explicita que:

O entendimento dessa limitação vem levando alguns estados a introduzir a coleta longitudinal de dados, visando obter uma dupla medida de proficiência, com uma medida de proficiência prévia que permita filtrar o aprendizado do aluno na escola num determinado período (BONAMINO, 2013, p. 55).

Dessa maneira, a aprendizagem do aluno é fruto da proficiência que é medida ao longo de muitos anos, o que é denominado de “valor agregado” (BONAMINO, 2013, p. 55, aspas da autora). Assim, de acordo com Bonamino (2013), avaliações que utilizam o valor agregado, partem do princípio que essa medida se torna mais justa, visto que considera o processo educacional do aluno em detrimento da aferição pontual dos resultados de desempenho ou proficiência. Além disso, uma das principais dimensões das avaliações longitudinais é permitir

[...] estimar com maior precisão as variáveis que influenciam na aprendizagem dos alunos, porque possibilita a associação desse aprendizado com práticas efetivas de professores e a verificação dos efeitos dessas práticas (BONAMINO, 2013, p. 55).

Em detrimento das potencialidades dos modelos de avaliação longitudinal (permite o acompanhamento periódico das habilidades dos alunos), o uso dos seus resultados em termos de valor agregado, vêm

⁸² Atualmente cinco estados brasileiros conduzem avaliações com desenho longitudinal em seus sistemas de educação básica, dos quais cita-se: Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo (BONAMINO, 2013).

sendo alvo de críticas, quando envolve políticas de responsabilização educacional (BONAMINO, 2013). Dessa forma, Bonamino (2013, p. 56) assinala que “[...], as pesquisas apontam o problema da instabilidade do modelo de valor agregado”. Uma instabilidade que segundo a autora, é apontada em decorrência de variáveis associadas a múltiplos fatores, dentre os quais: as características dos alunos, da turma e do ano escolar avaliado e em que o professor atua, a estrutura da escola e a sua gestão, às condições de trabalho dos agentes educacionais, aliado às influências contextuais internas e externas da escola.

Em face de tudo isso, finalizamos este constructo ressaltando que:

Bons sistemas de avaliação, no entanto, não podem enfatizar apenas a perspectiva de informar políticas de responsabilização. Eles precisam envolver trocas coletivas entre quem formula, quem executa e quem pode beneficiar-se dos resultados da avaliação, além de um retorno preciso e rápido para a escola e para o professor, que opere na lógica do apoio ao desenvolvimento coletivo institucional e profissional (BONAMINO, 2013, p. 57)

2.2.4 Estado avaliador e as políticas de AELE

Estado avaliador é um conceito complexo que emergiu e tem sido implementado a partir da década de 1980⁸³, no contexto das políticas de gestão econômica da educação pública e das AELE propostas pelo Estado. Nessa lógica, o Estado passa a importar modelos de gestão privada, portanto, do campo econômico, associados aos mecanismos competitivos e mercadológicos de ajuste fiscal impostos pela globalização e pelas políticas neoliberais e neoconservadoras (AFONSO, 2005; ROTHEN; BARREYRO, 2011).

Nessa perspectiva, a avaliação sistêmica adquire centralidade em razão de estar articulada a reforma gerencialista de um “Estado educador” que deveria mudar seu papel tendo menos ingerência nas atividades econômicas e delegando atividades (ROTHEN; BARREYRO, 2011) para

⁸³Freitas (2007c, p. 133-34) lembra que a expressão Estado-avaliador foi utilizada inicialmente no contexto europeu por Guy Neave, nas décadas de 1980 e 1990, em estudos com foco nas políticas públicas de educação para o ensino superior, referindo-se “[...] à transição da regulação burocrática centralizada para uma regulação que conjuga controle pelo Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições”.

um Estado burocrático-legalista de controle de qualidade do produto, modelação, ajustamento e fiscalização, cujas ações de regulação passam a ser voltadas a interesses gerenciais próprios e privados (SOBRINHO, 2003).

Assim, o Estado educador financiado pelo Banco Mundial (BIRD), passa a intervir sobre os sistemas, redes e instituições de ensino. Logo, o “Estado educador” dá lugar a emergência do “Estado avaliador” (ROTHEN; BARREYRO, 2011, grifo dos autores) e sob o seu domínio a avaliação externa tem sido praticada como estratégia administrativa para a regulação e o controle da eficiência e efetividade das instituições públicas (SOBRINHO, 2003; ZANARDINI, 2008), bem como para alocação e distribuição de recursos financeiros entre as instituições que oferecem um serviço (educacional, por exemplo) (YANNOULAS; SOUZA; ASSIS, 2009). Sendo assim:

O conceito de Estado avaliador está de acordo com um modelo de gestão pública que se orienta por resultados atingidos pela instituição potencialmente beneficiária dos recursos financeiros. O foco do controle por parte do Estado Avaliador não se concentra nos processos pedagógicos, mas nos resultados dos processos pedagógicos. O novo tipo de controle realizado pelo Estado permitiu a adaptação gradativa das próprias instituições de educação [...], introduzindo os valores e a lógica capitalista racional própria do setor produtivo (YANNOULAS; SOUZA; ASSIS, 2009, p. 59).

Podemos compreender o Estado avaliador como a forma eficiente de controle de gastos e dos resultados, regulando a atuação e o papel provedor do Estado, no sentido de gerir bens e serviços, dentre os quais a gestão da educação pública e de seus produtos.

Nesse processo, o Estado abandona progressivamente seu papel de provedor direto de serviços públicos para erigir-se como o ente regulador do mercado educacional privatizado por excelência. Isso significa o abandono do conceito de educação como bem público, necessário para o desenvolvimento e a perpetuação de uma ordem social justa e democrática. Nesse processo, as instituições educacionais passam a ser vistas como prestadoras de serviços, e os cidadãos são transformados em consumidores. A relação entre o

Estado e essas entidades fundamenta-se no princípio da responsabilidade contratual, e são criadas instâncias visando o exercício dos procedimentos de auditoria e avaliação externa (YANNOULAS; SOUZA; ASSIS, 2009, p. 59).

Portanto, é a partir da crise e ineficiência política do Estado educador em prover e resolver os problemas associados às mudanças efetivas na política de bem-estar social, que emerge e “[...] desponta o Estado Avaliador como alternativa de mudança dos papéis do Estado, rompendo com seu aspecto de fomentador e promotor direto, acentuando-se seu caráter de incentivador e regulador do desenvolvimento” (ZANARDINI, 2008, p. 96). Logo, segundo Zanardini (2008), cabe ao Estado avaliador regular e controlar os resultados dos sistemas educacionais, visto que “[...] o governo deve impreterivelmente adotar e implementar estratégias de participação, avaliação e aferição de rendimentos e desempenho a serem explicitados sob a forma de rankings” (ZANARDINI, 2008, p. 97).

Nesse sentido, entre as estratégias adotadas pelo Estado avaliador estão a implantação de políticas de AELE e de *accountability*, criando assim, mecanismos sistemáticos de fiscalização, regulação e responsabilização pelos resultados e performances dos sistemas e instituições educacionais (AFONSO, 2005). “A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos” (AFONSO, 2005, p. 49). Dessa forma, o Estado avaliador emerge para contrapor e intervir na função social do Estado, já que o mesmo fica subordinado as políticas hegemônicas neoliberais de regulação de mercado (BARROSO, 2003).

Entretanto, com a adoção destas políticas neoliberais, a própria teoria da avaliação, que já vinha evoluindo com base em epistemologias anti-positivistas e pluralistas, sofre agora um novo viés positivista. Neste contexto, a fé em indicadores mensuráveis passa a ser o exemplo paradigmático das mudanças neoliberais e neoconservadoras, ficando assim evidente como a mudança nas políticas governamentais pode, em determinadas conjunturas, resultar em mudanças nas práticas avaliativas (AFONSO, 2005, p. 50).

Sob a égide do Estado avaliador, a tônica passa a ser mais no produto da educação do que no processo (AFONSO, 2005). Dessa maneira, a preocupação do Estado, antes centrada no direito à educação e

à escola, passa a residir nos resultados da ação administrativa, o que faz da avaliação um pretexto por parte da gestão pública, para promover e assegurar um controle severo da organização escolar, com vista a qualidade total da educação e do ensino (produtos). A eventual pretensão, por parte dos órgãos de gestão, em atingir uma qualidade total, articulada a uma racionalidade instrumental de cunho gerencial e econômico, competitivo e mercadológico, pode conduzir a uma relativa perda de autonomia por parte da organização escolar (AFONSO, 2005).

Dessa forma, sob a influência gerencialista do Estado avaliador, a avaliação educacional passa a ser um mecanismo de controle e responsabilização educacional, bem como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos (AFONSO, 2005). Sob essa égide, a avaliação educacional passa a ser praticada de forma estandardizada com o propósito predominantemente técnico-burocrático e com uma finalidade economicista (YANNOULAS; SOUZA; ASSIS, 2009). Como consequência,

[...] os tipos de avaliação realizados revelam algumas tendências semelhantes: são externas - realizadas por entes externos à instituição, e são exógenas - decididas fora da instituição (em contraposição as avaliações internas e endógenas), são somativas e não formativas, estão focadas nos resultados e não nos processos pedagógicos ou na efetividade social das políticas educacionais, são realizadas majoritariamente ex-post e direcionadas a estimular a competitividade das instituições que compõem o mercado educacional (YANNOULAS; SOUZA; ASSIS, 2009, p. 60)

Dito isso e assinalando a heterogeneidade dessa discussão acerca da mudança, (re)direcionamento e atuação do “Estado educador” para compor o “Estado avaliador”, concordamos que:

Tendo natureza histórica, o Estado-educador e o Estado-avaliador emergem do contexto histórico {e político} que define e emoldura o próprio Estado e a sua relação com a sociedade. Isso exigiu, num primeiro momento, considerar o Estado como realidade contextualizada e em transformação, bem como a sua relação com a educação (FREITAS, 2007c, p. 134)

Conforme Sousa (2003), os pressupostos do Estado educador passaram a seguir a lógica competitiva e mercantilista do campo

econômico, o que impôs o redirecionamento do seu papel na gestão e avaliação das políticas educacionais. Nessa lógica, como condição para a eficiência e produtividade na área educacional projetos e programas são colocados em funcionamento, dentre as quais: as cooperativas de escolas, os benefícios fiscais como o vale infância e o vale educação, os acordos entre Estado e empresas privadas na gestão e financiamento do ensino (parcerias público-privadas), além da formulação e implantação de sistemas de avaliação do ensino (SOUSA, 2003).

Entre essas propostas, a formulação e implantação de sistemas de avaliação de ensino, “[...], é a que tem tido maior potencial para concretizar a transformação do papel do Estado na gestão da educação pública, o qual tem assumido como funções prioritárias a de legislar e avaliar” (SOUSA, 2003, p. 177). Desse modo, o fortalecimento de um Estado avaliador através da institucionalização das políticas educacionais de avaliação, materializadas em um aparelho avaliativo da educação básica nacional, tendem a provocar impactos e efeitos na escola, na ação docente e nos currículos escolares.

2.2.5 Currículo e avaliação em larga escala: o estreitamento curricular e do ensino

Reforçamos que as AEE em curso no Brasil têm se constituído em um potencial instrumento de regulação e controle das políticas e reformas educacionais, repercutindo entre outros aspectos, na construção e desenvolvimento do currículo escolar, no sentido de sua prescrição, uniformização e enrijecimento (SOUSA, 2003). Dessa forma, em função de uma educação baseada nos princípios da racionalidade técnica e instrumental, da eficiência e produção de resultados (FREITAS, 2012), professores e demais agentes educacionais têm sido pressionados a implementar ações e estratégias governamentais, voltadas para o gerenciamento do processo ensino-aprendizagem.

Em vista disso, o currículo das escolas tem sido um dos elementos mais afetados, no sentido de sofrer adaptações e transformações, especialmente no que tange ao reordenamento e padronização dos conteúdos a serem ensinados e avaliados. Desse modo, o currículo escolar alinha-se às exigências de uma política educacional fragmentada de formação fundamentada na prescrição, proficiência e geração de resultados. Isto é, um currículo e um ensino posto a serviço dos exames externos, ou seja, da aquisição de competências e habilidades requeridas pelo mercado, da alta performance de desempenho dos alunos nas AEE e da propalada melhoria da qualidade da educação (SOUSA, 2003).

Nessa perspectiva, as políticas de AELE têm como consequência o estreitamento do currículo escolar (RAVITCH, 2011; FREITAS, 2012; 2013c, BROOKE, 2013). Portanto, seguindo a proposta de Bonamino e Sousa (2012), cabe questionar: Em que condições as AELE repercutem sobre o ensino e o currículo escolar? Há evidências disponíveis sobre as interferências das AELE no ensino e no currículo praticado nas escolas? Porque as AELE têm poder de moldar e estreitar o ensino e o currículo escolar? Com base nessas indagações, vale lembrar o significado que sistemas de AELE como o ENEM o SAEB vêm assumindo na educação básica nacional, quanto a determinação de padrões de proficiência e de desempenho esperados, bem como quanto à prescrição e adequação de currículos comuns para as escolas, redes de ensino e sistemas educacionais dos entes federados (estados e municípios), chegando a definir, a partir do que é cobrado nas provas externas, a matriz curricular e os conteúdos a serem ensinados pelos professores.

Dessa forma, pode-se dizer que o ENEM e o SAEB têm sido utilizados para a conformação do currículo escolar e, portanto, o que se ensina na escola (SOUSA, 2003), dirigindo o olhar do professor para o que é valorizado nas AELE. Assim, o professor passa a “ensinar” os descritores (competências e habilidades) prescritos na matriz de referência dessas avaliações, com o intuito de preparar os alunos para resolver os itens, questões dos testes. Passam a concentrar seus esforços preferencialmente nos tópicos e conteúdos que são alvo das matrizes de referência das AELE, desconsiderando aspectos importantes do currículo escolar, inclusive de caráter não cognitivo (BONAMINO; SOUSA, 2012), como é o caso de conteúdos associados aos valores sociais e atitudes.

Nesse aspecto, Sousa (2003, p. 181) pontua que:

Potencializar a dimensão educativa/formativa da avaliação, supõe, certamente, a promoção da autonomia pedagógica e didática da escola e não a sua conformação, que ocorre ao se delimitar o conhecimento que deve ser legitimado pela escola, cujo cumprimento é condição para sua premiação.

Referenciados na discussão levantada por Sousa (2003), evidenciamos que nesse contexto a noção de currículo é reduzida à condição de mercadoria, administrada com uma lógica produtivista e sob o pressuposto de padrões de referência diferenciados de formação humana e de qualidade do ensino (SOUSA, 2003, p. 188).

É difícil discordar da alegação de que as avaliações em larga escala lidam com uma visão estreita de currículo escolar diante do que as escolas se propõem como objetivos para a formação de seus estudantes. Também é complexo o uso de testes padronizados para aferir objetivos escolares relacionados a aspectos não cognitivos (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 383-84).

Nesse sentido, o conceito de estreitamento curricular tem sido usado por pesquisadores do campo do currículo, gestão e da avaliação educacional para caracterizar o atrelamento das bases e diretrizes curriculares propostas para às escolas e professores ao que é valorizado nas avaliações de sistemas educacionais, ou seja, às matrizes de referência das AELE. Sendo assim, às escolas e professores passam a ter que adequar o currículo para priorizar o ensino de determinados “descritores” ou habilidades prescritas nas matrizes de referência dos testes em larga escala e que são utilizados na formulação dos itens/questões dos mesmos.

Com isso, o professor passa a tolerar e aceitar a dominação de um currículo prescritivo, padronizado e imposto pelas AELE (AFONSO, 2005), direcionando o seu planejamento e métodos de ensino. O mesmo passa a selecionar metodologias em função dos conteúdos que são focalizados nos exames externos. Assim, sua prática docente passa a ser condicionada por aquilo que é cobrado nas AELE, isto é, pelos descritores elencados e receitados em uma matriz de referência que atende às exigências do mercado.

Portanto, nesse aspecto as AELE têm consequências negativas, já que induzem a formulação e reformulação do currículo, direcionando e padronizando o ensino, no sentido

[...] de selecionar certos conteúdos em detrimento de outros, nas provas, padronizando às aprendizagens e contradizendo a autonomia docente quanto à apropriação e ressignificação dos conteúdos (ROTHEN; BARREYRO, 2011, p. 12).

Em síntese, o estreitamento curricular se dá quando se define uma matriz de referência (competências e habilidades) para as avaliações em larga escala e está passa a estabelecer a padronização do currículo escolar, de modo a prescrever a sistematização do que será trabalhado, marginalizando assim, a prática pedagógica do professor e reduzindo o currículo a uma receita, ou seja, a uma mera relação de conteúdos e objetivos mínimos que são aferidos nas AELE. Logo, há uma inversão no

processo. Ao invés do currículo servir para definir a matriz de referência, com relação aos “descritores” para a elaboração dos testes de AELE, são os descritores que acabam definindo o currículo, no sentido dos conteúdos e objetivos que o professor irá eleger para trabalhar na sua disciplina. Nessa perspectiva, o professor deixa de abordar e desenvolver outros aspectos curriculares e que são importantes para a formação crítica e integral dos alunos.

O problema decorre do fato de os currículos escolares possuírem múltiplos objetivos, ao passo que as medidas de resultados utilizadas pelas avaliações em larga escala tipicamente visam a objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática. Essa não é exatamente uma limitação das avaliações, mas demanda atenção para riscos relativos ao estreitamento do currículo, os quais podem acontecer quando há uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados da avaliação (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 384).

Nesse contexto, segundo Freitas (2012, p. 389), propõem-se

[...] a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. [...].

O estreitamento curricular é um fenômeno educacional relativamente atual. Ele reduz a formação escolar a um currículo mínimo e instrumental, na perspectiva da racionalidade técnica, instrumental e gerencial, uma espécie de aprisionamento curricular em função das matrizes de referência dos testes padronizados e em larga escala (DAMETTO; ESQUINSANI, 2015). Assim o currículo escolar fica empobrecido, deixando de fora outros aspectos formativos da realidade sociocultural e concreta (FREITAS, 2012). Logo, se a tradição do currículo é referenciar apenas o ensino dos conteúdos básicos previstos e elencados pela matriz de referência das AELE, ou seja, aqueles normatizados e relacionados ao planejamento das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, então, o caminho é conseguir ensinar apenas o básico, o que já está bom (FREITAS, 2012).

Seguindo o raciocínio de Freitas (2012), questionamos: quais as consequências desse estreitamento curricular para as escolas e a formação dos alunos? Nessa perspectiva, o autor argumenta que:

A escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura (FREITAS, 2012, p. 389).

2.2.6 As avaliações em larga escala no contexto da Teoria da Resposta ao Item

A inovação técnica de maior destaque no campo das mensurações e quantificações de rendimento escolar e desempenho de alunos associada aos programas de AELE, foi o desenvolvimento e a incorporação da metodologia de análise dos resultados denominada de Teoria da Resposta ao Item ou modelo TRI. Aplicada pela primeira vez no Brasil em 1992⁸⁴, na avaliação das Escolas Padrão⁸⁵, realizada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em parceria com a FCC (GATTI, 2013), essa metodologia trouxe potenciais avanços no processo de obtenção de medidas objetivas, análise estatística e precisão de indicadores educacionais.

Dessa forma, pode-se afirmar que atualmente, a maioria dos sistemas de AELE no mundo e especialmente no Brasil⁸⁶ tem como suporte a sofisticada Teoria da Resposta ao Item (TAVARES, 2013).

Se hoje chegamos à versão contemporânea da psicometria, com a Teoria da Resposta ao Item (TRI), é porque, desde os primeiros estudos da

⁸⁴ “Os conceitos básicos da teoria psicométrica fundamentada no item tiveram início com os trabalhos de Lawley (1943) e foram posteriormente enriquecidos com os estudos desenvolvidos por Lord (1952). Assim, entre os anos 1950 e 1960, a TRI já buscava responder a indagações relativas aos testes de inteligência, cujos resultados variavam em razão dos instrumentos de medida utilizados” (TAVARES, 2013, p. 63).

⁸⁵ Consistiu em um processo avaliativo com o uso de provas de Língua Portuguesa e Matemática, cuja finalidade foi estudar o nível de habilidades dos alunos no que tange as dificuldades e discriminação dos itens e seu comportamento, visando futuras aplicações (GATTI, 2013).

⁸⁶ O SARESP, SAEB e ENEM, além da Prova Floripa, são exemplos de AELE que possuem sua base metodológica fundamentada na TRI.

avaliação educacional, já havia o desejo de alcançar resultados precisos da medida do desenvolvimento de um estudante. E a TRI parece ser o que há de mais inovador nessa direção (TAVARES, 2013, p. 62).

O modelo da TRI surgiu da necessidade de superar as limitações impostas pela Teoria Clássica dos Testes (TCT), metodologia tradicionalmente utilizada em avaliação educacional e que é baseada nos resultados de proficiência obtidos em exames externos em larga escala através da mensuração do percentual de acertos (escores brutos ou padronizados) em relação ao total de itens (“questões”) e também o percentual de acertos para cada descritor avaliado na prova (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000; TAVARES, 2013; FLORIANÓPOLIS, 2015).

No entanto, a TRI apresenta avanços em relação a TCT porque trabalha com bancos de dados de itens calibrados produzidos por meio da aplicação dos instrumentos de múltipla escolha e padronizados de avaliação (provas e questionários) de conhecimento, bem como de aptidões, procedimentos ou de atitudes (KLEIN, 2013; TAVARES, 2013). Os itens são submetidos a um conjunto de modelos estatísticos ou algoritmos matemáticos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada em função da proficiência (habilidade) do aluno (variável latente ou característica não observável diretamente) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens (KLEIN, 2013; TAVARES, 2013). Logo, quanto maior a proficiência de um aluno, maior a probabilidade de acertar o item (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000; KLEIN, 2013; TAVARES, 2013).

O que esta metodologia sugere são formas de representar a relação entre a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item e seus traços latentes, proficiências ou habilidades na área de conhecimento avaliada (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000, p. 3).

Por meio da aplicação de pré-testes a TRI tem a capacidade de qualificar os itens e produzir escalas ou padrões de proficiência (habilidades) calibrados, gerando comparações dos resultados de rendimentos, permitindo determinar um valor ou peso diferenciado para cada item respondido (FLORIANÓPOLIS, 2015). Logo, segundo Tavares (2013), todos os itens pré-testados e analisados passam a compor um banco de itens, sendo os mesmos classificados como fáceis, médios e

difíceis. O banco de itens deve ser constantemente atualizado⁸⁷. Além disso, ainda de acordo com Tavares (2013, p. 72): “A logística dessa pré-testagem não é simples e os dados devem ser mantidos em absoluto sigilo”.

A TRI não quer saber quantos itens um estudante acertou no teste de proficiência, mas por que acertou ou errou cada item individualmente (TAVARES, 2013). Dessa forma, A TRI utiliza três modelos logísticos, que se distinguem pelo número de parâmetros utilizados para descrever o item. Assim, o modelo de um parâmetro (modelo unidimensional) avalia a dificuldade do item, já que leva em conta o grau de dificuldade do item, seja fácil, médio ou difícil). O modelo de dois parâmetros avalia a dificuldade e o poder de discriminação ou de inclinação ao item, ou seja, probabilidade que um item tem de discriminar entre os sujeitos avaliados aqueles que desenvolveram a habilidade avaliada, daqueles que não a desenvolveram. Já o modelo de três parâmetros avalia a dificuldade, discriminação e o acerto ao acaso do item; nesse caso avalia a probabilidade de um estudante de proficiência baixa acertar um item difícil (TAVARES, 2013; KLEIN, 2013; FLORIANÓPOLIS, 2015).

Nessa lógica,

A Teoria da Resposta ao Item como metodologia para a construção e análise de avaliações em larga escala permite a construção de escalas gigantescas que agregam matrizes capazes de conter, na mesma métrica, milhares de itens e proficiências de diferentes indivíduos em distintos momentos e testes, permitindo a associação e comparabilidade dos dados ali dispostos. Agora, a confiabilidade dessa escala depende diretamente da qualidade dos itens ou questões de cada prova realizada (ou seja, envolvendo altos níveis de discriminação e diferentes níveis de dificuldade). Isso significa que problemas na construção de itens comprometem decisivamente o poder de equalização da prova, que é seu mérito de poder equiparar, tornar comparáveis diferentes itens e diferentes indivíduos ao longo do tempo, sendo essa uma das principais vantagens apontadas para o uso da TRI na construção e análise

⁸⁷ “[...] A proposta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é construir um banco com milhares de itens para ter a capacidade de fazer inúmeras e distintas provas com as mesmas possibilidades de comparação” (TAVARES, 2013, p. 73).

de avaliações em larga escala. É essencial que se tenha um adequado e confiável banco de itens (TAVARES, 2013, p. 73).

Além disso, segundo Tavares (2013),

Dentre as vantagens atribuídas à Teoria da Resposta ao Item, destacamos o fato de que esse instrumento da psicometria contemporânea permite superar certas limitações da psicometria tradicional, sobretudo questões que dependem diretamente da amostra de sujeitos utilizada na avaliação em larga escala. Se, nesse tipo de análise, a amostra não for rigorosamente representativa da população, alguns resultados não poderão ser considerados válidos (TAVARES, 2013, p. 66).

Entretanto, de acordo com Andrade, Tavares e Valle (2000), o uso TRI na análise dos resultados de avaliações educacionais apresenta algumas limitações, dentre as quais o fato de que é praticamente inviável sua aplicação sem o auxílio do computador. Dessa maneira, os autores observam que:

[...] a teoria vem sendo desenvolvida num ritmo que ainda não vem sendo acompanhado pelo desenvolvimento de programas computacionais eficientes, que viabilizem sua utilização em maior escala. Além disso, a aplicação apropriada desta teoria exige necessariamente o envolvimento de especialistas em avaliação e em estatística. Nesse sentido, faz-se imprescindível a elaboração de grupos de trabalho, que possibilitem a integração de profissionais de ambas as áreas. [...] (ANDRADE, TAVARES e VALLE, 2000, p. 135).

Aliado a isso, Tavares (2013) considera que a questão da unidimensionalidade é um dos grandes desafios apresentados para a coerência epistemológica e prática do modelo da TRI. Nesse aspecto, finalizamos esse constructo com a interrogação do autor:

Como lidar com a ideia unidimensional em face de um ser humano altamente complexo, objeto dos instrumentos de avaliação, e que no desempenho de qualquer tarefa mobiliza mais de um traço latente? Como afirmar que apenas um traço, construto ou habilidade estará sendo medido por um conjunto de itens?

2.2.7 Qualidade da educação e do ensino no contexto das avaliações em larga escala

Originário no campo econômico, “[...], o conceito de qualidade dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, rankings, testes comparativos, hierarquização e standardização próprias do âmbito mercantil” (SILVA, 2009, p. 219).

Dessa maneira, a significação e o significado atribuídos à qualidade enquanto um fenômeno associado ao ensino e a educação, vai depender da visão de mundo ou da dimensão que se está levando em consideração. Caso seja levado em conta, por exemplo, a dimensão social, provavelmente se estará entendendo qualidade da educação e do ensino numa perspectiva democrática, voltada para políticas educacionais que têm como fim o direito de todos e todas à educação, à cultura, à formação e ao desenvolvimento humano, isto é, uma qualidade cujo objetivo é a inclusão, a emancipação e a igualdade social dos sujeitos (ALBUQUERQUE, 2006c).

De acordo com Albuquerque (2006c), a dimensão social é consubstanciada por uma ação política comprometida com a formação humana, a libertação dos sujeitos, a inclusão social e o combate ao sofrimento, aos preconceitos e discriminações de raça, classe, gênero e religião. Assim, seguindo o raciocínio da autora, a qualidade da educação e do ensino, numa perspectiva social, se afirma como democratização e se justifica a partir da igualdade de direitos e oportunidades entre os sujeitos.

Beisiegel (2006), que publicou sobre o tema “qualidade do ensino na escola pública”, afirma que não há uma explicação exclusiva e única para expressar o que é qualidade no âmbito da educação, visto que é um fenômeno subjetivo. Ele nos diz que as concepções de qualidade que têm analisado são muito diversificadas, já que partem de diferentes perspectivas e fundamentações teóricas. Para o referido autor “qualidade para poucos não é qualidade”. Nessa linha, pontua que discutir qualidade do ensino é matéria de grande complexidade, pois levanta amplo leque de questões e reflexões. Assim, segundo Beisiegel (2006) não há uma explicação exclusiva e universal para expressar o que é qualidade da educação e do ensino, na medida que propõe e defende que as questões sobre qualidade devem estar vinculadas ao processo de expansão e democratização das oportunidades educacionais às classes populares ou populações subalternas.

Nas palavras de Moreira (2008), quando se fala de qualidade deve-se ter cuidado e atenção com relação ao seu significado, visto que muitas

vezes o termo é empregado indiscriminadamente e sem rigor, com conotação negativa e pouco clara, especialmente no que diz respeito à educação e ao campo de conhecimento que está sendo considerado. Dessa forma, segundo o autor:

Em uma perspectiva difundida e aceita em determinados meios, qualidade corresponde, em linhas gerais, ao alcance de resultados pré-definidos, obtidos com eficiência, competência e produtividade. Nesse enfoque, a preocupação se dirige para o quanto se consegue atingir, em tempo suficientemente hábil, com o máximo de controle e com o mínimo possível de gastos e de perdas. Qualidade, nesse caso, associa-se a quantitativismo e a produtivismo, medidos por meio de exames, provas e procedimentos que vêm configurando o sistema nacional de avaliação, elaborado para aferir e classificar os resultados obtidos por estudantes, docentes, cursos e instituições educacionais de diferentes graus de ensino (MOREIRA, 2008, p. 2).

Portanto, em se tratando da educação e do ensino, segundo a descrição levantada por Moreira (2008), a qualidade passa a estar imbricada com aspectos técnicos e quantitativos ligados à avaliação. Logo, a qualidade pode ser medida e controlada, já que é resultado e expressão de parâmetros de competência e eficiência dos sujeitos avaliados. Assim sendo, é entendida como produto da mensuração dos conhecimentos curriculares ensinados pelo professor e aprendidos pelos alunos. Nesse caso, a qualidade da educação e do ensino são reduzidas meramente a aspectos associados ao produtivismo, regulação e controle externo do desempenho e ou rendimento escolar.

Contudo, Moreira (2008) entende a qualidade da educação e do ensino a partir de outro enfoque ou perspectiva teórico-metodológica. Nessa linha, pontua que “[...] uma educação de qualidade deve permitir ao estudante ir além dos referentes de seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, de modo a tornar-se um sujeito ativo na mudança de seu contexto” (MOREIRA, 2008, p. 2).

Nesse sentido, a qualidade da educação e do ensino não podem estar limitados a medidas de indicadores técnicos e quantitativos associados a resultados temporais e performances de desempenho escolar e de índices educacionais vinculados a uma avaliação externa gerencialista, burocratizada, baseada em resultados em provas e teste padronizados que concedem notas, atribuem escores ou valores à escola e

a seus atores. Mas, a um processo essencialmente “qualitativo” e emancipador que está relacionado a aprendizagem, ao saber pensar e a tomada de consciência crítica do professor e do aluno frente à realidade concreta, no sentido da mudança e da transformação da realidade social.

Uma qualidade que por ser social é edificada e fundamentada no compromisso político-pedagógico da universalização da educação e da democratização do acesso ao saber; no diálogo problematizador educador/educando e entre conhecimentos, rompendo com a regulação e o estreitamento curricular e abrindo espaço para as aprendizagens significativas, a formação humana e “para a criação coletiva de ações educacionais que gerem transformação social - emancipação/solidariedade” (ALBUQUERQUE, 2006c, p.164).

Nessa perspectiva, argumentamos que a qualidade da educação e do ensino passam essencialmente pela discussão do currículo e da avaliação do processo educacional, considerando aspectos sociais, políticos e metodológicos (qualitativos e quantitativos). Entretanto, o foco não pode se restringir meramente a indicadores mercadológicos e gerencialistas associados ao desempenho, rendimento e eficiência escolar, ou seja, na medida pontual dos resultados da educação. Nessa lógica,

Há de se acrescentar ao debate indicadores que recoloquem não só a discussão da gestão democrática interna das escolas, como também a possibilidade de discussão de projetos curriculares adequados às comunidades e aos contextos sociais diferenciados. [...]. Uma qualidade de educação que promova a “justiça curricular” (HYPÓLITO, 2013, p.218, grifo nosso).

Nesse contexto, defendemos que a qualidade da educação deva estar comprometida com os aspectos sociais que envolvem a escola, o currículo, a gestão democrática e às condições de formação e trabalho do professor. Uma qualidade que seja negociável.

Para Demo (2010) falar em qualidade da educação só tem sentido se for levada para o lado positivo ligado a aprendizagem das

[...] habilidades básicas do ser humano, à capacidade de aprofundamento e raciocínio completo, à versatilidade de argumentação e do espírito crítico, à criatividade de propostas próprias e autônomas, à conquista da emancipação, e assim por diante (DEMO, 2010, p. 69).

Partindo desse viés e abolindo qualquer dicotomia entre quantidade e qualidade (DEMO, 2010), observamos que a Constituição Federal Brasileira de 1988, cujo artigo 206, inciso VII é dedicado a “garantia do padrão de qualidade”, dá destaque para a avaliação na sua relação com qualidade da educação e do ensino. Embora permaneçam dúvidas sobre que qualidade está sendo considerada na Constituição e que aspectos devem ser analisados no sentido de acompanhar a evolução dos parâmetros educacionais, a avaliação está no centro da busca pela qualidade, sendo respaldada nos documentos oficiais que tratam da educação, por exemplo, na LDBEN e no PNE (BAUER, 2017). Esses documentos preconizam e estabelecem a avaliação como uma atividade primordial de coleta, análise e disseminação de informações referentes aos processos educacionais, especialmente aqueles associados ao rendimento escolar e a qualidade do ensino-aprendizagem. Assim, foi a partir desse aspecto legal, que coloca a qualidade no foco das atenções e das políticas de gestão educacional, que a partir de 1990 as avaliações externas em larga escala passaram a ser normatizadas e implementadas em rede nacional e nos estados e municípios brasileiros.

Na LDBEN, no seu artigo 9 - Item VI, que trata de “assegurar o processo nacional de rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (LDBEN, 1996, p. 4), a avaliação do rendimento da educação básica é destacada e assegurada como política do Estado⁸⁸. Considerando as especificidades de cada Poder Público, a qualidade da educação passa a ser uma incumbência/obrigação dos governos federal, estadual e municipal. Qualidade essa que é acompanhada e verificada por meio da avaliação contínua e cumulativa do processo educacional e do rendimento e desempenho dos estudantes. Assim, legalmente os sistemas de avaliação, quer sejam nacionais, estaduais e municipais, surgem como políticas de gestão da educação para fornecer dados com vistas ao monitoramento do rendimento escolar e da qualidade da educação e do ensino. Logo, os programas de avaliação em larga escala, passaram a ser colocados em destaque como mecanismos de gestão educacional⁸⁹, bem como critério

⁸⁸ A criação, implementação e estandarização do SAEB, por exemplo, é uma prescrição legal associada a LDBEN.

⁸⁹ No âmbito das escolas e redes de ensino a AELE pode auxiliar os gestores na tomada de decisão acerca de ações e estratégias mais adequadas para a melhoria da qualidade do ensino, assim como a adoção de políticas públicas que atendam a realidade educacional (FLORIANÓPOLIS, 2014).

basilar para a verificação dos indicadores e controle dos resultados de desempenho dos estudantes, escolas, redes e sistemas de ensino.

Nesse contexto normativo, questionamos: que qualidade está sendo considerada nessa legislação? No nosso entendimento é uma qualidade induzida, definida e potencializada muito mais a partir do viés técnico e de aspectos cognitivos, ou seja, de fatores quantitativos associados ao uso dos resultados em exames padronizados (Prova Brasil, PISA e em outras avaliações) realizadas pelo INEP/MEC. E, sobretudo, uma qualidade limitada à obtenção de metas para o incremento de indicadores educacionais como o IDEB⁹⁰, do que propriamente fatores qualitativos de dimensão social, visto que o foco está no levantamento e gerenciamento de índices de rendimento escolar e na classificação e mensuração da eficiência da escola pública, demonstrados por meio do desempenho obtido pelos estudantes e escolas nas avaliações por competência e habilidades, ou seja, nas AELE. Dessa forma optar pela qualidade social da educação e do ensino

[...] significa, no limite, tornar realidade o direito à educação, como condição para a participação social, nas dimensões econômica e política. Econômica, ao viabilizar a inserção das novas gerações no processo produtivo, que têm no trabalho assalariado a alternativa de sobrevivência, com dignidade. Política, ao contribuir para a convivência social pautada no respeito à dignidade humana, que supõe a capacidade de viver juntos a partir das diferenças e a não conformação com as desigualdades (SOUSA, 2009, p. 90).

Uma qualidade que só tem sentido se for um compromisso político-pedagógico, voltado para a emancipação social e que, portanto, esteja a serviço do processo de humanização, da igualdade e da transformação da realidade concreta. Implica entender a real dinâmica escolar e o seu cotidiano, o que é complexo e desafiador, já que: “[...]. Convivem, na escola, velhos e novos problemas, antigas soluções e a produção de novas

⁹⁰ Segundo Hypólito (2013), as metas estabelecidas para o IDEB até o ano de 2021 são inalcançáveis, visto que os resultados educacionais tendem a sofrer estabilização em razão das atuais políticas direcionadas para uma escola gerencialista, cujo ensino está focado nas avaliações externas. “[...]. Em 2020 a meta é atingir os índices dos melhores países no Pisa a dez anos. Quando chegamos lá, onde estarão os jovens desses países? Estacionados aguardando os novos emergentes?” (HYPÓLITO, 2013, p. 220).

alternativas. Muitos debates parecem eternos, envolvendo questões de tal modo que parecem insolúveis” (ESTEBAN, 2010, p. 45).

2.3 RELAÇÕES ENTRE NEOLIBERALISMO, GLOBALIZAÇÃO, EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA

Ao longo das últimas décadas, especialmente a partir da virada do século, a educação brasileira vem sendo foco de acalorados debates associados a uma vertente econômica e de mercado. Tem sido recorrente uma prática associada à ideologia do neoliberalismo e da globalização na/da educação que coloca em evidência distintos elementos, tais como: o individualismo, a competitividade, a eficiência e eficácia do ensino e da educação, a qualidade total da escola pública, o aumento da produtividade educacional, a obtenção de resultados, a meritocracia, às parcerias público-privadas, a homogeneização da cultura, a gestão da educação e da escola, além da mercantilização e privatização da educação pública.

Dessa forma, é no cenário de um mundo globalizado, voltado ao capital e a lógica do mercado, onde os direitos básicos são precarizados e transformados em serviços, que organismos multilaterais internacionais como UNESCO, OCDE, FMI, BID, BIRD e também nacionais como as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (exemplo: “Todos pela Educação”), dentre outros, têm demonstrado interesses nas questões e problemáticas educacionais, atuando a nível nacional, transnacional e supranacional na concepção, prescrição e imposição de “políticas de governança”⁹¹ e gerenciamento da educação pública⁹². Isto é, tais organismos têm interferido e investido forças e recursos financeiros em uma agenda política internacional, cujo objetivo é promover acordos para “consertar” as escolas públicas (APPLE, 1999) e resolver os problemas da educação e do ensino.

Nesse aspecto, a educação é tomada como empreendimento e investimento econômico, estando subordinada a lógica e a política gerencialista do capital financeiro. Uma realidade onde passa a entrar em

⁹¹ Essa expressão “[...] alude à ordem em transformação na política mundial. Remete à ideia de *governança sem governo*, que presume a ausência de autoridade governamental suprema no nível internacional e, ao mesmo tempo, não supõe a exclusão de governos nacionais e subnacionais. Nesse cenário, a política mundial envolve todas às regiões, países, assim como relacionamentos internacionais, movimentos sociais e até mesmo organizações privadas em atividades nas fronteiras nacionais” (FREITAS, 2007, p. 3, grifo da autora).

⁹² Esse raciocínio também pode ser utilizado para a saúde pública.

cena um conjunto de propostas contraditórias, envolvendo de um lado a visão de um Estado fraco, voltado para o mercado, cujo mote reside na maior eficiência e eficácia das instituições e profissionais da educação; de outro lado, a visão de um Estado forte, centrado no estrito controle dos problemas educacionais (APPLE, 1999).

Nessa linha neoliberal, envolvendo o contexto de um Estado forte, surgem alianças neoconservadoras entorno da defesa das políticas de gestão educacional e de um currículo associados a uma avaliação padronizada e unificada em rede nacional (APPLE, 1999). A ideia reside no fato de que para uma parte da aliança: “[...], o que é público é necessariamente ruim e ineficiente, e o que é privado é necessariamente bom e eficiente” (APPLE, 1999, p. 68). Porém,

para a outra parte da aliança neoconservadora, o público pode ser bom, mas só quando há um controle rígido do currículo e do ensino, e só quando aquilo que é ensinado e como é ensinado visam ao que “todos sabemos”; só então se tornam conhecimento adequado e habilidades de ensino adequadas (APPLE, 1999, p. 68, grifo do autor).

Sendo assim, o público para ter qualidade precisa ser rigidamente controlado e regulado, exigindo avaliações externas constantes. É nessa lógica de pensamento que florescem os mecanismos de aferição, comparação e padronização do ensino-aprendizagem, dos professores e das escolas, bem como, os arranjos e mecanismos de regulação e controle da gestão das políticas educacionais, especialmente aquelas que atingem o ensino, o currículo e a educação pública. Assim, é a partir desses mecanismos que nas últimas décadas tem sido colocado em foco, nos mais distintos níveis da educação, a formulação e implementação de políticas nacionais e supranacionais de alto impacto. São políticas concebidas e estabelecidas sob a égide de uma racionalidade técnica, burocrática e econômica, portanto, que estão sustentadas no modelo positivista e tecnológico de um mundo em transformação e de uma educação globalizada, transparente, organizada e, sobretudo, seletiva, competitiva, eficiente e performativa (DALE, 2004; MACHADO, 2014), que atenda às exigências do mercado. Logo, em se tratando da educação pública, constituem “uma parte de uma nova política de regulação e de administração competitiva no contexto do Estado Avaliador” (COELHO, 2008, p. 229) e, portanto, do “Estado Gerencial” (HYPÓLITO, 2008, grifo meu).

É nessa perspectiva de controle administrativo e burocrático que tais organismos multilaterais seguem o princípio econômico da “governança” da educação (DALE, 2004, p. 451), cujo foco é a definição e prescrição externa dos investimentos no campo da educação, especialmente no tocante ao financiamento da educação e gestão das políticas públicas. Assim, amparados em um discurso neoconservador que tem como pano de fundo a crise capitalista e a ineficiência do Estado de Bem-Estar Social ou Estado Provedor no gerenciamento da educação, justifica-se o redimensionamento dos investimentos e a “reforma” da escola e do ensino público como efeitos da globalização e de um Estado mínimo.

Logo, esses efeitos são atribuídos a uma nova ordem mundial, acompanhada por transformações sociais e econômicas e, portanto, por mudanças no gerenciamento da educação, do currículo, da avaliação e da qualidade da escola pública, no sentido de resolver os problemas por meio de políticas gerencialistas de privatização e expansão do mercado educacional⁹³, bem como de responsabilização e bonificação, direcionadas para uma maior eficácia e eficiência na prestação de contas por parte do setor educacional público (AFONSO, 2013).

Nessa lógica capitalista e de objetivos neoliberais, atribui-se ao fenômeno da globalização a necessidade da modernização econômica, da reestruturação produtiva, do desenvolvimento social e da homogeneização e universalização da cultura (DALE, 2004). Conseqüentemente, propõe-se uma agenda de políticas nacionais e transnacionais para alavancar a comparação, a qualidade e a produtividade da educação, dentre às quais um aparato de testes padronizados de avaliação em larga escala, além de numerosas e repetitivas reformas educacionais e curriculares; todos voltados para o mercado empresarial e respaldados por mudanças econômicas e políticas educacionais que caminham na direção de um projeto hegemônico, antidemocrático, formatado e a serviço da produção de resultados, eficiência e eficácia. Isso acaba culminando na ascensão dos mecanismos de *accountability* e de meritocracia (FREITAS, 2012), nos quais a lógica é a do mercado e da competitividade. Desse modo, os testes padronizados e em larga escala

⁹³ Um exemplo disso é a indústria de ensino estabelecida a partir das parcerias entre o governo, representados pelos órgãos públicos, e as empresas privadas. O governo passou a contratar empresas privadas, terceirizando determinados serviços educacionais como, por exemplo, a compra e prescrição de materiais didáticos, dentre os quais os sistemas apostilados de ensino, além de pacotes de cursos de formação de professores e outros insumos.

adquirem protagonismo na gestão da educação pública, na medida em que seus usos e resultados tem como objetivo justificar desigualdades sociais por supostas diferenças intelectuais inatas, respaldando “[...] mecanismos de seleção e de controle social com vistas à manutenção da sociedade capitalista” (ZANARDINI, 2012, p. 66), promovendo assim, impactos como a reorganização do Estado, no sentido do encurtamento e enfraquecimento das fronteiras entre a esfera do público e do privado (HYPÓLITO, 2008).

Nesse viés gerencialista e globalizado, ressalta-se a dinâmica economicista do capital, do negócio, do lucro e do consumo associados à educação, cujo fim é manter uma homogeneização performativa (MACHADO, 2014). Dessa forma, por meio da transnacionalização da educação os organismos multilaterais como a OCDE, FMI e Banco Mundial (BIRD) e BID adquirem poder, passando a atuar e fomentar, gerenciar e expandir os negócios e as políticas de gestão para a educação no âmbito mundial. É aí que entra o protagonismo das avaliações externas de alto impacto⁹⁴ que prescrevem currículos em função da aferição e do monitoramento do desempenho das escolas e das capacidades/habilidades dos estudantes e dos professores, cuja finalidade é nada mais e nada menos do que a homogeneização dos conhecimentos curriculares, dos sistemas educacionais, redes de ensino e escolas públicas. Essa política prescritiva e de homogeneização do currículo escolar implica em uma ideologia da dominação, do gerencialismo da educação pública, do controle social e da padronização da sua qualidade, com vistas ao mercado de trabalho, sua gestão e a imposição de uma nova cultura global de avaliação focada na produção de resultados e de indicadores de performance e de qualidade educacional, o que é primordial para tais organizações multilaterais.

Assim, a concepção de qualidade educacional acordada está assentada na racionalidade técnica e nos critérios econômicos de geração de capital humano (SILVA, 2009). Portanto, “[...] fundamenta-se na adoção de “insumos”, que deverão conduzir a resultados a serem avaliados por meio de índices de desempenho e de rendimento escolar dos alunos e das escolas” (SILVA, 2009, p. 222).

É nessa dinâmica neoliberal e de regulação transnacional e globalizada onde a educação é considerada uma mercadoria e não um direito universal, assim como, qualidade é sinônimo de quantidade e de

⁹⁴ Registramos com base em Zanardini (2008), que a avaliação educacional, representada pelos testes padronizados e em larga escala, a partir dos anos 1990, adquiriu o status de importante mecanismo de controle social, além de servir como parâmetro de financiamento no campo da educação.

produtividade, que se enquadram, por exemplo, sistemas de avaliação internacional da educação como o PISA e possivelmente a nível nacional, o ENEM e o SAEB, os quais funcionam como verdadeiros instrumentos de governação da eficiência das políticas e dos serviços educacionais implementados, bem como da padronização e eficácia dos currículos e dos processos educativos que ocorrem nas redes de ensino e escolas públicas brasileiras. São avaliações comparadas e padronizadas, na medida em que uma única prova é utilizada para aferir, comparar e controlar o desempenho dos alunos de todas as escolas de um país, estado ou município. Assim, tais sistemas seguem os pressupostos de uma avaliação hegemônica, universal e meritocrática (FREITAS, 2012), “[...] cuja função é fornecer informação para fixação dos objetivos da escola e os parâmetros para medição dos seus resultados na prestação de contas que oferecerá a sua comunidade” (HYPÓLITO, 2008, p. 71).

Ressaltamos que esses programas de avaliação propostos em nível nacional e de estados e municípios brasileiros, são financiados por instituições internacionais (BID, por exemplo) e dessa forma tem como estratégia uma educação de mercado planejada e orientada para a produção de resultados, cuja “ideia-força” é a ideologia do lucro, do controle externo e da maximização do impacto da educação no crescimento econômico e conseqüentemente na redução da pobreza (ZANARDINI, 2008, grifo meu). Nessa ótica gerencialista e de uma avaliação globalizada, com foco no desempenho e na gestão dos resultados da educação, floresce a “Cultura Educacional Mundial Comum - CEMC” (DALE, 2004).

A Cultura Educacional Mundial Comum é caracterizada por um conjunto de “políticas moldadas por normas e cultura universais” (DALE, 2004, p. 427) e por um “[...] isomorfismo global das categorias curriculares” (DALE, 2004, p. 427) e das avaliações externas que acontecem local e globalmente, independentemente, “[...] das diferenças nacionais ao nível econômico, político e cultural” (DALE, 2004, p. 427) entre os países e seus sistemas de educação. No contexto de uma Cultura Educacional Mundial Comum, o autor considera as relações entre globalização, avaliação e educação, analisando os seus efeitos estruturantes sobre as políticas educacionais nacionais e supranacionais. Para tal, baseia-se em três pressupostos específicos: natureza da globalização, entendimento do que é educação e como a globalização afeta direta ou indiretamente às políticas de educação. Para explicar tais relações e efeitos, contrapõe a “Cultura Educacional Mundial Comum”, seguida pelas organizações internacionais, com outra abordagem teórica, desenvolvida por ele, a qual denomina de “Agenda Globalmente

Estruturada para a Educação - AGEE” e cujo fundamento reside na economia política internacional.

Na proposição da Cultura Educacional Mundial Comum, os efeitos da globalização sobre a educação estão associados a uma ideologia cultural universalista e a institucionalização mundial de “[...] uma sociedade, ou política, internacional constituída por Estados-nação individuais autônomos” (DALE, 2004, p. 423). O argumento central dessa abordagem reside no fato de que:

[...] as instituições do estado-nação, e o próprio estado, devem ser vistos como sendo essencialmente moldados a um nível supranacional através de uma ideologia do mundo dominante (ou Ocidente), e não como criações nacionais autônomas e únicas. Sob esta perspectiva, os estados têm a sua actividade e as suas políticas moldadas por normas e cultura universais (DALE, 2004, p. 426-27).

Logo, o “desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares {e de avaliação} se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos” (DALE, 2004, p. 425). Desse modo, a Cultura Educacional Mundial Comum almeja a legitimação de uma educação de massas e de um currículo e avaliação universais e padronizados, portanto, unificados, a nível mundial, ou seja, na perspectiva de uma cultura global que contempla ideias e valores de uma ideologia neoliberal focada em uma racionalidade técnica normativa prescritiva para a educação e que preconiza a formação de cidadãos modernos e a geração de trabalhadores competentes, habilidosos e produtivos (DALE, 2004).

Essas questões são polêmicas, na medida que se associam a políticas de currículo e de avaliação as ideologias neoliberais e neoconservadoras, portanto, antidemocráticas e antidialógicas, já que são gestadas em países dominantes, que detêm o poder. Portanto, são políticas fundamentadas no controle social e econômico de um Estado-avaliador. Logo, estão referenciadas a partir da

[...] introdução de mecanismos de accountability baseados em testes standardizados de alto impacto e em rankings escolares, indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos, [...] (AFONSO, 2013, p. 272).

Segundo Dale (2004), a abordagem da Cultura Educacional Mundial Comum constitui-se em uma forte e coerente teoria da relação entre globalização e educação porque:

[...] especifica a natureza da força supranacional, identifica as motivações para os estados incorporarem características centrais universais do modelo de visão do mundo e aponta para os produtos educativos destes processos (DALE, 2004, p. 435).

Entretanto, a “Cultura Educacional Mundial Comum” se contrapõe a “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”, já que esta última leva em consideração a premissa da globalização afetar a educação na medida em que forças econômicas capitalistas, empresariais, mercadológicas e privatistas operam “supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo em que reconstruem as relações entre as nações” (DALE, 2004, p. 426).

Para a AGEE, a globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio (DALE, 2004, p. 436).

Nesse sentido, no contexto da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, o fenômeno da globalização não depende somente das forças econômicas, mas é construído na relação entre forças político-econômicas e culturais nacionais e supranacionais (DALE, 2004). Além disso, a abordagem da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação concebe a educação a partir de três problemas fundantes:

[...] a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias?; como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas estas coisas, como é que são governadas, organizadas e geridas?; quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e processos? (DALE, 2004, p. 439)

Essas questões nos levam a pensar e compreender as influências da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação relacionadas às políticas educacionais mundiais de AELE, além de problematizar como é

que os processos de distribuição da educação formal em sistemas educacionais “[...] são financiados, fornecidos e regulados e como é que esta forma de governação se relaciona com concepções mais amplas de governação dentro de uma sociedade” (DALE, 2004, p. 439). Também nos fazem perguntar: como as avaliações educacionais em larga escala, sob efeito da globalização, exercem influências “[...] sobre as oportunidades de vida dos indivíduos e grupos e a totalidade das relações dos sistemas educativos com as coletividades e instituições sociais mais amplas de que fazem parte (DALE, 2004, p. 439)?” Logo, a abordagem teórica da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação tem como objetivo “[...] estabelecer mais claramente as ligações entre as mudanças na economia mundial e as mudanças na política e nas práticas educativas (DALE, 2004, p. 445).

Compreendendo que o contexto global está contido no contexto local. Assim, a globalização tem seus efeitos sobre os sistemas sociais e educacionais mediada localmente por um currículo prescritivo unificado e por uma agenda de avaliações padronizadas e exames de alto impacto. Nesse aspecto, pode-se dizer que a educação juntamente com o currículo e a avaliação são tomados como moeda de mercado para determinar padrões de excelência e produtividade globais e locais. Padrões esses que são mediados por levantamentos estatísticos e indicadores de desempenho educacional, controle externo de resultados e de reformas técnicas, além de uma visão voltada à performatividade, à eficiência e à eficácia da educação pública através da universalização de currículos mínimos e dos objetivos educacionais.

Nessa ótica mercadológica, o professor é colocado como uma peça-chave do sistema capitalista, empresarial e mercadológico, na medida que os seus aspectos técnicos e profissionais são enfatizados, em detrimento de uma biografia profissional e de sua autonomia, já perdida (GOODSON, 2007). Logo, de autoridade, mestre e “artesão” do conhecimento, o professor passa a ser um técnico, um empregado padrão nos moldes empresariais e jurídicos da indústria globalizada. Ou seja, o professor passa a ter uma função de executor de tarefas, cujo trabalho deve ser eficiente e com desempenho prescritivo, na medida que passa a ser gerenciado e monitorado por terceiros (GOODSON, 2007). Assim, o trabalho docente deixa de ter a função social emancipatória (CORREIA e MATOS, 1999), passando a estar subordinado a políticas de responsabilização e bonificação, associadas a uma lógica econômica de competência e rendimento administrativo e curricular, isto é, de produção de resultados.

Nessa lógica capitalista globalizada de interesses privados e mercadológicos onde o lucro é Deus e a ética passou longe, o professor empenha-se para depositar o saber e, assim, entregar o que lhe é solicitado, podendo ser substituído a qualquer tempo por outro mais competente, qualificado, eficiente, inovador e flexível, já que passa a ser força padronizada de trabalho, ou seja, um mero prestador de serviços, estando a mercê do mercado (CORREIA e MATOS, 1999).

Segundo o Goodson (2007, p. 26):

Se fosse apenas uma questão de padrões, ainda poderia ser gerenciável, mas o que está por trás disso é uma queda abrupta de propósitos sociais e uma destruição de práticas públicas sociais mais inclusivas.

Nesse sentido:

Existe a crença de que a clara enunciação de objetivos, apoiada por uma bateria de testes e acompanhada por estratégias estatísticas e contábeis, ao mesmo tempo que respaldada por uma série de incentivos financeiros e pagamentos de acordo com os resultados, inevitavelmente elevaria os padrões das escolas (GOODSON, 2007, p.19).

Levando em conta essas discussões, pontuamos que a constituição de sistemas externos de avaliação em larga escala das escolas e de currículos nacionais têm efeitos danosos sobre os professores. Nesse aspecto, tais sistemas seguem a perspectiva de uma “CEMC”, na medida que derivam de processos ideológicos e culturais universais (DALE, 2004) legitimados por um Estado-avaliador que impõe uma obsessiva elevação de padrões de desempenho e qualidade dos atores e instituições educacionais (MACHADO, 2014), tanto no âmbito global, quanto local. Logo, naturaliza-se uma padronização que se vincula a uma vertente de mercado e que institui e justifica práticas curriculares hegemônicas, voltadas para um modelo de racionalidade instrumental, portanto, burocrática e técnica “que homogeneíza culturas, valores, conhecimentos e práticas, em um contexto social profundamente marcado pelo predomínio da epistemologia positivista” (ESTEBAN, 2008, p. 7-8).

No contexto brasileiro, essa vertente globalizante para a educação que justifica a geração de um rol de avaliações externas de alto impacto em estados e municípios têm provocado mudanças na tomada de decisões no campo das políticas públicas e de gestão educacional que afetam a

escola, o currículo, o professor e o aluno. Assim, foi a partir de uma “nova” preocupação com a educação e sua gestão que o Ministério da Educação - MEC, através do o INEP, desde a últimas décadas do século XX, tem produzido e implementado distintos processos de avaliação em rede nacional para a educação básica e superior. Dessa forma, a intensificação e consolidação de um Estado-avaliador é justificada legalmente, já que às avaliações externas dos sistemas educacionais estão prescritas nas leis que regem a educação brasileira, em especial, no PNE e na LDBEN. Como exemplo, citamos a LDBEN da (Lei 9394/96), em cujo artigo 9º, inciso VI, estabelece que cabe à União:

assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Sendo assim, tem-se observado tanto na esfera federal, quanto na estadual e na municipal o investimento na geração e aplicação de inúmeros processos e instrumentos padronizados de avaliação em larga escala. Processos esses que começam a ser aplicados a partir das classes de alfabetização (Provinha Brasil) e se estendem até a educação superior (ENADE) e que acabam provocando alto impacto sobre as práticas curriculares desenvolvidas em diferentes níveis do ensino. Assim, percebe-se através do uso e estabelecimento dessas avaliações a proposta de controle social e da uniformização e hegemonização do currículo (COUTINHO, 2012), o que atualmente tem sido tratado como “estreitamento curricular” (RAVITCH, 2011, FREITAS, 2013b; BROOKE, 2013, grifo nosso).

Além disso, essas avaliações têm sido utilizadas pelos gestores da educação para monitorar e responsabilizar o trabalho pedagógico da escola e, assim, regular e controlar a eficiência e eficácia da atividade docente e da aprendizagem dos estudantes. Desse modo, tanto as avaliações desenvolvidas a nível nacional (em rede federal, estadual e municipal), quanto às internacionais têm como objetivo coletar informações e fornecer indicadores educacionais para o monitoramento da qualidade do ensino das escolas e sistemas de educação. Além disso, por exemplo, os resultados da Prova Brasil e do SAEB são utilizados no cálculo do IDEB, um parâmetro/indicador de qualidade da educação, produzido pelo MEC, baseado na equidade e na eficácia dos resultados de desempenho cognitivo nessas avaliações e que serve como referência para a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação, a nível federal,

estadual e municipal, definindo ações e metas de incremento de índices educacionais para as escolas brasileiras.

Nesse viés, assinalamos com base em Zanardini (2008, p. 38):

Os problemas educacionais, ou o baixo rendimento dos alunos em testes avaliativos de larga escala servem muitas vezes de justificativa para os problemas sociais, como por exemplo, a pobreza e condições de miserabilidade de várias formas que figuram como marca indelével da sociabilidade regida pelo capital. Desse modo, a educação que se propaga como a ideal, se mostra como uma imprescindível forma de ajuste das desigualdades sociais. Trata-se da educação eficiente, capaz não só de reverter os baixos escores dos estudantes nos testes avaliativos, dotando-os de habilidades e competências requeridas pela sociabilidade assentada no lucro, bem como acenar como possibilidade de saída de uma condição econômica desfavorável, a pobreza, por meio do empoderamento dos mais pobres, tornando-os assim, pobres eficientes.

Decorrente dessa situação e apoiados pelo governo federal e em um discurso neoliberal de que o sistema de educação básica não está sendo eficiente no sentido de promover a formação necessária dos estudantes para a participação crítica e cidadã na sociedade e nem a inserção dos educandos no mundo do trabalho, atualmente muitos estados e municípios brasileiros também buscam desenvolver e instituir seus próprios sistemas de avaliação educacional. Em Florianópolis não é diferente, já que desde 2007 a Prefeitura (PMF), por intermédio da Secretaria Municipal de Educação (SME), realiza um instrumento de AELE denominado Prova Floripa (FLORIANÓPOLIS, 2014).

Isto posto, o que se percebe tanto local como globalmente é que as avaliações externas adquirem força e centralidade na agenda educacional dos países, estados e municípios, com destaque para o incremento de políticas públicas que envolvem a melhoria da preconizada qualidade da educação, dos sistemas de ensino, redes municipais e das escolas. Qualidade essa que se inscreve na ótica política e ideológica do “Estado-avaliador”; que muitas vezes é confundida e substituída por “quantidade”, embora acredite na indissociação dessas duas dimensões, pois quando se trata da avaliação do sistema educacional, da escola e das aprendizagens dos estudantes, a qualidade e a quantidade devem estar integradas.

Dessa forma, esse viés político e ideológico das avaliações educacionais externas em larga escala só tem validade se forem fundamentados em princípios democráticos e emancipatórios (FREIRE, 2014, FREIRE, 2015), isto é, se estiverem voltados para a inclusão de todos, o exercício crítico da cidadania, a formação de sujeitos sócio-históricos, a transformação da realidade educacional da comunidade escolar envolvida e a igualdade e justiça social.

CAPÍTULO 3

A PROVA FLORIPA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

O município de Florianópolis é uma das capitais brasileiras que mais tem crescido nas últimas décadas, aspecto que está associado às altas taxas de migração (FLORIANÓPOLIS, 2016a). Sendo assim, é notório as transformações sociais que a cidade vem sofrendo e os novos desafios que precisa enfrentar. Como resultado desse processo observa-se no quesito da educação, por exemplo, um acentuado crescimento na demanda pela escola pública, o que tem provocado mudanças na gestão educacional municipal. Isso está fazendo com que a SME e as escolas da RMEF se adequem a uma nova realidade educacional no que tange ao aumento das responsabilidades pela oferta de novas vagas nas unidades escolares municipais, principalmente no tocante a educação infantil. Nesse novo contexto socioeducacional, coloca-se em relevo o direito à educação pública, isto é, a definição e implementação de políticas de acesso e permanência dos educandos nos diferentes níveis e modalidades de escolarização abarcados pela RMEF⁹⁵.

⁹⁵ A RMEF responde pelas seguintes modalidades de educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação à Distância (EAD). Registra-se que a Educação Especial acontece articulada às demais modalidades e etapas de ensino, no âmbito das unidades educativas, em conformidade com a Política Nacional de Educação Inclusiva e de Educação Especial (FLORIANÓPOLIS, 2015a). Quanto à modalidade EAD, a mesma está voltada para formação dos profissionais da rede e relaciona-se à formação inicial, continuada e de pós-graduação lato sensu, sendo ofertada por meio de cursos promovidos por Instituições de Ensino Superior, associadas a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e que são desenvolvidos junto ao Polo UAB Florianópolis, mantido pela PMF e vinculado ao Centro de Educação Continuada da Secretaria Municipal de Educação (FLORIANÓPOLIS, 2015a).

Portanto, conforme registro em documento oficial⁹⁶ da SME de Florianópolis:

Para a organização e a qualificação dos processos educacionais, na condição de Rede de Ensino, o município de Florianópolis enfrenta desafios impostos pela constante transformação social da região, especialmente nos últimos trinta anos do século XX e nesta primeira década e meia do século XXI, tendo presente que a população de Florianópolis⁹⁷ foi estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2015, em 469.690 habitantes {para 2017: 485.838}⁹⁸, o que representa um alto crescimento, se comparada com a década anterior. [...] (FLORIANÓPOLIS, 2016a).

Decorrente desse fenômeno migratório e que reflete em novas matrículas e no desenvolvimento socioeducacional, com base em estatísticas divulgadas pelo IBGE⁹⁹ e em relatórios e publicações da SME, chamamos a atenção para algumas informações ligadas à realidade educacional atual do município de Florianópolis/SC e que revelam parâmetros e características da rede municipal de educação (FLORIANÓPOLIS, 2015b; 2016a; 2016b):

- ▶ Quanto ao índice de alfabetização, o município está entre as cidades brasileiras com menor taxa de analfabetismo (0,9%).
- ▶ Com base no Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal (IFDM) o município de Florianópolis apresenta alto desenvolvimento social com relação a educação (0,8445).
- ▶ O município apresentou uma taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) de 98.4% em 2010 (último Censo do IBGE), o que faz com que a cidade de Florianópolis tenha a posição de número 137 dentre as 295 cidades do estado de

⁹⁶ Trata-se da Proposta Curricular da Rede Municipal de ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2016).

⁹⁷ População de Florianópolis no último censo (2010): 42.240 (fonte: IBGE).

⁹⁸ Estimativa com base em informações veiculadas pelo IBGE.

⁹⁹ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/florianopolis/panorama>. Acesso em 19/10/2017.

Santa Catarina e a posição de número 1440 dentre as 5570 cidades do Brasil.

- ▶ Atualmente a RMEF possui 115 unidades educativas e 60 instituições conveniadas¹⁰⁰, compreendendo as modalidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Dessas unidades, 36 oferecem somente o ensino fundamental (28 unidades atendem os anos iniciais e finais e oito exclusivamente os anos iniciais).
- ▶ Em 2016 a RMEF possuía 27.808 estudantes matriculados em unidades escolares próprias e outros 6.137 que frequentavam o ensino em instituições conveniadas. Desse total, aproximadamente 53% dos estudantes estavam matriculados no ensino fundamental (anos iniciais e finais)¹⁰¹.
- ▶ Com relação à evolução do número de matrículas no ensino fundamental, entre 2013 e 2016 registrou-se os seguintes números: 2013 (15.420 alunos), 2014 (14.312 alunos)¹⁰², 2015 (16.234 alunos)¹⁰³ e 2016 (18.265 alunos).
- ▶ Quanto a taxa de aprovação (indicador de fluxo)¹⁰⁴, utilizada no cálculo do IDEB, observa-se que no período de 2009 a 2015 a RMEF mostrou estabilidade nos anos iniciais do ensino fundamental (0,99), ficando muito próximo do valor máximo possível (1,0). Nos anos finais, ocorreu aumento do índice de aprovação. Entre 2009 e 2013, de 0,89 para 0,98 e um pequeno decréscimo em 2015 (0,97) com relação a 2013.

¹⁰⁰ Englobam escolas da administração estadual, portanto, públicas e sem fins lucrativos, que não pertencem a rede da SME de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS 2016a).

¹⁰¹ Neste ano registra-se o projeto para atendimento de alunos dos anos iniciais em tempo integral, isto é, nos dois turnos escolares (FLORIANÓPOLIS, 2015b)

¹⁰² A queda de matrículas em relação ao ano anterior (2013) se deu devido à inclusão do ensino fundamental de nove anos na rede. Na época, apenas três unidades educativas ofertavam o 9º ano (FLORIANÓPOLIS, 2016b).

¹⁰³ De acordo com dados do IBGE, em 2015, o município de Florianópolis apresentou um total de 48.627 matrículas na modalidade do ensino fundamental e 10.874 para o ensino infantil.

¹⁰⁴ Tal indicador resulta da média harmônica das taxas de aprovação dos anos escolares que compõem cada etapa da educação básica (anos iniciais e anos finais do ensino fundamental) (FLORIANÓPOLIS, 2015e).

- ▶ Referente aos números do IDEB¹⁰⁵, a RMEF apresentou os seguintes resultados: anos iniciais do ensino fundamental (5º ano): 2005 – 4,2; 2007 – 5,0; 2009 – 5,2; 2011 – 6,0; 2013 – 6,1; 2015 – 6,1; 2017 – 6,2. E para os anos finais (9º ano): 2005 – 4,0; 2007 – 4,2; 2009 – 4,6; 2011 – 4,6; 2013 – 4,4; 2015 – 4,9; 2017 – 5,0.
- ▶ De acordo com a Diretoria de Administração Escolar - DAE (dados de maio de 2016), o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) apresentava em 2016 um total de 1.288 profissionais, incluindo professores das disciplinas, professores auxiliares e especialistas (administradores, orientadores e supervisores educacionais). Destes, 774 eram efetivos e 514 substitutos.
- ▶ Quanto à formação acadêmica dos professores efetivos na rede em 2016, praticamente 100% de um total de 2.031, tem formação compatível com o exercício da docência (Graduação em Pedagogia ou Licenciatura na área de atuação), sendo que 73,07% destes apresentam formação no nível de Especialização, 10,73% com mestrado e 1,18% com doutorado.
- ▶ Com a finalidade de viabilizar e articular ações formativas para os profissionais do magistério da RMEF, em 2009, foi criada a Gerência de Formação Permanente¹⁰⁶, vinculada à Diretoria de Administração Escolar (DAE) da SME de Florianópolis.

Com base em todas essas informações a SME elegeu como concepções educacionais basilares: a formação básica do cidadão; o respeito à diferença; a educação integral; a democratização do conhecimento; o direito à aprendizagem; a avaliação do desempenho das escolas, como forma de buscar a melhoria da qualidade do ensino e uma educação com equidade (FLORIANÓPOLIS, 2015b).

É importante sublinhar a articulação dos objetivos da SME com as diretrizes curriculares municipais e nacionais, assim como com os

¹⁰⁵ Fonte: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado>>. Acesso em outubro de 2018.

¹⁰⁶ Esse órgão, em parceria com as demais Diretorias da SME de Florianópolis, tem a atribuição de traçar indicadores que orientem a elaboração de ações formativas, por meio de cursos, estágios, pesquisas, extensão e Educação a Distância, visando à formação permanente dos/das profissionais da RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2016a).

encaminhamentos acerca dos processos avaliativos no âmbito das escolas da RMEF. Dessa forma, no que tange a avaliação educacional e escolar, às concepções e sentidos discutidos e defendidos em vários documentos oficiais da SME (Proposta Curricular de 2008, a Matriz Curricular de 2011, as Resoluções de 2010 e 2011 que normatizam a avaliação na RMEF, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da RMEF e a Proposta Curricular da RMEF de 2016), bem como, os critérios normativos instituídos

[...] buscam fixar mecanismos de acompanhamento do desenvolvimento de crianças, jovens e adultos atendidos na RMEF, colocado como um desafio, principalmente, pela necessidade de superação de processos pedagógicos cristalizados, que não reconhecem a integralidade dos sujeitos, as diferenças e a gestão democrática das relações que permeiam o ato pedagógico (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 52).

Nessa perspectiva, de acordo com às diretrizes curriculares da Educação Básica da RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2015e) os princípios e critérios para a avaliação estabelecidos e normatizados nas Resoluções do CNE 07/2010 e 02/2011 que fixam, respectivamente, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e Diretrizes para a Avaliação do processo de ensino e aprendizagem na RMEF. Nesses documentos, o ato de avaliar é considerado como parte integrante do currículo escolar e do PPP das unidades educacionais, que perpassa todas as ações pedagógicas, sendo um elo de ligação entre o ensino, o conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento de competências e habilidades (FLORIANÓPOLIS, 2010; 2011).

Nessa lógica legalista, a avaliação interna da escola é concebida como contínua, cumulativa e diagnóstica, ou seja, de caráter processual, formativo e participativo. A partir dessas diretrizes a SME pauta sua concepção acerca da avaliação e estabelece que as ações de ensino e aprendizagem realizadas pelas escolas e professores devem considerar os/estudantes como “[...] protagonistas do processo avaliativo, buscando a superação das concepções classificatórias e da standardização das práticas avaliativas” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 52). Portanto, no discurso a SME incorpora uma proposta progressista e inclusiva de avaliação da aprendizagem para as escolas que compõem a RMEF, dentro de uma abordagem qualitativa, diagnóstica e formativa, logo, que

promova a aprendizagem, a cidadania e a participação e a emancipação de todos os estudantes, em que:

[...] avaliar é um ato de atenção ao processo de aprendizagem que move o desenvolvimento do sujeito na busca pela formação humana integral e, como tal, exige que os instrumentos a serem utilizados se configurem de modo a atender a esse propósito, tendo presente a historicidade dos/das estudantes, seu repertório cultural – intrinsecamente relacionado às vivências familiares e sociais imediatas –, assim como condições de acesso aos bens culturais, implicados nas exigências curriculares historicamente delineadas na esfera escolar, as quais precisam ser tensionadas com aqueles bens culturais segregados ao longo desse mesmo processo histórico (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 54).

Sob esse viés, a avaliação na RMEF “[...] busca romper com a concepção de ‘avaliação como prática de aferição da aprendizagem’ ou de ‘aferição do aproveitamento’, sendo compreendida como oportunidade de reorganização do processo pedagógico” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 54, grifos dos autores).

Entretanto, é importante ressaltar nessa discussão envolvendo as perspectivas de avaliação na RMEF que a mesma “[...] cumpre atender as políticas educacionais nacionais atuais que estabelecem padrões de qualidade, a partir de indicadores estabelecidos, o que impõe a realização das denominadas” avaliações externas” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 58). Para tal, a RMEF criou e desenvolveu um instrumento próprio de avaliação em larga escala, a Prova Floripa, destinada para qualificar o ensino, monitorar a aprendizagem dos estudantes e “[...] disponibilizar dados para a orientação curricular de cada unidade educativa” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 58). Além disso, os resultados da Prova Floripa “[...] auxiliam na compreensão dos processos da Rede como um todo, subsidiando a formulação ou reformulação de suas políticas educacionais (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 58-59).

O fato de a SME estabelecer classificações de escolas e “padrões” de qualidade para a educação e o ensino da rede municipal, utilizando-se da Prova Floripa para o monitoramento externo do currículo e da aprendizagem dos estudantes, faz com que a mesma entre em conflito com os princípios e critérios de avaliação estabelecidos e defendidos em seus pressupostos curriculares e normativos já explicitados. Nesse caso,

encontramos contradições já que os documentos da SME trabalham, por exemplo, a ideia do protagonismo dos alunos no processo avaliativo, a superação das concepções classificatórias e da padronização das práticas avaliativas e a avaliação como percurso formativo do desenvolvimento crítico e emancipação dos estudantes atendidos no âmbito da RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2015e; 2016a).

3.2 A INICIATIVA NEOLIBERAL E A PROVA FLORIPA

Com base nas diretrizes curriculares da RMEF de 2016, a Prova Floripa consiste em um sistema de avaliação em larga escala implantado em 2007 e “[...] estruturado com a participação dos/das profissionais da educação, alinhando-se às demais avaliações nacionais, como a Prova Brasil” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 59). No contexto da RMEF, buscava-se com a implementação da Prova Floripa e seus resultados “[...] pensar a qualificação crescente do processo de formação continuada dos/das profissionais da educação, bem como a qualificação das ações educacionais em sentido mais amplo (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 59).

Entretanto, a partir da edição de 2013 e mais especificamente na edição de 2014, a Prova Floripa passou a ser uma atividade integrada e prevista pelo projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental proposto pela SME em parceria com a agenda de financiamentos do BID. Em linhas gerais o projeto teve o objetivo de construir um diagnóstico do processo educativo visando coletar informações mais precisas sobre o desempenho das escolas e dos estudantes e, assim, monitorar e qualificar o processo educativo, principalmente no que tange a formação continuada de professores e o processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas municipais que oferecem o ensino fundamental (FLORIANÓPOLIS, 2014). Nesse sentido, a partir da análise técnica dos resultados a Prova Floripa passou a ser objeto de regulação e controle da qualidade da educação básica municipal, fornecendo “[...] indicadores para a tomada de decisão nos diversos âmbitos do sistema de ensino do Município de Florianópolis” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 59).

Sendo assim, a Prova Floripa segue a lógica neoliberal e mercadológica de regulação e controle verticalizados da escola pública via AELE, na medida em que seu projeto é subordinado e financiado pelo BID¹⁰⁷, cuja ação educacional e estratégia declarada é atingir metas de

¹⁰⁷ A PMF recebe repasses financeiros do BID, pelo menos, desde 2010. De acordo com Seki, et al. (2017), o convênio firmado entre a PMF e o BID para o

expansão da cobertura e melhoria da eficiência e performance da educação infantil e fundamental na rede municipal de Florianópolis, isto é, tem o objetivo de alavancar resultados de produtividade e de qualidade do ensino (SEKI, et al., 2017, MELGAREJO, 2017), no sentido de ditar um novo modelo educacional e avaliativo, agora de cunho gerencialista, reformista e desenvolvimentista, focado no controle externo da gestão da educação pública municipal e, portanto, voltado para a economia do capital, a privatização e a qualidade total dos serviços educacionais oferecidos (HYPOLITO, 2008; 2013).

O Acordo PMF-BID expressa a presença na RME de um sujeito educador fundamental, o capital, bem como o sujeito que se pretende educar, o trabalhador ou o “Capital Humano” (SEKI et al., 2017, p. 31, grifo dos autores).

Nessa perspectiva, ao apoiar e financiar programas de educação e avaliação no município de Florianópolis/SC, o BID lança mão de mecanismos racionais e técnicos de intervenção com propósitos nocivos (SEKI, et al., 2017; MELGAREJO, 2017), já que não se trata de uma escolha desinteressada e de um mero projeto de diagnóstico para a expansão do tempo na escola (período integral) e a melhoria da qualidade da educação pública municipal,

[...] mas sim da introdução de um projeto político cujas repercussões no quefazer docente articula-se a interesses que pretendem preparar força de trabalho para o trabalho simples – incrementando o exército industrial de reserva – e transformar a esfera pública em nicho de negócios rentáveis, envolvendo outras empresas na partilha do espólio, sob a forma de construção, compra de tecnologias e contratação de consultorias (SEKI et al., 2017, p. 32, grifo dos autores).

No caso específico da gestão da Prova Floripa e sua terceirização, a contratação de um organismo externo para a sua reformulação, fez a SME/PMF despende igual montante do financiamento de R\$

Proyecto de Expansión y Mejoramiento de la Educación Infantil y la Enseñanza Fundamental en Florianópolis envolveu um empréstimo de 58,86 milhões de dólares, havendo uma contrapartida municipal de igual valor, totalizando um montante de US\$ 118.430 milhões de dólares. Tal convênio foi articulado pelo então Secretário de Educação Rodolfo Pinto da Luz e passou a vigorar a partir de 14 de julho de 2014 (SEKI, et al., 2017).

3.603.173,59 firmado com o BID (SINTRASEM, 2015; SEKI et al., 2017). Assim, concordando com os argumentos do SintraseM (2015), assinalo que a SME/PMF ao entregar a gestão da Prova Floripa para o CAEd/UFJF,

[...] coloca o dinheiro público que deveria ser destinado à educação do Município nas mãos de consultores externos que estão a serviço da implementação das políticas do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que têm como foco a privatização da educação pública, por meio de mecanismos de controle que estimulam a competição entre as escolas, estabelece a meritocracia e coloca o problema da educação pública na esfera individual e não como coletivo.

Isso, sem dúvida estimula o crescimento de um mercado educacional baseado nas avaliações de larga escala ou de resultados. Nesse contexto, empresas, consultores e especialistas passam a oferecer e negociar serviços educacionais e materiais pedagógicos, operando na administração e proposição de “soluções” para a educação pública (SOBRINHO, et al., 2017). O objetivo é aumentar o desempenho das redes de ensino e dos sistemas de educação nas AELE, refletindo no incremento dos indicadores de qualidade da educação, dentre os quais no IDEB (SOBRINHO, et al., 2017).

Segundo Seki et al. (2017), muitos dos motivos e da correlação de forças que estiveram presentes e balizaram a negociação e o acordo entre PMF e BID são desconhecidos, mas sem dúvidas há interesses político-econômicos, já que na realidade o convênio “[...] expressa o avanço do capital organizado sobre a escola pública local (SEKI et al., 2017, p. 38).

Nesse sentido, pode-se dizer que a partir do convênio entre PMF e BID, a avaliação passou a ser um eixo central da gestão educacional e um objeto de evidência empírica da eficácia do ensino. Com essas prerrogativas o papel da Prova Floripa enquanto um instrumento de regulação e controle ampliou-se e intensificou-se a partir do convênio com o BID. Para o BID é necessário um maior controle social e uma ação sistemática externa de monitoramento do ensino-aprendizagem, bem como a padronização da qualidade da educação municipal. Entretanto, essa prerrogativa não tem encontrado respaldo na maioria das escolas municipais de ensino fundamental, já que houve um movimento de resistência e boicote da Prova Floripa liderado pelo SintraseM (SINTRASEM, 2016).

Assim, é notório que o acordo está atrelado às políticas neoliberais e neoconservadoras regidas pelo capitalismo e que estão associadas ao “êxito” educacional por meio do provimento de competências e habilidades aos estudantes requeridas pelo mercado de trabalho (SEKI, et al. 2017). Políticas essas que defendem o potencial uso da avaliação externa da educação básica como objeto para legitimar reformas educacionais, capacitar professores, assegurar padrões internacionais de qualidade dos serviços educacionais, atingir metas de aprendizagem e a obtenção de índices de desempenho e rendimento escolar. Logo, o objetivo é alavancar a eficácia da gestão educacional, o ranqueamento de escolas, a meritocracia, a qualidade do ensino e a responsabilização unidirecional de gestores escolares e professores pelos resultados dos alunos nas AELE. Dessa forma,

Os resultados das avaliações de larga escala propiciam as condições para a alavancagem de novos processos de mercadorização da educação, por exemplo, ao fornecer dados, pretensamente neutros e científicos para fomentar verdadeiras indústrias de formação ou capacitação de professores, coaching, entre outras. [...]. (SEKI et al. 2017, p. 43-44).

Entendemos que a avaliação em larga escala na RMEF não pode ser objeto de dominação, bem como instrumento de coerção e vinculação do trabalho docente ao desempenho dos estudantes (SEKI et al., 2017), ou seja, estar à mercê de uma política contraditória que defende a padronização internacional e de uma ideologia economicista, mercadológica, produtivista, meritocrática e que responsabiliza gestores das escolas e professores pelos resultados obtidos. Defendemos uma avaliação não privatista, portanto, com propósitos políticos emancipatórios, democráticos e não reformistas, gerencialistas e regulatórios. Uma avaliação cujos resultados revertam em políticas públicas de educação que cheguem às escolas e que tenham como norte o *pensar certo*, a humanização, a aprendizagem crítica e histórica do educando, a democratização do currículo e do conhecimento, a formação permanente de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, a valorização do magistério e a real melhoria das condições de trabalho no âmbito da RMEF.

3.3 RELAÇÃO PROVA FLORIPA E COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO

De acordo com informações contidas na carta¹⁰⁸ endereçada aos diretores e professores em 30 de Novembro de 2009 (FLORIANÓPOLIS, 2009), a Prova Floripa foi concebida a partir do Termo de adesão “voluntária” ao “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), preconizado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação e firmado no ano de 2007, entre a Prefeitura Municipal de Florianópolis e a União Federal, envolvendo a SME e o Ministério da Educação.

O “compromisso” consiste num movimento da União em dois sentidos: no da centralização da regulação da educação básica e no de liderar esforços subnacionais de governança da educação básica. No primeiro caso, avançando na associação de processos de medida, avaliação, monitoramento, planejamento e financiamento. Com isso, a União aprimorou a sua capacidade de regulação pela maior conjugação, sistematização e formalização das suas iniciativas. No segundo caso, formalizou a sua atuação indutora e direcionadora das colaborações voluntárias de entes públicos e privados diversos, exigindo a criação de comitês locais do “compromisso” encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB. [...] (FREITAS, 2011, p. 111, grifos da autora).

Partindo das colocações de Freitas (2011) pontuamos que o “compromisso” firmado entre a SME e o ME é composto por um conjunto de cláusulas relacionadas com a avaliação sistêmica e a evolução do IDEB. Dessa forma, a SME ao aderir às determinações do “compromisso” assumiu a responsabilidade e o comprometimento em propor metas para a melhoria da qualidade da educação e o incremento do IDEB, bem como promover e implementar diretrizes que compõem a elaboração e gestão do Plano de Ações articuladas (PAR).

De acordo com Freitas (2011, p. 111, grifo da autora), “o PAR foi estabelecido como a ferramenta base para termo de convênio ou de

¹⁰⁸ Documento Administrativo emitido pela Gerência de Articulação Pedagógica, vinculada ao DEF da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC.

cooperação, firmado entre o MEC e o ente apoiado, com vistas ao cumprimento das metas do *compromisso* e da observância das suas vinte e oito diretrizes”. O monitoramento do PAR por parte do MEC é feito por meio da elaboração de relatórios pela SME e visitas técnicas (FREITAS, 2011, grifo da autora).

O PAR propõe medidas para melhorar a qualidade da educação das escolas básicas municipais, dentre as quais está a criação e implementação de avaliação externa. Logo, a Prova Floripa surge como instrumento avaliativo para incrementar os resultados das escolas municipais na Prova Brasil e no IDEB. Assim sendo, a SME começa a realizar diagnósticos para aferir o desempenho das escolas básicas e realizar o monitoramento dos indicadores de qualidade da educação municipal (FLORIANÓPOLIS, 2009). Também, decorrente da assinatura do “compromisso” a PMF pode obter auxílio técnico da União, via MEC e INEP, bem como apoio financeiro por meio de recursos disponibilizados pelo FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FREITAS, 2011), além de organismos multilaterais.

Nesse sentido, as 28 diretrizes são pautadas em estratégias de ação e na imposição de metas focadas em resultados educacionais, cujo destaque é o acompanhamento periódico da aprendizagem, da qualidade e do rendimento dos estudantes, via desempenho em avaliações externas e nos resultados do IDEB:

- I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;
- VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;

- VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
- VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;
- IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;
- X - promover a educação infantil;
- XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos;
- XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
- XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
- XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
- XV - dar consequência ao período probatório, tomando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;
- XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;
- XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;
- XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;
- XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;
- XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de

continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;

XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB (BRASIL, 2007, p. 1-2).

Como uma das contrapartidas a adesão ao termo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a partir de 2007 a SME começa a implementar uma política de AELE, representada pela Prova Floripa, para aferir e monitorar o desempenho das escolas e dos alunos da educação básica da RMEF. Assim, a Prova é uma das atividades previstas pela diretriz III do “compromisso” que preconiza a realização periódica de avaliação dos estudantes e cujo propósito declarado é o incremento do IDEB.

Nesse aspecto, de acordo com informações veiculadas em documentos da SME/PMF (FLORIANÓPOLIS, 2009; 2011; 2012; 2014) a Prova Floripa tem como objetivo gerar diagnósticos do processo ensino-aprendizagem, visando coletar informações que apontem para os indicadores e padrões de rendimento, desempenho e qualidade das escolas e dos estudantes do ensino fundamental e, a partir disso, realizar um cronograma de gerenciamento e (re)direcionamento das ações e diretrizes políticas propostas pela SME em conformidade com a metas previstas no “compromisso” e com isso intervir na gestão educacional, na proposta curricular da RMEF e na prática pedagógica cotidiana escolar e dos professores (FLORIANÓPOLIS, 2009).

3.4 A PROVA FLORIPA: OPERACIONALIZAÇÃO E GESTÃO DOS RESULTADOS

De acordo com os relatórios da Prova Floripa de 2014, 2015 e 2016 (FLORIANÓPOLIS, 2014; 2015a; 2015b, 2015c; 2016b), os resultados gerados têm a função de oferecer um panorama local do nível de aprendizagem dos estudantes que frequentam as escolas da RMEF, por isso sua aplicação se dá de forma censitária e em todos os anos escolares e componentes curriculares. Além disso, a Prova Floripa tem o propósito de avaliar as políticas de educação vigentes e subsidiar a adoção de novas políticas de gestão da educação pública municipal, que sejam mais acordadas à realidade escolar da RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2014). Dessa forma, questionamos: qual o verdadeiro significado dessa avaliação no contexto das escolas da RMEF? Para que serve a Prova Floripa?

Como já mencionamos, da edição de 2007 até a edição de 2014, a Prova Floripa foi gerida pela SME. Todavia, os resultados eram sistematizados e analisados por empresas contratadas para tal fim. Nesse período a Prova era tratada como instrumento de ação diagnóstica e elaborada contendo quarenta itens de múltipla escolha, sendo cinco questões para cada área do conhecimento (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física) excetuando nos anos iniciais - 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos - cujas provas possuíam apenas questões de Língua Portuguesa e de Matemática (FLORIANÓPOLIS, 2014). A partir da edição de 2015, a Prefeitura de Florianópolis estabelece um contrato de serviços educacionais com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), instituição ligada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e cujo foco é o oferecimento de serviços destinados à mensuração e monitoramento do rendimento de estudantes das escolas públicas

(MELGAREJO, 2017). Assim, a Prova Floripa inaugura uma nova gestão da avaliação externa, introduzindo mudanças significativas nos pressupostos metodológicos. Nesse contexto, por exemplo, o CAEd começa a utilizar a Teoria da Resposta ao Item - TRI como recurso metodológico para analisar os resultados de proficiência das escolas, turmas e estudantes na Prova Floripa (FLORIANÓPOLIS, 2014, 2015a; 2015b; 2016a).

Com o intuito de compreender o funcionamento do instrumento de avaliação, seus pressupostos teóricos-metodológicos, os parâmetros avaliados e a apropriação dos resultados pelas escolas e professores/as, na sequência apresentamos um conjunto de dados e informações veiculados em documentos administrativos específicos remetidos pela SME e nos relatórios dos resultados das várias edições da Prova Floripa, considerados uma espécie de “devolutiva pedagógica (FLORIANÓPOLIS, 2014).

Em relação à participação dos estudantes da RMEF e à cobertura da Prova Floripa observa-se, com base nos relatórios dos resultados (FLORIANÓPOLIS, 2007; 2008; 2009, 2011; 2012; 2014; 2015a; 2015b; 2015c; 2016b) os seguintes aspectos:

- ▶ Em 2007, primeira edição da Prova, participaram 9.855 estudantes. Foram avaliados alunos que frequentavam o 1º ano, a 2ª, 3ª, 4ª e 8ª séries. Nesse primeiro ano a Prova Floripa envolveu apenas os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados foram organizados pela empresa Meritt - Informação educacional. Os alunos também responderam um questionário contextual. As informações foram compiladas por escola, turma e componente curricular (Língua Portuguesa e Matemática), com base na Teoria Clássica dos Testes (TCT). Cada escola recebeu uma cópia personalizada do relatório contendo as questões para cada ano/série e componente curricular, bem como a tabulação dos resultados (FLORIANÓPOLIS, 2007).
- ▶ Em 2008, segunda edição da Prova, participaram 9.667 estudantes, abrangendo alunos dos 1º e 2º anos e da 3ª a 8ª séries. Os componentes curriculares avaliados foram Língua Portuguesa e Matemática, no 1º e 2º ano, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série; Ciências, História, Geografia, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física apenas na 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série. A sistematização e análise dos resultados foi realizada pela empresa Rumos – Gestão da Informação Educacional e seguiu

a TCT. Cada escola recebeu um relatório personalizado com os resultados das turmas (anos ou séries e componentes curriculares) e individualmente para os estudantes, aspecto que representou uma inovação em relação ao relatório de 2007 (FLORIANÓPOLIS, 2008).

- ▶ Em 2009, terceira edição da Prova, participaram efetivamente 7.705 estudantes. Foram avaliados os anos/séries: do 1º ao 3º ano e 5ª, 6ª e 7ª séries; componentes curriculares envolvidos: do 1º ao 3º ano e 4ª série: Língua Portuguesa e Matemática, da 5ª a 7ª série: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física). Nessa edição da Prova a sistematização e análise dos resultados voltou a ficar sob a responsabilidade da empresa Meritt -Informação educacional. Os dados e informações foram compilados em tabelas e gráficos a partir da TCT e novamente cada escola recebeu um relatório personalizados dos seus resultados, por turmas, ano/série escolar, componente curricular e descritor (inovação em relação a edição anterior) avaliado e individualmente por estudante (FLORIANÓPOLIS, 2011).
- ▶ Em 2010 não teve Prova Floripa. Há contradições nas justificativas para a não aplicação da quarta edição da Prova. O que circulou na Rede é que a empresa contratada para reproduzir as provas não cumpriu com o contrato. Porém não é uma informação confirmada, já que haveria necessidade de constatar junto aos gestores da Prova Floripa daquela época.
- ▶ Em 2011 a Prova aconteceu em duas etapas e teve a participação efetiva de 15.740. Na primeira etapa foram avaliados: 1º ao 5º ano e 6ª e 7ª séries; componentes curriculares envolvidos: do 1º ao 5º ano: Língua Portuguesa e Matemática e da 6ª a 7ª série: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física. Na segunda etapa foram avaliados os mesmos anos e componentes curriculares da primeira etapa. Acreditamos que a aplicação de duas edições da Prova Floripa num mesmo ano se deu em virtude de não ter ocorrido a Prova no ano anterior (2010). Nesse caso, foi uma forma de reparar a não aplicação de 2010. Assim como na edição de 2009, nas duas edições de 2011 a sistematização e análise dos resultados

da Prova, por escola, turmas, componentes curriculares, descritores avaliados e alunos, também ficou sob a responsabilidade da empresa Meritt -Informação educacional e seguiram os mesmos parâmetros. Também, cada escola recebeu o seu relatório com os seus resultados (FLORIANÓPOLIS, 2011).

- ▶ Em 2012 a Prova teve uma participação efetiva de 15.800. Foram avaliados alunos do 1º ao 6º ano e 7ª e 8ª séries; componentes curriculares envolvidos: do 1º ao 5º ano: Língua Portuguesa e Matemática, do 6º ano e 7ª e 8ª séries: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física). Os resultados dessa edição também foram sistematizados pela Meritt - Informação educacional, seguindo os mesmos procedimentos e parâmetros das edições de 2011 (FLORIANÓPOLIS, 2012).
- ▶ Na edição de 2013 participaram efetivamente da Prova 13.293 estudantes. Foram avaliados alunos do 1º ao 8º ano e 8ª série, nos componentes curriculares: do 1º ao 5º ano: Língua Portuguesa e Matemática, do 6º ao 8º ano e 8ª série: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física). Os resultados continuaram a ser sistematizados pela Meritt -Informação educacional, seguindo os mesmos parâmetros e procedimentos metodológicos da edição anterior (FLORIANÓPOLIS, 2013).
- ▶ Em 2014 a participação envolveu 9.491 estudantes efetivos, o que representou um percentual de 83,3%. Foram avaliados alunos do 1º ao 9º ano. Os alunos do 1º ao 5º ano responderam itens/questões dos componentes curriculares de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática. Já os alunos do 6º ao 9º ano resolveram itens/questões de todos os componentes curriculares: Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática. A partir dessa edição, o CAEd passou a ser responsável pela sistematização dos dados e informações da Prova Floripa. Os resultados de desempenho foram personalizados para a RMEF e para cada escola, ano escolar, componente curricular, turma e estudantes. Os resultados foram expressos em percentuais, sendo utilizada a TCT (FLORIANÓPOLIS, 2014).

Até 2014 a Prova Floripa, utilizou um banco de questões/itens elaborados pelos próprios assessores pedagógicos da SME e professores das distintas áreas disciplinares que compõem a grade curricular e que atuavam nas escolas da RMEF. A partir de um contrato de terceirização firmado pela SME/PMF, em 2015 a gestão da Prova Floripa (elaboração, aplicação e análise dos seus resultados) passou a ser feita pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), vinculado a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

- ▶ Quanto a edição de 2015, participaram uma população de 13.988 estudantes efetivos com um percentual de 85,4%. Foram avaliados os estudantes do 1º ao 9º ano; componentes curriculares envolvidos: Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática). Também foi aplicado um extenso questionário contextual para os alunos de todas as turmas. Os diretores das escolas e professores também responderam um questionário contextual. Como dito, a partir dessa edição o CAEd/UFJF assumiu a logística e organização da Prova, bem como a continuidade da sistematização e análise dos resultados de proficiência e dos dados contextuais; começa a utilizar a Teoria da Resposta ao Item (TRI) na análise dos dados e informações, porém, para as disciplinas de Artes, Educação Física e Língua Inglesa os resultados foram expressos somente pela TCT. Os dados foram apresentados no âmbito da RMEF (totalidade), de cada unidade educativa, ano escolar, componente curricular, descritores, turma e por estudante. Além disso, os resultados passaram a ser publicados em revistas temáticas como revista do sistema de avaliação (totalidade da Rede), revista da gestão escolar (ênfase nos aspectos contextuais) e por componente curricular (revistas pedagógicas) (FLORIANÓPOLIS, 2015a, 2015b; 2015c).
- ▶ Em 2016 a sistematização dos resultados teve alguns avanços em relação a edição anterior, por exemplo a comparação entre as duas provas (2015c e 2016b), proficiência média¹⁰⁹ de cada

¹⁰⁹ A média de proficiência da RMEF corresponde ao valor da média aritmética das proficiências alcançadas pelo conjunto de estudantes que frequentam as

unidade educativa, desvio padrão¹¹⁰, padrão de desempenho, participação (obtida pela relação entre o número de estudantes previstos e número efetivos de alunos) e percentual de estudantes por padrão de desempenho. O padrão de desempenho corresponde ao “[...] intervalo dentro da escala de proficiência, na qual se localiza a média alcançada pelo conjunto de estudantes avaliados. [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 19).

A partir da edição de 2016 os resultados passaram a ser expressos considerando quatro padrões ou escalas de desempenho: abaixo do básico, básico, proficiente e avançado. Os escores desses padrões variam de acordo com o componente curricular e a etapa de escolaridade. Por exemplo, em Ciências da Natureza, o padrão de desempenho “abaixo do básico” para alunos do 6º e 7º ano vai até 175, já para o 8º e 9º ano vai até 200. Quanto ao padrão de desempenho considerado “básico” os valores são: 6º ano (175 a 225), 7º ano (175 a 250), 8º ano (200 a 250) e 9º ano (200 a 275). Com relação ao padrão de desempenho “proficiente” os valores são: 6º ano (225 a 300), 7º ano (250 a 325), 8º ano (250 a 325) e 9º ano (275 a 350). Quanto ao padrão de desempenho considerado “avançado” os valores são: 6º ano (acima de 300), 7º ano (175 a 250), 8º ano (200 a 250) e 9º ano (200 a 275) (FLORIANÓPOLIS, 2016a).

A Prova Floripa normalmente era aplicada no final do ano letivo (final de novembro ou início de dezembro) e seus resultados disponibilizados através da internet (portal da Prova Floripa) e também por meio de relatórios (gerais e específicos) e revistas temáticas para todas as escolas de ensino fundamental e suas equipes pedagógicas, no início do ano letivo subsequente. Assim, cada escola tinha como visualizar seus dados e resultados referentes à participação dos estudantes, média de proficiência, padrões de desempenho das turmas e dos estudantes, percentuais de acertos por questões/itens, componente curricular avaliado para cada descritor da matriz de referência (habilidades avaliadas), dentre outros parâmetros (FLORIANÓPOLIS, 2016a; 2016b).

escolas de ensino fundamental, na Prova Floripa, considerando as diferentes especificidades de etapas e componentes curriculares (FLORIANÓPOLIS, 2016a).

¹¹⁰ “Medida da variação entre as proficiências individuais, ou seja, a diferença entre a proficiência dos diferentes estudantes avaliados. [...] uma maior variação implica uma maior desigualdade do grupo avaliados, ou seja, quanto maior o desvio padrão, maior a desigualdade de desempenho entre os estudantes avaliados (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 19).

A partir da divulgação dos dados da Prova Floripa a SME faz recomendações para que as escolas discutam e interpretem junto aos seus coletivos os resultados obtidos nos componentes curriculares, turmas e pelos alunos, objetivando analisar os dados e informações para (re)definir e planejar ações e estratégias de intervenção junto às disciplinas, turmas e alunos, almejando a melhoria do desempenho, isto é, que todas as crianças e adolescentes possam desenvolver as competências e habilidades propostas na matriz de referência da avaliação. Além disso, os resultados são trabalhados por assessores da SME e do CAEd, nos grupos de formação continuada de gestores das escolas e professores dos diferentes anos escolares e componentes curriculares, considerando o planejamento, a matriz de descritores e a ação pedagógica cotidiana (FLORIANÓPOLIS, 2015a; 2015b; 2016a).

Considerando todas as informações acima descritas, evidenciamos que desde a primeira edição a Prova Floripa trabalha com a gestão por resultados, o que evidencia características de uma avaliação somativa, portanto, que faz classificação de escolas e estudantes de acordo com as proficiências alcançadas. Nesse sentido, pontuamos que a avaliação externa tem sido um importante contributo para o Estado e as instituições não governamentais sustentar ilusoriamente uma tecnocracia que parece dominar áreas sociais como a da educação (MACHADO, 2014, p. 334).

CAPÍTULO 4

ESCOLHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Todo pesquisador sabe quantas emoções subjazem às questões teóricas, o tempo dedicado a cada parágrafo do texto, o esforço físico necessário para manter a decisão de prosseguir nas buscas das informações, o isolamento voluntário para desenvolver reflexões amadurecidas, a fim de levar a obra
começada.
(Antonio Chizzotti)

Temos consciência da relevância da metodologia¹¹¹ para um trabalho de tese, assim como de que a opção do pesquisador pelos métodos e técnicas de coleta e análise de dados e informações é um ato social e político, portanto, não neutro (SEVERINO, 1998).

Partindo dessa compreensão, observamos que ao longo das últimas décadas, no contexto brasileiro, especialmente a partir da virada do século, a pesquisa na área das Ciências Humanas, em especial a área de Educação em Ciências da Natureza, vem passando por um processo de ressignificação e amadurecimento tanto no que se refere às dimensões teóricas, quanto às abordagens, modelos e procedimentos metodológicos. Neste aspecto, estudos que envolvem questões metodológicas amplas e específicas ligadas a pesquisa qualitativa na Educação em Ciências (SCARPA; MARANDINO, 1999, MOREIRA, 2003; BARROS et al, 2013; MILARÉ; REZENDE, 2013) ganham relevo, na medida em que contribuem para uma (re)visão mais contextualizada da área (SCARPA; MARANDINO, 1999). Isto é, contribuem para um entendimento mais político e menos linear sobre a realidade observada e investigada, em termos de princípios éticos e perspectivas adotados, objetivando dessa maneira, o aprofundamento de métodos e instrumentos utilizados na pesquisa de sujeitos, fatos, fenômenos, processos e eventos ligados ao processo ensino-aprendizagem em Ciências e à busca e o desvelamento

¹¹¹Minayo (2000, p. 14), afirma que a metodologia compreende “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Para essa autora, pensar a metodologia de um trabalho científico é pensar na centralidade que ela tem no interior das teorias.

de conhecimentos e saberes. São conhecimentos e saberes que se (re)constroem e se desenvolvem a partir da criticidade investigativa e do rigor metodológico, na medida em são “[...] fruto da curiosidade {epistemológica}, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa do indivíduo, [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2).

Neste capítulo, apresentamos as nossas escolhas metodológicas, os instrumentos de coleta e procedimentos de análise dos dados e informações referentes a presente pesquisa. As diretrizes metodológicas deste trabalho são fruto de uma escolha consciente, um movimento que só teve e tem sentido a partir de uma concepção crítico-reflexiva, dialógica e humanizadora. Uma escolha que direta ou indiretamente está relacionada com as vivências de formação em pesquisa, em especial no Núcleo de Estudos em Ensino de Genética, Biologia e Ciências (NUEG).

4.1 ALGUNS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA QUALITATIVA

Todo trabalho científico, quer seja de cunho quantitativo ou qualitativo, está na dependência da teoria e da metodologia, nas suas relações e interfaces. Portanto, a prática investigativa emerge da interpretação e do “[...] confronto entre os dados, às evidências, às informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1). Especificamente no que tange a abordagem qualitativa, Minayo (2000) nos diz que a mesma é parte integrante do campo das Ciências Sociais e Humanas, por assim ser, em linhas gerais, objetiva o conhecimento e a compreensão das relações entre sujeitos e a realidade social.

Para Minayo (2000), a prática investigativa é teórica porque precisa “[...] de parâmetros para caminhar no conhecimento. Porém, ainda que simples mortais, a marca de criatividade é nossa ‘grife’ em qualquer trabalho de investigação” (MINAYO, 2000, p. 17, grifo da autora). Além disso, a partir da referida autora, entendemos que a prática investigativa não se edifica somente com a teoria porque está na dependência da criatividade, experiência e sensibilidade do pesquisador. Igualmente que as ações investigativas se articulam aos métodos, técnicas e instrumentos, os quais possibilitam ao pesquisador a indagação e construção da realidade pesquisada (MINAYO, 2000). A pesquisa, quer seja numa abordagem qualitativa ou quantitativa,

[...] alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento

e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*. Às questões de investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São fruto de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 2000, p. 17-18, grifos da autora)

Lüdke e André (1986, p. 3) reforçam essa ideia, no sentido de que a dimensão qualitativa de pesquisa “[...] traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios {éticos} que orientam o pesquisador”. Nesse sentido, é parte coerente em um trabalho de pesquisa que utiliza a metodologia qualitativa

que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir [...] os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

Partindo desses entendimentos sobre a pesquisa qualitativa, enfatizamos que o ponto de partida da presente pesquisa foi identificar e discutir as percepções e compreensões das professoras da área de Ciências (professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC (RMEF) acerca da avaliação externa (Prova Floripa) e suas possíveis repercussões e desdobramentos sobre a prática docente das mesmas professoras.

Sendo assim, refletindo sobre os objetivos elencados para este estudo, assinalamos que se enquadra no campo das políticas de gestão e avaliação educacional na interface com o currículo e o ensino de Ciências. Nessa ótica, optamos por seguir os caminhos metodológicos da pesquisa social de natureza qualitativa, considerando o viés, crítico-reflexivo e interpretativo. Isto é, buscamos uma investigação que abarca distintos aspectos, dentre os quais o descritivo, exploratório, explicativo e reflexivo (GIL, 1995; SEVERINO, 1998).

Para Bortoni-Ricardo (2008) a abordagem qualitativa de pesquisa objetiva entender e interpretar processos e fenômenos sociais inseridos em uma situação ou contexto. Para esta autora, na investigação do tipo qualitativa o pesquisador interessa-se por um processo que ocorre em determinado ambiente social e deseja saber e entender como os atores envolvidos nesse processo percebem-no e interpretam-no. Logo, a partir desse entendimento, ponderamos que nossa pesquisa segue a abordagem qualitativa, porque sua temática está relacionada com a interpretação e reflexão crítica acerca dos fenômenos avaliativos, aqui considerados como processos e práticas político-sociais que estão na dependência de interações entre sujeitos, informações, conhecimentos e saberes da/sobre a realidade pedagógica e educacional.

Acrescentamos que há autores, como por exemplo, Erikson (1986), citado por Moreira (2003), que preferem utilizar a denominação de pesquisa “interpretativa” no lugar de pesquisa qualitativa,

porque é mais inclusivo, não dá à pesquisa a conotação de ser essencialmente não quantitativa e, principalmente, porque sugere a característica básica comum de todas essas abordagens - o interesse central da pesquisa na questão dos significados que as pessoas atribuem a eventos e objetos, em suas ações e interações dentro de um contexto social e na elucidação e exposição desses significados pelo pesquisador (MOREIRA, 2003, p. 22).

Para Chizzotti (1991) a metodologia qualitativa de pesquisa se fundamenta na existência de “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um elo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1991, p. 79). Assim, nesta abordagem de pesquisa segue-se a tradição compreensiva do sentido dos fatos, eventos e dos significados que as pessoas (pesquisador e sujeitos envolvidos na pesquisa) dão a eles (CHIZZOTTI, 2006). Uma tradição que não está “presa” a um padrão ou modelo fixo, completo e absoluto de pesquisa, já que reconhece às contradições, temporalidade e a fluidez da realidade (CHIZZOTTI, 2006), numa lógica de que os processos de investigação qualitativa são interpretativos e reflexivos, porque estão ligados às concepções, paradigmas, visões de mundo, valores éticos, objetivos e interesses dos sujeitos participantes e envolvidos e cujas vidas são afetadas pelo problema de pesquisa (AGEE, 2009). Com base nessas características, segundo Agee (2009), a investigação qualitativa precisa

movimentar o pesquisador para que possa responder o que, o como e o porquê está acontecendo uma situação ou evento social particular com uma determinada pessoa e/ou grupo/coletivo em interação dialógica.

De acordo com Agee (2009), na abordagem qualitativa é indispensável a seleção de um quadro teórico, o qual tem a função implícita ou explicitamente de direcionar o foco do estudo, às questões de investigação e os procedimentos de coleta de dados e informações. Portanto, concordamos com essa autora quando comenta que a teoria é relevante nos processos de investigação qualitativa, já que é responsável por fundamentar, moldar e direcionar todo o trabalho do pesquisador, desde a sua questão inicial de pesquisa, suas questões subsequentes, até a análise e interpretação final dos dados coletados.

Sendo assim, a autora destaca que:

Interpretação dos dados é o aspecto crucial do domínio metodológico da pesquisa qualitativa. Interpretação do ponto de vista de significados. Significados do pesquisador e significados dos sujeitos {participantes} (MOREIRA, 2003, p. 24).

Nessa linha, Gil (1995, p. 46) propõe que a pesquisa de cunho social, dependendo do(s) objetivo(s), pode ser agrupada em três níveis ou estágios: pesquisa exploratória, descritiva e explicativa. Sua proposta segue critérios hierárquicos e é baseada na classificação de Selltitz et al (1967). Portanto:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...]. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. [...]. (GIL, 1995, p. 44-45).

Nesse nível de pesquisa, de acordo com Gil (1995), os procedimentos de coleta de informações são realizados com a finalidade de proporcionar um panorama mais geral e aproximativo sobre um processo, fato ou fenômeno social. Logo, é uma modalidade de pesquisa utilizada comumente em educação “[...] especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado [...]” (GIL, 1995, p. 45), tal como supomos ser o foco desse trabalho, ou seja, a investigação das percepções e compreensões das professoras acerca da Prova Floripa e a sua relação com o currículo de Ciências e a prática docente.

Quanto às pesquisas sociais descritivas, conforme Gil (1995, p. 45), às mesmas

[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. [...]. São incluídas neste grupo às pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. [...].

Nesse sentido, observamos que as pesquisas descritivas têm por objetivo investigar características gerais e específicas de um grupo, realizar levantamento de opiniões, crenças e valores, bem como identificar a existência de associações entre variáveis e práticas sociais, suas relações e a natureza dessas relações (GIL, 1995). Quanto as pesquisas explicativas, o autor as define como:

São aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente (Gil, 1995, p. 46).

Concordamos com Gil (1995) que as pesquisas explicativas aprofundam o conhecimento da realidade e os seus por quês. Entretanto, reforçamos que a realidade é construída pelo pesquisador na sua *práxis* investigativa. Para esse autor, nem sempre é possível o desenvolvimento de pesquisas rigidamente explicativas, assim como realizar uma investigação exclusivamente exploratória ou ainda de caráter descritivo. Desse modo, alertamos para o fato de que muitas vezes, e, na maioria das pesquisas em Educação, ensino e avaliação em que os sujeitos elegem problemas de natureza qualitativa, há uma confluência entre os três níveis de investigação. Nessa situação, são modalidades ou estágios complementares de uma mesma pesquisa.

Além desses três níveis trabalhados por Gil (1995), acrescentamos um quarto nível de pesquisa qualitativa, aqui identificado como “crítico-reflexiva” (MAESTRELLI, et al, 2017). A pesquisa crítico-reflexiva é caracterizada a partir dos seguintes aspectos: postura atenta e ativa por parte do pesquisador acerca dos fenômenos e da realidade pesquisada; uma prática ética, dialógica e problematizadora frente ao tema e objeto

escolhidos, os sujeitos de pesquisa, objetivos e instrumentos de coleta de dados, bem como em relação ao *corpus* de informações selecionadas para análise. Nessa perspectiva, o pesquisador precisa exercer o *pensar certo*, a conscientização, num ser e fazer críticos, onde mediatizado pelo mundo o re-admira (FREIRE, 2014).

Sendo assim, evidenciamos que de acordo com Maestrelli et al (2017), a abordagem crítico-reflexiva de pesquisa se filia aos referenciais freireanos e se fundamenta em uma *práxis* investigativa que considera as dimensões cultural, histórica, social, ontológica e epistemológicas do sujeito, com vistas a uma postura investigativa humanizadora, emancipadora e, portanto, libertadora. Dessa forma, o trabalho do pesquisador precisa, sobretudo, ser uma atividade problematizadora, dialógica e de formação permanente, isto é, uma busca pela formação humana e do *ser mais* (MAESTRELLI et al, 2017).

Nesse aspecto, ao considerarmos uma abordagem qualitativa crítico-reflexiva para a pesquisa social e na área da educação e do ensino-aprendizagem, sobretudo, aquelas ligadas ao campo da gestão de políticas de avaliação educacional, na interface com o currículo e o ensino de Ciências, entendemos que a sua ênfase não está simplesmente em seguir regras e procedimentos metodológicos fechados ou padronizados de investigação, portanto, prontos e acabados, mas em possibilitar de forma aberta e problematizadora a análise e a compreensão de fenômenos, processos sociais e educacionais. Além do mais, é preciso enfatizar que nessa perspectiva metodológica, a pesquisa em educação pode e deve:

- (1) denunciar as contradições e formas de exploração presentes na esfera educativa, impostas pelas políticas públicas, para que, a partir de um quadro teórico e político, se possa anunciar formas de resistência;
- (2) redefinir o processo investigativo de forma a contribuir epistemológica e politicamente à mútua aprendizagem junto aos movimentos de resistência das comunidades oprimidas e silenciadas, dialogando com diversos conhecimentos que permitam que esses grupos sejam capazes de tomar decisões a curto e a longo prazo;
- (3) assumir postura crítica e rigor científico para a permanente mudança da realidade, explicitando as limitações conceituais, empíricas, históricas e políticas do seu fazer, bem como o desenvolvimento de habilidades comunicativas na sua relação com a investigação pretendida e com os sujeitos nela imersos;
- (4) compreender o privilégio

do espaço social que conquistou para as lutas populares de forma a traduzir o rigor científico na união da investigação acadêmica com a ação social progressista, comprometida com a humanização (MAESTRELLI, et al., 2017, p. 2853).

Assim, um dos pontos fortes da pesquisa qualitativa crítico-reflexiva é o processo reflexivo, ético e transformador que ela suscita. Partindo dessa compreensão e pensando nas características e peculiaridades associadas a presente pesquisa, pontuamos que a mesma, além de se identificar com os pressupostos da abordagem crítico-reflexiva, ela se enquadra também nos outros três níveis propostos por Gil (1995): exploratório, descritivo e explicativo. Isso porque muitas ideias, conceitos e aspectos acerca da avaliação educacional, a Prova Floripa e suas políticas, foram explorados, detalhados, descritos, explicados e compreendidos ao longo de todo o processo investigativo e que culminou na escrita dessa tese.

Considerando as particularidades que a abordagem qualitativa suscita, tais como a incompletude da realidade e a busca pelo *inédito viável* que pressupõe o processo investigativo, assinalamos que além de uma visão geral e de uma aproximação com o objeto de pesquisa e a realidade que o envolve, ainda pouco explorada em estudos anteriores, procuramos identificar e levantar questões que acreditamos ser problematizadoras acerca do tema e objeto de pesquisa em foco. Desse modo, buscamos um diálogo problematizador com a realidade aqui investigada, ou seja, com o contexto investigativo que propomos no início desse estudo.

Assim, tivemos o intuito de explicitar, esclarecer e compreender os distintos fatores, dimensões e variáveis ligadas ao contexto de realidade abarcado pelos fatos e fenômenos estudados. Também procuramos seguir um rigor metodológico (FREIRE, 2015) e, sendo assim, utilizar procedimentos e instrumentos adequados a uma *práxis* investigativa humanizadora e do *pensar certo*. Nessa lógica, fizemos escolha por um instrumento de pesquisa que atendesse o problema e o objeto de pesquisa, e, sobretudo, que se ajustasse ao recorte investigado, bem como as nossas filiações teórico-metodológicas. Com isso, procuramos seguir as demandas decorrentes dos objetivos elencados, para assim, “apreender” de forma mais completa o contexto de realidade pesquisada, possibilitando o seu desvelar (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Nessa dinâmica, procuramos respeitar as individualidades de todos/as os envolvidos/as na pesquisa, assim como as necessidades

decorrentes das escolhas feitas e assumidas neste estudo, considerando as interfaces com os campos de pesquisa abarcados.

4.2 ESTUDO DE CASO: CARACTERÍSTICAS E POTENCIALIDADES INVESTIGATIVAS

Considerando o que foi apresentado e discutido na seção anterior, damos continuidade aos aspectos metodológicos associados ao planejamento e objetivação da investigação em tela, dizendo que a mesma caracteriza-se como um “estudo de caso” que se desenvolve a partir da descrição, conhecimento e interpretação das vozes das professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividade de Ciências da RMEF acerca das AELE e da Prova Floripa, enfocando as repercussões e desdobramentos de tais processos avaliativos no currículo e nas práticas docentes das referidas professoras

Segundo Chizzotti (2006), o estudo de caso é uma das estratégias metodológicas mais utilizadas por pesquisadores da área da Educação. Para o autor, o pesquisador ao estudar um caso precisa:

[...] reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes e, sobretudo, instruindo ações posteriores (CHIZZOTTI, 2006, p. 135).

Nesse aspecto, assinalamos que o estudo de caso aqui proposto é do tipo não generalizável (FIALHO et al., 2010) visto que é particularizado para um fenômeno e situação social concreta. Logo, seu foco é buscar compreender o que os sujeitos participantes da pesquisa (pesquisador e pesquisados) percebem a sua volta, almejando opinar e expressar pontos de vista, compreensões e argumentos acerca dos acontecimentos que afetam o contexto de realidade vivenciado.

Nessa direção, ao optar pela metodologia “estudo de caso” devemos ter em mente que o trabalho de pesquisa não se desenvolve ao analisar uma simples amostra no sentido objetivo e quantitativo, mas dialogar com sujeitos e coletivos possuidores de subjetividades, buscando, assim, descortinar determinado evento e/ou situação social concreta, tentando desvelar o que há de singular nela.

Como base nesses elementos esclarecemos que no contexto da corrente pesquisa, a delimitação e o desenvolvimento do estudo de caso tem como propósito estabelecer uma estrutura de discussão crítico-

reflexiva. Nesse sentido, com relação a essa investigação, nosso interesse está na sua singularidade, isto é, não almejamos fazer generalizações e sim analisar e compreender uma situação contextual, particularizada e real.

Para fins organizacionais, em termos de planejamento e desenvolvimento da investigação, o estudo de caso seguiu a lógica de uma espiral de pesquisa (MINAYO, 2000), contemplando três momentos:

- Problematização da pesquisa;
- Trabalho de campo (coleta dos dados e informações) e construção do *corpus* de pesquisa;
- Processo analítico.

O momento da problematização da pesquisa caracterizou-se pela ação comunicativa concretizada em momentos de orientação dialógica e coletiva onde tivemos a oportunidade de construir um caminho investigativo ético e crítico-reflexivo. Nesse processo teórico-metodológico, foi fundante o dar sentido pedagógico para a presente investigação, ou seja, ter a possibilidade de contribuir na construção de pesquisas comprometidas com a transformação da realidade educacional brasileira (MAESTRELLI et al., 2017). Nessa perspectiva, foi salutar penaar para quem é essa pesquisa? Igualmente, responder cinco questões problematizadoras sobre o tema de investigação: “[...] quem, com quem e para quem se destina essa pesquisa? Para que se pesquisa? Por que se pesquisa esse tema? O que se está pesquisando? Como se pesquisa esse tema?” (MAESTRELLI et al., 2017, p. 2853).

O estabelecimento dessas questões atende aos pressupostos de uma *práxis* investigativa dialógica e crítico-reflexiva construída pelo grupo NÚEG (Núcleo de Estudos em Genética, Biologia e Ciências) da UFSC. Assim, partindo dessa alternativa metodológica de pesquisa e de pressupostos freireanos como a dialogicidade, problematização e humanização, foi possível desenvolver uma formação permanente enquanto pesquisador.

Após a problematização da pesquisa, passamos para a efetivação do trabalho de campo. Nesse momento, foi possível a aproximação com o objeto de pesquisa, dialogando com a realidade abarcada. Diante disso, passamos a delimitar o contorno metodológico, fazendo escolhas das técnicas, procedimentos e instrumentos mais apropriados para a realização da investigação. Nesse sentido, por meio da documentação¹¹² e

¹¹² Entendida conforme Severino (1996), como tudo o que o pesquisador julgar importante e útil para efetivar seus estudos, trabalhos de pesquisa e por ele

do uso de um questionário buscamos levantar os dados e informações da pesquisa, viabilizando a construção do *corpus* para análise.

No que diz respeito ao terceiro momento desse estudo de caso, onde a partir do *corpus* de pesquisa sistematizamos as análises dos dados e informações, fazemos uma releitura sintética dos posicionamentos e colocações de Lüdke e André (1986). Após juntar o *corpus* da pesquisa, surge a demanda e necessidade de olhar, interpretar e compreender os dados, informações e materiais coletados, num movimento analítico. Desse modo, à luz dos referenciais e aportes teóricos, foi possível dialogar com o *corpus* de pesquisa.

Em decorrência desse movimento, os resultados, da pesquisa tornando-se públicos e disponíveis para o acesso e leitura dos interlocutores, propiciando, assim, formulações de reflexões e apreciações críticas.

Ademais, apoiados em observações feitas por Moraes e Galiuzzi (2014), evidenciamos que a escrita de um trabalho científico é sem sombra de dúvidas um trabalho autoral, e, por assim ser, traduz-se em uma atividade complexa, na medida que nada é/está dado, pois o trabalho é processual. O texto é escrito e reescrito por uma infinidade de vezes, onde cada novo passo parece ser mais difícil do que o anterior; é uma superação diária de obstáculos; uma atividade recheada de incógnitas, incertezas, desafios; é um desvelar de ideias. Além disso, a construção do texto é submetida constantemente a autoavaliação e autocrítica do pesquisador. É difícil dar um ponto final; fica sempre a dúvida se realmente tem um ponto final.

4.3 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA – ATD

Segundo Moraes e Galiuzzi (2014, p. 167), “uma análise textual criativa tem sido comparada ao voo de uma águia”. Perguntamos: qual a significação e ou interpretação dessa metáfora? O que está implícito nessa comparação? Segundo os referidos autores, há pesquisadores que afirmam que o processo analítico de uma investigação ou estudo apresenta as mesmas dificuldades que uma águia possui ao alçar seus primeiros voos. Assim como a águia o pesquisador precisa superar seus “medos e angústia” para aprender a içar voos de análise mais abertos, longos e seguros. No início são várias tentativas de voos; às vezes há caos e

devidamente registrado através de fichamentos e anotações em caderno, além de outras técnicas.

tempestades, o pesquisador sente-se incapaz e temeroso, mas não desiste, porém somente mais tarde, depois de muitos ensaios, insucessos e sucessos é que vai conseguir voar livremente, com segurança e desenvoltura. Desse modo, o processo analítico é uma questão de aprendizagem e por isso requer estudo, conhecimento (MORAES; GALIAZZI, 2014).

Assim, a análise de dados e informações de textos obtidos em pesquisas (*corpus*), representa um voo ou ainda um caminho com diferentes trajetórias. No começo o pesquisador não sabe voar ou caminhar com liberdade, fluidez e equilíbrio; dá pequenos voos ou os primeiros passos de forma arriscada e duvidosa, sem muita precisão; escorrega e cai, mas se ergue, fica triste porque não consegue voar/caminhar, levanta a cabeça, quer seguir em frente, aprender, a ver o mundo. Nessa lógica, os passos iniciais de uma ATD são sinuosos, obscuros e incertos como os primeiros voos de uma águia; apresentam muitas idas e vindas, subidas e descidas, progressos e retrocessos (adaptado a partir do relato de mestrandos, conforme comentado por MORAES; GALIAZZI, 2014).

Partindo dessa metáfora, a ATD é entendida como uma metodologia qualitativa que segue um caminho com muitas possibilidades de trilhas e percursos. Um caminho que não é predefinido e que não está pronto e acabado, porque é construído 'permanentemente pelo pesquisador e cuja aprendizagem e pensamento em movimento se adequam às estratégias e ações da pesquisa e do processo de análise (MORAES; GALIAZZI, 2014). Nesse sentido, nas palavras autores, a ATD:

[...] é um caminho do pensamento do pesquisador. Como tal, *é um processo singular e dinâmico que cada pesquisador constrói, sem ponto determinado de partida ou de chegada*. Por ser singular e dinâmico, o caminho do pensamento não pode não pode ser dirigido de fora, mas precisa ser construído no próprio processo, pelo próprio sujeito. Ao mesmo tempo esta metodologia confere ao pesquisador ampla liberdade de criar e de se expressar (MORAES; GALIAZZI, 2014, 166).

A partir desse panorama e conforme explicações dos referidos autores, a ATD é uma metodologia que transita entre a análise de conteúdos e a análise de discurso. Nessa direção, é compreendida como um processo auto-organizado de análise e construção de compreensão de textos (MORAES, 2003). Isto é, na ATD se trabalha com a interpretação,

a produção de sentido sobre um *corpus* que é formado por dados e informações de caráter hermenêutico, cuja finalidade é a produção de argumentos, através da emergência de novas compreensões acerca dos fenômenos associados a linguagem e ao discurso. Assim, esses fenômenos, materializados a partir das informações coletadas e selecionadas em textos de diferentes gêneros, são submetidos ao processo da ATD (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006; TORRES et al, 2008; MORAES; GALIAZZI, 2014).

Esse movimento de análise textual, segundo a descrição dos autores citados acima, apresenta-se como um ciclo estruturado a partir de três estágios ou etapas: unitarização, categorização e comunicação. Logo, o processo de análise inicia-se com a unitarização que consiste na desmontagem ou fragmentação do *corpus* de textos em seus detalhes ou elementos de análise, originando unidades de base ou enunciados de significado. Esse estágio pode ser caracterizado como a forma de buscar uma compreensão ampla das possibilidades de significados dos textos, o que só é possível através da análise dos enunciados ou unidades de base (TORRES et al, 2008).

A unitarização é seguida pelo processo de categorização, o qual compreende o estabelecimento de relações/articulações entre às unidades de base (entropia textual), produzindo uma nova organização e reordenação que tem como resultado o agrupamento e classificação dos elementos de análise por meio de critérios de semelhança e aproximação discursiva entre os enunciados (TORRES, et al, 2008; MORAES; GALIAZZI, 2014). Essa dinâmica tem como resultado o pré-estabelecimento ou a emergência de níveis de categorias ou sistemas de categorias de análise (TORRES et al, 2008; MORAES; GALIAZZI, 2014).

Esse procedimento deve ser recursivo para a lapidação das categorias e se processa através dos mecanismos sensoriais de dedução, indução e intuição do pesquisador, que concomitantemente permeiam o processo de investigação analítica (TORRES et al, 2008, p. 6).

O terceiro e último estágio da ATD corresponde ao que os autores chamam de “captando o novo emergente”. Esse momento corresponde a construção de metatextos analíticos e a sua comunicação. Assim, os metatextos representam uma nova maneira de explicar, interpretar e compreender os elementos resultantes dos passos anteriores da ATD

(MORAES, 2003; TORRES et al., 2008; MORAES; GALIAZZI, 2006; 2014).

É importante frisar que a qualidade e originalidade de uma análise tem como pré-requisito o conhecimento dos materiais ou *corpus* de pesquisa e as premissas teóricas e epistemológicas do investigador (TORRES et al, 2008). Isto posto, assinalamos que ao fazer uso de alguns elementos analíticos da ATD, é possível colocar em relevo e movimento a organização de pensamentos, problematizações, interpretações e compreensões dos dados e informações coletados, alcançando voos de autoria e criando caminhos e trajetórias dialógicas na direção de uma análise comprometida com *o pensar certo*, a conscientização e a humanização, com vista a emancipação e a transformação de uma realidade concreta.

4.4 O PROCESSO DE COLETA DOS DADOS E INFORMAÇÕES

Considerando a natureza desse estudo (abordagem qualitativa, crítico-reflexiva e estudo de caso), bem como o problema e os objetivos de pesquisa propostos e almejando buscar evidências que pudessem corroborar com a nossa prerrogativa de pesquisa (a Prova Floripa é uma política de gestão educacional que contribui para a regulação e o controle institucionais sobre o currículo e a prática docente das professoras que ensinam Ciências na RMEF, tendo como resultado o estreitamento curricular), fizemos opção, dentre tantos procedimentos de coleta de dados e informações disponíveis, pela pesquisa bibliográfica e documental, bem como pela utilização de um questionário.

4.4.1 A pesquisa bibliográfica e documental: reunindo referências

Toda pesquisa, quer seja bibliográfica ou documental é uma fonte de cultura e, portanto, uma atividade humana de trabalho que transforma sujeitos e que possibilita o apreender da realidade, no sentido do desenvolvimento da humanização de homens e mulheres. Nesse entendimento, propomos uma pesquisa bibliográfica alicerçada no processo dialético da reflexão-ação-transformação, que possibilite a *práxis* do diálogo com os distintos elementos históricos e culturais materializados nas fontes bibliográficas e documentais acessadas e selecionadas para análise.

No que se refere especificamente à pesquisa documental, de acordo com Gil (1995), a mesma caracteriza-se pelo uso das chamadas fontes de “papel”, representadas por capítulos e artigos de livros e revistas, documentos oficiais, relatórios, reportagens de jornais, fotografias, entre

outros. Atualmente, além das chamadas fontes de papel há a cultura digital, cujas fontes (e-books, revistas on line, sites, blogs, audiovisuais ...) são disponibilizadas através da mídia eletrônica e acessadas com auxílio dos recursos da tecnologia dos computadores e internet. Para efeito das atividades desta pesquisa, considero tanto as fontes bibliográficas, quanto as documentais, impressas ou digitais, como potenciais materiais para subsidiar o processo analítico da presente pesquisa.

Afirmamos que a documentação se constituiu em uma necessidade, portanto, um processo permanente ao longo do desenvolvimento desse estudo. Por isso, o levantamento e exploração das fontes documentais e bibliográficas foram realizados de forma processual, à medida que íamos visualizando e tomando contato com as bases e bancos de dados, os títulos, sinopses e resumos dos livros, e-books, artigos de revistas, relatórios, etc. Especificamente em relação ao levantamento de fontes documentais gerais, temáticas e bibliográficas (SEVERINO, 1996) relacionados à Prova Floripa, procuramos refletir sobre quais os elementos e informações seriam relevantes para atender às demandas da presente pesquisa.

Sendo assim, as bases de dados pesquisadas para a realização do levantamento da produção acadêmica foram: Catálogo de Teses e Dissertações da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Plataforma Sucupira (periódicos da área de ensino de ciências, educação e avaliação), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Scholar/Acadêmico. O período delimitado foi de 2008 - 2018. Para fazer a busca dos trabalhos levei em conta dois planos ou critérios. Desse modo, num primeiro plano a busca foi realizada por meio de palavras-chave isoladas, dentre as quais: Prova Floripa, avaliação, avaliação educacional, avaliação da educação, avaliações nacionais, avaliação externa, exames externos, avaliação em larga escala, avaliação externa em larga escala, avaliação externa de larga escala, avaliações sistêmicas, sistemas avaliativos, avaliações de sistemas educacionais, avaliação de resultados, avaliações de rendimento escolar, testes de rendimento escolar ou exames de rendimento escolar, avaliações oficiais e provas padronizadas ou estandardizadas.

Num segundo plano de busca utilizamos palavras-chave em conjunto, dentre as quais: Prova Floripa e prática docente, avaliação educacional e prática docente, avaliação nacional e prática docente, avaliação externa e prática docente, avaliação em larga escala e prática docente, avaliação externa em larga escala e prática docente, avaliação externa de larga escala e prática docente, avaliação sistêmica e prática

docente, avaliações de sistemas educacionais e prática docente, avaliação de resultados e prática docente, avaliações oficiais e prática docente, Prova Floripa e currículo, Prova Floripa e currículo de ciências, avaliação e currículo, avaliação e currículo de ciências, avaliação educacional e currículo, avaliação educacional e currículo de ciências, avaliação nacional e currículo, avaliação nacional e currículo de ciências, avaliação externa e currículo, avaliação externa e currículo de ciências, avaliações em larga escala e currículo, avaliações em larga escala e currículo de ciências, avaliação de larga escala e currículo, avaliação de larga escolar e currículo de ciências, avaliação externa em larga escala e currículo, avaliação externas em larga escala e currículo de ciências, avaliação de sistemas educacionais e currículo, avaliação de sistemas educacionais e currículo de ciências, avaliação sistêmica e currículo, avaliação sistêmica e currículo de ciências, avaliação de resultados e currículo, avaliação de resultados e currículo de ciências, avaliação oficial e currículo e avaliação oficial e currículo de ciências.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis foram localizados dez trabalhos (“quadro 3”). Primeiramente fizemos a leitura dos resumos daqueles que traziam a Prova Floripa como palavra-chave ou faziam alguma citação no corpo do texto sobre a mesma. Nessa lógica, selecionamos um TCC do Curso de Especialização em Educação Integral realizado na UFSC e nove dissertações de mestrado (oito realizadas no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC e uma no Programa de Pós-graduação em Linguística, também da UFSC). Os trabalhos que continham a Prova Floripa como palavra-chave foram lidos na íntegra. Além disso, todos os trabalhos foram salvos em pasta específica de arquivo eletrônico para posterior consulta e citação.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fazendo buscas utilizando a expressão “Prova Floripa” obtivemos como resultado 174 trabalhos, sendo selecionados 23 (quadro 4).

Quadro 3 - Trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da SME que citam a Prova Floripa (período - 2008 a 2018)

Título	Autoria	Palavras-chave	Tipo de pesquisa	Ano	Programa de origem e instituição
O ideário gerencial no trabalho do diretor escolar: concepções, contradições e resistência	Alcilea Medeiros Cardoso	Gerencialismo. Gestão Educacional. Reforma Educacional. Trabalho e Educação. Diretor Escolar.	Mestrado	2008	Programa de Pós-graduação em Educação/UFSC
O processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo	Rosângela Soldatelli	Adoecimento docente. Trabalho docente e saúde. Educação escolar. Resistência.	Mestrado	2011	Programa de Pós-graduação em Educação/UFSC
Implicações da prova Brasil na formação continuada de professores: uma análise da rede municipal de ensino de Florianópolis (2005 – 2010)	Lucimara Domingues de Oliveira	Avaliação; Prova Brasil; Formação continuada; Escola pública.	Mestrado	2011	Programa de Pós-graduação em Educação/UFSC
A avaliação nas escolas públicas municipais de Florianópolis: avaliar para regular	Rosilene Amorim dos Anjos	Avaliação em larga escala. Ensino fundamental. IDEB. Prova Floripa. Qualidade. Regulação.	Mestrado	2013	Programa de Pós-graduação em Educação/UFSC
Intensificação do trabalho docente: contradições da política de economizar professores	Márcia Luzia dos Santos	Gestão do trabalho. Trabalho docente. Intensificação do trabalho docente. Avaliação.	Mestrado	2013	Programa de Pós-graduação em Educação/UFSC
Educação integral: caminhos da implantação nas escolas da rede municipal de Florianópolis	Claudia Cristina Zanela	Educação Integral. Programa Mais Educação. Indicadores da Prova Brasil e Prova Floripa.	TCC	2013	Pós-graduação em Educação Integral: Curso de Educação/UFSC
O trabalho da oralidade nas escolas municipais de Florianópolis, da teoria da grande divisa aos pcns: o desafio ainda continua	Maria Letícia Naime-Muza	Ensino-aprendizagem. Língua portuguesa. Oralidade. Gêneros orais.	Mestrado	2014	Programa de Pós-graduação em Linguística/UFSC
O sistema apostilado na rede municipal de ensino de Florianópolis: "caminho" para medidas privatistas e desvalorização da educação	Aldani Sionei de Andrade Frutuoso	Sistema apostilado. Lógica privatista. Controle e desqualificação. Política educacional.	Mestrado	2014	Programa de Pós-graduação em Educação/UFSC
A agenda do banco interamericano de desenvolvimento para a educação: um estudo do acordo com a rede municipal de educação de Florianópolis	Mariano Moura Melgarejo	Banco Interamericano de Desenvolvimento; Educação e Desenvolvimento; Política Educacional; Rede Municipal de Educação; Prefeitura Municipal de Florianópolis.	Mestrado	2017	Programa de Pós-graduação em Educação/UFSC
As implicações da prova Floripa no trabalho docente	Thiago Salgado Vaz de Lima	Prova Floripa; Avaliação em Larga Escala; Banco Interamericano de Desenvolvimento; CAEd; Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Mestrado	2018	Programa de Pós-graduação em Educação/UFSC

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da SME/PMF

Quadro 4 - Trabalhos selecionados no catálogo de teses e dissertações da capes (período - 2008 a 2016)

Título	Autoria	Palavras-chave	Tipo de pesquisa	Ano	Programa de origem e instituição
Repensando Políticas Públicas em Avaliação Educacional no Município de Angra dos Reis	Rodrigo Veloso Parkutz Costa	Avaliação Educacional. Avaliação em larga escala. Prova Angra.	Dissertação	2013	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - Universidade Federal de Juiz de Fora
A Identidade do Professor de Educação Básica Subjetivada pela Avaliação Externa Prova Brasil	Walquiria Silva Carvalho Borges	Identidade, Discurso, Prova Brasil, Verdades, Subjetivação.	Dissertação	2016	Programa Mestrado em Educação - Universidade Federal de Goiás (UFG)
Avaliações Externas e Qualidade da Educação: Repercussões das Avaliações em Larga Escala nos Discursos sobre as Práticas em Escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo	Eliene Gomes Vanderlei Mardegan	Educação; Qualidade; Avaliação externa; Prova São Paulo; Prova da Cidade.	Dissertação	2014	Programa de Mestrado em Educação - Universidade da Cidade de São Paulo
Usos da Prova Brasil: Uma Análise em Escolas Municipais de Ensino Fundamental I	Karla Aparecida dos Reis	Avaliação em larga escala. Prova Brasil. IDEB. Ensino Fundamental. Formação de professores	Dissertação	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Católica de Santos
Repercussões da Avaliação Externa na Escola: A Prova Brasil na Percepção de Professores	Elizena Durvalina de Souza Cortez	Avaliação Externa; Prova Brasil; Professores; Leitura	Dissertação	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas
A Prova Brasil como Política de Avaliação em Larga Escala: Implicações sobre o Currículo Escolar e o Trabalho Pedagógico em Escolas Municipais de Rio Branco/AC	Mirian Souza da Silva	Avaliação em larga escala; currículo escolar; trabalho pedagógico; Prova Brasil	Dissertação	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade Federal do Acre
Prova Brasil: Significações e Influências na Organização da Escola e no Trabalho Docente	Aline Sartorel	Prova Brasil. Controle simbólico. Organização da escola. Trabalho docente.	Dissertação	2014	Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Oeste de Santa Catarina
Marcos contextuais e Tendências Teórico-conceituais em Estudos sobre Avaliação Educacional, Prestação de Contas e Responsabilização (Accountability) no Brasil	Camila Regina Rostirola	Accountability. Avaliação educacional. Prestação de Contas. Responsabilização. Prova Brasil	Dissertação	2014	Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Oeste de Santa Catarina
A Prova São Paulo e as tensões das avaliações externas: diálogos com o currículo oficial da rede municipal de ensino de São Paulo	Raissa de Oliveira Chappaz	Avaliação da educação, Avaliação externa, Currículo, Política educacional, Prova São Paulo, Rede municipal de ensino de São Paulo	Dissertação	2015	Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo
Sentidos da Prova Brasil na Voz dos Professores do Ensino Fundamental	Marina Luciani Garcia	Prova Brasil; avaliação em larga escala; concepções de leitura; responsabilização	Dissertação	2014	Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Regional de Blumenau
A Prova Brasil como Instrumento de Regulação do Ensino Fundamental no Município de Porto Velho: Avaliação ou Manipulação de Resultados?	Osiel Antonio dos Santos	Prova Brasil, Regulação, Escolas de Porto Velho	Dissertação	2014	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Universidade Federal de Rondônia
A Prova Brasil sob Perspectiva de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Gabriela Maia Fischer	Prova Brasil; Avaliação Educacional, Políticas Públicas, Professores do Ensino Fundamental	Tese	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Vale do Itajaí

Prova São Paulo e currículo: imbricações e tensões da avaliação externa na rede municipal de ensino de São Paulo	Barbara Barbosa Born	Avaliação da educação, Avaliação externa, Currículo, Políticas educacionais, Prova São Paulo, Rede municipal de ensino de São Paulo	Dissertação	2015	Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo
Políticas públicas de avaliação na perspectiva docente: desdobramentos da Provinha Brasil, Prova Brasil e SARESP para o trabalho de professores dos anos iniciais do ensino fundamental'	Priscila de Paulo Uliam	Trabalho docente; Professores; Políticas públicas; Avaliação educacional; Prova Brasil; Provinha Brasil; SARESP	Dissertação	2015	Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Paulo
Impactos das Avaliações Externas nos Currículos Escolares: Percepção de Professores e Gestores	Rita de Cassia Silva Godoi Menegao	Avaliação externa em larga escala; currículo escolar; política de avaliação; Prova Brasil/INEP	Tese	2015	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas
Políticas de Avaliação para o Ensino Fundamental: a Provinha Brasil e suas Implicações na Prática Docente	Selma Gattass Dias Aires da Silva	Provinha Brasil, alfabetização, qualidade, prática docente	Dissertação	2014	Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Estado de Mato Grosso
As implicações produzidas pela avaliação externa no trabalho docente: uma análise no município de Duque de Caxias-RJ	Leni da Silva Maciel	currículo - trabalho docente - avaliação externa - SME-Duque de Caxias	Dissertação	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro
Políticas de avaliação em larga escala e o contexto da prática em municípios de pequeno porte do estado do paraná (2005/2013)	Juuliana Fatima Serraglio	IDEB; Políticas públicas educacionais; Avaliação em larga escala; Municípios de Pequeno Porte; Gestão Escola; Contexto da prática.	Tese	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
As avaliações externas na percepção dos(as) diretores(as) das escolas municipais de Rio Grande	Fabricio Monte Freitas	Estado Avaliador. Gestão Educacional. Qualidade.	Dissertação	2014	Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande
Usos das avaliações externas: concepções de equipes gestoras de escolas da rede municipal de ensino de São Paulo	Pamela Felix Freitas	Administração da educação, Avaliação da educação, Ensino fundamental, Escola pública, Política educacional, Qualidade da educação	Dissertação	2014	Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Paulo
As políticas públicas de avaliação e a prática docente: percepções dos professores dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias	Andrea Baptista de Almeida	Avaliação, avaliação externa, responsabilização, corpo docente	Dissertação	2013	Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro
Políticas educacionais e políticas de responsabilização: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão	Andressa Aita Ivo	Políticas educacionais; Trabalho docente; Currículo; Gestão	Tese	2013	Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Pelotas
Políticas públicas de avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas do município de Viçosa-MG	Raquel Arrieiro Vieira	Avaliação externa; política educacional; trabalho docente	Dissertação	2014	Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Viçosa

Fonte: Catálogo de Teses e dissertaces da Capes

Na sequência, realizamos os mesmos planos de busca para os artigos acadêmicos indexados no portal SciELO (Brasil)¹¹³ e disponibilizados no google acadêmico, bem como para aqueles publicados em periódicos acessados via plataforma scupira. Quanto aos resultados obtidos no portal SciELO, evidenciamos que não obtivemos registros de trabalhos na maioria das buscas realizadas. Todavia, encontramos um registro razoável de pesquisas para o termo “avaliação” (1911 trabalhos disponíveis), os quais pertenciam as mais variadas áreas de conhecimento. Afunilando as buscas, tivemos o seguinte balanço: “avaliação da educação” - 653 trabalhos disponíveis - 38 selecionados; “provas padronizadas” - 6 trabalhos disponíveis - 3 selecionados; “provas standardizadas” - 5 trabalhos disponíveis - 1 selecionado; “avaliação de larga escala e currículo” - 2 trabalhos disponíveis - 2 selecionados;

Assim, priorizamos a leitura dos resumos dos trabalhos que tratavam ao mesmo tempo de avaliações externas em larga escala e prática docente e de avaliações externas em larga escala e currículo. Além disso, assinalamos que não encontramos nenhum registro de trabalho que combinasse avaliações externas em larga escala e currículo de ciências, isto tanto para portal SciELO, quanto para o *Google Acadêmico* e para a Plataforma Scupira.

Além disso, optamos por fazer buscas em atas de eventos tais como: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEd Sul), bem como no Congresso Nacional de Avaliação em Educação (CONAVE) e no Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). Para o levantamento dos trabalhos considerei todos os títulos que continham o termo “avaliação”, independente do eixo temático. Em seguida realizamos a leitura dos resumos e posterior arquivamento eletrônico dos trabalhos que nos interessavam.

¹¹³ Filtros de busca: coleções - Brasil; área temática Ciências Humanas, Educação; tipo de literatura - artigo; Revistas - Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Educação e Pesquisa, Educação & Sociedade, Revista Brasileira de Educação, Cadernos de Pesquisa, Educação em Revista, Ciência & Educação (Bauru), Educar em Revista, Educação & Realidade, Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Cadernos CEDES, Pro-Posições; período - 2008 a 2017; idiomas - Português e espanhol.

Reforçamos que as fontes documentais levantadas para esse estudo tiveram como objetivo obter dados e informações sobre: as dimensões políticas e ideológicas envolvidas na origem e continuidade da Prova Floripa; as características e objetivos da Prova; o estreitamento curricular no âmbito dos processos de avaliação em larga escala em geral e a Prova Floripa, em particular, na sua interlocução com a prática docente das professoras que ensinam Ciências na RMEF.

Nesse contexto, passaram a fazer parte do acervo inicial de documentos: relatórios¹¹⁴ e revistas temáticas das edições da Prova Floripa, comunicações e informes administrativos sobre a Prova, teses e dissertações, capítulos de livros e de e-books, artigos de livros e de periódicos (priorizei aqueles que estavam *on line*), notícias veiculados em boletins da PMF e do SINTRASEM, além das itens/questões liberadas pelo CAEd nas revistas pedagógicas da área de Ciências.

Conforme Gil (1995), existem fontes que não receberam qualquer tratamento analítico por parte dos pesquisadores, denominadas fontes de primeira mão e fontes que já foram analisadas e nesse caso são consideradas fontes de segunda mão. Nesse sentido, considerando o acesso a um grande volume de fontes documentais de primeira e segunda mão, posteriormente passamos a selecionar aquelas que se mostravam relevantes do ponto de vista da contribuição direta com o problema de pesquisa e o alcance dos objetivos que propusemos. Portanto, selecionamos às fontes que seriam úteis na compreensão dos dados e informações sobre a Prova Floripa e que serviriam de subsídio para desenvolvimento das análises.

4.4.2 Questionário: o diálogo com as professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências

O questionário consiste em um importante recurso de coleta de dados, utilizado com frequência em pesquisas qualitativas que requerem conhecer aspectos da realidade observada utilizando-se do levantamento de um grande volume de dados e informações (CHAER, DINIZ e RIBEIRO, 2011). Assim, em se tratando especificamente das pesquisas acadêmicas (TCC, mestrado e doutorado):

¹¹⁴ Após cada edição da Prova Floripa os resultados são organizados em relatórios gerais (para a RMEF) e específicos (para cada escola básica). Esses documentos, além de sinalizar para os pressupostos teóricos e metodológicos que regem a Prova Floripa e os parâmetros avaliados, propõem análises dos resultados obtidos pelas escolas que realizam avaliação.

[...] o questionário é uma técnica bastante viável e pertinente para ser empregada quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011 p. 251).

Segundo Gil, (1995, p. 124), o questionário é definido “[...] como a “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”. O autor chama a atenção para as vantagens e limitações do uso do questionário em pesquisa social qualitativa. Desse modo, destaca como vantagens, por exemplo: o fato de possibilitar abranger um extenso coletivo de pessoas, mesmo que estejam dispersas geograficamente em uma área muito grande, já que pode ser encaminhado via correio (ou por via *on line*); os participantes podem escolher o momento mais apropriado para responder; os sujeitos pesquisados não sofrem influências diretas das opiniões do sujeito pesquisador. Entre os limites, Gil (1995) lista alguns, destacando: o questionário exclui pessoas que não dominam a leitura e a escrita; pode provocar equívocos de entendimento das comandas, já que o pesquisador não pode auxiliar no momento das respostas; além de impedir o conhecimento do contexto de realidade em que foi respondido, o que pode comprometer a análise das respostas (GIL, 1995). Além desses limites, acrescentaríamos na lista que o questionário pode antecipar o que o outro “quer ouvir” o, bem como o fato de não permite uma interação direta entre os sujeitos envolvidos na pesquisa (pesquisador e pesquisado), como se pode observar na utilização de instrumentos do tipo entrevista e observação participante (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Registramos que atualmente tem sido comum, entre os pesquisadores das Ciências Sociais e Humanas, incluindo a área da educação e do ensino, bem como a formação de professores, a construção de questionários de pesquisa via formulários digitais (internet), utilizando-se de um recurso *on line* para preenchimento disponibilizado pelo programa *google doc*. Nesse caso, após organizar o questionário o pesquisador precisa socializar via e-mail o link contendo o convite para a participação na investigação. O sujeito ao aceitar tem contato com o formulário de perguntas e aos mecanismos para respondê-las. Nessa situação, o sujeito pesquisado não está livre de encaminhar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, para que tenha ciência das

condições legais da sua participação. Em caso de confirmação o sujeito participante é solicitado a responder sequencialmente um número variável de seções contendo questões fechadas, abertas ou mistas, obrigatórias ou optativas, assinalando campos de sua escolha ou registrando por escrito sua opinião ou compreensão em espaços próprios para anotações. Ao finalizar o preenchimento do formulário, por meio de um *clic* pode enviar suas respostas. As respostas de todos os participantes ficam organizadas e salvas no *google drive* para posterior acesso e análise do pesquisador.

Quanto ao questionário utilizado na presente pesquisa (“apêndice 1”), esclarecemos que o mesmo foi desenvolvido e estruturado conforme os procedimentos descritos acima. Sendo assim, o formulário contendo as perguntas, foi disponibilizado em meio digital (via internet) para acesso e preenchimento por parte do coletivo de professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências que atuavam na RMEF no ano de 2016. Registramos que de um total de 59 professores/as, trinta (30) responderam e encaminharam o formulário com as respostas, o que avaliamos como uma participação suígnificativa. Destas 30 professoras, 21 pertenciam ao quadro de Ciências e 9 (nove) eram auxiliares de atividades de Ciências (professoras que normalmente atuam no laboratório de Ciências).

Assinalamos que o uso do questionário teve como objetivos: traçar um perfil pessoal e profissional do coletivo pesquisado; levantar as opiniões, concepções e compreensões das professoras acerca das avaliações externas em larga escala no geral e a Prova Floripa em particular; mapear os efeitos da Prova Floripa sobre a prática docente das professoras em sala de aula. Para tais propósitos, o questionário constou de três (3) seções: 1 - Apresentação do pesquisador, convite para os participantes e orientações para o preenchimento; 2 – Questões sobre dados pessoais, acadêmicos e profissionais; 3 - Questões semiabertas sobre avaliação educacional e a Prova Floripa (foram 19 questões), conforme pode ser observado no “apêndice 1”.

Tendo em vista aspectos que dizem respeito à ética na pesquisa com seres humanos, decorrentes da interação do pesquisador com os sujeitos envolvidos na investigação, utilizamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (“apêndice 2”) – aprovado pelo parecer consubstanciado número 1.789.895 do Conselho de Ética na Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (CEPSH/UFSC), datado de 24 de outubro de 2016. Essa postura está em consonância com questões polêmicas que atualmente vem sendo levantadas com relação à pesquisa envolvendo seres humanos, dentre os quais aqueles vinculados a educação, como por exemplo, alunos/as e professores/as. Assim, de

acordo com Lüdke e André (1986), o TCLE é um pré-requisito na realização de pesquisas no campo das Ciências Humanas e Sociais, incluindo a educação.

Esclarecemos que os critérios adotados para a definição dos sujeitos de pesquisa foram:

- Formação inicial - ser licenciado/a em Ciências da Natureza: Biologia, Química ou Física;
- Ser contratado pela PMF e pertencer ao quadro do magistério;
- Pertencer a categoria docente de Ciências ou de auxiliar de atividades de Ciências;
- Ter atuado ou estar atuando em uma escola que já participou da aplicação da Prova Floripa.

A aplicação do questionário ocorreu no final do segundo semestre do ano de 2016 (outubro a dezembro) e no início do primeiro semestre de 2017 (janeiro a março). Assim, levando em conta as determinações do Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos, as professoras participantes da presente pesquisa não serão identificadas e reconhecidas nominalmente. Portanto, utilizaremos elementos de código sequencial (P1, P2, P3..., P30) para fazer referência e denominar as professoras do coletivo investigado.

CAPÍTULO 5

AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA, A PROVA FLORIPA E SUAS RELAÇÕES COM AS PROFESSORAS DE CIÊNCIAS E PROFESSORAS AUXILIARES DE ATIVIDADES DE CIÊNCIAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

5.1 SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS E INFORMAÇÕES DA PESQUISA

Iniciamos dizendo que chegar a esse momento foi desafiante e está revestido de significados e significações. Então, é necessário refletir e agir, denunciar e anunciar. Afirmamos que nosso olhar para as análises dos dados de pesquisa é como um processo e não como um produto ou meros resultados. Consideramos um processo porque envolve fundamentalmente a conscientização e o *pensar certo*. Logo, só tem sentido se for qualitativo, dialógico, ético e humanizador. Assim, enquanto sujeitos históricos, sociais, contraditórios e dialéticos, almejamos buscar e construir elos, percepções, problematizações, relações de sentido para o *corpus* de dados e informações que conseguimos reunir ao longo dessa pesquisa. Por isso, mais do que nas outras etapas desse estudo, intentamos nessa etapa do trabalho dialogar com os sujeitos de pesquisa para que as informações possam ser transformadas em conhecimentos e estes em saberes. É uma utopia, mas como afirma Paulo Freire, uma “utopia possível”.

Nessa linha de pensamento, acreditamos que a prática de analisar dados de pesquisa na área da educação e especificamente no campo da avaliação na interface com o currículo de Ciências e a prática docente, só tem sentido se for de caráter político-pedagógico. Dessa forma, compactuamos com o pensamento de Moraes e Galiazzi (2011) quando postulam que a prática de analisar existe para: conhecer e agir sobre a realidade pesquisada; estabelecer relações entre sujeitos e elementos reais; perceber e entender aspectos do contexto; emergir novas e velhas compreensões dos fatos e do mundo; observar, explorar, descrever e traduzir situações concretas; interpretar, explicitar, decompor, fragmentar, categorizar, ler e escrever enunciados e textos, problematizar, dialogar,

criticar, discutir, argumentar, refletir, agir e transformar sujeitos e o mundo; emancipar e libertar sujeitos. Ademais, registro que analisar é alçar voos livres, novos, abertos, tangíveis e contraditórios, um campo de possibilidades (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Para responder os objetivos da presente pesquisa, ou seja: descrever e discutir o contexto de realidade envolvido na origem e implementação da Prova Floripa; identificar as características e objetivos da Prova Floripa; identificar se, como e em que medida a Prova Floripa e os seus resultados podem repercutir no currículo e no ensino de Ciências da RMEF e refletir criticamente sobre o estreitamento do currículo de Ciências, tendo como ponto basilar as interligações com a Prova Floripa, os dados e informações levantados através do questionário foram organizados a partir de uma abordagem contextual qualitativa que tem como enfoque o encadeamento de elementos estruturais ou dimensões da pesquisa (SILVÉRIO, 2014)¹¹⁵:

- Dimensão Micro da Pesquisa: aspecto de análise - caracterização dos sujeitos da pesquisa (primeiro eixo do questionário - universo pessoal, acadêmico e profissional das professoras participantes).
- Dimensão Macro da Pesquisa: aspecto de análise - questões acerca das avaliações em larga escala e da Prova Floripa (segundo eixo do questionário - diálogo com as professoras acerca das percepções, significados, repercussões e desdobramentos na prática docente);

Levando em conta, essa abordagem, propomos iniciar o processo analítico partindo da compreensão dos aspectos mais específicos (dimensão micro da investigação), ou seja, do perfil pessoal, acadêmico e profissional das professoras que responderam ao questionário e, portanto, que contribuíram com elementos e informações para a presente pesquisa. Desse modo, as análises serão organizadas obedecendo a seguinte ordem de dimensões:

DIMENSÃO MICRO ⇒ DIMENSÃO MACRO

¹¹⁵ Estou tomando como base os procedimentos metodológicos de organização e análise dos dados adotados por SILVÉRIO (2014), cuja pesquisa de doutorado objetivou investigar os conhecimentos e os saberes produzidos nas práticas pedagógicas da formação de professores de Ciências Biológicas na UFSC.

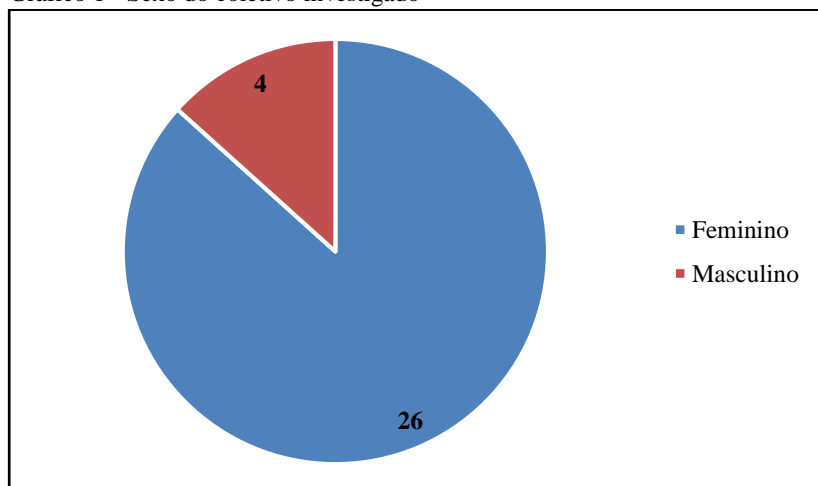
5.2 DIMENSÃO MICRO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES - UNIVERSO PESSOAL, ACADÊMICO E PROFISSIONAL:

Buscando conhecer e caracterizar mais especificamente as 30 professoras/as que participaram da presente pesquisa, neste primeiro eixo descrevemos e discutimos algumas peculiaridades informadas no primeiro momento do questionário. Ou melhor, apresentamos e explicamos os dados pessoais, acadêmicos e profissionais dos/as professoras/as que integraram o coletivo da pesquisa. Dessa forma, temos como propósito descrever e explicitar aspectos que dizem respeito a elementos qualitativos e quantitativos do contexto de realidade do coletivo participante da pesquisa (dimensão micro da pesquisa), dentre as quais: sexo, idade, formação acadêmica (cursos de graduação e pós-graduação), tempo de serviço no magistério e na RMEF, contrato de trabalho, carga horária semanal, anos escolares que leciona e local de trabalho.

No que se refere ao sexo do coletivo investigado, podemos dizer com base nos dados coletados que 26 (86,66%) participantes são do sexo feminino e apenas quatro (13,33%) são do sexo masculino, como pode ser evidenciado no “gráfico 1”.

Respalgado nesses resultados, fizemos a opção por denominar os sujeitos participantes da presente pesquisa de “professoras” e não “professores”.

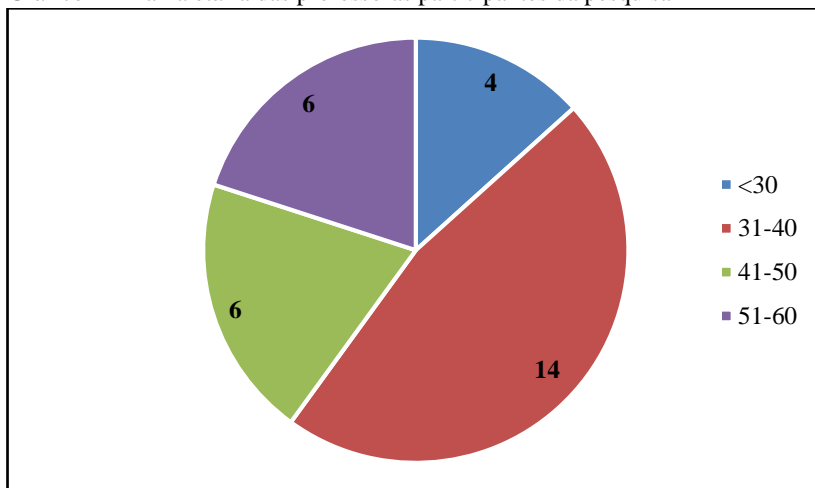
Gráfico 1 - Sexo do coletivo investigado



Fonte: respostas do questionário.

Quanto a idade das professoras, constatamos que do total (30 professoras), quatro (4) têm menos de 30 anos; 14 (quatorze) estão na faixa de idade entre 31 a 40 anos; seis (6) possuem entre 41 e 50 anos e seis (6) apresentam entre 51 a 60 anos. Sendo assim, como expresso no “gráfico 2”, constatamos que a maior parte das professoras participantes se encontra na faixa etária de 31 e 40 anos.

Gráfico 2 - Faixa etária das professoras participantes da pesquisa



Fonte: respostas do questionário.

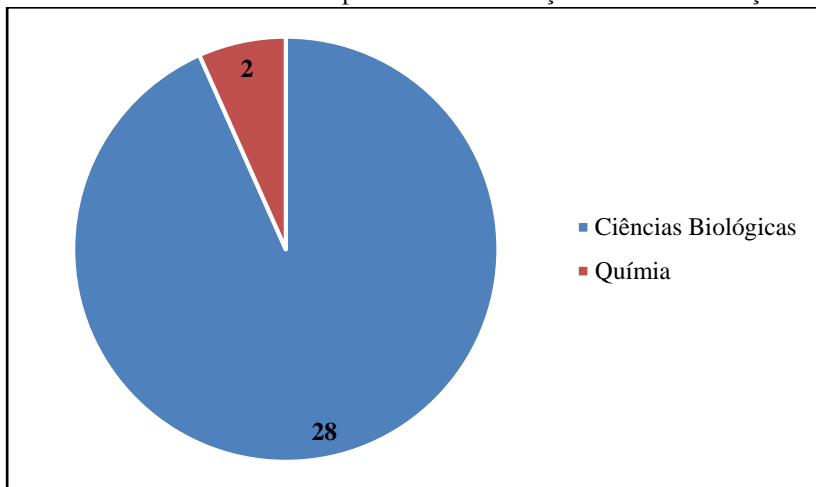
Esse fato nos faz acreditar que tais professoras se encontram nos momentos de consolidação da docência, já que suas carreiras estão em pleno desenvolvimento em termos de conquistas, dinâmica, qualidade e serenidade. Outrossim, esses resultados mostram uma relação intrínseca entre a idade cronológica e os fatos sociohistóricos e culturais fundamentais na vida profissional dos/as professores/as, seus estágios de vida e o desenvolvimento das suas carreiras, já destacados por estudos psicossociológicos em torno da docência propriamente dita, seus princípios e características (HUBERMAN, 1995, 1995; NÓVOA, 1995; GOODSON, 2008 e outros).

No que diz respeito a formação acadêmica das professoras (curso de graduação e pós-graduação), observamos que:

- Quanto ao curso de formação inicial (curso de graduação) informado pelas professoras, obtivemos os seguintes resultados: 28 (vinte e oito) professoras graduaram-se em Ciências Biológicas (93,33%) e apenas duas (2) em química

(6,66%), como pode ser visualizado no “gráfico 3”. Ademais, chamamos a atenção para outra informação que diz respeito aos aspectos profissionais das professoras participantes. Por conseguinte, desse universo de pesquisa, todas as professoras (100%) possuem formação na licenciatura e 30% também têm o curso de bacharelado.

Gráfico 3 - Perfil acadêmico das professoras - Formação inicial – Graduação



Fonte: respostas do questionário.

Acerca da formação inicial, a distribuição das professoras pode ser justificada no critério técnico e profissional utilizado pela SME para a seleção e contratação das docentes de Ciências (Edital do concurso público externo N° 009/2015). No caso das professoras de Ciências efetivas, o principal critério de seleção e contratação, definido em edital, é a formação superior específica, isto é, a licenciatura em Ciências ou a licenciatura em Ciências Biológicas. Porém, quanto a função de professora auxiliar de atividades de Ciências, além do critério de ter a licenciatura em Ciências ou em Ciências Biológicas, também são validados os critérios “ter” licenciatura em Química, ou “ter” licenciatura em Física, ou “ter” licenciatura em Biologia (Edital 009/2015). Consequentemente, essa informação permite explicar o dado de 6,66%, que certamente correspondem a duas professoras que atuam como auxiliar de atividades de Ciências.

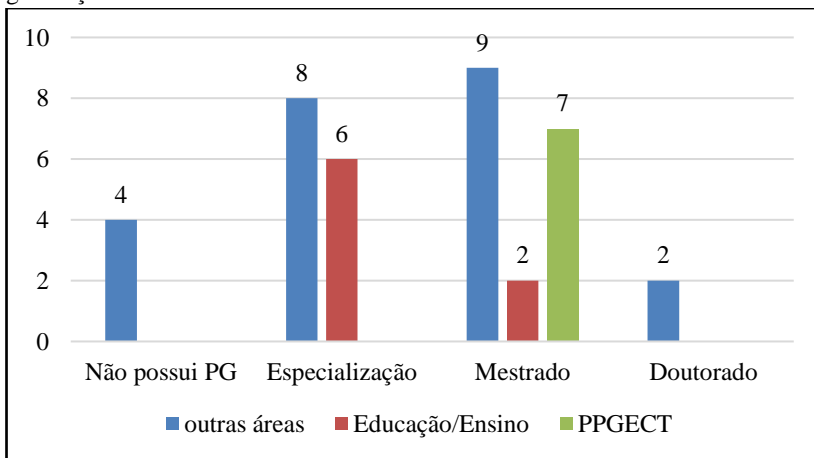
Entretanto, em se tratando da contratação de professoras de Ciências e auxiliares de atividades de Ciências em regime temporário (professoras substitutas ou ACTs), além dos critérios já referidos, o edital

do concurso (processo seletivo para contratação de substitutos) também admite a possibilidade do/a candidato/a estar cursando a quinta fase em diante do curso de graduação em licenciatura¹¹⁶.

- Quanto a formação de pós-graduação, com base no “gráfico 4,” podemos perceber uma fração de 26/30 professoras com curso de pós-graduação (86,66%), sendo que destas, oito (8) possuem apenas o curso de especialização, 18 informaram que têm o mestrado e duas (2) disseram que já concluíram o doutorado. Apenas quatro professoras não apresentam formação em cursos de Pós-graduação.

Um dado que nos chama a atenção é que sete (7) das 18 professoras que informaram que possuem mestrado, realizaram o curso no Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC, o que corresponde a um percentual de 44% do coletivo de pesquisa

Gráfico 4 - Perfil acadêmico das professoras - Formação continuada - Pós-graduação



Fonte: respostas do questionário.

A totalidade desses dados aponta para as questões da profissionalização docente e da carreira no magistério no âmbito da

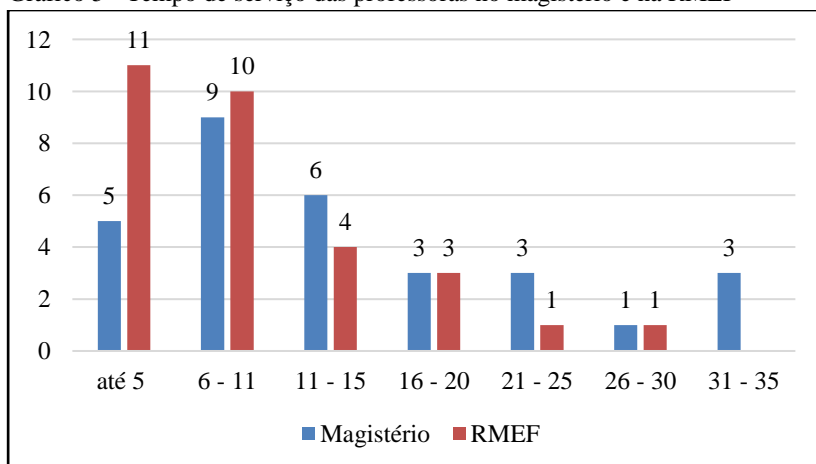
¹¹⁶ Nessa situação, para ser contratado, é exigido do/a estudante uma declaração original da instituição de ensino ou atestado de frequência, mencionando a fase e semestre letivo em que o aluno esteja regularmente matriculado e frequentando as aulas, que deverá ser apresentada na data da escolha de vagas ou até a data da posse (Referência: Edital N° 002/2017 - Processo seletivo de substituto para 2018).

RMEF, já que percebemos que a maioria das professoras têm investido no “aperfeiçoamento” intelectual e na especialização profissional, dando importância para a continuidade dos estudos e da sua formação continuada na pós-graduação, especialmente no campo da educação e do ensino (“gráfico 4”). Isso contribui para ampliar os horizontes profissionais, bem como, para promover o desenvolvimento pessoal, social e econômico das professoras.

Nesse sentido, acreditamos que a formação continuada dos/as professores/as da RMEF, no âmbito da pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), precisa ser nutrida, fortalecida, apoiada e priorizada enquanto uma política de gestão pública municipal (plano de carreira), o que certamente terá como fruto mudanças na qualidade social do trabalho dos profissionais do magistério. Isso, sem dúvidas, reverbera na qualidade do processo pedagógico e essencialmente na qualidade do ensino-aprendizagem, já que a RMEF passa a dispor de uma massa crítica, ou seja, de um coletivo de educadores e de formadores mais preparados e engajados social, política e pedagogicamente.

Quanto ao tempo de serviço no magistério e na RMEF (“tempo cronológico”) e sua relação com o percurso da carreira profissional, optamos por considerar sete gerações ou ciclos de vida das professoras (“gráfico 5”): 1 - que possuem até 5 anos de carreira; 2 - que têm entre 6 e 10 anos de carreira; 3 - com 11 a 15 anos de carreira; 4 - com 16 a 20 anos de carreira; 5 - com 21 a 25 anos de carreira; 6 - com 26 a 30 anos de carreira; e 7 - com 31 a 35 anos de carreira.

Gráfico 5 - Tempo de serviço das professoras no magistério e na RMEF



Fonte: respostas do questionário.

Com base no gráfico acima, evidenciamos uma mesclagem das professoras, estando as mesmas distribuídas nas sete gerações ou ciclos de carreira profissional. Todavia, em relação a esses dados, colocamos em destaque:

- quanto ao tempo de serviço no magistério (carreira na docência), observamos que a maior proporção das professoras participantes se distribui nas três primeiras gerações profissionais, já que: 5 professoras (16,66%) se enquadram na primeira geração (possuem até cinco anos de carreira), 9 professoras (30%) fazem parte da segunda geração (possuem entre 6 a 10 anos de carreira) e 6 professoras (20%) estão na terceira geração (possuem entre 11 a 15 anos de carreira). Assim, contabilizamos um total de 20 professoras divididas em três gerações profissionais ou carreiras, o que representa 66,66% do coletivo de pesquisa;
- quanto a carreira na RMEF, assinalamos que a maior concentração das professoras se encontra na primeira geração profissional (11 professoras - 36,66%) e na segunda geração (10 - 33,33%). Contabilizando esses resultados, tem-se no total, 21 professoras, ou seja, 70% do coletivo das participantes se localizam na primeira década de carreira docente.

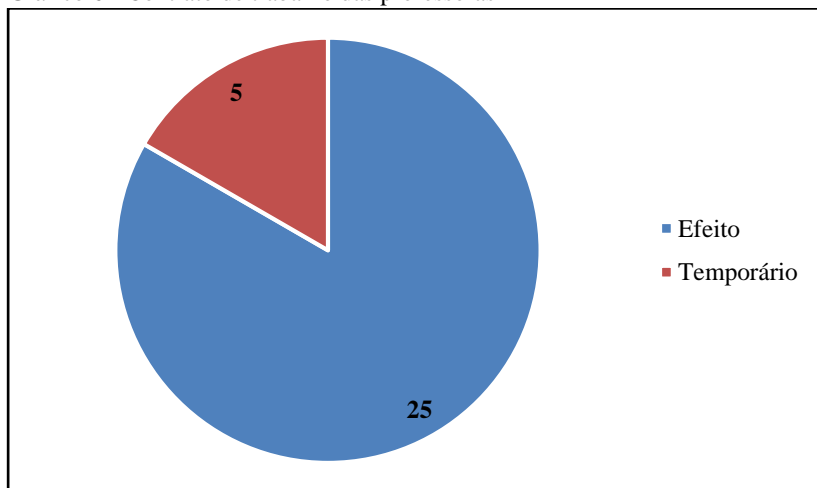
Desta maneira, considerando esses dados, fizemos a leitura de que embora se observe uma mesclagem de gerações ou ciclos profissionais tanto no âmbito geral da carreira no magistério, quanto especificamente da carreira na RMEF, o maior número de professoras se encontra ainda na primeira metade da carreira docente. Portanto, quanto ou ciclo de vida profissional percorrido, tais professoras possivelmente já estão se encaminhando para os “melhores anos da docência”, cuja característica se traduz por uma sequência de momentos de maior domínio do trabalho desenvolvido e de compromisso e responsabilidade pedagógica, isto é, por um processo de estabilização da profissão docente (HUBERMAN, 1995).

Levando em conta apenas o tempo de serviço na RMEF, constatamos que a maior parcela das professoras (36,66%) se encontra na primeira geração profissional (11 das 30 professoras), ou seja, possuem até cinco anos de docência. Desse modo, interpretamos que as mesmas, em termos de carreira no ensino municipal, muito provavelmente se encontram na etapa de exploração (HUBERMAN, 1995), visto que estão em processo de experimentação pedagógica, bem como, do reconhecimento e familiarização com o ofício da profissão docente, isto

é, com o ser e fazer-se professora. Logo, subsidiado nas informações obtidas (tempo de serviço), avaliamos que as professoras participantes da presente pesquisa são relativamente jovens na profissão e na carreira docente no âmbito da RMEF.

Em se tratando do contrato de trabalho das professoras, verificamos a partir do “gráfico 6”, que um elevado percentual das professoras participantes da presente pesquisa (25 - 83,33%) têm contrato de trabalho em regime de provimento efetivo na RMEF, isto é, possuem contrato jurídico permanente de trabalho, passando a ser nomeadas docentes e regidas pelas leis do Estatuto do Magistério Público do Município de Florianópolis. Apenas cinco professoras (16,67%) não são estatutárias, na medida que têm contrato de trabalho temporário, as quais são denominadas de professoras substitutas ou admitidas em caráter temporário (ACTs). Nessa última situação, as professoras são regidas pelas leis trabalhistas federais brasileiras, isto é, pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Gráfico 6 - Contrato de trabalho das professoras



Fonte: respostas do questionário.

O fato da maior parte das professoras participantes da presente investigação ter contrato permanente na RMEF (são efetivas) faz com que as mesmas para proverem ao cargo de lotação e, assim, ingressarem na carreira do magistério municipal cumpram uma série de pré-requisitos¹¹⁷,

¹¹⁷ São requisitos para o provimento de vaga em concurso público para o magistério do município de Florianópolis: I - ser brasileiro; II - ter a idade mínima

dentre os quais, a aprovação em processo seletivo de provas e de títulos (concurso público externo) realizado no âmbito da SME da Prefeitura Municipal de Florianópolis. A partir da prévia aprovação e classificação no processo seletivo o/a professor/a empreende a escolha de vaga, podendo acessar ao cargo (lotação) na escola. O provimento, nomeação e a posse no cargo depende da jornada de trabalho (20 horas ou de 40 horas semanais) e é realizada pela chefia do Poder Executivo Municipal através de portaria administrativa específica.

Sendo assim, com base nesse contexto burocrático, o/a professor/a integra-se efetivamente ao corpo de servidores públicos da RMEF, assume o compromisso do exercício da docência e concretamente começa a atuar na área¹¹⁸. Tanto as professoras de Ciências quanto as professoras auxiliares de atividades de Ciências (efetivas ou temporárias), ao assumirem o trabalho docente na escola (exercício do magistério) passam a ter determinadas atribuições e responsabilidades pessoais e coletivas, as quais estão relacionadas ao cargo ou função desempenhada.

De acordo com as normas do estatuto do magistério do município de Florianópolis (Lei Nº 2517/86), tais atribuições e responsabilidades estão associadas ao domínio de conhecimentos específicos (“competência” adquirida e desenvolvida através de formação inicial e contínua em Ciências da Natureza), a educação, ao processo pedagógico e ao bem-estar dos alunos e da comunidade escolar em geral.

A seguir, subsidiados em documentos oficiais da SME de Florianópolis, apresentamos um detalhamento dos aspectos que definem as atribuições e responsabilidades inerentes aos cargos de professor/a de Ciências e professor/a auxiliar de atividades de Ciências.

• **Professor/a de Ciências:**

Assumir a docência na sua especificidade, desenvolvendo atividades de planejamento, aplicação, registro e avaliação; seguir o

de dezoito (18) anos para o ingresso; III - estar em dia com o serviço militar; IV - estar em gozo dos direitos políticos; V - gozar de boa saúde, comprovada por inspeção médica oficial; VI - estar legalmente habilitado para o exercício do cargo (Referência: Lei 2517/86 - Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis).

¹¹⁸ A área de atuação de cada categoria funcional (por exemplo, professor/a de Ciências) é prevista em edital, conforme as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e a legislação em vigor (Referência: Diretoria de Administração Escolar. Carreira dos Servidores do Quadro do Magistério: Encontro de Integração dos Servidores da Educação, 15 de junho de 2016).

proposto pela unidade educativa e seu respectivo calendário; comprometer-se com a aprendizagem das crianças e adolescentes; desenvolver atividades de acordo com as diretrizes curriculares em vigor e de acordo com o projeto político pedagógico da unidade educativa; assumir uma postura ética e respeitosa com os alunos, pais e os demais profissionais; participar das discussões educativas/pedagógicas propostas pela unidade educativa e pela Secretaria Municipal de Educação (Edital concurso público externo N° 009/2015).

• **Professor/a auxiliar de atividades de Ciências:**

Planejar, desenvolver e avaliar projetos com professores de diversas áreas do conhecimento e ministrar aulas nos Anos Iniciais e Finais utilizando o ambiente de aprendizagem do laboratório de Ciências, desenvolvendo atividades relativas às Ciências e temas transversais do currículo; participar do planejamento, replanejamento e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade educativa; organizar o ambiente do laboratório de Ciências, auxiliando no desenvolvimento das atividades pedagógicas, projetos de educação ambiental e outras atividades afins na unidade educativa; comprometer-se com a melhoria contínua da aprendizagem dos estudantes, estabelecendo relações entre teoria e prática nas atividades pedagógicas, considerando o mundo real da Rede Municipal de Florianópolis; desenvolver atividades de acordo com a proposta curricular e organização da unidade educativa estabelecida no PPP da unidade educativa; articular e desenvolver projetos de educação ambiental e sustentabilidade; organizar e socializar a agenda de trabalho do Laboratório de Ciências; participar da formação continuada, de acordo com as diretrizes pela unidade educativa, Diretoria de Educação Fundamental e/ou Secretaria Municipal de Educação; desempenhar atividades relacionadas direta ou indiretamente com a docência durante a sua hora-atividade; organizar saídas de campo, visando dinamizar e inovar às práticas pedagógicas relativas ao ensino e aprendizagem das Ciências; socializar materiais e equipamentos para o laboratório de Ciências que oportunizem a melhoria do processo de ensino e aprendizagem; utilizar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) com vistas à inovação das práticas curriculares no ambiente educativo de Ciências; zelar pela aprendizagem dos estudantes, reconhecendo e valorizando as identidades e combatendo todas as formas de preconceito e discriminações; participar de reuniões de planejamento, reuniões pedagógicas, grupos de formação continuada em serviço, colegiados de classe, reuniões de pais dentre outros eventos de caráter pedagógico e

coletivo; assumir uma postura ética e respeitosa com os estudantes, pais e os demais profissionais da comunidade escolar; elaborar ao final de cada ano letivo um relatório pedagógico com às atividades desenvolvidas no Laboratório de Ciências; alimentar os sistemas integrados de gestão escolar no que diz respeito a frequência e avaliação dos estudantes (Portaria Nº595/2017).

Comparando os dois cargos, percebe-se um maior delineamento dos aspectos relativos às atribuições e responsabilidades das professoras auxiliares de atividades de Ciências. Essa interpretação tem respaldo na seguinte explicação: no decorrer do ano de 2017 ocorreu um movimento do coletivo dos/as professores/as auxiliares de atividades de Ciências e dos/as professores/as auxiliares de tecnologia educacional, apoiado pelo Sintrasm, com o propósito de reivindicar junto à Diretoria de Educação Fundamental (DEF) da SME, a revisão e maior detalhamento das funções, atribuições e responsabilidades inerentes ao cargo dessa duas categorias de servidores da RMEF. Após um acirrado processo de discussão entre todas as partes interessadas (professores/as, representantes do sindicato e da secretaria de educação) produziu-se dois documentos que foram oficializados por meio de portarias específicas de cunho administrativo e pedagógico, assinadas pelo atual secretário da educação do município de Florianópolis. No caso específico dos/as professores/as auxiliares de atividades de Ciências, institui-se a portaria Nº 595/2017, cujo teor é a definição das atribuições do cargo e ou função.

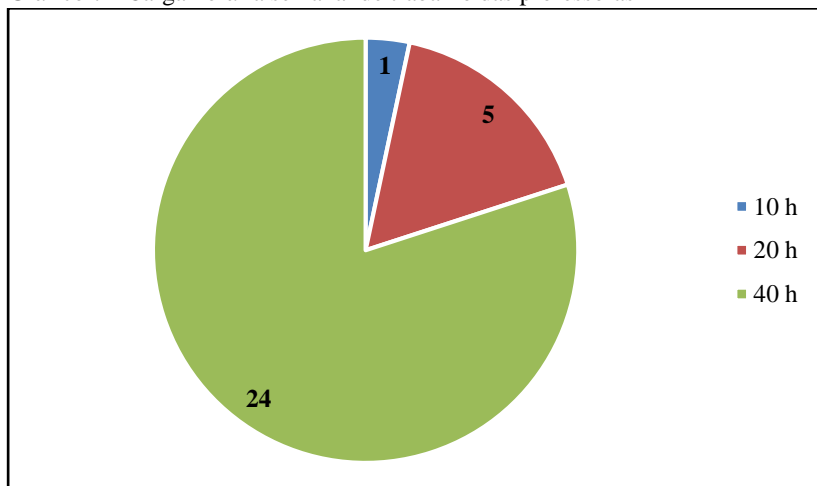
Neste cenário, cabe ao/a professor/a o conhecimento das suas atribuições, bem como ao diretor da escola (chefia imediata) e a equipe pedagógica a obrigação do acompanhamento do/a professor/a e supervisão das atividades decorrentes da função.

Seguindo uma abordagem comparativa em relação às atribuições dos cargos de professora de Ciências e professora auxiliar de atividades de Ciências é notório a prescrição de algumas funções que são específicas de qualquer professor no exercício da docência, dentre as quais destacamos as atividades de planejamento, organização das aulas, sistematização do conhecimento, desenvolvimento de estratégias metodológicas, avaliação das atividades de ensino-aprendizagem, comprometimento com o currículo, com o PPP da escola e com o processo pedagógico, postura ética e a participação nas instâncias pedagógicas (reuniões, colegiado de classe, formação continuada, ...).

Quanto a carga horária semanal de trabalho, as professoras participantes ficaram distribuídas em três grupos: professoras com 10h semanais, com 20h e com 40h. Posto isto, no “gráfico 7” estão demonstrados os dados da pesquisa onde se observa uma maior

concentração das professoras no grupo com carga horária de trabalho de 40 horas semanais, já que 24/30 (80%) delas se enquadram nessa categoria. No entanto, observa-se que 5/30 (16,66%) do coletivo de pesquisa, possui uma carga horária semanal de 20 horas de trabalho e apenas uma professora (3,33 %) informou que tem jornada de 10 horas semanais.

Gráfico 7 - Carga horária semanal de trabalho das professoras

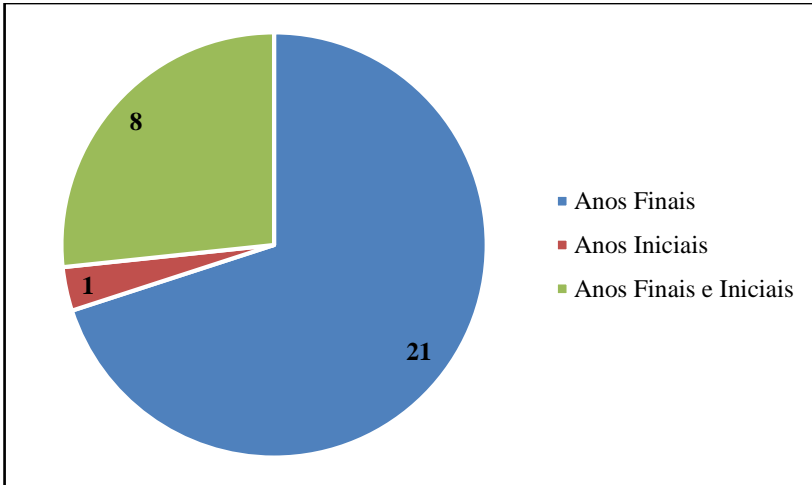


Fonte: respostas do questionário.

Esses resultados nos permitem afirmar que (80%) das professoras têm jornada de trabalho integral, uma vez que possuem uma carga horária de 40 horas semanais. Esse fato indica que as mesmas desenvolvam o exercício da docência nos dois períodos do dia (matutino e vespertino).

Quanto ao aspecto “modalidade de ensino em que atuam as professoras”, pontuamos com base no “gráfico 8” que a maior proporção das professoras (21 - professoras - 70%) trabalham somente nos anos finais do ensino fundamental. Em contrapartida, apenas uma professora (3,33%) informou que atua apenas nos anos iniciais. Ademais, 8 professoras (26,66%) disseram que atuam nas duas modalidades (anos iniciais e finais).

Gráfico 8 - Modalidade de ensino em que as professoras atuam



Fonte: respostas do questionário.

Essas informações nos permitem dizer que possivelmente as professoras que expressaram atuar somente nos anos finais (70% do coletivo de pesquisa) são docentes do ensino de Ciências e, portanto, trabalham com turmas do 6º ao 9º ano. Por outro lado, o grupo das professoras que atuam nas duas modalidades de ensino (26,66% do coletivo de pesquisa) mais a que trabalha somente com os anos iniciais (3,33%), são profissionais que pertencem ao coletivo das professoras auxiliares de atividades de Ciências (professoras que atuam no laboratório de Ciências), logo, ministram aulas para os anos iniciais e finais. Essa leitura se relaciona com as atribuições e responsabilidades de tais professoras.

Nesse sentido, embora não tenhamos abordado no questionário da pesquisa esse aspecto profissional, ou seja, perguntado a qual categoria do magistério pertencem as professoras (Ciências ou auxiliar de atividades de Ciências), pode-se deduzir que o coletivo da presente pesquisa (30 professoras) é composto de 21 professoras (70%) de Ciências e 9 (30%) professoras auxiliares de atividades de Ciências.

Por fim, com relação as unidades Educativas em que atuam as professoras, no “quadro 5” apresentamos a relação das unidades educativas, suas respectivas localizações e o número de professoras participantes, conforme informações recolhidas no primeiro momento do questionário.

Quadro 5 - Relação das unidades educativas onde atuam as professoras participantes da pesquisa

Unidade Educativa	Localização	Número de professoras participantes
EBM Albertina Madalena Dias	Vargem Grande	1
EBM Anísio Teixeira	Costeira do Pirajubaé	3
EBM Batista Pereira	Alto Ribeirão da Ilha	2
EBM Beatriz de Souza Brito	Pantanal	4
EBM Brigadeiro Eduardo Gomes	Campeche	3
EBM Dilma Lúcia dos Santos	Armação do Pântano do Sul	1
EBM Donícia Maria da Costa	João Paulo II	3
EBM Henrique Veras	Lagoa da Conceição	1
EBM Intendente Aricomedes da Silva - EBIAS	Cachoeira Bom Jesus	2
EBM João Alfredo Rohr	Córrego Grande	1
BM João Gonçalves Pinheiro	Rio Tavares	3
EBM José do Valle Pereira	João Paulo I	1
EBM Luiz Cândido da Luz	Vargem do Bom Jesus	2
EBM Mâncio Costa	Ratones	1
EBM Maria Conceição Nunes	Rio Vermelho	1
EBM Maria Tomázia Coelho	Santinho	1
EBM Osmar Cunha	Canasvieiras	3
EBM Virgílio dos Reis Várzea	Canasvieiras	3

Fonte: respostas do questionário.

Com base no quadro acima, ressaltamos que das 26 unidades educacionais da RMEF que oferecem atualmente todo o ensino fundamental (anos iniciais e finais), 18 delas (69,23%) estão representadas nesta pesquisa.

Esse dado mostra a abrangência em termos de participação na pesquisa, visto que das 59 professoras que atuavam na RMEF, naquele período (2016), 24 (80%) responderam que atuavam em uma única unidade educacional e apenas seis (20%) disseram que trabalhavam em duas escolas (20 horas em cada local), o que justifica os números representados no “quadro 5”.

5.3 DIMENSÃO MACRO DA PESQUISA: CENA DA PROVA FLORIPA - DIÁLOGO COM AS PROFESSORAS ACERCA DAS AELE E DA PROVA FLORIPA

Precisamos pronunciar a cena, dizer aquilo que dela vemos, os significados que queremos colher, ou escutarmos aqueles que constituem a própria cena, para compreendermos por que dela participam. O que e por que estão ali?

Por que uns conseguem falar e outros são silenciados?...

A cena é interminável e repleta de incompletude; o nosso olhar jamais alcançará por completo. São fragmentos e, provavelmente, dirão algo de uma cena maior... muito maior.

(Targélia de Souza Albuquerque)

O tratamento analítico das informações levantadas no segundo eixo do questionário (diálogo com as professoras acerca das percepções, significados, repercussões e desdobramentos das avaliações em larga escala, em geral, e da Prova Floripa, em particular na prática docente), seguiu alguns procedimentos prescritos pela ATD (MORAES; GALIAZZI, 2014).

O segundo eixo do questionário teve como propósito obter informações sobre as compreensões das professoras acerca das AELE em geral e a Prova Floripa em particular, bem como investigar as repercussões e os desdobramentos da Prova Floripa na prática docente. Para atingir tais objetivos, as professoras responderam um bloco de 19 perguntas (“apêndice 1”), cuja temática girou em torno das avaliações educacionais e da Prova Floripa, explorando distintos elementos relacionados às mesmas.

Nesse sentido, por meio das perguntas e respostas pudemos dialogar com as professoras, oportunizando a manifestação de sentimentos, opiniões, percepções, pontos de vista e a explicitação de conhecimentos a respeito das AELE e da Prova Floripa. Nessa direção, procuremos com as perguntas do questionário problematizar o objeto de pesquisa (a cena da Prova Floripa na interface com a prática docente de Professoras de Ciências e Professoras Auxiliares de Atividades de Ciências da RMEF) e traçar um *corpus* investigativo, levantando dados e informações acerca de aspectos como: percepções e compreensões das professoras quanto às AELE e à Prova Floripa, implicações da Prova Floripa na prática docente, efeitos da prova no incremento do IDEB e nas diretrizes curriculares da RMEF e de Ciências, implicações na qualidade do ensino de Ciências e na definição de políticas públicas, dentre outros aspectos.

Dessa forma, para trabalhar a dimensão macro do fenômeno investigado (análise das respostas obtidas através do questionário), primeiramente foram estabelecidos quatro eixos ou categorias de análise *a priori*. Estas categorias serviram de base para a construção dos elementos analíticos e posterior descrição, interpretação e argumentação (processo de teorização).

Quanto ao processo de análise, o mesmo foi encaminhado a partir de Moraes e Galiazzi (2014), que consideram duas vertentes: dedutiva (definição de categorias *a priori*) e indutiva (definição de categorias *a posteriori* ou emergentes); cuja estruturação tomou como base os referenciais teóricos adotados na presente pesquisa em consonância com o contexto investigativo e os seus objetivos. Sendo assim, nesta instância de análise nos amparamos em um conjunto de textos ou enunciados derivados das respostas das professoras, aqui denominados de “vozes das professoras” de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências.

A partir da definição das categorias e construção das subcategorias, passamos para o processo de análise propriamente dito, ou seja, a construção dos textos interpretativos ou metatextos, os quais correspondem ao resultado das nossas descrições, compreensões e argumentações para o corpus de análise (dimensão macro da pesquisa). Assim, procuramos confrontar os resultados da pesquisa com os referenciais teóricos, almejando ir além do que o discurso dominante permite (MORAES; GALIAZZI, 2014; HOFFMANN, 2016).

Partindo desses esclarecimentos, no “quadro 6” apresentamos uma organização analítica da dimensão macro da pesquisa. Nessa direção, a partir dos objetivos propostos e dos aportes teóricos assumidos neste trabalho de tese, bem como das perguntas do questionário (“apêndice 1”), propomos um panorama analítico com o intuito de definir pontos representativos da cena da Prova Floripa. Assim, a organização analítica tem como ponto de partida quatro categorias estabelecidas *a priori*:

- Percepções e compreensões das professoras acerca das AELE e da Prova Floripa;
- Tempos e espaços da Prova Floripa;
- Implicações político-pedagógicas da Prova Floripa e dos seus resultados na prática docente das professoras;
- Características, limites e contradições da Prova Floripa.

A partir dessas categorias foram definidos elementos analíticos, os quais serviram de suporte para a interpretação das vozes das professoras e o desvelamento de parte da realidade que envolve a Prova Floripa.

Quadro 6 - Organização analítica da cena da Prova Floripa

Percepções e compreensões das professoras acerca das AELE e da Prova Floripa		
Perguntas	Objetivos/ação	Elementos analíticos
1, 2, 4 e 5	<ul style="list-style-type: none"> •Levantar e identificar as percepções e compreensões das professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências acerca das avaliações educacionais externas em larga escala em geral e a Prova Floripa em particular •Identificar na visão das professoras a relevância da Prova Floripa para a melhoria da qualidade do ensino de Ciências 	<ul style="list-style-type: none"> •Tomada de consciência das professoras acerca das AELE e da Prova Floripa •Funções e objetivos das AELE e da Prova Floripa Cultura avaliativa e gerações de AELE
Tempos e espaços da Prova Floripa		
Perguntas	Objetivos/ações	Elementos analíticos
3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 15	<ul style="list-style-type: none"> •Identificar e problematizar junto às professoras aspectos técnico-metodológicos associados a Prova Floripa, sua elaboração, aplicação, análise e uso dos resultados •Identificar e problematizar os espaços formativos associados à Prova Floripa 	<ul style="list-style-type: none"> •Aspectos técnico-metodológicos associados a elaboração, aplicação, análise e uso dos resultados da Prova Floripa •Primeiro contato das professoras com a Prova Floripa •Acesso (ou não) aos itens/questões da Prova Floripa •Espaços formativos associados à Prova Floripa
Implicações Político-pedagógicas da Prova Floripa e de seus resultados na prática docente das professoras		
Perguntas	Objetivos/ação	Elementos analíticos
2, 11, 12, 14, 15, 16, 17 e 18	<ul style="list-style-type: none"> •Identificar implicações político-pedagógicas da Prova Floripa e de seus resultados na prática docente das professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências •Compreender como a Prova Floripa e seus resultados vem repercutindo nas escolas e no currículo de Ciências da RMEF Identificar na visão das professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências aspectos positivos relacionados a Prova Floripa 	<ul style="list-style-type: none"> •Repercussões e desdobramentos da Prova Floripa e de seus resultados nas escolas da RMEF e na prática docente das professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências •Potencialidades da Prova Floripa •O currículo de Ciências e a avaliação externa •Implicações Prova Floripa na prática docente das professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências

Características, limites e contradições da Prova Floripa		
Perguntas	Objetivos/ação	Elementos analíticos
2, 4, 13, 14, 15, 16 e 19	<ul style="list-style-type: none"> •Identificar, na visão das professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências, características, limites e contradições relacionados à Prova Floripa •Problematizar junto às professoras o uso dos seus resultados da Prova Floripa •Identificar elementos da prática docente das professoras que levam a um estreitamento curricular 	<ul style="list-style-type: none"> •Caracterização da Prova Floripa •O uso dos resultados da Prova Floripa e a responsabilização das professoras •Limites e contradições da Prova Floripa

Fonte: próprio autor

5.4 TEORIZAÇÃO DA PESQUISA: PRODUZINDO DESCRIÇÕES, INTERPRETAÇÕES E ARGUMENTAÇÕES SOBRE A CENA DA PROVA FLORIPA

5.4.1 Percepções e compreensões das professoras acerca das AELE e da Prova Floripa

Nesta categoria são explicitados e discutidos dados e informações associados ao entendimento das professoras quanto às AELE (questão 1) e a Prova Floripa (questão 2), bem como a relevância da Prova Floripa para a melhoria da qualidade do ensino de Ciências. Desse modo, a partir das vozes das professoras pretendemos responder os seguintes questionamentos: De que maneira as professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências da RMEF percebem e se posicionam frente às AELE e a Prova Floripa? Que olhar têm para a avaliação externa da educação? Como essas avaliações são recebidas pelas professoras? Que elementos são recorrentes em suas vozes? As professoras aceitam e se identificam com tais avaliações ou manifestam estranhamento e rejeição a essas políticas? Compreendem os seus usos, objetivos e finalidades? Para elas a Prova Floripa pode avaliar a qualidade do ensino de Ciências da RMEF?

Decorrente dessas interrogações, assinalamos que o processo analítico contemplará os seguintes elementos da cena da Prova Floripa: a) tomada de consciência das professoras acerca das AELE e da Prova Floripa; b) funções e objetivos das AELE e da Prova Floripa; c) cultura avaliativa e gerações de AELE.

Elucidamos que as análises construídas não são fechadas, prontas e acabadas, visto que nossa intenção não é esgotar às vozes das professoras, mas levantar pontos de reflexão acerca da realidade concreta que envolve as AELE e a Prova Floripa, na perspectiva da abertura para o pensar certo, a aprendizagem e a conscientização, almejando um desvelar de ideias, posicionamentos e, sobretudo, um diálogo problematizador frente aos posicionamentos e opiniões das professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências da RMEF acerca das avaliações externas, em especial da Prova Floripa.

a) Tomada de consciência das professoras acerca das AELE e da Prova Floripa

A concepção de tomada de consciência que estamos considerando relaciona-se a situação real e concreta vivenciada pelas professoras no

contexto das avaliações externas e da Prova Floripa na RMEF. Sendo assim, seu significado remete a ideia de “teste da realidade”, no sentido freireano de “[...] um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (FREIRE, 2016, p. 55).

A tomada de consciência se faz presente nas vozes das professoras, num grau mais reflexivo e crítico de desvelamento (percepção e compreensão) da realidade, do que ingênuo, conformista e fatalista. Nessa tessitura, analisando as interpretações construídas pelas professoras acerca dos fenômenos aqui tratados (AELE e Prova Floripa), observamos a emergência de posicionamentos mais democráticos e dialógicos, os quais estão associados a uma atitude crítica de oposição e resistência às AELE e a Prova Floripa, e, portanto, de maior responsabilidade argumentativa diante da realidade vivenciada.

Nesse sentido, as professoras trazem argumentos relacionados a sentimentos e elementos dos contextos de realidade muito mais opressores e negativos, do que positivos e libertadores. Nessa situação, concretamente percebemos nas opiniões e argumentos das professoras a frequência de sentimentos de desconforto, rejeição, repúdio, estranhamento e frustração frente à realidade das AELE e da Prova Floripa, o que resultou em posicionamentos de denúncia, no sentido de destacar pontos nevrálgicos dessas avaliações. Por exemplo, o fato de não levarem em conta as especificidades do currículo e o contexto de realidade das escolas e dos alunos, bem como, o uso ideológico dos resultados das provas, a associação com o ranqueamento das escolas e com a geração de políticas de responsabilização e meritocracia, dentre outros aspectos.

Essas observações nos levam a explicitar e discutir tais posicionamentos. Desse modo, assinalamos que as vozes das professoras P2, P15, P16 e P30 são reveladoras, especialmente no que diz respeito à denúncia de uma avaliação externa associada ao controle de resultados educacionais, onde as funções e objetivos são nefastos.

Creio que as avaliações externas em larga escala deveriam servir como diagnóstico para orientar investimentos e políticas públicas. Contudo, em sua maioria, são usadas para ranquear escolas e “punir” profissionais (que têm salários menores quando não atingem desempenho satisfatório), gerando ambientes de disputa (voz de P2).

Acredito que estas avaliações estão fora do contexto de cada região, além de servirem para mascarar dados da atual conjuntura educacional que perpassa o país (voz de P15).

Entendo que o objetivo dessas avaliações não é atender as necessidades da educação básica, mas ranquear escolas e profissionais e atender a interesses específicos, particularmente econômicos. Entendo que isto leva a um sucateamento da educação pública e a uma padronização da escola, tirando-lhe sua função primordialmente social (voz de P16).

Considero seus métodos de avaliação questionáveis quando comparo os resultados de algumas turmas e a realidade delas na prática e me preocupo mais ainda com o uso ideológico meritocrático que essas avaliações podem gerar dentro do magistério aqui em Floripa como já acontece em alguns estados brasileiros, como São Paulo e a brecha para práticas de assédio moral e injustiças que podem se suceder (voz de P30).

As respostas dessas professoras colocam em relevo argumentos políticos e ideológicos que estão direta e indiretamente envolvidos na implementação e uso dos resultados das AELE, especialmente em contextos municipais. Assim, pontuamos que em nossa investigação foi um dado peculiar as professoras associarem as avaliações externas e seus resultados com a comparação, competição e produção de *ranking* de escolas e de profissionais (professores/as, por exemplo), assim como servir para a regulação e o controle da qualidade do ensino das escolas e de estímulo para o desenvolvimento de políticas gerencialistas de responsabilização e meritocracia.

Nessa perspectiva, concordamos com Freitas (2013c) quando argumenta que os resultados da avaliação das escolas, redes de ensino e sistemas educacionais passaram a ser usados para estabelecer

[...] premiações e castigos (simbólicos e não simbólicos) gerando meritocracia e responsabilizando agentes educacionais em nome do direito de aprender das crianças (especialmente das mais pobres) (FREITAS, 2013b, p. 150).

Embora a Prova Floripa e seus resultados não tenham atingido impactos materiais, no sentido de repercutir em ações governamentais de punição ou de meritocracia, por meio do reconhecimento e distribuição de incentivos financeiros (prêmios para as escolas e bônus para professores que atingem as metas de desempenho e os melhores índices educacionais),

outras avaliações de redes municipais e estaduais brasileiras já têm se prestado a essas finalidades¹¹⁹, como é bem lembrado por P2 e P30.

Nessa lógica, entendemos a preocupação das professoras com as consequências do uso indevido dos resultados das avaliações externas, já que ao se prestarem para gerar e divulgar índices e classificações de escolas e profissionais, tal como servir estrategicamente como política para distribuir bônus, faz deles instrumentos opressores e, portanto, problemáticos e polêmicos, já que pedagógica e socialmente tais resultados são impactantes. Nesse aspecto, a voz de P4 é exemplar, já que traz argumentos que tensionam de forma reflexiva e crítica as avaliações externas e o uso dos resultados.

[...]. Muitas vezes, o ranking ao qual a escola acaba pertencendo não condiz com seus processos pedagógicos. Escolas autoritárias saem-se bem e aquelas que buscam o equilíbrio da autoridade-autoritarismo (é desafiador ficar em polo só) acabam por serem vistas como desleixadas, despreocupadas, ruins. Acredito que isto acaba reproduzindo um modelo de escola que a própria rede tenta (ao menos) desconstruir. Quando isto envolve órgãos de financiamento fica pior ainda. Além de não avaliar, a prova acaba por indicar quais escolas poderiam receber mais ou menos verba/apoio (voz de P4).

A exemplo dos Estados Unidos, onde o ranqueamento de escolas e as políticas de bonificação e responsabilização foram e continuam sendo estimuladas, tais mecanismos resultaram em práticas desastrosas e opressoras para a realidade educacional estadunidense. Isso trouxe problemas e consequências graves como a escolha e o fechamento de escolas, a formulação de políticas de responsabilização e bonificação, a transferências dos profissionais (gestores, inspetores e professores) e até casos mais alarmantes como o adoecimento de professores e a perda do emprego (RAVITCH, 2011).

Considerando o contexto brasileiro, em decorrência da propalada melhoria da qualidade do ensino e da educação, observa-se uma tendência dos gestores brasileiros (federais, estaduais e municipais) seguirem o exemplo gerencialista adotado nos Estados Unidos. Nesse caso, passar a

¹¹⁹ Em São Paulo, por exemplo, existe o Programa de Bonificação por Resultados, instituído pelo governo com o propósito de premiar as escolas que alcançarem as metas para o IDESP (SOUSA; MAIA; HAAS, 2014).

formular políticas para o uso dos resultados das AELE, no sentido de efetivação de práticas que geram competição como a classificação e comparação dos índices de desempenho das escolas e dos professores. Igualmente a inclusão de políticas de punição, bonificação e responsabilização, garantindo a alocação de recursos para o pagamento de incentivos financeiros para os professores e a premiação para as escolas que obtêm as melhores performances (RAVITCH, 2011; BROOKE, 2013).

Em contrapartida, as escolas que não atingem as metas de rendimento e desempenho pré-determinadas para o incremento dos indicadores educacionais, são sucateadas em termos de infraestrutura física, equipamentos e apoio pedagógico. Além disso, é comum os gestores das políticas de avaliação transferirem a responsabilidade para as escolas e professores pelos resultados alcançados, especialmente se estes não atingirem as metas estabelecidas para os indicadores de desempenho e qualidade da educação preestabelecidos. Tudo isso acaba gerando uma polarização ou dicotomia, no sentido de dividir as escolas e os professores em dois grupos: escolas e professores de sucesso, ou seja, eficientes e de excelência em termos de resultados de qualidade do ensino e performance educacional, e escolas e professores fracassados, quer dizer, ineficientes, de baixa qualidade e performance, portanto, fadados à exclusão social.

De acordo com pesquisas realizadas por Brooke (2013), registra-se um número gradativo de estados e municípios brasileiros que nos últimos tempos têm implementado sistemas de avaliação educacional com o propósito de instalar políticas de bonificação e responsabilização.

[...]. Nos últimos dez anos o número de sistemas estaduais de avaliação passou de 7 para 17 e a variedade de políticas que dependem das informações geradas se ampliou para incluir não só aquelas voltadas ao acompanhamento pedagógico direto, mas também políticas envolvendo a alocação de recursos físicos e financeiros para as escolas e o pagamento de incentivos monetários aos professores (BROOKE, 2013, p. 120).

Em termos situacionais, o autor informa que até o ano de 2011 já somavam sete estados e duas capitais com experiências concretas na utilização dos resultados das AELE para a responsabilização e a distribuição de bônus ou prêmios aos professores. Além disso, segundo Brooke (2013), há um número crescente de pequenos municípios de todas as regiões do Brasil, que têm adotado tais políticas, tendo como base os

resultados das avaliações nacionais e o incremento da qualidade do ensino, utilizando-se do IDEB.

Essa realidade envolvendo o uso gerencialista e administrativo dos resultados das avaliações externas aqui comentada tem como resultado ações que estimulam prática que levam a desumanização, tendo em vista que os resultados das AELE implicam na massificação da educação, na maior produtividade dos agentes educacionais, na eficiência, competição e padronização profissional e do ensino escolar, bem como no controle do desempenho das escolas, dos professores e estudantes. Isso nos faz pensar nas repercussões dessas avaliações na vida de gestores escolares, professores e alunos, possibilitando estabelecer conexões com “la metáfora de la fábrica”, comentada por Casassus (2013, p. 36).

La metáfora de la escola como un proceso de producción industrial es simple: la escuela es una planta, los alumnos son la materia prima, los profesores son los obreros y los rectores los administradores”.

Dessa forma as escolas e os professores passam a adotar princípios que se assemelham aos de uma fábrica. Portanto, princípios atrelados às políticas neoliberais e voltados para atender a gestão da avaliação em larga escala. Isso resulta no planejamento de ações pedagógicas e de uma organização escolar com base nos resultados obtidos nas AELE, dentre as quais o treinamento e preparação dos alunos e alunas para responder os itens/questões de provas padronizadas e externas. Nesse contexto, o intuito é cumprir um receituário com o propósito de atingir metas para a obtenção de melhores performances nos indicadores educacionais e nos resultados de qualidade do ensino e da educação. Nessa situação, o importante é o produto e não o processo educacional, isto é, uma gestão educacional e prática pedagógica marcadas pelo controle e uma qualidade da escola regulada pelo mercado e definida pelo gerencialismo (HYPOLITO; LEITE, 2012). Portanto, um processo reducionista e típico do contexto de gestão empresarial e que tem se tornado hegemônico em vários sistemas educacionais estaduais e redes municipais de ensino.

Essas reflexões são importantes porque evidenciam o contexto político e ideológico gerencialista e autoritário envolvido na criação e implementação da Prova Floripa. Enfatizamos que a institucionalização da Prova Floripa ocorreu a partir de uma contrapartida da PMF decorrente da assinatura em 2007 do Termo de Acordo Compromisso Todos pela Educação, sinalizando para a imposição de estratégias voltadas à produção de resultados, ou melhor, associados ao eficientismo das escolas

e ao incremento do rendimento escolar e do IDEB. O pano de fundo da implantação da Prova Floripa foi o financiamento da educação, já que seus resultados serviram de parâmetro para a obtenção de empréstimos e recursos financeiro junto a organismos econômicos como o BID.

Nesse viés, assinalamos com base em um documento de caráter administrativo sobre a aplicação da Prova Floripa, datado de 30 de novembro de 2009 e emitido pela Gerência de Articulação Pedagógica, vinculada a Diretoria de Ensino Fundamental da SME e por nós acessado¹²⁰, que a criação e desenvolvimento da Prova Floripa foi fruto de uma ação da SME decorrente do cumprimento de cláusulas associadas a metas de melhoria da qualidade da educação básica e evolução do IDEB previstas no compromisso do Acordo.

A SME aderiu ao Termo de Compromisso “Todos pela Educação”. Ao assinar esse Termo, há um comprometimento em promover a melhoria da qualidade da educação básica, implementando diretrizes e ações que levem ao cumprimento das 28 metas de evolução do IDEB (Carta aos diretores e professores emitida pelo DEF/SME em 30/11/2009, grifo dos autores).

Aliado a esse empreendimento, observamos uma determinação legal num viés economicista associada a gestão de recursos, monitoramento da qualidade da educação municipal e avaliação externa (Prova Floripa). Nos referimos a Lei Complementar Nº 433, de 25 de maio de 2012, cujo teor autoriza o Poder Executivo Municipal a contratar empréstimo financeiro com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)¹²¹, visando o financiamento do “*Proyecto de Expansión y Mejoramiento de la Educación Infantil y la Enseñanza Fundamental en Florianópolis*” (Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil e o Ensino Fundamental em Florianópolis - PRAEB).

¹²⁰ Após os trâmites administrativos relacionados a autorização da nossa pesquisa na RMEF, tivemos acesso a uma variedade de documentos sobre a Prova Floripa e que estavam arquivados na Diretoria de Ensino Fundamental da SME, dentre os quais um informe contendo os procedimentos e instruções sobre a aplicação da Prova Floripa/2009. O documento apresentava-se em formato de carta redigida pela Diretoria do Ensino Fundamental e pela Coordenação de Articulação Pedagógica da SME, cujos destinatários eram os diretores e professores das escolas básicas municipais. A consulta aos documentos da Prova Floripa ocorreu ao longo do ano de 2016.

¹²¹ Disponível em <www.LeisMunicipais.com.br> e acessado em agosto de 2018.

Art. 2º - Fica o Executivo Municipal autorizado a contratar, em nome do município de Florianópolis, empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no valor de até US\$ 58.860.000,00 (cinquenta e oito milhões oitocentos e sessenta mil dólares americanos)

§ 1º A operação de crédito de que trata o caput deste artigo destina-se ao financiamento Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil e o Ensino Fundamental em Florianópolis.

§ 2º O valor da contrapartida do Município será o equivalente a US\$ 59.570.000,00 (cinquenta e nove milhões quinhentos e setenta mil dólares americanos) (FLORIANÓPOLIS, 2012b, p. 7).

Nesse contexto legalista, em 2013 a SME contraiu empréstimo junto ao BID através do Contrato 3079/OC-BR (SINTRASEM, 2013), o qual estabeleceu o regulamento, a organização, procedimentos, termos e condições para o financiamento e execução do Projeto¹²². Na época, o objetivo geral do programa era:

[...] expandir a cobertura e melhorar a qualidade da Educação Básica na rede municipal de Florianópolis, assegurando o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas de seus estudantes, por meio do acesso a serviços de jornada integral (SINTRASEM, 2013, p. 3).

Para alcançar tal objetivo, o Programa/Projeto estruturou-se a partir de quatro eixos: Expansão da Cobertura e Melhoria da Infraestrutura Educativa; Melhoria da Qualidade da Educação; Gestão, Monitoramento e Avaliação; e Administração do Programa (SINTRASEM, 2013). Nessa direção, nos interessa comentar, interpretar e discutir o terceiro eixo do Programa: Gestão, Monitoramento e Avaliação, o qual teve impactos sobre a Prova Floripa e a avaliação das escolas municipais, e, sobretudo, na prática docente das professoras aqui investigadas.

Assim, do montante financiado pelo BID, a fatia de US\$ 7,3 milhões (sete milhões e trezentos mil dólares americanos) destinou-se ao terceiro eixo do Programa, cujas ações giraram em torno do seguinte objetivo: fortalecer a capacidade institucional da SME de Florianópolis

¹²² Nas cláusulas do contrato do Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Município de Florianópolis é comum encontrar-se também a denominação de Programa.

para *gerenciar, monitorar e avaliar o sistema educativo* (SINTRASEM, 2013, grifo nosso). Para atingir tal objetivo, com os recursos captados por meio do Programa foram financiados os seguintes eventos relacionados ao referido eixo:

- (i) o desenho e a implantação de um curso de capacitação para todos os gestores da Educação Básica da RME, incluindo servidores da sede da SME;
- (ii) a contratação de consultoria para revisão do processo de seleção, contratação e avaliação de desempenho dos gestores;
- (iii) o desenho e a implantação, com servidores próprios da SME, de um serviço de coaching permanente a gestores;
- (iv) o desenvolvimento, a implantação, a manutenção evolutiva, a gestão e o treinamento para uso de um Sistema Integrado de Gestão da RME (SIGEF);
- (v) a aquisição de bens para hospedar e alimentar o sistema em todas as unidades da RME;
- (vi) contratação de consultoria para revisão e implantação de novos fluxos e procedimentos para os principais macroprocessos da SME;
- (vii) *contratação de consultoria para revisão e elaboração da Prova Floripa;*
- (viii) *contratação de consultoria para aplicação e análise de dados da Prova Floripa ao longo de quatro anos de execução do Programa;*
- (ix) contratação de consultorias para o desenho e a implantação de um sistema de acompanhamento e avaliação da EI;
- (x) a contratação de consultorias para a avaliação institucional;
- (xi) a contratação de pesquisas bienais de mapeamento da demanda da EI;
- (xii) a contratação de consultorias para a avaliação intermediária (de processos), final (de impactos) e econômica (ex-post) do Programa (SINTRASEM, 2013, p. 5, grifos nossos).

Chamamos a atenção para os eventos VII e VIII, os quais ao nosso ver, explicitam uma política de gestão da avaliação externa (Prova Floripa) no contexto da RMEF. Pontuamos que tal política tem caráter gerencialista e mercadológico, visto que objetivamente se propõem a

“gerenciar, monitorar e avaliar o sistema educativo do município de Florianópolis”, por meio da Prova Floripa, com diversos desdobramentos. Esse aspecto traz evidências de uma política que coloca em jogo interesses administrativos e econômicos e que expressa a presença e dinâmica de um Estado Avaliador, intermediado por uma gestão de resultados (SANTOS, SILVA; ERNEST, 2017) e pautada por “[...] um educador fundamental, o Capital” (COSTA; MELGAREJO; SEKI, 2016, p. 1).

Não foi sem mais, que em 2014 a SME firmou um contrato de R\$ 3.603.173,59 (SINTRASEM, 2015) com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)¹²³, vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora, para intervir e repensar a Prova Floripa (SINTRASEM, 2015; COSTA; MELGAREJO; SEKI, 2016). Nesse pacote de terceirização da Prova Floripa estava incluído a revisão, elaboração, aplicação, a análise e a formação para a apropriação dos resultados da Prova através da capacitação dos gestores da SME, diretores das escolas, equipe pedagógica e professores da RMEF.

Esse contrato foi polemizado e extensamente combatido pelo movimento sindical em conjunto com os profissionais do magistério municipal, já que passou a representar concretamente uma ameaça a educação pública no âmbito da PMF. Igualmente uma forma de padronização e regulação da qualidade do ensino, com repercussões no trabalho desenvolvido nas escolas municipais de ensino fundamental e na responsabilização das professoras pelos resultados dos alunos na Prova Floripa. Nesse processo, concordamos e reforçamos que as avaliações externas nos moldes da Prova Floripa, fazem parte de um círculo de políticas neoliberais, cujas ações e estratégias têm cunho administrativo, empreendedor e mercadológico e cuja materialização é marcada pelo gerencialismo e produtivismo com o propósito de controlar e regular a gestão da educação e intensificar o trabalho docente (SINTRASEM, 2016; SANTOS; SILVA; ERNEST, 2017).

De acordo com informações veiculadas pelo SintraseM (2015), o contrato entre a SME e o CAEd/UFJF expõe uma ideologia de mercado educacional, visto que

[...] coloca o dinheiro público que deveria ser destinado à educação do Município nas mãos de consultores externos que estão a serviço da implementação das políticas do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que têm como foco a privatização da educação pública, por

¹²³ Contrato n° 146/EDUC/BID (SINTRASEM, 2015).

meio de mecanismos de controle que estimulam a competição entre as escolas, estabelece a meritocracia e coloca o problema da educação pública na esfera individual e não como coletivo (SINTRASEM, 2015).

Portanto, o contrato entre a SME e o CAEd/UFJF denuncia uma política de avaliação destinada a implementar ações que interessam ao mercado, no sentido de atender as metodologias e orientações de organismos internacionais econômicos de financiamento da educação. Nessa tessitura, segue as opiniões de P2, P6, P12, P23 e P29 as quais expõem a lógica do Capital e de mercado educacional que intermedia a avaliação externa (Prova Floripa) na RMEF. Dessa forma, para essas professoras, a Prova Floripa foi criada com a finalidade de:

[...] cumprimento de critérios exigidos para captação de maiores recursos (voz de P2).

Demonstrar números, dados quantitativos para receber verbas do governo federal (voz de P6).

[...] atender exigências do Banco Internacional do Desenvolvimento (voz de P12).

Obter recursos financeiros. Muito dinheiro público em uma prova que não apresenta retorno (voz de P23).

Dar resposta ao acordo e exigências do BID no contrato firmado (voz de P29).

Diante dessas opiniões, enfatizamos o caráter economicista e gerencialista relacionado ao contexto político envolvido na origem e implementação da Prova Floripa na RMEF. Nesse aspecto, justifica-se a necessidade de programas e instrumentos de avaliação em larga escala para resolver os problemas relacionados a qualidade da escola básica pública. “O significado mais perverso desse processo é a negação da educação como direito, já que o que interessa é apenas o retorno econômico” (CORSETTI, 2012, p. 134).

A frequência nas vozes das professoras de uma atitude crítica de desaprovação e denuncia frente às AELE e a Prova Floripa não impediu o surgimento de percepções positivas acerca da realidade vivenciada no âmbito da RMEF. Nesse viés, observamos que algumas vozes trazem argumentos em defesa da existência das AELE e da Prova Floripa, no sentido de ressaltar a pertinência e importância dos mecanismos de avaliação externa. Sendo assim, trazemos à baila os argumentos das

professoras P1, P7, P9 e P24, os quais evidenciam elementos positivos e de credibilidade na efetivação das avaliações da educação.

Considero necessárias, para mostrar se o trabalho que estamos realizando está sendo positivo e para a criação de políticas públicas que venham atender as necessidades da Rede e sanar dificuldades para a realização de um bom trabalho (voz de P1).

Penso que toda avaliação externa é válida, desde que consideradas as especificidades das redes. É importante termos índices que possam ser utilizados como indicadores para promover melhorias internas, sem o objetivo de comparação ou competição (voz de P7).

Considero importantes essas avaliações externas porque nos fornecem algumas informações sobre o processo de ensino-aprendizagem nas redes de ensino do país (voz de P9).

Penso que apresenta importância quando consideradas para gerar políticas públicas em benefício da melhoria da estrutura escolar (voz de P24).

Essas percepções remetem a gestão de políticas educacionais decorrente das AELE e da Prova Floripa. Para essas professoras as AELE e a Prova Floripa são importantes, já que justificam sua existência na necessidade da criação de políticas públicas voltadas para a educação municipal, com implicações no trabalho docente e no processo de ensino-aprendizagem, bem como na melhoria da estrutura das escolas e da RMEF como um todo e na qualidade educacional. Ao nosso ver tais vozes colocam em relevo uma perspectiva utilitarista, instrumental e técnica de educação e avaliação no contexto da RMEF.

Finalizamos esse elemento analítico com uma argumentação veiculada em um boletim de notícias do SintraseM sobre os resultados da Prova Floripa:

Os resultados não são revertidos em mudanças estruturais para melhorar e ampliar as políticas públicas em educação. Colaboram, no sentido oposto, para acentuar a diferenciação de atenção destinada às diferentes unidades, premiando as melhores avaliadas e punindo as com piores resultados (SINTRASEM, 2016).

b) Funções e objetivos das AELE e da Prova Floripa

Com relação a esse elemento analítico, na sequência apresentamos o “gráfico 9” que trata das razões atribuídas pelas professoras para a implementação da Prova Floripa (pergunta 4 do questionário). Essa pergunta deu abertura para que os sujeitos pesquisados pudessem levantar um ou mais aspectos ou razões para a implementação da Prova Floripa. Sendo assim, justificamos os dados obtidos, no sentido de o número de respostas ultrapassar o coletivo das professoras participantes desta investigação.

Gráfico 9 - Razões para a implementação da Prova Floripa - visão das professoras



Fonte: respostas do questionário.

Ao observarmos o “gráfico 9”, percebemos uma mescla de respostas, entretanto, ponderamos que os aspectos mais apontados pelas professoras foram: avaliação do trabalho do professor (8), captação de recursos/verbas (7), mensuração da aprendizagem/conhecimento dos alunos (5), acompanhar o incremento da qualidade da educação e do ensino (4) e seguir as tendências das políticas de avaliação externa do MEC (4). Dentro do item outras respostas (5), registramos que as professoras fizeram menção a elementos como: verificar se os professores seguem a matriz curricular da Rede, preparar os alunos para os exames nacionais (Prova Brasil e SAEB), comparar os resultados das escolas da Rede, expor a Rede e alcançar índices educacionais como o IDEB.

Considerando os aspectos acima elencados, nossas análises destacam o contexto de realidade em que se insere a Prova Floripa, contexto este vivenciado pelas professoras, as quais direta ou

indiretamente foram afetadas no processo de implementação das políticas de avaliação externa na RMEF. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que as professoras ao atuarem na escola e na sala de aula, são os agentes que na prática efetivam (ou não) as políticas educacionais (MENEGÃO, 2015).

Portanto, são elas que dão significado a Prova Floripa e por isso suas vozes estão carregadas de crenças, valores e sentimentos, num processo de percepção e interpretação da realidade concreta. Assim, é notório a relação das AELE e da Prova Floripa com a “mensuração” do trabalho da escola e do professor, já que a mesma é elaborada a partir de uma matriz de competências e habilidades, tecnicamente chamados de descritores e que são extraídos das diretrizes curriculares da RMEF. Sendo assim, na teoria e na prática há uma pressão por parte dos gestores da SME sobre as escolas e professoras para que ensinem os descritores da matriz de referência da Prova Floripa, quer dizer, o que cairá na prova. Logo, as vozes de P1, P3 e P19 representam posicionamentos presumíveis e convincentes quanto a função e aos objetivos da Prova Floripa.

Acredito que para saber se os estudantes estavam aprendendo o que é trabalhado nas escolas (voz de P1).

A necessidade de avaliar/mensurar as aprendizagens dos alunos. Avaliamos nosso trabalho todo o tempo, faz parte do nosso trabalho avaliar. Parece necessário, para a secretaria de educação, avaliar o trabalho que vem sendo desenvolvido na rede e que é administrado por ela (Voz de P3)

Eu penso que para a PMF a Prova Floripa serve como um indicador para avaliar a atuação dos professores e a preparação para os exames nacionais como prova Brasil e SAEB (Voz de P19).

Vale ressaltar que parece que as referidas professoras são coniventes com a função de regulação e controle da Prova Floripa e, portanto, vejam com naturalidade o fato de a Prova Floripa mensurar e monitorar o trabalho desenvolvido pelas escolas e seus agentes (por exemplo, pelas professoras). Além disso, observamos posicionamentos relacionados ao propósito da Prova Floripa de funcionar como instrumento para elevar a qualidade da educação e do ensino da Rede, como evidenciam as vozes de P5 e P8.

A Prova Floripa tem por objetivos explícitos elevar a qualidade de ensino da rede de Florianópolis e avaliar possíveis desigualdades entre as escolas. [...] (voz de P5).

Na minha opinião, o que levou a PMF a implementar a Prova Floripa, foi porque o nosso país é considerado dentro do bloco econômico como um país em desenvolvimento e existe uma pressão muito forte para que aceitação entre um dos itens está na área de educação e que seja de qualidade ("primeiro mundo"), ou seja, como dos países ricos conhecidos como países desenvolvidos. O que de certo no meu pensar está ocorrendo em todos os Estados do Brasil a busca por diversas formas de alcançar o melhor índice de satisfação e significativo trabalho com os nossos estudantes objetivando a melhor educação do país para mostrar e destacar uma ou outra escola que posteriormente é divulgada em rede nacional na mídia como a melhor unidade escolar e que está cumprindo com o seu papel de melhorar a qualidade de ensino na sua cidade, no estado e no país (voz de P8).

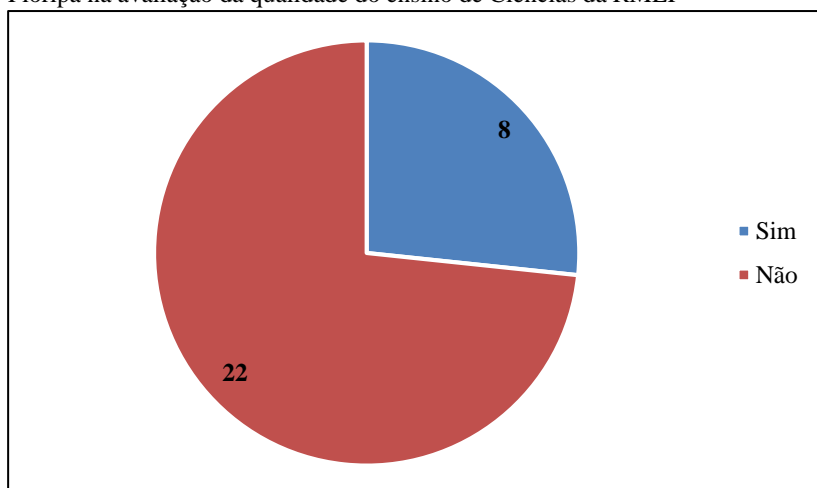
Nessa direção, questionamos: que concepção de qualidade educacional subjaz a Prova Floripa? Não temos dúvidas que é uma qualidade padronizada, mediada pela lógica quantitativa e de resultados divulgados na mídia por meio de números e índices atingidos, ou como já comentado, uma qualidade que segue um modelo economicista, por conseguinte, gerencialista, administrativo e mercadológico, onde o que importa é o produto/resultado educacional.

É uma prova voltada a índices que serão exibidos na mídia, mas na escola não são aproveitados (voz de P20).

Logo, uma qualidade educacional com princípios tecnicistas como bem lembrado por P5 ao conceber a Prova Floripa como “[...] **uma excelente ferramenta para uma educação de viés tecnicista, que visa quantificar e qualificar escolas com contextos socioculturais bastante distintos**”. Ou ainda, uma qualidade encomendada pelos órgãos públicos e expressa por meio de “[...] **gráficos, tabelas e números fantásticos do sucesso do ensino-aprendizagem da grande maioria dos estudantes [...]**”, como referendado por P8.

Nesse sentido, podemos afirmar que a Prova Floripa se constitui enquanto política de controle e regulação da qualidade da educação e do ensino das escolas municipais. Por conseguinte, para compreendermos a relação da Prova Floripa com a qualidade do ensino de Ciências no âmbito da RMEF, mapeamos as respostas das professoras para a pergunta 5 do questionário (Em sua opinião, a Prova Floripa pode avaliar a qualidade do ensino de Ciências da RMEF? Por quê?). Desse modo, o “gráfico 10” mostra duas variáveis para a primeira parte da pergunta, a aceitação e a negação.

Gráfico 10 - Distribuição das professoras em relação a pertinência da Prova Floripa na avaliação da qualidade do ensino de Ciências da RMEF



Fonte: respostas do questionário.

Fazendo a leitura do “gráfico 10” podemos perceber que a maior parte das professoras disseram que a Prova Floripa **não** pode avaliar a qualidade do ensino de Ciências da RMEF. Isto é, das 30 professoras que responderam a pergunta, 22 literalmente não acreditam nesta função da Prova Floripa, o que corresponde a 73,33% do coletivo pesquisado. Em contrapartida, oito professoras (26,66%) deram resposta afirmativa, ou seja, **sim**, já que acreditam que a Prova Floripa tenha capacidade de avaliar a qualidade do ensino de Ciências da RMEF.

Na sequência listamos algumas justificativas ou por quês para a opinião das professoras (segunda parte da pergunta). Por exemplo, as vozes de P1, P7 e P12 trazem justificativas de aceitação e convivência, pois para essas professoras tecnicamente a Prova Floripa tem capacidade de avaliar a qualidade do ensino de Ciências da RMEF.

Dentro da metodologia da TRI, sim. Mas desde que os estudantes entendam que precisam fazer a prova com seriedade e dedicação para resultados fidedignos (voz de P1).

Sim. Penso que, levando em consideração que para elaborar a prova é usada a matriz da área, elencando os conteúdos e conceitos que estão em desenvolvimento, e como a área tem bem estabelecida essa matriz, a Prova Floripa é o momento em que pode-se demonstrar como está a rede em relação ao conhecimento estabelecido para ciências (voz de P7).

Sim, pois pode diagnosticar as dificuldades encontradas pelos alunos durante a vida escolar (voz de P12).

Já as vozes das professoras P2, P16 e P22 apresentam argumentos contrários, ou seja, de discordância, no sentido de a Prova Floripa não ser um instrumento capaz de avaliar a qualidade do ensino de Ciências da RMEF.

Não, definitivamente. Primeiro porque os estudantes não realizam a prova seriamente, pois não tem significado para eles. Segundo porque as questões são longas e a prova cansativa para o padrão que os estudantes estão acostumados, o que os leva a abandonar a prova no início (voz de P2). No formato que ela tem hoje, acredito que não. Pelo que entendo da prova, ela se mostra bastante conteudista (questões contemplam tão somente conceitos científicos específicos) e não reflete o projeto político pedagógico da escola, tampouco as diretrizes curriculares do município (voz de P16). Não, devido ao número limitado de questões; a forma como ela é elaborada; seu aspecto uniforme, sem levar em conta as diferenças de realidades em cada comunidade escolar. Portanto, ela não ajuda muito na melhoria da qualidade de ensino, nem no desenvolvimento do aluno (voz de P22).

Nos chama a atenção o fato das professoras trazerem justificativas associadas aos alunos, bem como ao Projeto Político Pedagógico da escola, às diretrizes curriculares da Rede e a qualidade das questões da prova. Com base na voz de P16, entendemos que a qualidade do ensino,

passa pelo PPP da escola, visto que é um instrumento de gestão democrática e que reflete as negociações e ações do coletivo da escola. Nessa lógica de pensamento, supomos que a Prova Floripa não seja objeto de discussão na construção do PPP na maioria das escolas básicas da RMEF. No entanto, seria necessário realizar uma pesquisa sobre esse aspecto para a confirmação de nossa suposição.

Além disso, evidenciamos que P16 toca em um outro ponto crucial acerca da Prova Floripa, a qualidade das questões. Assim como a referida professora, acreditamos que a Prova Floripa não tem possibilidade e potencialidades de avaliar a qualidade do ensino da Rede, na sua totalidade e especialmente no que se refere ao ensino de Ciências. Nossa justificativa segue o pensamento de P16, no sentido de que a Prova Floripa se mostra bastante prescritiva e conteudista, com itens/questões descontextualizados e que abordam tão somente conceitos científicos específicos. Portanto, admitimos que a Prova Floripa tem todas as características de uma avaliação com princípios da educação bancária (esse aspecto ainda será abordado em nossas análises).

Aliada à nossa crença, no que se refere ao significado da Prova Floripa para os alunos, P2 acrescenta que a Prova não tem significado para os mesmos, “[...] **porque não realizam a prova seriamente, pois não tem significado para eles**”. As professoras P8 e P26 também opinaram a esse respeito, compactuando da ideia de que a Prova Floripa é uma barreira para os alunos e não é levada a sério por aqueles.

[...]. A maioria dos estudantes encaram estas avaliações como uma barreira e com certo receio no momento de resolver questões propostas que muitas vezes nem sequer foram apresentadas e explicadas na sala de aula (voz de P8).

São provas que não tem valor pois o aluno faz sem vontade e responde qualquer coisa (Voz de P26).

Nessa perspectiva, questionamos por que a Prova Floripa não tem significado para os alunos? Quais os motivos para que os alunos não deem valor para a Prova Floripa e não tenham uma boa relação com ela? Acreditamos que os mesmos questionamentos podem ser formulados para as professoras. Nessa direção, ao nosso ver existe uma lógica que está por trás dessa postura, isto é, do modo dos alunos e das professoras relacionarem-se com a Prova Floripa, rejeitando-a. Trabalhamos com o fato de que está implícito em toda avaliação uma subjetividade, a qual é perpassada por uma relação de forças e de poder; um modo de controle e classificação das pessoas. Dessa forma, o avaliador, aqui representado

pelas instituições que coordenam a Prova Floripa, faz um juízo de valor do avaliado (aluno ou professor), se ele está apto ou não para desempenhar sua função, precisamente se é “competente” ou não. Um juízo de valor muito mais quantitativo do que qualitativo, visto que as AELE trabalham com a aferição de padrões de proficiência, o que gera resultados ou um produto. Dessa maneira, alunos e professores geralmente rejeitam qualquer forma de avaliação, já que há uma ideologia na ação que separa socialmente homens e mulheres, muitas vezes de forma desumanizadora e apartada de uma reflexão crítica.

Aliado a esse aspecto, por parte das professoras a rejeição a Prova Floripa está associada também a questões do contexto político do tipo quem elabora os instrumentos da Prova, a eficácia e eficiência dos instrumentos e do ensino ministrado pelas professoras, ou ainda, do contexto econômico (conjuntura capitalista, captação de recursos financeiros e empresa contratada para pensar a Prova), como podemos perceber nas vozes de P5, P14, P18, P24, P25, P28 e P29.

[...]. É também uma ferramenta de controle e monitoramento dos resultados educacionais, com recortes bastante específicos, que eles visam acompanhar (voz de P5).

[...] representa uma forma de medir localmente a eficiência do ensino (voz de P14).

Não concordo com a contratação de uma empresa para realização de uma prova, como também, ela não representa nada, visto que, todos os alunos são tratados igualmente sem considerar as diferenças (voz de P18).

[...] tem relação com as tendências mundiais de investimentos na educação. Ter controle de eficácia e eficiência na gestão dos recursos públicos (voz de P24).

Muito dinheiro público em uma prova que não apresenta retorno (voz de P25).

[...] me incomoda ela ser elaborada por professores alheios a nossa realidade. Além de ter um custo alto, o que não se justifica pois já era feita há anos pelos próprios professores da rede (voz de P28).

Essas avaliações não contribuem qualitativamente. Devem ser analisadas sob uma conjuntura...o capitalismo está em crise e seus ciclos de crises estão cada vez mais próximas, portanto é necessário economizar nas áreas sociais onde o

estado ainda atua enquanto promotor desta política (educação). Servem aos interesses do "estado" para justificar para o FMI, banco mundial e UNESCO os acordos feitos para unificar os sistemas educacionais que estavam gastando desproporcionalmente nos países mais pobres. Por isso a necessidade da construção dos planos decenais para unificar e ter previsão orçamentária nivelada por baixo para garantir que esses países continuem garantindo o pagamento de suas dívidas com os países imperialistas. As provas são um desdobramento dessas políticas (livro, a proletarianização do professor) (voz de P29).

É importante frisar que a visão economicista da educação está associada ao fato de as AELE terem se originado em um contexto internacional atrelado à ideia de desenvolvimento econômico (SANTOS, 2013). Nesse contexto, segundo Santos (2013), os objetivos da educação vão sofrendo mudanças e se desvirtuando das questões relacionadas a pedagogia e a formação humana, na medida que passam a atender ao capital e ao mercado. Nesse sentido, a finalidade do ensino é desvirtuada, pois associa-se a Teoria do Capital Humano. Logo, a formação passa a ser por competências e habilidades, e a educação um investimento alinhado ao cumprimento de metas, à geração de resultados e à empregabilidade (SANTOS, 2013).

Levando em conta essa Teoria, podemos dizer que a Prova Floripa chega na escola para fazer a verificação e gerenciamento do ensino e da aprendizagem. Quanto ao aluno, a Prova mensura e monitora se é capaz de demonstrar o que aprendeu (domínio dos descritores da matriz de referência); desenvolveu as competências e habilidades avaliadas; assimila informações; é proficiente em Ciências, Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Artes, Educação Física... E quanto ao professor? Monitora se ele ensinou direito, numa relação de eficiência e do saber fazer; se é interessado, habilidoso, inovador e flexível; se desempenhou com eficácia o ofício de ensinar, já que a Prova Floripa se propõe a mensurar a aprendizagem dos alunos e alunas.

Portanto, não é uma simples rejeição as avaliações externas, representadas pela Prova Floripa, Prova Brasil, entre outras. Pensamos que existe uma relação mais complexa, que ao mesmo tempo que inclui sujeitos, também exclui, já que os resultados de tais avaliações estabelecem uma classificação que expõe as escolas, seus alunos e seus professores, diretores e equipe pedagógica, no sentido de indicar onde há

sucesso e onde há fracasso escolar. Nessa conjuntura política e ideológica, as vozes de P10, P15 e P16 ilustram o caráter idealizador e tendencioso que perpassa a aplicação das AELE e também da Prova Floripa.

[...] Avaliações dos resultados [...] podem incorrer em entendimentos políticos de culpabilização única de setores específicos: professores ou estudantes ou poder público, limitando ações de comprometimento social para o ensino e educação que possa ser condizente com o esperado em cada grupo social. [...] (voz de P10).

O processo de avaliação é realizado diariamente, não é uma prova que servirá de parâmetro para provar se a instituição compete ou não com sua função (voz de P15).

[...] o objetivo dessas avaliações não é atender as necessidades da educação básica, mas ranquear escolas e profissionais e atender a interesses específicos, particularmente econômicos. [...] isto leva a um sucateamento da educação pública e a uma padronização da escola, tirando-lhe sua função primordialmente social (voz de P16).

A Prova Floripa trabalha com resultados de proficiência (escalas e padrões de aprendizagem dos alunos) e indicadores de qualidade educacional. Contudo, também incorpora o discurso da avaliação diagnóstica, na medida que se diz um instrumento de diagnóstico com vistas a acompanhar as aprendizagens e melhorar o ensino ministrado na RMEF. Nessa direção, tem a pretensão de redimensionar as ações da SME, buscando junto às escolas, traçar metas de atuação que contribuam na aprendizagem e na qualificação do ensino, bem como na formação continuada e assessoria aos professores, com implicância no processo educacional, ou seja, na prática pedagógica cotidiana na sala de aula (FLORIANÓPOLIS, 2007).

Esse discurso nos faz tensionar as reais funções e objetivos da Prova Floripa, igualmente das AELE. Nesse aspecto, escolhemos algumas vozes das professoras que ao nosso ver, direta ou indiretamente descortinam e problematizam os objetivos e finalidades da Prova Floripa e das AELE...

[...] mostrar se o trabalho que estamos realizando está sendo positivo [...] (voz de P1).

[...] são usadas para ranquear escolas e “punir” profissionais (que têm salários menores quando

não atingem desempenho satisfatório), gerando ambientes de disputa (voz de P2, grifo da professora).

[...] vêm avaliar coisas que não necessariamente nos propusemos a trabalhar com os alunos. [...] (voz de P3).

[...] a Prova Floripa do jeito que é aplicada não contribui no processo de ensino e aprendizagem seja na leitura e escrita dos nossos estudantes como um todo. [...] (voz de P8).

[...] não expressam o conhecimento real dos alunos. [...] também os índices serão transformados em novas políticas que irão desvalorizar o trabalho do professor (voz de P13).

[...] ferramenta para analisar a eficiência das metodologias de ensino empregadas (voz de P14).

[...] o ensino não deve ser direcionado para atender estas avaliações, além delas não expressarem o real currículo, que é aplicado nas redes de ensino (voz de P18).

Essas avaliações vêm de fora, sem estar articulada com a realidade da escola e dos alunos, além de desconsiderar a heterogeneidade presente no ambiente escolar. [...] (voz de P19).

[...] a Prova Floripa é um instrumento aplicado de maneira falha, [...] (voz de P24).

[...] não levam em conta as especificidades dos currículos e também não contemplam as diferentes necessidades dos estudantes portadores de alguma deficiência (voz de P25).

[...] vão contra uma avaliação de caráter mais formativo (voz de P27).

Esses fragmentos demonstram a controvérsia que paira sobre as funções e objetivos da Prova Floripa, especialmente no que se refere aos aspectos político-pedagógicos e ideológicos relacionados a essa temática. Chamamos a atenção para alguns aspectos latentes nas vozes das professoras, por exemplo, maior controle e intensificação do trabalho docente; a produção de ranqueamentos das escolas; o uso dos resultados para “castigar” simbolicamente ou não simbolicamente (FREITAS, 2013c) os profissionais da educação, a desarticulação com o contexto de realidade das escolas e dos alunos; o fato de não retratar um currículo real, dentre outros.

Alegamos que a Prova Floripa sendo uma avaliação externa ao processo pedagógico trabalha com um modelo idealizado de escola, professor e aluno. Além disso, na sua retaguarda tem um projeto de educação, o qual segue o modelo gerencialista das políticas neoliberais. Nesse sentido, a Prova é burocrática, imposta e verticalizada; visa uma qualidade (ou “quantidade”) da educação e do ensino induzida e padronizada, pautada pelo controle, regulação e pela produtividade performativa. Uma qualidade que passa longe dos princípios da avaliação diagnóstica e formativa, já que está alinhada a pressupostos quantitativos, classificatórios e comparativos. Portanto, seus pressupostos são positivistas e tecnicistas, marcados pela objetividade e funcionalidade dos números, índices e estatísticas educacionais, o que

[...] conduz a uma visão atomista {e acrítica} do processo de ensino, na qual o conhecimento é divisível em partes e às questões do ensino são reguladas por preocupações de eficácia e eficiência (ABDIAN, 2012, p.113).

Salientamos que acreditamos em uma avaliação diagnóstica, formativa e emancipatória, logo, comprometida com o diálogo e o ser mais. Essas características não conseguimos perceber e identificar na Prova Floripa. Além disso, somos adeptos da perspectiva alternativa de qualidade, defendida por Freitas (2005) como “qualidade negociada”, a qual alinha-se a uma visão holística e democrática de ensino, aprendizagem e educação (ABDIAN, 2012), portanto, uma qualidade contra hegemônica e com fins humanizadores e sociais. Nesta visão, a qualidade do ensino é fruto da avaliação institucional e tem como referência o projeto político-pedagógico da escola (FREITAS, 2005). Por isso, pressupõe a participação, o diálogo, a negociação, o sujeito crítico e coletivo, a formação humana, a autorreflexão e autonomia dos atores educacionais frente ao processo ensino-aprendizagem (FREITAS, 2005; ABDIAN, 2012).

A qualidade negociada propõe a construção da resistência e da contra-regulação¹²⁴, o que reverbera em novas formas de gestão

¹²⁴ De acordo com Freitas (2005, p. 912), a contra-regulação é entendida como uma “[...] resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contra-regulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os

educacional e de organização do coletivo, bem como nas relações internas das escolas (FREITAS, 2005), num projeto humanizador, democrático e emancipador de educação e transformação social, cujo horizonte é o desenvolvimento e a formação humana para a cidadania (ABDIAN, 2012).

c) Cultura de avaliação e Gerações de AELE

Quanto a esse elemento analítico, pontuamos que a ideia de cultura de avaliação que nos filiamos está relacionada à proporção e significado que as AELE têm adquirido na vida das professoras, alunos/as e na gestão da educação, o que repercute nas escolas e redes de ensino, especialmente em contextos locais como é o estudo de caso que tratamos na presente investigação.

Portanto, uma cultura em pleno desenvolvimento e que afeta o ser e fazer das professoras, na medida em que está ligada a prática docente e a transformação crítica e dinâmica da realidade concreta de trabalho. Uma cultura que supera atitudes de adaptação e acomodação frente aos resultados e informações gerados pelas AELE e todo o aparelho político que subjaz os modelos gerencialistas de desempenho e incremento de indicadores de qualidade da educação e do ensino. Logo, entendemos a cultura de avaliação, aqui referenciada pela Prova Floripa, como um círculo de ações e relações construídas no contexto das AELE e cujos resultados e informações geradas têm implicações político-pedagógicas ampliadas, no sentido simbólico e material de reverberar sobre o currículo e a prática cotidiana das professoras de Ciências da RMEF, promovendo mudanças aliadas ao currículo, o ensino-aprendizagem e seus objetivos, bem como no estabelecimento de novas relações sociais.

Nessa linha, com base em Freitas (2013b), questionamos: O que está em jogo na cultura de avaliação referenciada pela Prova Floripa e implementada na RMEF? Que tipo de valores, crenças e condutas estão “implícitos” numa cultura de avaliação crescente na educação, modulada pelo desempenho, eficiência, eficácia, obtenção de resultados, flexibilidade e *accountability*? Qual a função da escola e das professoras numa cultura de avaliação gerencialista e mercadológica, marcada pela competitividade, performatividade, produtividade e busca por melhores resultados? “Neste processo, a cultura de avaliação nascente está se

que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social”.

tornando cada vez mais uma cultura de auditoria” (FREITAS, 2013c, p. 148).

É nessa perspectiva problematizadora que damos voz as professoras e que propomos nossas análises. Nessa perspectiva, retomamos as colocações de Freitas (2013c, p. 149), cuja conscientização acerca da cultura de avaliação que se estabeleceu na educação brasileira é reveladora e exemplar:

[...] em nossa fase atual a cultura de avaliação que se encontrava em desenvolvimento foi aprisionada pela cultura de auditoria e às técnicas de avaliação estão sendo usadas, ideologicamente, para dar suporte a esta noção colocando-as a serviço da promoção de responsabilização dos atores da escola com a alavanca da meritocracia. As bases de dados que suportam esse processo são produzidas pela avaliação em larga escala.

No contexto de uma cultura de avaliação, Bonamino (2013) ressalta a celeridade expansiva temporal das avaliações em larga escala da educação básica no Brasil, considerando as mudanças sofridas especialmente nas últimas três décadas e as tendências em termos de gerações conceituais de AELE. A autora identifica uma cultura focada na avaliação externa que evoluiu e repercutiu na constituição de três desenhos, modelos ou gerações de avaliação da educação básica. Igualmente, caracteriza cada modelo a partir dos objetivos, finalidades e articulações com as políticas educacionais.

Assim sendo, Bonamino (2013) explicita que constituem avaliações de primeira geração aquelas cuja finalidade é diagnóstica, sendo implementadas para acompanhar a evolução da qualidade da educação e cujos resultados são divulgados através das mídias para consulta pública. Porém, tais resultados não são apropriados pelas escolas e pelos agentes educacionais e dessa forma não tem implicações diretas ou consequências materiais sobre os professores e alunos. Nessa linha, entendemos que as vozes de P9, P12 e P14 de certa forma remetem a uma cultura de avaliação cujas características se filiam as avaliações de primeira geração, proposta por Bonamino (2013).

Considero importantes essas avaliações externas porque nos fornecem algumas informações sobre o processo de ensino-aprendizagem nas redes de ensino do país (voz de P9).

As avaliações externas são importantes se forem usadas como diagnósticas e não como meritocráticas (voz de P12).

Considero as avaliações externas uma importante e significativa ferramenta para analisar a eficiência das metodologias de ensino empregadas (voz de P14).

Com relação a segunda e terceira gerações de avaliações da educação básica Bonamino (2013, p. 45) explica que as mesmas “[...] se caracterizam por subsidiar políticas de responsabilização com atribuição de consequências simbólicas ou materiais para professores, diretores e demais profissionais da escola”. A diferença entre um modelo e o outro refere-se ao tipo de consequência que os resultados da AELE geram e a forma que são divulgados para a comunidade escolar. Segundo a autora, os resultados das avaliações de segunda geração são divulgados publicamente e apropriados pelas escolas sem que isto implique em consequências materiais, no sentido negativo de servir para punir e prejudicar os profissionais ou no sentido positivo de atribuir bonificações para escolas ou professores. Nesse caso, segundo a autora, as consequências são simbólicas e decorrentes da prestação de contas e da divulgação de *rankings* de escolas e apropriação das informações pelos pais e pela sociedade. Isso, de acordo com Bonamino (2013) tem como resultado uma responsabilização branda que é decorrente da pressão dos pais e da comunidade sobre a escola e professores, no sentido de melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

Levando em consideração as características que definem as avaliações de segunda geração, supomos com base em Bonamino (2013) que a Prova Floripa atingiu esse estágio, isto é, de uma avaliação de segunda geração. Isto porque nos moldes da Prova Brasil, a Prova Floripa utiliza escalas de proficiência para compor índices e padrões de desempenho das escolas e dos alunos, com o propósito de referenciar comparações e a definição de metas de incremento no desempenho por escola, assim como iniciativas de ranqueamento das unidades escolares e de responsabilização profissional de professores e gestores pelos resultados.

Dessa forma, com a divulgação dos resultados da Prova Floripa a SME estabelece uma classificação das unidades escolares, turmas e alunos. Igualmente dá indicativos para a apropriação dos resultados pelas escolas e professores, e conseqüentemente, estabelece metas, ações e estratégias pedagógicas a serem colocadas em prática para a

melhoria/incremento da qualidade do ensino-aprendizagem. Além disso, admitimos que a Prova Floripa, de forma velada, também acaba gerando uma classificação dos professores, localizando sucessos e fracassos no ensino municipal. A partir dessas formulações, utilizamos as vozes de P2, P5 e P20 para justificar nossas análises.

Apesar da prefeitura justificar sua aplicação no fato da mesma contribuir para conhecer melhor cada escola da rede, não vejo claramente como os resultados encontrados são utilizados pela mesma. Me incomoda muito a comparação dos resultados entre as escolas. Penso que a comparação só seria significativa e legítima se realizada somente com resultados anteriores da mesma escola. A prova também não tem significado para os alunos, que em sua grande maioria ignoram os resultados e muitas vezes se recusam a realizá-la (voz de P2).

A Prova Floripa tem por objetivos explícitos elevar a qualidade de ensino da rede de Florianópolis e avaliar possíveis desigualdades entre as escolas. Ela pode tornar-se também uma ferramenta de controle e subjugação das escolas que não atingem as médias para esse exame (voz de P5).

É uma prova voltada a índices que serão exibidos na mídia [...]. No momento, [...], visa a formação de um ranking entre as escolas e como uma ferramenta midiática em números para expor a rede (voz de P20).

As avaliações de terceira geração, tem consequências políticas e materiais sobre as escolas e professores. Isso porque, por um lado seus resultados podem resultar em punições e por outro lado podem servir para a concessão de vantagens através de premiações como a distribuição de bônus para as escolas e professores em função dos resultados e metas de desempenho alcançados. Portanto, essas avaliações geram políticas de responsabilização profissional e de meritocracia com repercussões materiais (BONAMINO, 2013). Nesse sentido, as vozes de P5, P10 e P23 trazem elementos significativos e que se enquadram em uma cultura de avaliação de auditoria e que no nosso olhar, remetem as avaliações de terceira geração.

A Prova Floripa tem por objetivos explícitos elevar a qualidade de ensino da rede de Florianópolis e avaliar possíveis desigualdades entre as escolas. Ela pode tornar-se também uma ferramenta de

controle e subjugação das escolas que não atingem as médias para esse exame (voz de P5).

De uma maneira geral e pouco fundamentada em documentos, correndo o risco de equívocos, posso refletir que o grupo de educadores e tomadores de decisão na educação e ensino do Brasil necessitam discutir exaustivamente sobre os entendimentos e finalidades da educação nacional. Cada prova faz sua avaliação para uma finalidade diferente e não necessariamente está em acordo com o que a população que utiliza a educação pública espera. Avaliações dos resultados de tais provas podem incorrer em entendimentos políticos de culpabilização única de setores específicos: professores ou estudantes ou poder público, limitando ações de comprometimento social para o ensino e educação que possa ser condizente com o esperado em cada grupo social. Considerando que o Brasil é um país com dimensões continentais, merece ser avaliado com referências às diversas especificidades. Podemos ainda considerar o peso de tais avaliações na vida dos indivíduos, como por exemplo o ENEM que coloca ou tira o indivíduo de uma universidade podendo assim reproduzir ciclos históricos de exclusão; ou ainda o PISA que ajuda a definir financiamentos para a educação, nesta perspectiva é possível questionar o que ocorre atualmente em alguns estados do país que premia financeiramente os grupos que melhor se destacam em avaliações locais reforçando políticas de meritocracia.

*Na minha opinião a Prova Floripa não foge à regra no que se refere as outras avaliações, o possível caráter tendencioso, no meu entendimento, se dá em função de acreditar que a prova avalie 100% a aprendizagem dos estudantes, sendo que os **descritores** preestabelecidos e que são critérios para as questões foram elaboradas de maneira frágil. No curso oferecido pela prefeitura para a elaboração de itens da prova, pude perceber que os **descritores** refletem minimamente características teóricas fechadas sem espaço para conhecimentos e discussões amplas dos conceitos (voz de P10).*

Considero uma prova que não considera os diferentes contextos das escolas, além de ser um

potencial mecanismo que possa estimular um sistema meritocrático (voz de P23).

Observamos que as vozes das professoras trazem um posicionamento e conscientização, no sentido político e ideológico de abolir uma visão de educação baseada na regulação e no controle (FREITAS, 2013), tendo em vista que evidenciam sentimentos de desconforto e uma postura crítica frente a uma cultura de avaliação gerencialista que subjaz as AELE e a Prova Floripa. Logo, relacionaram o uso dos resultados das AELE e da Prova Floripa a posturas e ações discriminatórias e, portanto, desumanizadoras. Por exemplo, a punição dos profissionais que não atingem as metas de indicadores estabelecidas, a disputa por melhores resultados de desempenho ou performance, o ranqueamento de escolas, as políticas de responsabilização e meritocracia e, sobretudo, a “*ciclos históricos de exclusão*” na educação como bem lembrado por P10 ao denunciar o peso do ENEM como instrumento avaliativo para a seleção de vagas nas universidades e, portanto, como objeto “*que coloca ou tira o indivíduo de uma universidade*”.

Em contrapartida, assinalamos que de forma velada algumas professoras manifestaram-se na defesa da existência e manutenção de uma cultura de avaliação. Dessa forma, ressaltam possíveis contribuições das AELE, o que pode ser evidenciado nos argumentos de P1, P7, P9 e P24 ao destacarem elementos que remetem a gestão de políticas educacionais decorrente das AELE. Para essas professoras a existência das AELE pode ser justificada na necessidade da criação de políticas públicas voltadas para a educação municipal, com implicações no trabalho docente, no incremento da qualidade do ensino e na reorientação curricular, bem como, na melhoria da estrutura das escolas e da RMEF como um todo.

Considero necessárias, para mostrar se o trabalho que estamos realizando está sendo positivo e para a criação de políticas públicas que venham atender as necessidades da Rede e sanar dificuldades para a realização de um bom trabalho (voz de P1).

Penso que toda avaliação externa é válida, desde que consideradas as especificidades das redes. É importante termos índices que possam ser utilizados como indicadores para promover melhorias internas, sem o objetivo de comparação ou competição (voz de P7).

Acho que é um dos instrumentos que podem contribuir com a discussão da reorientação

curricular da nossa rede de ensino desde que seja ouvido o que os professores têm a dizer sobre algumas questões. [...] (voz de P9).

Penso que apresenta importância quando consideradas para gerar políticas públicas em benefício da melhoria da estrutura escolar (voz de P24).

Fica evidente nas vozes dessas professoras a ligação que as AELE têm com a definição de políticas públicas educacionais, o que no nosso entendimento é uma forma de regulação e controle do Estado, cuja ação e papel político passa a ser relativizado (BAUER, 2013). Segundo Bauer (2013, p. 185), nessa situação a avaliação seria utilizada pelo Estado como

[...] um mecanismo para responsabilizar e não para achar os responsáveis, resultando em uma isenção do governo em sua responsabilidade sobre a gestão do sistema e sobre os efeitos que a publicização dos resultados traz para a área da educação.

Essa discussão remete a inúmeras questões, dentre as quais aquelas associadas à prestação de contas ou *accountability* que estamos considerando como políticas de responsabilização (FREITAS, 2013b). Nessa direção, no que se refere especificamente a Prova Floripa, interpretamos que sua implementação se deu inicialmente num contexto de diagnóstico (avaliação de primeira geração) da qualidade da educação em razão da prestação de contas do município de Florianópolis relacionado ao “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” assumido junto ao MEC. Contudo, a Prova Floripa “evoluiu” e acabou servindo como um instrumento de gestão educacional, balizada como política pública, unilateral e implementada para reforçar uma cultura de avaliação de cunho classificatório, gerencialista e de auditoria, que tem como princípios a ideologia neoliberal da globalização e do mercado educacional, numa perspectiva administrativa dos dados e informações levantadas e de responsabilização da comunidade escolar e de seus agentes pelos seus resultados e a sua permanente melhoria e ou incremento.

Nesta lógica gerencialista e de produção de resultados, segue um excerto veiculado na Revista da Gestão escolar sobre a Prova Floripa 2015 que trata as AELE como aliadas na busca pela qualidade da educação e que sintetiza o ideário da Prova Floripa. Diga-se que a qualidade vislumbrada pela Prova Floripa é marcada pela política de responsabilização educacional associada a evidência empírica do domínio

de conteúdos/descriptores, verificação dos resultados da aprendizagem, verificação dos objetivos de ensino e pela elevação dos índices que aferem a qualidade da educação oferecida nas escolas da RMEF. Uma qualidade que no discurso dos gestores da Prova Floripa só pode ser conhecida por meio da aplicação da avaliação externa (FLORIANÓPOLIS, 2015).

[...].

As avaliações externas apresentam resultados sobre a educação ofertada em cada instituição. Por isso, é essencial que a equipe e a comunidade escolar sejam conscientizadas sobre a importância dos dados oferecido, pois, por mais que os resultados possam ser interpretados por qualquer agente, somente a equipe de cada unidade educativa poderá apontar as possíveis causas que originam o resultado obtido e, a partir da análise dos dados, pensar, planejar e executar ações em busca de alcançar os avanços necessários. [...] para que haja mudança, é importante uma unidade educativa empenhada, esclarecida e orientada sobre esse processo.

[...] (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.13).

Assinalamos com base em Freitas (2013b, p. 149) que evidência empírica para as AELE é “[...] entendida como aquela que justifique determinadas concepções e não aquela obtida por meio de uma meta avaliação desinteressada dos resultados obtidos”. Nesse sentido, consideramos que a Prova Floripa é uma avaliação que localmente age no controle e monitoramento da educação e do ensino, tendo como foco a produção de dados e resultados, especialmente no tocante a eficiência da escola pública, a responsabilização profissional dos professores pelo desempenho dos alunos e a padronização dos conhecimentos e aprendizagens. Em vista disso, sua ação não é desinteressada, já que reiteramos que a Prova Floripa propõe uma responsabilização em nome do direito de aprender dos estudantes, especialmente daqueles que têm menos recursos, os mais desfavorecidos economicamente (FREITAS, 2013c).

Logo, a Prova Floripa é uma avaliação sistêmica que trabalha num viés competitivo, prescritivo (do currículo) e de produtividade do ensino, das escolas, dos professores e alunos. Portanto, segue uma cultura de auditoria (FREITAS, 2012; 2013c), já que se comporta como uma avaliação burocrática, performativa e hierarquizante que ao invés de gerar inclusão e igualdade social, tende a produzir a exclusão e a desigualdade.

Destarte, a Prova Floripa enquanto uma AELE, reforça diferenças cognitivas e sociais entre escolas e sujeitos, colocando em destaque as disparidades de contextos sociais, culturais e econômicas existentes (BARRETTO, 2001).

5.4.2 Tempos e espaços da Prova Floripa

Nessa categoria de análise objetivamos identificar e problematizar aspectos técnico-metodológicos associados a elaboração, aplicação e análise dos resultados da Prova Floripa, o primeiro contato com a Prova Floripa, o acesso (ou não) aos itens/questões da Prova Floripa, bem como, identificar espaços formativos associados a ela. Assim, os elementos analíticos enfocados estão relacionados com as perguntas 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 14 e 15 do questionário (“apêndice 1”), que dizem respeito às vozes das professoras ao se posicionarem frente a tais elementos.

a) Aspectos técnico-metodológicos associados à elaboração, aplicação e análise dos resultados da Prova Floripa

Iniciamos nossas análises com a voz de P22 que coloca em evidência e sintetiza aspectos técnico-metodológicos relacionados com a elaboração da Prova Floripa

[...] as primeiras provas foram elaboradas pelos coordenadores de cada área. Depois os professores da rede passaram, no primeiro momento, a elaborar as questões em conjunto, nas reuniões de capacitação. Nos anos seguintes tínhamos um banco de questões e os professores, que quisessem poderiam elaborar mais questões, em casa, e enviar para o coordenador de ciências organizar a prova. As últimas provas tiveram a intervenção de uma instituição externa (voz de P22).

A voz de P22 deixa claro como se deu a elaboração da Prova Floripa da sua origem até os dias atuais, ou seja, até sua última edição em 2016. Quanto a esse aspecto assinalamos que inicialmente, isto é, nas três primeiras edições da Prova Floripa, a elaboração dos instrumentos se dava de maneira muito simples, chegando a ser quase “artesanal”. As professoras se reúnem nos momentos de formação continuada de Ciências (na época, chamados de encontros pedagógicos de Ciências) para discutir e definir os conteúdos (nesse período ainda não eram chamados de descritores) que seriam avaliados em cada ano do ensino fundamental II,

elaborar um banco de questões e selecionar junto a assessoria pedagógica da SME (coordenadora de Ciências) as questões que iriam ser colocadas na Prova.

Aparentemente havia uma certa identificação das professoras com a Prova Floripa, já que elas colaboravam na formulação e confecção do banco de itens/questões. Além de participar do processo de elaboração, também ajudavam na aplicação e em alguns casos na correção das questões. Parece que as professoras aceitavam e não criticavam ou contestavam a realização da Prova Floripa.

Para enriquecer nossa descrição e análise segue as vozes de P5, P7, P9, P19 e P24 que confluem para o contexto de realidade envolvendo a elaboração da Prova Floripa.

[...] não são mais os professores da rede [...] que preparam a prova, passando a ser responsável um grupo privado de uma outra região. Isso foi visto como um retrocesso para muitos professores servidores da rede municipal de ensino (voz de P5). Meu primeiro contato {com a Prova Floripa} foi com sua elaboração. Participei de todo o processo desde o estabelecimento dos conteúdos, envolvimento dos professores no processo, elaboração dos itens, impressão e montagem das provas e aplicação das primeiras provas e inclusive acompanhei o trabalho de tabulação e análises. Ainda fizemos a devolutiva e análise das provas com os professores da área (voz de P7).

[...], com o tempo esse instrumento {Prova Floripa} foi discutido nos encontros de área e isso, sem dúvida alguma, contribuiu para as mudanças do mesmo. Acho, porém, que o instrumento precisa ser muito discutido ainda.

Penso que está evoluindo enquanto proposta de avaliação externa, em função justamente do tempo em que se está discutindo esse instrumento (2007 a 2016) (voz de P9).

Na primeira edição da Prova Floripa, nós professores, fizemos um banco de questões que eram utilizadas (voz de P19).

[...] durante a formação continuada que tivemos oportunidade de contribuir com a construção dos itens (voz de P24).

Com exceção da voz de P5, aparentemente os comentários das professoras são categóricos em reforçar uma avaliação mais participativa, no quesito da elaboração (construção de itens da prova e elaboração de um banco de questões) e que evoluiu, no sentido técnico-metodológico de ter sofrido mudanças ao longo da sua existência. Parece que nas primeiras edições da Prova Floripa não havia uma imposição declarada para sua aplicação nas escolas e o uso dos resultados pelos/as professores/as, aspecto este que modificou a partir da terceirização da Prova. Todavia, as mudanças foram significativas, tanto técnicas, quanto metodológicas. Nessa direção contrapomos com as vozes de P4, P7, P10 e P27, as quais expõem elementos interessantes e que ao nosso ver trazem à tona a polêmica da avaliação externa, seus descritores e denunciam a terceirização da Prova Floripa, além dos investimentos financeiros da PMF na Prova, os critérios de construção e os seus objetivos.

O que compreendi este ano, é que a prova {Floripa} nos anos anteriores era construída pelos professores. Embora com diversas falhas (como a própria ideia dos objetivos desta avaliação e da construção dos critérios de avaliação) ela ainda era construída e desenvolvida internamente. Este ano, a prova foi terceirizada. Tornou-se externa. Além dos gastos milionários [...], ela trouxe à tona as problemáticas da avaliação externa (destacadas no item anterior) (voz de P4).

Penso que a Prova Floripa, quando organizada pelo seu corpo técnico, tinha a finalidade bem específica de corrigir problemas internos da rede e das escolas, bem como turmas e alunos. Na minha avaliação apresentou bons resultados, no entanto, faltou investimentos e apoio ao corpo técnico para dar continuidade e poder demonstrar os indicadores alcançados. Penso que deveria se retomar o trabalho realizado em outros tempos (voz de P7).

Na minha opinião a Prova Floripa não foge à regra no que se refere as outras avaliações, o possível caráter tendencioso, no meu entendimento, se dá em função de acreditar que a prova avalie 100% a aprendizagem dos estudantes, sendo que os descritores preestabelecidos e que são critérios para as questões foram elaboradas de maneira frágil. No curso oferecido pela prefeitura para a elaboração de itens da prova, pude perceber que os

descritores refletem minimamente características teóricas fechadas sem espaço para conhecimentos e discussões amplas dos conceitos (voz de P10, grifo nosso).

Atualmente, desde que a PMF contratou um órgão externo para sua elaboração, sou totalmente contra... Impossível que esta avaliação dê conta de todo o contexto (voz de P27).

Assinalamos que as AELE e a Prova Floripa apresentam delineamentos técnico-metodológicos diferenciados daqueles que normalmente são balizadores das avaliações internas da aprendizagem aplicadas no contexto de sala de aula e do ensino, como exemplificado e polemizado por P10 (“[...] **os descritores preestabelecidos e que são critérios para as questões foram elaboradas de maneira frágil**”). Tais delineamentos têm se alterado com o passar dos anos. Assim, segundo Bauer e Tavares (2013), observa-se uma evolução nos desenhos metodológicos desses sistemas de avaliação, no sentido de um aprimoramento na qualidade das provas e modelos de questões/itens, tal como nos procedimentos e métodos de aplicação, análise, divulgação e apropriação e uso dos resultados.

No que se refere à Prova Floripa, salientamos com base em pesquisa documental (FLORIANÓPOLIS, 2016), que de 2007 a 2014 os resultados eram analisados a partir da Teoria Clássica dos Testes (TCT), cujo foco estava no percentual de acertos dos itens/questões. Com a terceirização da avaliação externa no âmbito da SME/PMF, ocorrida no final de 2014, a datar de 2015 a Prova Floripa passou a ser operacionalizada pelo CAEd/UFJF e com isso uma nova metodologia de análise dos resultados foi adotada. Passou a vigorar a Teoria da Resposta ao Item (TRI), modelo estatístico e matemático que dá ênfase na medida da proficiência dos estudantes, ou seja, naquilo que dominam ou não, em função de um escopo de descritores de cada componente curricular avaliado. Nesse modelo é levado em consideração na formulação dos itens e análise dos resultados a participação na prova por escola e turma, igualmente, a média de proficiência e o potencial de discriminação dos itens. Os resultados são expressos em níveis ou padrões de proficiência das escolas, turmas, áreas de conhecimento e dos estudantes.

Nessa direção, segundo informações veiculadas na Revista do Professor - Ciências (FLORIANÓPOLIS, 2016) a Prova Floripa passou a ter um novo desenho, no sentido do aprimoramento do processo avaliativo externo na RMEF, gestão dos resultados educacionais e da transferência de tecnologia no campo da AELE. Como mudanças relacionadas a essa

transferência, citamos a atualização dos descritores (nova matriz de referência), a introdução de padrões de desempenho, média de proficiência e participação dos estudantes na avaliação, a produção de um banco de itens/questões, a calibragem dos itens/questões, a confecção dos testes de proficiência e dos questionário contextuais, bem como o processamento dos resultados desses instrumentos e a divulgação para as escolas e RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Igualmente nesse pacote de serviços contratado junto ao CAEd/UFJF estava incluído um bloco de formações presenciais e a distância (*online*) para os gestores da SME, diretores das escolas, equipe pedagógica e professores das diversas áreas de conhecimento sobre as AELE, bem como, acerca das questões técnico-metodológicas associadas a elaboração, aplicação dos instrumentos (provas e questionários) e leitura dos dados/informações (“evidências empíricas”), também da apropriação dos resultados da Prova Floripa pelas escolas e agentes educacionais. Nesse sentido,

[...]. Vale dizer: escolhe-se a evidência empírica que sustenta determinada forma de pensar, sob o manto científico dos modelos estatísticos e econométricos que passam a lhe conferir cientificidade - frequentemente na ausência da evidência empírica contraditória (FREITAS, 2013c, p. 149).

Aprofundando nossas análises em relação aos aspectos técnico-metodológicos, trazemos as vozes de P5 e P9, cujos posicionamentos trazem elementos contraditórios associados as “evidências empíricas” que referenciam as AELE e a Prova Floripa.

Ela {a Prova Floripa} avalia de forma limitada, já que seus critérios são também bastante fechados. Um exemplo é que a avaliação analisa apenas conteúdos conceituais, excluindo os conteúdos procedimentais e atitudinais. Ensinar ciências é algo bem mais amplo do que haver decorado conceitos presentes nos conteúdos curriculares (voz de P5)

[...]. Quando iniciou [...] lembro que existia uma diferença muito grande de exigência de conteúdos conceituais nas diferentes áreas do conhecimento. Me chamou a atenção questões de Ciências da sexta série que eram extremamente complexas envolvendo, inclusive, níveis de leitura mais

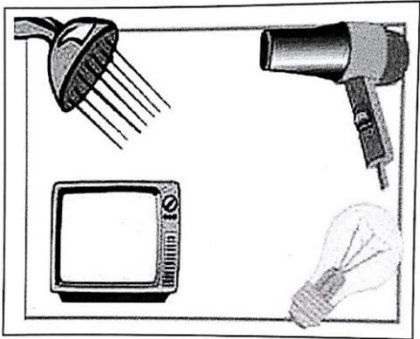
elaborados como interpretação e localização de informações implícitas, enquanto em algumas disciplinas se exigia apenas localização explícita (voz de P9).

Em relação a qualidade do instrumento Prova Floripa e das questões/itens de ciências que compõem o caderno de teste, bem como dos conteúdos exigidos na prova, discordamos de P9, quando assinala que as questões “[...] *eram extremamente complexas envolvendo, inclusive, níveis de leitura mais elaborados [...]*”. Contudo, respeitamos seu posicionamento. Em contrapartida, concordamos com P5 quando diz que a prova se mostra bastante conteudista, isto é, “[...] *analisa apenas conteúdos conceituais, excluindo os conteúdos procedimentais e atitudinais. Ensinar ciências é algo bem mais amplo do que haver decorado conceitos presentes nos conteúdos curriculares*”. Além disso, admitimos que suas questões/itens “*contemplam tão somente conceitos científicos específicos*” (voz de P16) além do “*aspecto uniforme {dos itens/ questões}, sem levar em conta as diferenças de realidades em cada comunidade escolar*” (voz de P22).

Para ilustrar as vozes de P5, P16 e P22 na sequência seguem itens/questões de Ciências da Prova Floripa de 2015 (“figura 2”) e de 2016 (“figura 3”). Embora nosso objetivo não seja analisar com profundidade os itens/questões de Ciências da Prova Floripa, podemos perceber através desses exemplos a coerência nos argumentos dados pelas professoras citadas acima.

Figura 2 - Itens/questões de Ciências da Prova Floripa 2015

(N060187E4) A imagem abaixo mostra aparelhos utilizados no cotidiano.



Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22287>>. Acesso em: 9 set. 2012. *Adaptado para fins didáticos.

Para funcionar, esses aparelhos necessitam de energia

A) elétrica.
B) luminosa.
C) mecânica.
D) química.

(N050217E4) O esquema abaixo representa uma cadeia alimentar.

Planta → Gafanhoto → Rã → Homem

Nessa cadeia, o consumidor secundário é

A) a planta.
B) a rã.
C) o gafanhoto.
D) o homem.

Fonte: Prova Floripa 2015: Revista Pedagógica Ciências 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (FLORIANÓPOLIS, 2015a)

Na “figura 2” podemos observar nos dois itens/questões a presença de enunciados curtos e esquemáticos e que solicitam respostas fechadas, comportando-se como itens/questões fáceis e de memorização mecânica ou “decoreba”. Entendemos que são questões tipicamente alinhadas a uma perspectiva passiva de educação, no sentido de não estimularem a contextualização do conhecimento e muito menos a interdisciplinaridade.

Figura 3 - Itens/questões de Ciências da Prova Floripa 2016

(N080040E4) A membrana timpânica, comumente chamada de tímpano, juntamente com os ossículos chamados martelo, bigorna e estribo, fazem parte do ouvido médio, o qual se comunica mais internamente com a cóclea.
Para a compreensão do som, os impulsos nervosos a partir da cóclea serão conduzidos através do nervo auditivo para o

A) ouvido do lado oposto.
B) pavilhão auditivo.
C) sistema nervoso central.
D) sistema nervoso periférico.

(N070026C2) Os alimentos transgênicos estão à venda nos supermercados do Brasil, apesar de toda a discussão que existe em torno da sua produção e utilização.
Essa discussão existe porque os alimentos transgênicos

A) custam mais do que os alimentos normais.
B) podem ser utilizados como remédios.
C) provocam indigestão em crianças.
D) são geneticamente modificados.

Fonte: Prova Floripa 2016: Revista do Professor Ciências (FLORIANÓPOLIS, 2016b)

Quanto aos itens/questões trazidos na “figura 3”, os mesmos seguem praticamente as mesmas características que expusemos para a figura anterior, visto que excetuando o tipo de enunciado, mais longo e explicativo, requerem respostas fechadas e que não estimulam a contextualização e reflexão crítica do aluno.

Nessa lógica, evidenciamos por meio das “figuras 2 e 3” que os itens/questões de Ciências da Prova Floripa são marcados pela objetividade, racionalidade e descontextualização dos conteúdos, o que nos faz crer que não têm o mínimo potencial para avaliar os conhecimentos e aprendizagens dos estudantes, muito menos a qualidade do ensino de Ciências da RMEF. Sendo assim, nossas análises indicam que a Prova Floripa tem características de uma avaliação com princípios da educação bancária. Isso, porque, seus itens/questões privilegiam a memorização mecânica dos conteúdos (descritores), ou seja, a “decoreba” de conceitos científicos, sem a devida contextualização e diálogo com a realidade concreta vivenciada através do currículo nas escolas pelos professores e estudantes. Dessa maneira, trazemos a voz de P8 cujo teor é revelador.

Na minha opinião essas avaliações externas em larga escala não refletem a realidade do ensino aplicado nas nossas unidades escolares. Na minha visão percebo também que a avaliação educacional encomendada (terceirização) por órgãos públicos, mostram cada vez mais outros interesses que estão escondidos e muitas vezes apresentando os seus próprios interesses no que lhe convém. [...]. As

empresas associadas neste tipo de avaliação externa estão muito distantes da nossa realidade educacional, de cada professor e principalmente dos estudantes. Acabam apresentando diversos gráficos, tabelas e números fantásticos do sucesso do ensino-aprendizagem da grande maioria dos estudantes sob encomenda do órgão público (voz de P8).

A professora 8 toca em uma questão crucial: “[...] **as avaliações externas em larga escala não refletem a realidade do ensino aplicado nas nossas unidades escolares**”. Por conseguinte, os itens/questões são “conteudistas” como registrado por P16, são elaborados de maneira frágil como bem lembrado por P10, além de serem totalmente voltados a “decoreba” de conteúdos (memorização mecânica) e de não “mensurar” a criticidade e a reflexão dos alunos, como assinala P23.

Nesse sentido, compartilhamos as vozes de P10, P16, P22 e P23 que avaliamos serem representativas e esclarecedoras, já que trazem argumentos críticos sobre a qualidade dos itens/questões da Prova Floripa.

[...] as questões foram elaboradas de maneira frágil. No curso oferecido pela prefeitura para a elaboração de itens da prova, pude perceber que os descritores refletem minimamente características teóricas fechadas sem espaço para conhecimentos e discussões amplas dos conceitos (voz de P10).

Reitero a resposta da questão anterior {sobre as AELE} e, como parte do contexto da Prova Floripa, acredito que ela é completamente descontextualizada e imposta, uma vez que deveria ser pensada inicialmente pelos próprios professores e profissionais das escolas da Rede Municipal, que estão diariamente na escola, envolvidos com os estudantes, as famílias, a comunidade, projetos...e que compreendem as demandas, as carências, as potencialidades e diferenciais do ensino básico municipal. Isto deveria ser levado em conta na construção de uma avaliação educacional! (voz de P16)

Achei que não media o real conhecimento dos alunos, nem ajudaria na melhora do processo de ensino aprendizagem, pois é muito limitada (voz de P22).

As questões de Ciências da Prova Floripa são totalmente voltadas à "decoreba" de conteúdos, não mensuram a criticidade e reflexão dos alunos (voz de P23, grifo da professora).

Além disso, no que se refere aos aspectos metodológicos propriamente ditos relacionados a análise dos resultados da Prova Floripa, chamamos a atenção para o que P1 e P3 expõem sobre a TRI.

Percebo que com o passar dos anos ela {a Prova Floripa} vem sendo qualificada e agora com a metodologia da TRI, abre possibilidades de realmente utilizarmos os resultados para replanejarmos nossas aulas para que os estudantes realmente desenvolvam a aprendizagem (voz de P1).

Sobre a organização da prova, nem cheguei a ler a deste ano. Mas fiz uma formação sobre como ela é elaborada e achei muito interessante. É baseada em uma teoria de testes, que não lembro o nome. Mas é muito interessante sim. E os parâmetros são baseados, em certa medida, nas respostas dos próprios alunos em anos anteriores. Há níveis de acerto. Por exemplo, uma questão tem uma resposta "certa", mas outras alternativas da mesma questão indicam níveis diferentes de apropriação do conteúdo e isso é considerado. É algo bem complexo.

O problema são os "chutes". Esse ano percebi que muitos alunos meus chutaram muitas questões. Alguns, tenho certeza que chutaram a prova inteira. É um limite de qualquer avaliação externa (voz de P3).

Essas duas vozes se complementam, posto que levantam argumentos positivos acerca da utilização da TRI. Para P1 a introdução dessa ferramenta metodológica qualificou a Prova Floripa, no sentido de utilização dos resultados pelas professoras para realmente avaliar os alunos. Já para P3 a TRI é muito interessante porque considera os resultados dos alunos em anos anteriores o que permite o cruzamento de dados de um mesmo aluno, turma ou escola. Nesse viés, apresentamos a voz de P4 que expõe um lado não muito amistoso sobre a real função da TRI: *"Institucionalmente, eles {gestores da SME} afirmam que é para*

melhorar a qualidade da prova (utilizando teoria de resposta ao item). Porém, na prática, sabemos que há muitos acordos políticos [...]”.

Queremos deixar claro que essas professoras demonstraram um relativo conhecimento acerca da TRI, porém percebemos em outras vozes, elementos que evidenciam limites e fragilidades quanto a utilização da TRI. Nessa linha de pensamento seguem as vozes de P16 e P29 que se relacionam ao contexto de formação sobre a Prova Floripa.

Tive uma formação, no contexto das formações mensais da prefeitura para os professores de ciências, na qual houve uma discussão sobre os resultados da Prova Floripa. Senti que foi muito descritiva e expositiva e não dialogou com os professores. Uma pessoa externa fez uma fala de análise da prova e trouxe questionamentos sobre o que os professores poderiam fazer para melhorar o desempenho de seus estudantes quanto a conceitos e afins. Para mim foi uma demonstração de que a prova não reflete a prática dos professores e o contexto das escolas e das aulas de ciências na prefeitura (voz de P16).

[...]. Consegui entender como funciona o método. Por si só não garante a mudança qualitativa no conhecimento dos alunos. Surgem projetos individuais de alguns professores para superar essas deficiências, porém fica limitado, pois não tem investimento financeiro (voz de P29).

Finalizamos esse elemento analítico com as vozes de denúncia de P4 e P19 em relação a implementação da Prova Floripa na RMEF.

Institucionalmente, eles afirmam que é para melhorar a qualidade da prova (utilizando teoria de resposta ao item). Porém, na prática, sabemos que há muitos acordos políticos que o prefeito precisa cumprir. A terceirização da prova permitiu um gasto enorme sem diálogo com os professores da rede que construíam e desenvolviam a prova nos anos anteriores. Esta decisão verticalizada (ao meu ver) não pode ter objetivo pedagógico, pois as discussões com os docentes (inclusive convocados a aplicar as provas) foi realizada apenas depois da assinatura dos contratos e do pagamento da empresa (voz de P4).

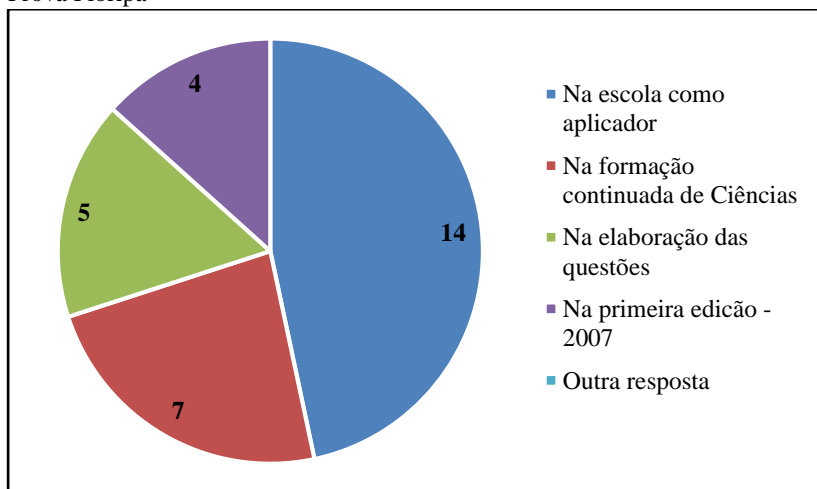
A Prova Floripa não é articulada junto com o planejamento dos professores, e o resultado acaba funcionando como uma competição entre as escolas, para ver quem consegue acertar mais questões. Como vem de fora e sua elaboração não condiz com a realidade encontrada nas salas de aula acaba não sendo ferramenta adequada para avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos e nem a atuação dos professores (voz de P19).

b) Primeiro contato com a Prova Floripa

Sobre esse elemento queríamos que as professoras respondessem: como foi o seu primeiro contato com a Prova Floripa e justificassem a resposta. Dessa maneira, obtivemos uma mescla de vozes que giraram em torno das vertentes que estão representadas e sintetizadas no “gráfico 11”. Considerando que a referida questão era aberta, as professoras tiveram liberdade para indicar como foi o primeiro contato com a Prova Floripa e também explicitar uma ou mais justificativas para esse contato, o que fez com que obtivéssemos uma quantidade de respostas acima do número das participantes.

Assim, a partir das respostas das professoras para a primeira parte da pergunta, pontuamos que contato inicial das professoras com a Prova Floripa se deu na escola no momento da aplicação do instrumento para os alunos (14 professoras); ocorreu na formação continuada de Ciências (7 professoras), na elaboração das questões (5 professoras) e na primeira edição em 2007 (4 professoras). Também obtivemos outras respostas (9 professoras) que giraram em torno de instâncias como assembleia sindical, seminários de discussão sobre a Prova Floripa promovidos pelo SINTRASEM, orientações pedagógicas na escola, contexto universitário e em edições específicas da prova.

Gráfico 11 - Distribuição das professoras com relação ao primeiro contato com a Prova Floripa



Fonte: respostas do questionário.

Assinalamos que as professoras manifestaram distintos sentimentos relacionados ao primeiro contato com a Prova Floripa, dentre os quais: apreensão, frustração, desconforto, inconstância, indignação, receio, admiração e superficialidade. Esses sentimentos na maioria das vezes estiveram acompanhados de argumentos bastante polêmicos e problematizadores. Nessa direção, seguem as vozes de P2, P4, P6 e P26 que ilustram sentimentos, justificativas e posicionamentos para o primeiro contato com a Prova Floripa.

Foi frustrante. A primeira vez que apliquei não tive formação específica e desconhecia totalmente a utilidade da prova (voz de P2).

Bastante desconfortável. Em assembleia convocada pelo sindicato foi decidido que os professores não aplicariam. Entendi, naquele momento, que o principal argumento é que a avaliação serviria como instrumento para nos diminuir profissionalmente. Embora minha posição fosse ainda muito superficial, respeito o que a categoria decide em assembleia. Esperava que em minha escola houvesse alguma discussão sobre o assunto para nos posicionarmos. Já imaginava que a decisão não seria acatada incondicionalmente, mas pensei que houvesse

alguma discussão para nos posicionarmos enquanto escola.

Dias antes da prova cheguei na escola e a diretora disse que haveria um treinamento para a aplicação da prova, questionei sobre a decisão da assembleia e ela disse que a escola aplicaria e que se eu não quisesse aplicar teria que escrever uma justificativa e entregar. Eu disse que conversaria com os colegas que estavam na assembleia e ela disse que eles já haviam feito o treinamento. Então eu aceitei a posição da escola, fiz o treinamento e acabei aplicando a prova.

Fiquei muito desconfortável. Senti-me omissa, sabendo que a decisão não era da escola, mas da direção da escola. Ao mesmo tempo, não tinha uma posição sobre o tema nem tinha tempo para estudar um pouco e ter mais segurança para me posicionar. “Segui o fluxo” e apliquei a prova.

[...] (voz de P3).

No curso de formação continuada da PMF. Participei da elaboração das questões da Prova Floripa em um curso que deveria ser de formação. Na época houve muita discussão sobre essa questão (voz de P6).

Foi na primeira prova elaborada pelos professores da rede o que gerou muita discussão 5 perguntas podem avaliar o conteúdo que foi trabalhado? (voz de P26).

Essas vozes chamam a atenção para três aspectos. O primeiro está associado com os espaços de formação sobre a Prova Floripa, o segundo traz questões que envolveram o movimento sindical contra as avaliações externas e a aplicação da Prova Floripa no contexto da RMEF e o terceiro se relaciona com a elaboração das questões da Prova. Trataremos aqui do segundo aspecto, abordado por P3, já que os outros dois serão alvo de análise específica em outro tópico.

Desde a sua origem a Prova Floripa tem sido alvo de críticas e contestações por parte do movimento sindical, representado pelo SINTRASEM, e pelos agentes da escola, principalmente professores. Tal crítica está associada, sobretudo, a questões de ordem política, econômica e cultural. Dizemos isso porque sua implantação foi nebulosa, na medida que envolveu acordos econômicos e compromissos políticos, comentados anteriormente. Além disso, a aplicação da Prova Floripa trouxe consigo a cultura de auditoria das avaliações externas (FREITAS, 2013b) no sentido

da potencialização de ações de controle administrativo sobre o trabalho dos gestores da escola e dos professores. Uma cultura que é perpassada pelas avaliações nacionais (Prova Brasil e ANA, por exemplo) e IDEB, já que a RMEF trabalha também com esses indicadores de qualidade da educação.

Para enfatizar a reflexão, faremos uso dos argumentos de P3, P4 e P6 que contribuem com aspectos políticos e ideológicos associados ao desenvolvimento e aplicação da Prova Floripa.

[...]. Em assembleia convocada pelo sindicato foi decidido que os professores não aplicariam {a Prova Floripa}. Entendi, naquele momento, que o principal argumento é que a avaliação serviria como instrumento para nos diminuir profissionalmente. Embora minha posição fosse ainda muito superficial, respeito o que a categoria decide em assembleia. Esperava que em minha escola houvesse alguma discussão sobre o assunto para nos posicionarmos. Já imaginava que a decisão não seria acatada incondicionalmente, mas pensei que houvesse alguma discussão para nos posicionarmos enquanto escola.

Dias antes da prova cheguei na escola e a diretora disse que haveria um treinamento para a aplicação da prova, questionei sobre a decisão da assembleia e ela disse que a escola aplicaria e que se eu não quisesse aplicar teria que escrever uma justificativa e entregar. Eu disse que conversaria com os colegas que estavam na assembleia e ela disse que eles já haviam feito o treinamento. Então eu aceitei a posição da escola, fiz o treinamento e acabei aplicando a prova.

Fiquei muito desconfortável. Senti-me omissa, sabendo que a decisão não era da escola, mas da direção da escola. Ao mesmo tempo, não tinha uma posição sobre o tema nem tinha tempo para estudar um pouco e ter mais segurança para me posicionar. “Segui o fluxo” e apliquei a prova. [...] (voz de P3). [...] O que compreendi este ano, é que a prova {Floripa} nos anos anteriores era construída pelos professores. Embora com diversas falhas (como a própria ideia dos objetivos desta avaliação e da construção dos critérios de avaliação) ela ainda era construída e desenvolvida internamente. Este ano, a prova foi terceirizada. Tornou-se externa.

Além dos gastos milionários [...], ela trouxe à tona as problemáticas da avaliação externa [...] (voz de P4).

[...]. Nossa escola, assim como muitas outras, decidiu em assembleia junto ao sindicato não aplicar a Prova {Floripa}. Foi uma forma de protesto em relação a como a prova está sendo elaborada e os custos com sua aplicação (voz de P6).

Essas vozes estão em consonância com os diálogos que foram efetuados no contexto de um movimento de resistência contra as avaliações externas desenvolvido no contexto da RMEF. Tal movimento, liderado pelo SINTRASEM e iniciado em 2015, teve seu ápice no ano de 2016. Além dos representantes sindicais da PMF, participaram vários agentes ligados a educação, dentre os quais a categoria do magistério da PMF (professores, diretores, especialistas em educação), professores de universidades (UFSC, por exemplo) e demais interessados na temática. Ainda em 2016, foram organizados pelo SINTRASEM diversos fóruns de debates, os quais abrangeram um conjunto de eventos, dentre os quais assembleias dos servidores do magistério e seminários¹²⁵ sobre os desdobramentos e implicações políticas, econômicas, pedagógicas e culturais das avaliações externas com palestrantes da própria rede e de universidades parceiras. A “figura 4” traz o cartaz de divulgação de um desses seminários. Esse evento ocorrido em junho de 2016, teve como palestrantes o Prof. Dr. Jefferson Silveira Dantas da UFSC e a Orientadora Educacional da Rede Ms. Rosilene Amorim dos Anjos.

¹²⁵ Em 2016 o SINTRASEM promoveu a realização de três seminários sobre a temática das avaliações externas e suas implicações nas escolas da RMEF.

Figura 4 - Cartaz - Seminário “As Implicações políticas, econômicas, pedagógicas e culturais das avaliações externas

28/06 - 3^a - 18h30
EBM João Gonçalves Pinheiro (Rio Tavares)

Seminário *As implicações
 políticas, econômicas, pedagógicas
 e culturais das avaliações externas*

PALESTRANTES:
Jefferson Silveira Dantas
Rosilene Amorim dos Anjos

*Inscrições até 27/6 (segunda), pelo
 telefone (48) 3223-4149 (SintraseM)*

SINTRASEM

Fonte: <http://www.sintraseM.org.br/Default/Noticia/1047/seminario-implicacoes-das-avaliacoes-externas>>. Acessado em setembro de 2018.

Ponderamos que o movimento de resistência contra as avaliações externas, construído no contexto da RMEF culminou com a suspensão da Prova Floripa a partir do ano de 2017. Lembramos que esse resultado só foi possível em decorrência da luta contra uma cultura nefasta associada às AELE, em destaque aquela que instituiu um pacto com o Capital e respaldou a padronização do ensino na Rede e a terceirização pela SME da Prova Floripa. Portanto, avaliamos a descontinuidade da Prova Floripa como uma vitória política e ideológica do movimento sindical e da categoria do magistério. Embora não tenhamos acesso a informações, no sentido de registros documentais ou pronunciamentos públicos do governo municipal sobre as razões da SME ter rescindido o contrato com o CAEd e desistido de continuar aplicando a Prova Floripa, supomos que o “boicote” à Prova de 2016, puxado pelo SINTRASEM e respaldado por inúmeras escolas e professores da RMEF, bem como os altos investimentos, sem retorno concreto na melhoria da performance em

índices da educação municipal, tenham sido a mola propulsora que fez a SME recuar e tomar tal atitude.

Sintetizamos nossas análises com uma notícia que trouxe comoção para muitos trabalhadores/as da educação, especialmente da RMEF. Igualmente com um comentário e opinião sobre as avaliações externas de alguém que esteve à frente do movimento contra as avaliações externas (Prova Floripa) na PMF.

Em assembleia na tarde de hoje (19/10) trabalhadores/as da prefeitura marcaram posição em [...] não aplicar nos dias 3 e 4/11 as avaliações externas (“PMF vota por [...] boicote à Prova Floripa”):

Boletim de notícias veiculado no site do SINTRASEM em 19/10/2018).

As provas e os modelos padronizados de avaliação não levam em consideração as peculiaridades locais nem as condições de infraestrutura, materiais e as condições de trabalho nas diferentes unidades educativas em que são aplicados. Não levam em conta a realidade socioeconômica das famílias dos/as estudantes submetidos/as ao exame. As avaliações são usadas como mecanismos de controle que estimulam a competição entre as escolas, estabelece a meritocracia e coloca o problema da educação pública na esfera individual.

Os resultados não são revertidos em mudanças estruturais para melhorar e ampliar as políticas públicas em educação. Colaboram, no sentido oposto, para acentuar a diferenciação de atenção destinada às diferentes unidades, premiando as melhores avaliadas e punindo as com piores resultados.

[...] “é um círculo mercadológico. Empresas aplicam a prova, depois comparam as notas que não alcançam a meta pretendida na lógica do capital para então as empresas oferecerem cursos de formação para nós, educadores/as. Nós não somos capazes? Antes nós fazíamos as avaliações, agora apenas aplicamos. As avaliações fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, portanto, professores/as da rede deveriam desenvolvê-las” (comentário de uma educadora da RMEF publicado

no boletim de notícias veiculado no site do SINTRASEM).

Essa notícia, assim como o comentário da educadora expõe uma realidade vivenciada pelos trabalhadores da educação na esfera municipal nos últimos governos, no sentido de denunciar um sistema verticalizado e opressor de políticas educacionais de cunho gerencialista e atrelado a um modelo de administração pública privatista. Logo, que desqualifica a escola e o trabalho dos atores do ensino-aprendizagem, já que esse sistema segue a lógica do Capital, dado que, atende um projeto de educação onde o mercado e a meritocracia são seus referenciais para as reformas curriculares e as mudanças/reformas no currículo e na escola.

Acreditamos que esse sistema reduz a função das professoras, bem como dos seus alunos, porque não dialoga com quem está no chão da escola, com as suas necessidades e demandas pedagógicas. Portanto, um sistema que não está preocupado com a formação humana e cidadã, já que precariza a educação, posto que está voltado para a intensificação do trabalho da escola e das professoras (SANTOS, 2014). Em síntese, é um sistema que desumaniza pessoas e sujeitos, transformando-os em objetos.

Nessa lógica de pensamento, atentamos para as vozes de P4, P5 e P16 que estão em sintonia com nossas reflexões, uma vez que tratam dessa temática. Destarte, consideramos serem problematizadoras e por isso, representativas.

Institucionalmente, eles afirmam que {a Prova Floripa} é para melhorar a qualidade da prova (utilizando teoria de resposta ao item). Porém, na prática, sabemos que há muitos acordos políticos [...]. A terceirização da prova permitiu um gasto enorme sem diálogo com os professores da rede que construíam e desenvolviam a prova nos anos anteriores. Esta decisão verticalizada (ao meu ver) não pode ter objetivo pedagógico, pois as discussões com os docentes (inclusive convocados a aplicar as provas) foi realizada apenas depois da assinatura dos contratos e do pagamento da empresa (voz de P4).

[...]. Houve uma discussão prévia na escola acerca da necessidade e importância de se fazer essa prova. Ouvi críticas de profissionais de outras escolas acerca da sua aplicação, inclusive aquelas em que o corpo docente escolheu por boicotá-la por completo. Na escola em que trabalho, houve o entendimento de que ela pode ser útil para os

estudantes e a escola, por isso o corpo pedagógico se uniu para sua aplicação. Algo interessante que ocorreu no 9º ano matutino da escola é que os alunos se uniram e decidiram não fazer a Prova Floripa por causa das suas convicções políticas próprias. As outras turmas realizam-na normalmente (voz de P5).

Não tive contato com edições anteriores, mas com minha experiência este ano entendi que a prova foi modificada, passando a ser elaborada por um grupo externo, contratado pela prefeitura para elaborar a prova. Entendo que isto afasta ainda mais a avaliação do contexto educacional propriamente dito, do dia-a-dia das escolas, da prática dos professores, os quais perdem ainda mais sua autonomia profissional, e dos estudantes, os quais não entendem por que estão sendo avaliados (voz de P16).

Na sequência, passaremos a abordar aspectos associados ao posicionamento das professoras quanto as mudanças que ocorreram na Prova Floripa, bem como a participação na elaboração da Prova, a utilização dos itens/questões e suas apreciações a respeito dos itens/questões de Ciências.

c) Acesso (ou não) aos itens/questões da Prova Floripa

Quanto a este elemento, nossas análises tiveram o objetivo de entender a relação das professoras com a Prova Floripa no que diz respeito às opiniões e concepções acerca das mudanças ocorridas na prova (instrumento de “avaliação”), a participação na sua construção, suas posições acerca dos itens/questões de Ciências e sua utilização na sala de aula, igualmente os espaços formativos relacionados com a Prova Floripa.

Almejando atingir nosso objetivo, trabalharemos com as respostas e vozes das professoras para cinco questões que fizeram parte do instrumento de coleta de dados:

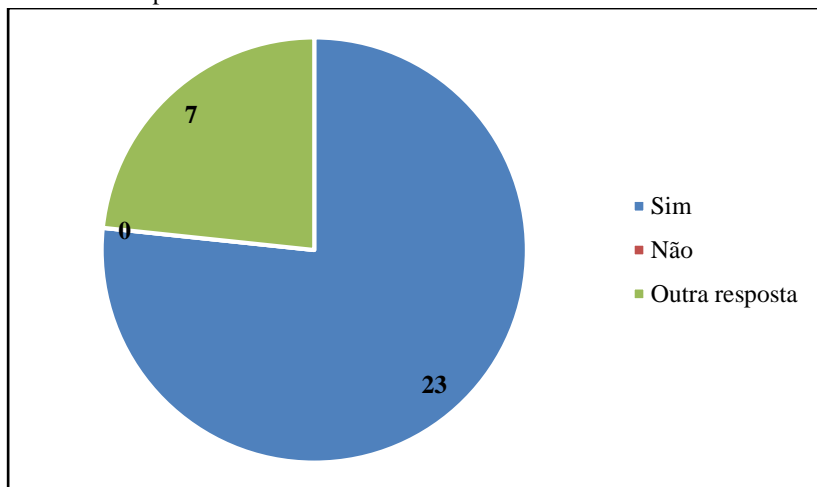
- Em sua opinião, ocorreram mudanças na Prova Floripa nas últimas edições? Quais?
- Você já participou da elaboração da Prova Floripa? Quando e como foi?
- Qual a sua opinião sobre os itens/questões de Ciências da Prova Floripa?

- Você já utilizou ou utiliza os itens/questões de Ciências da Prova Floripa em suas aulas? Por quê?
- Você já participou de alguma formação continuada sobre a “Prova Floripa”? Em que momento? Qual sua opinião sobre essa formação?

Pontuamos que as vozes das professoras alcançaram um grau de singularidade, no sentido de uma consciência crítica acerca da Prova Floripa, que nos surpreendeu. Sendo assim, aliados ao *pensar certo*, nossas análises refletem esse estágio de conscientização das professoras.

Nessa perspectiva, passamos às ponderações que nos são possíveis. Com relação as mudanças ocorridas na Prova Floripa, obtivemos resultados que nos confirmam que sim, ocorreram mudanças na Prova Floripa. As respostas das professoras representadas no “gráfico 12” atestam nossa afirmação.

Gráfico 12 - Distribuição das professoras em relação a ocorrência de mudanças na Prova Floripa



Fonte: respostas do questionário.

Analisando o “gráfico 12”, percebemos que 23 professoras afirmaram que sim, ocorreram mudanças na Prova Floripa, o que representa 76,66% do coletivo pesquisado. Nenhuma professora negou, isto é, respondeu que não ocorreram mudanças na Prova Floripa. Porém, sete professoras (23,33%) deram outras respostas, que abrangeram: o fato de não ter prestado atenção nos itens/questões; só aplicou e não refletiu sobre a prova e seus itens/questões; não tinham informação, conhecimento

e propriedade para afirmar ou negar se ocorrem mudanças na prova, a impossibilidade de comparar a prova atual com as anteriores e a proibição de ler e ter acesso às provas.

O tipo de mudança atribuído pelas professoras que responderam sim, girou em torno de distintos aspectos, como: alteração na metodologia, passando a utilizar a TRI; a terceirização da prova, com a contratação do CAEd para a elaboração e análise dos resultados; as professoras não mais elaboram as provas; a elaboração de provas especiais para os alunos com deficiências (edição de 2016); a implementação dos descritores; mudanças nos conteúdos avaliados; formações específicas sobre a construção de itens para a Prova Floripa; modificação nos instrumentos (prova e questionário socioeconômico para os alunos), tais como: questões com mais qualidade (apresentação gráfica das questões, enunciados das questões não tão longos, alternativas mais coerentes), aumento na quantidade de questões (edição de 2016) e questões mais contextualizadas.

Colocamos em relevo que foi frequente entre as vozes das professoras a mudança no método de elaboração dos itens/questões e análise dos resultados da Prova, isto é, a introdução do modelo da Teoria da Resposta ao Item.

[...] ela vem sendo qualificada. E a grande mudança é ser feita de acordo com a TRI (voz de P1).

[...], as questões agora são de acordo com a teoria de respostas ao item (voz de P12).

[...]. A empresa que assumiu a prova criou uma metodologia para analisar melhor os dados. ex. por área e conteúdos específicos do conhecimento (voz de P29).

Pontuamos que a adoção do modelo metodológico da TRI tem sido uma tendência no campo das medições de desempenho educacional, especialmente nas AELE classificadas como censitárias (avaliações de grande abrangência em termos de escolas e de estudantes de um sistema educacional ou rede de ensino). Considerada uma revolução metodológica nas avaliações brasileiras (KLEIN, 2013), ainda na década de 1990, a TRI passou a fazer parte dos sistemas de avaliação coordenados pelo INEP/MEC e que trabalham com a aferição de desempenho cognitivo, indicadores educacionais e resultados da qualidade do ensino, dentre os quais citamos o ENEM e o SAEB.

A TRI é fundamentada em modelos matemáticos e estatísticos, trabalha com probabilidades, estimativas e com os dados e escalas de proficiência dos alunos. A proficiência é medida com base em descritores que fazem parte de uma matriz de referência (conjunto de competências e habilidades). Assim, em termos matemáticos a proficiência do aluno é modelada por escalas/padrões e decorre dos acertos, erros e “chutes” nos itens/questões da prova.

No que diz respeito a Prova Floripa, já dissemos que a TRI foi introduzida na edição de 2015, justamente quando o CAEd assumiu o gerenciamento da Prova Floripa. Antes era utilizada a Teoria Clássica dos Testes. Esse fato justifica as vozes das professoras, quer dizer, a menção da TRI como uma das mudanças significativas ocorridas na Prova Floripa, como já comentado acima. Nessa lógica, segue também a voz de P14, que demonstra ter certo conhecimento sobre a metodologia da TRI.

A última edição as questões foram elaboradas a partir de um pré-teste, o que significa que sempre serão adequadas a realidade do ensino da rede municipal de ensino, mas não é possível analisar se estão adequadas a realidade nacional, ou as metas esperadas (voz de P14).

Entretanto, discordamos de P14 quando diz que a aplicação do pré teste (utilizado para calibrar os itens/questões da prova) faz com que um item/questão seja sempre adequado a realidade do ensino, visto que na PMF temos diretrizes curriculares, mas essas não garantem que todas as professoras irão trabalhar os mesmos conteúdos com suas turmas e com seus alunos, visto que têm certa liberdade para estabelecer o currículo das suas aulas, ou mais precisamente, selecionar os conteúdos que irá desenvolver, embora acreditamos que o currículo não se restrinja a uma relação ou lista de conteúdos, ele vai muito além desse aspecto. Só o fato de as professoras selecionarem os conteúdos, já demonstra o quanto político e ideológico é o currículo escolar.

Partindo desse contexto, Freitas (2013c, p. 150) descreve, esclarece e tece críticas sobre o modelo da TRI. Vejamos!

Em termos de medição, avanços da matemática e da estatística geraram uma nova teoria da medição, a Teoria da Resposta ao Item, onde o foco não é mais a preparação das provas ou testes, mas sim itens que medem proficiência - traços latentes. Os itens podem ser calibrados um a um quanto aos graus de dificuldade e poder de discriminação e podem, na

dependência do modelo escolhido controlar a possibilidade de respostas aleatórias dos alunos, o chute. Significa um avanço considerável na teoria da medição e a possibilidade de retirar das avaliações informações de grande relevância para o processo pedagógico, mas que na maioria das vezes, são negligenciadas em troca de promover ranqueamentos pela média, destinados a alimentar a meritocracia.

Na sequência temos três vozes confirmativas (P5, P16 e P19) que consideramos singulares, já que além de indicarem o tipo de mudança também produzem uma argumentação crítica, o que ao nosso ver, representa o *pensar certo* e a conscientização das professoras frente à temática abordada.

Não posso estabelecer comparações, já que a primeira Prova Floripa que participei foi nesse ano. Mas colegas meus me disseram que não são mais os professores da rede a equipe que preparam a prova, passando a ser responsável um grupo privado de uma outra região. Isso foi visto como um retrocesso para muitos professores servidores da rede municipal de ensino (voz de P5).

Não tive contato com edições anteriores, mas com minha experiência este ano entendi que a prova foi modificada, passando a ser elaborada por um grupo externo, contratado pela prefeitura para elaborar a prova. Entendo que isto afasta ainda mais a avaliação do contexto educacional propriamente dito, do dia-a-dia das escolas, da prática dos professores, os quais perdem ainda mais sua autonomia profissional, e dos estudantes, os quais não entendem por que estão sendo avaliados (voz de P16)

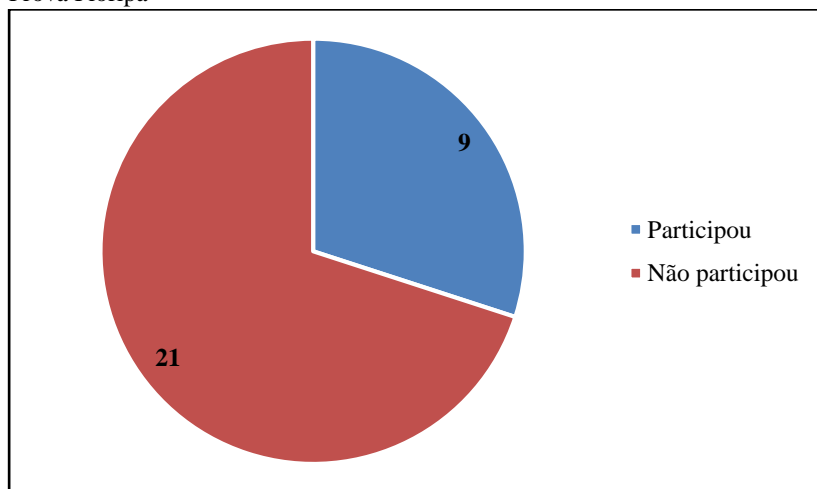
Sim, atualmente a Prova Floripa é realizada pelo Centro de Avaliação e Políticas Públicas da Avaliação da Universidade Federal de Juiz de Fora. A PMF contratou a preço de ouro colaboradores de Juiz de Fora para avaliar a rede de Floripa. Um exemplo, dentre tantos outros, de dinheiro mal gasto (voz de P19).

Para P5 a privatização da prova representou um retrocesso na Rede. Já para P16 a contratação de um grupo externo (diga-se CAEd) para elaborar a Prova Floripa teve consequências como o afastamento da avaliação do contexto educacional propriamente dito, isto é, do cotidiano das escolas, da prática dos professores. Isso, segundo a referida professora, tem como resultado uma acentuação na perda da autonomia profissional dos docentes, o que reflete na relação com os estudantes, os quais não entendem por que estão sendo avaliados.

Quanto a P19, a mesma atribui às mudanças a contratação do CAEd para realizar a Prova Floripa, mas podemos perceber uma certa indignação na sua voz, já que relaciona com questões econômicas (lógica do Capital), sendo enfática: ***“A PMF contratou a preço de ouro colaboradores de Juiz de Fora para avaliar a rede de Floripa. Um exemplo, dentre tantos outros, de dinheiro mal gasto”***.

Seguimos nossas análises abordando a questão da participação das professoras na elaboração da Prova Floripa. Queríamos saber se elas já tinham participado do processo de construção dos itens/questões de Ciências. Se sim, quando e como foi essa participação. Levando em conta esse panorama, apresentamos no “gráfico 13” o desfecho dessa parte de nossa investigação.

Gráfico 13 - Distribuição das professoras quanto a participação na elaboração da Prova Floripa



Fonte: respostas do questionário.

Fazendo a leitura do “gráfico 13”, observamos que nove professoras tiveram participação na elaboração da Prova Floripa, o que

corresponde a 30% do coletivo pesquisado. Entretanto, a maioria das professoras (21) disse que não participou, perfazendo 70% desse mesmo coletivo. Seguimos analisando algumas vozes das professoras que justificaram a participação, na elaboração da Prova Floripa.

Participei da elaboração das questões da Prova Floripa em um curso que deveria ser de formação. Na época houve muita discussão sobre essa questão (voz de P6).

Sim. Nas primeiras edições (não lembro, mas acho que entre 2009, 2010 ou 2011). Foi muito importante para conhecermos a realidade de cada área do conhecimento e promover integração das áreas de conhecimento, além de permitir que os professores sintam-se autores da sua atuação profissional (eles foram consultados e participaram das etapas de elaboração dos itens, por exemplo).

Também foi importante para que a rede percebesse o potencial dos técnicos que tem atuando em seu quadro funcional (voz de P7).

Sim, foi justamente nos encontros de área. Fomos desafiados a propor questões pela nossa coordenadora de área. Acho que foi na 3ª edição da mesma, mas não tenho certeza. Foi realmente desafiante, pois sempre achei muito difícil construir um bom instrumento avaliativo (voz de P9).

Sim, no início, junto com os demais professores de Ciências da Rede. Elaboramos um banco de questões. Fiquei bastante feliz quando vi questões elaboradas por mim impressas na prova (voz de P19).

Percebemos que excetuando a voz de P6, as outras professoras seguiram uma perspectiva de convencimento, na medida que para elas foi bom participar da elaboração da Prova Floripa. Sendo assim, levantaram pontos positivos dessa participação, como assinala e destaca P7 (***“Foi muito importante para conhecermos a realidade de cada área do conhecimento e promover integração das áreas de conhecimento, além de permitir que os professores sintam-se autores da sua atuação profissional”***) e P9 (***“Foi realmente desafiante, pois sempre achei muito difícil construir um bom instrumento avaliativo”***) e também P19

(“Fiquei bastante feliz quando vi questões elaboradas por mim impressas na prova”).

Além disso, evidenciamos que a participação de muitas professoras esteve associada com as formações (inicialmente chamados de encontros pedagógicos) da área que ocorrem no Centro de Formação Continuada da PMF e que são coordenadas por uma assessora pedagógica, geralmente uma professora de Ciências da RMEF (**“Sim. Durante a formação continuada, para a implementação no primeiro ou segundo ano”**, voz de P24). Igualmente pontuamos que com a contratação do CAEd, as professoras não foram mais chamadas para participar da elaboração da Prova Floripa, visto que a responsabilidade pela Prova foi flexibilizada.

Pensamos que a atitude da SME de terceirizar a Prova Floripa deu uma outra conotação para a avaliação que até então vinha ocorrendo na RMEF. Uma conotação gerencialista, como já comentamos, mas que faz toda a diferença quando comparada com um processo democrático e formativo de avaliação educacional.

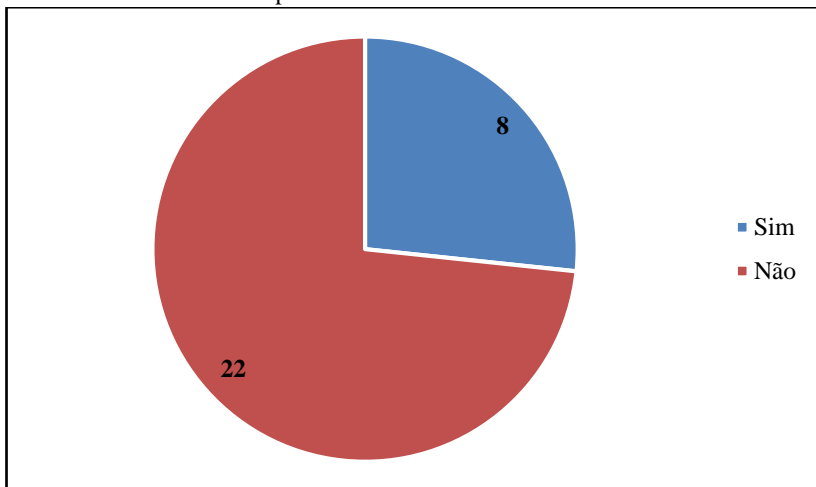
Ao novo ver, a Prova Floripa sempre teve fragilidades, principalmente pela qualidade dos itens/questões, visto que sempre foram muito cognitivistas e bancários. Contudo, havia um sentimento de pertencimento, uma espécie de identidade, pois as professoras se viam na prova, nos itens/questões, se sentiam sujeitos da ação e incluídas no processo, já que eram protagonistas na elaboração da prova.

Com a “externalização” da Prova Floripa através da contratação do CAEd, as professoras se “revoltaram” contra o sistema e experimentaram outros sentimentos, o da inutilidade, incompetência, objetivação (deixar de ser sujeito da ação e virar objeto da ação), e, sobretudo, excluídas do processo. Isso sem dúvida teve impactos no ser e fazer pedagógico das professoras, mas trataremos desse aspecto mais adiante.

Aliado ao aspecto que acabamos de analisar (participação das professoras na elaboração da Prova Floripa), está a próxima interrogação: Você já utilizou ou utiliza os itens/questões de Ciências da Prova Floripa em suas aulas? Por quê? Com esse questionamento nos interessava saber se as professoras já utilizaram ou ainda utilizam itens/questões de Ciências nas suas aulas, com seus alunos. O objetivo era identificar as possibilidades e potencialidades da utilização dos itens/questões de Ciências para o ensino-aprendizagem, se tinha desdobramento no currículo e na prática pedagógica das professoras. Em caso afirmativo ou não, queríamos entender de que forma ocorria esse desdobramento e como se caracterizava.

Partindo dessas explicações, na sequência segue o “gráfico 14” onde demonstramos as respostas das professoras para tal indagação.

Gráfico 14 - Distribuição das professoras quanto a utilização dos itens/questões de Ciências da Prova Floripa em suas aulas



Fonte: respostas do questionário.

Interpretando o “gráfico 14”, podemos afirmar que do coletivo das professoras pesquisadas, oito (26,66%) responderam que já utilizaram ou utilizam os itens/questões de Ciências da Prova Floripa em suas aulas. Nesse cenário, 22 professoras pontuaram que não utilizaram ou utilizam, o que corresponde a 73,33% das participantes da presente investigação. A partir dessas informações evidenciamos que as justificativas dadas pelas professoras foram bem diversificadas. Todavia, foi frequente o fato das professoras não utilizarem os itens/questões porque não são liberados e disponibilizados, o que pode ser constatado por meio das vozes de P2 (“*Não, nenhum professor tem acesso à prova, o que considero um equívoco*”), de P8 (“*[...] muitas questões não são liberadas para os professores. Então ficamos sempre aguardando que alguém do grupo consiga e divulgue*”) e de P21 (“*Não. Por não ter acesso as questões*”).

Seguimos nossas análises com as justificativas dadas pelas professoras. Iniciamos com as vozes das professoras que já utilizaram ou ainda utilizam os itens/questões de Ciências da Prova Floripa (P1, P9, P14, P19 e P22) e depois com as vozes das professoras que não utilizaram e não utilizam.

Na realidade, as questões que estavam nas provas até 2014 eram questões que eu utilizava nas aulas, o que agora sei, não era o ideal (voz de P1).

Sim. Por que algumas questões estavam adequadas aos conteúdos trabalhados (voz de P9).

Sim, apesar da Prova Floripa estar restrita a avaliações dentro da rede, mesmo que superficial, ainda representa uma forma de medir localmente a eficiência do ensino (voz de P14).

Já utilizei quando era elaborada por professores. Atualmente não utilizo, porque não faz sentido. Eu busco utilizar nas minhas aulas questões de vestibulares, de concursos que os meus alunos irão prestar no futuro. O objetivo é mostrar que lá na frente eles irão precisar de determinado conteúdo. Mas a Prova Floripa não serve de parâmetro pra mim (voz de P19).

Sim, após a aplicação da Prova Floripa, sempre procuro repassar com os alunos as questões; rever os conteúdos abordados; mostrar os diferentes tipos de questões e estrutura das mesmas (voz de P22).

Quanto as justificativas dadas pelas professoras, percebemos alguns aspectos que nos chamam a atenção. Por exemplo, P1 e P19 já utilizaram nas suas aulas questões da Prova Floripa, mas pararam de utilizar. Entendemos que essas professoras utilizaram as questões porque participavam da elaboração da Prova, o que fica explícito na voz de P19 (“**Já utilizei quando era elaborada por professores**”). Com a entrada do CAEd, justamente em 2015, elas pararam de utilizar, como podemos perceber na voz de P1 (“**Na realidade, as questões que estavam nas provas até 2014**”).

Além disso, supomos que existam outros motivos para que tais professoras parassem de utilizar as questões de Ciências nas suas aulas. Pode ter relação com o fato dos itens/questões não serem publicizados, como já apontado por P2 e P21, mas também uma forma de protesto contra a terceirização da Prova. Acreditamos que esse último motivo é mais conivente com a realidade vivenciada pelas professoras, visto que, mesmo com a contratação do CAEd, algumas questões continuaram a ser liberadas nas publicações pós-prova, quer dizer, nos relatórios das áreas¹²⁶ produzidos e divulgados pelo CAEd.

¹²⁶ Citamos a Revista Pedagógica - Prova Floripa 2015 - Ciências 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (FLORIANÓPOLIS, 2015a), a Revista Pedagógica - Prova Floripa 2015 - Ciências 8º e 9º anos do Ensino Fundamental (FLORIANÓPOLIS,

Além de tudo, a voz de P19 faz coro com as vozes de P9, P14 e P22. Dizemos isso porque está implícito nessas vozes a relação da Prova e dos itens/questões de Ciências com o currículo praticado pelas professoras. Nessa colocação acrescentamos que o fato dessas professoras utilizarem as questões porque *“estavam adequadas aos conteúdos trabalhados”* (voz de P9), ou para *“medir localmente a eficiência do ensino”* (voz de P14), ou ainda, com o propósito de *“repassar com os alunos as questões {que caíram na Prova}; rever os conteúdos abordados; mostrar os diferentes tipos de questões e estrutura das mesmas”* como expõe P22, nos dão indícios que a Prova Floripa, no tocante a área de Ciências, tem sido utilizada como forma de direcionar o currículo praticado em sala de aula pelas professoras, visto que é notório a relação com o conteúdo ensinado.

Isso implica no treinamento dos alunos para atender os requisitos das AELE, o que demonstra uma forma explícita de estreitamento curricular (*“Eu busco utilizar nas minhas aulas questões de vestibulares, de concursos que os meus alunos irão prestar no futuro. O objetivo é mostrar que lá na frente eles irão precisar de determinado conteúdo”*, voz de P19). Por fim, localizamos certa contradição na voz de P19, já que não usa mais as questões de Ciências da Prova Floripa, mas continua usando questões de outras avaliações similares, por exemplo, as de vestibulares e de concursos.

Com relação as vozes das professoras que não utilizaram e não utilizam os itens/questões de Ciências da Prova Floripa, evidenciamos as justificativas das professoras P4, P8, P16 e P29.

Não. Porque acredito que devemos levar em conta nossos alunos (seus contextos, interesses, dificuldades, etc.) como balizadores do nosso planejamento pedagógico e das nossas aulas e não uma avaliação pontual e final (voz de P4).

Eu não utilizei itens ou questões de Ciências da Prova Floripa em minhas aulas, porque com a grande quantidade de questões que já elaborei durante este tempo de aula ministrada, ainda não pensei em utilizá-las. [...] (voz de P8).

Não. Não tive em minha prática até então a intenção de preparar alunos para a prova ou

interesse em utilizar as questões para elaboração e desenvolvimento de aulas. Não tive muito acesso a itens e questões da prova também (voz de P16).

Não. Sigo as orientações da área, porém a avaliação é produto do método ensino-aprendizagem que você usa (voz de P29)

Cada uma dessas vozes toca em um ou mais aspectos importantes que percebemos ser alvo de análises. No entanto, elas têm algo em comum, o compromisso com o processo pedagógico, com os alunos, com o ser professor e com o ensino de Ciências.

A professora P4 acredita que ser professora vai além de uma avaliação pontual e final (onde se enquadra a Prova Floripa e outras AELE), é “[...] **levar em conta nossos alunos (seus contextos, interesses, dificuldades, etc.) como balizadores do nosso planejamento pedagógico e das nossas aulas [...]**”. Nessa linha de pensamento, supomos que tal professora estabelece uma relação dialógica e político-pedagógica com seus alunos e com o conhecimento, no sentido de ensinar-aprender e aprender-ensinar. Portanto o seu objetivo é a aprendizagem dos alunos. Assim, dá um outro significado para as ações do ensinar e do avaliar. Para ela a avaliação faz parte do processo pedagógico e não é um fim a se chegar, um produto, o que nos faz defender a concepção de que avaliar é um processo que contribui para a formação humana e a emancipação dos sujeitos.

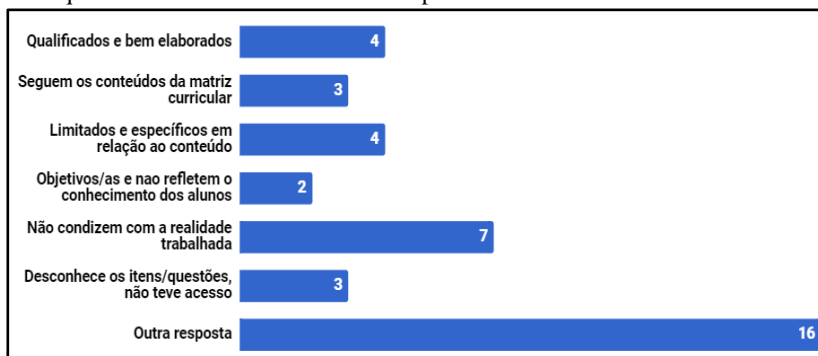
A professora P8 é enfática, não utiliza os itens/questões de Ciências da Prova Floripa nas aulas porque elabora suas próprias questões, aliás tem um banco de questões. Deduzimos que essa professora não utiliza por que não vê necessidade, mas deixa dúvidas no seu argumento. Além do que aparentemente tem mais tempo de docência (“[...] **já elaborei durante este tempo de aula ministrada, ainda não pensei em utilizá-las. [...]**”), o que pode justificar ter elaborado muitas outras questões e não precisar fazer uso dos itens da Prova Floripa. Somado a essas características, implicitamente na voz de P8 está uma concepção de avaliação diferente da de P4. Supomos que o entendimento de P8 é mais voltado para uma avaliação cognitiva, ensina os conteúdos e avalia, mensura a aprendizagem dos alunos. Não condenamos essa professora, pois o ser professor está diretamente ligado com o tipo de formação que se vivenciou e também com estilos de pensamento e coletivos de trabalho docente, onde circulam ideias, propostas, sequências didáticas e muitas vezes receitas de uma boa aula e uma avaliação eficiente. Enfim, tudo isso é muito subjetivo...

A professora P16 tem um posicionamento que na nossa análise é singular, no sentido de que vai na contramão do que os gestores das AELE entendem por currículo e pela própria avaliação educacional. Essa professora não está preocupada em “treinar” seus alunos para responder as questões da Prova Floripa ou desenvolver suas aulas visando a avaliação externa. Portanto, sua compreensão não encontra sintonia nas práticas que induzem ao estreitamento curricular em Ciências.

A professora P29 enfatiza que segue as diretrizes curriculares da área de Ciências (“[...] *Sigo as orientações da área, [...]*”), contudo, pensa a avaliação como um produto do método de ensino-aprendizagem. Diferentemente da professora P4, não concebe a avaliação como um processo, que avaliar não está no fim do ensino-aprendizagem, mais nos meandros. Embora a contradição faz parte da vida, nos preocupamos com o argumento de P29, já que em outros momentos teceu duras críticas a AELE, no sentido de encaminhar um debate numa vertente contra-hegemônica, abordando aspectos mercadológicos e econômicos. Lembramos que a concepção de avaliação que está por trás das AELE é a de ser produto-fim, ou seja, ser utilizada para obter resultados de performance educacional.

Como último tópico desse elemento analítico passaremos a discutir a opinião das professoras acerca dos itens/questões de Ciências da Prova Floripa, aspecto que é complementar ao tópico anterior. Sendo assim, pretendemos reconhecer nas vozes das professoras aspectos que nos possibilitem identificar características dos itens/questões de Ciências da Prova Floripa. Dessa forma, construímos o “gráfico 15” que nos permite visualizar as respostas que pontuamos por meio das vozes das professoras. Registramos que obtivemos um número de respostas acima do total das professoras participantes (39 respostas). Isso se deu devido a pergunta do questionário ser de estilo aberta e desse modo as professoras terem a liberdade para emitir uma ou mais opiniões.

Gráfico 15 - Distribuição das professoras em relação a suas opiniões sobre os itens/questões de Ciências da Prova Floripa



Fonte: respostas do questionário.

Conseqüentemente, a leitura do “gráfico 15” nos permite dizer que sete professoras (23,33%) responderam que os itens/questões de Ciências da Prova Floripa não condizem com o contexto escolar ou realidade trabalhada, como assinala P15 (“*Não condizem com as realidades trabalhadas*”), P17 (“*Algumas questões muito fora da realidade, do nosso contexto educacional*”) e P20 (“*Vi algumas questões que fogem do cotidiano escolar. Umas muito óbvias, outras muito complicadas e que não estão de acordo com a idade da criança*”). Além disso, 4 professoras (13,33%) opinaram que os itens/questões são qualificados e bem elaborados. Assim, as vozes de P1 e P8 seguem uma percepção positivista e gestionária.

Vem sendo qualificadas. Costumo dizer que as provas até 2014 eram amadoras e agora mais qualificadas. Os itens são de acordo com avaliações feitas no país (voz de P1).

Na minha opinião é que existem algumas questões bem elaboradas com um enunciado muito bom e os itens de acordo com toda a questão. A escolha das figuras, imagens, fotos, gráficos, tabelas e esquemas são bons. [...] (voz de P8).

Todavia, quatro professoras lançaram ideias negativas sobre os itens/questões, como podemos perceber nas vozes de P3, P4 e P6. Essas professoras levantam dados da realidade da Prova Floripa que atestam como uma avaliação de cunho cognitivista e, portanto, que segue os princípios da educação bancária (“[...] *no passado eram ridiculamente “decorebas”, [...]*”, voz de P3, grifo da professora).

As questões não são disponibilizadas online. A prova mais recente que tive contato foi a deste ano. Poderia ter lido enquanto a aplicava, mas fiquei totalmente envolvida na aplicação, cuidando dos alunos, orientando, resolvendo problemas. Não consegui ler. Lembro que no passado eram ridiculamente “decorebas”, umas questões muito ruins. Mas acredito que algo tenha mudado com o novo tipo de prova, com referência na tal teoria que citei acima e não sei o nome (voz de P3).

São conteúdos de Ciências considerados pela matriz de Florianópolis, mas como falei anteriormente, eles não levam em consideração outros aspectos (outros conteúdos até diria) que envolvem o ensino de Ciências, como a relação com a sociedade, com as tecnologias, política e economia. São conteúdos de Ciências e ponto (voz de P4).

Questões objetivas não refletem todo o conhecimento do aluno. Muitas vezes respondem sem ler, marcando as questões aleatoriamente (voz de P6)

Percebemos que a voz de P4 traz questões relevantes sobre o currículo e que refletem diretamente no ensino de Ciências. Ao argumentar que os conteúdos da Prova são elencados a partir da matriz curricular de Florianópolis e que tais conteúdos não extrapolam essa matriz, pois não levam em consideração aspectos como a relação Ciência-Tecnologia-Sociedade (relações CTS), assim como questões da política e da economia, quer passar, supostamente, a mensagem de que existe um atraso evolutivo ou até inovador no currículo de Ciências da RMEF que não segue a perspectiva CTS. Portanto, a Prova Floripa trabalha com “*conteúdos de Ciências e ponto*” não indo além disso, visto que é uma avaliação nos moldes da educação bancária que mede proficiências através do uso de descritores. Para enriquecer essa discussão trazemos as vozes de P10, P11 e P18 que, ao nosso ver, com exceção de P11, têm o potencial para problematizar a avaliação de cunho bancário e o uso dos descritores na Prova Floripa.

*[...] os **descritores** preestabelecidos e que são critérios para as questões foram elaboradas de maneira frágil. No curso oferecido pela prefeitura para a elaboração de itens da prova, pude perceber*

*que os **descritores** refletem minimamente características teóricas fechadas sem espaço para conhecimentos e discussões amplas dos conceitos. [...]* (voz de P10, grifo nosso).

*[...], houve a implementação dos **descritores**, as questões mais contextualizadas e melhor elaboradas [...]* (voz de P11, grifo nosso)

*Se o planejamento das aulas, fosse baseado nos **descritores** seria um instrumento significativo, porém meu planejamento não é baseado nisso* (voz de P18, grifo nosso).

Retomando os dados do “gráfico 15”, observamos que três professoras (10%) consideram que os itens/questões de Ciências da Prova Floripa seguem a matriz ou proposta curricular da RMEF, como podemos evidenciar nas vozes de P4 e de P28.

São conteúdos de Ciências considerados pela matriz de Florianópolis, [...]. (voz de P4, grifo nosso)

*Existe uma multiplicidade nos itens, que vão desde questões conteudistas a questões mais críticas e reflexivas. **Muitas estão de acordo com as Referências curriculares de Florianópolis.** Mas a discussão também é política. Não há como analisar os itens despregados da realidade e da forma como a prova vem sendo implementada* (voz de P28, grifo nosso).

Enfatizamos que as referências curriculares de Florianópolis ou diretrizes, como foram chamadas na última publicação da SME sobre o currículo da RMEF, são utilizadas para compor a matriz de referência da Prova Floripa. Nesta matriz estão relacionados os descritores ou habilidades que serão utilizados para a construção do banco de itens/questões. Lembramos que para a área de Ciências, na última edição da Prova Floripa (ano de 2016), foram estabelecidos 75 descritores, os quais se distribuem entre o 6º e 9º anos do Ensino Fundamental. Os “anexos 1 e 2” trazem a relação dos descritores da Prova Floripa para a área de Ciências do Ensino Fundamental II. Evidenciamos que a partir da terceirização da Prova Floripa para o CAEd, o número de descritores avaliados aumentou consideravelmente, já que anteriormente (até 2014) a Prova era formulada com base em 10 descritores (FLORIANÓPOLIS, 2014).

Retomando os aspectos levantados pelas professoras sobre os itens/questões de Ciências da Prova Floripa, assinalamos que três professoras não opinaram porque não tiveram acesso aos itens/questões, fato que às impossibilitou de emitir qualquer comentário. Igualmente, duas professoras (6,66%) levantaram que os itens/questões são objetivos e por isso não tem potencialidade de avaliar o conhecimento dos alunos. Exemplificamos com a voz de P6 (“**Questões objetivas não refletem todo o conhecimento do aluno. [...].**”) e de P16 (“*Não conheço muito a prova, mas o que tive contato me mostrou uma prova demasiado objetiva e voltada para conceitos científicos apenas*”).

Essas vozes evidenciam o quão bancária é a concepção de ensino e avaliação associada à Prova Floripa. Nessa concepção, segundo Freire (2014), o professor/educador narra os conteúdos para os educandos/alunos e os deposita em suas cabeças. Portanto, o conteúdo/conhecimento não tem força transformadora da realidade, dado que, são apenas fragmentos de uma realidade desconectada da “[...] totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. [...]” (FREIRE, 2014, p. 79-80). Na concepção de uma educação bancária, a narração dos conteúdos protagonizada pelos professores/educadores, conduz a memorização mecânica por parte dos alunos/educandos do conteúdo narrado. Isto é, a narração, de que o professor/educador e o sujeito ativo, transforma os alunos/educandos em verdadeiras “vasilhas” ou recipientes a serem “enchidos” pelo professor/educador, num processo de transmissão ou extensão e não comunicação dos conteúdos (FREIRE, 2014, p. 80, grifo do autor).

[...]. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

Desta maneira a educação {e a avaliação} se torna um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador é o depositante (FREIRE, 2014, p. 80, grifo do autor).

Por fim, recuperamos os dados do “gráfico 15”, obtivemos 16 respostas (53,33%) cujos argumentos foram diversificados. Citamos alguns pontos de vista ventilados pelas professoras: “*Na prova deste ano, achei as questões contextualizadas e de uma forma geral, bem formuladas*” (voz de P11); *Questões de múltipla escolha, não tem questões abertas, são poucas questões para cada disciplina, não levam em consideração o planejamento dos professores* (voz de P19); *São em*

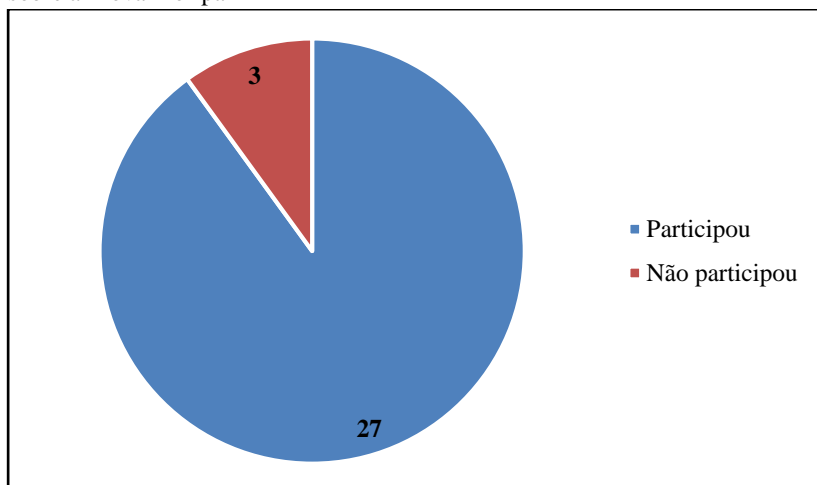
número limitado; pontuais e específicos. Não abrangem muitas vezes o conteúdo que o professor precisou trabalhar mais na escola, devido aos projetos desenvolvidos e realidade da escola (voz de P22). Essas vozes são contrastantes, especialmente a de P11, pois sua resposta foi bem diferenciada, já que o que esteve latente nas vozes da maioria das professoras foi que os itens/questões se mostravam descontextualizados e mal formulados, na direção de estarem desgarrados do que o professor trabalha em sala de aula e demandarem somente conceitos científicos.

d) Espaços formativos associados à Prova Floripa

Em um dos tópicos anteriores de análise comentamos que algumas professoras disseram que participaram da elaboração da Prova Floripa em momentos de formação continuada da área de Ciências na REMF. Nesse viés, a pergunta 10 do questionário vai ao encontro dessas vozes (Você já participou de alguma formação continuada sobre a “Prova Floripa”? Em que momento? Qual sua opinião sobre essa formação?).

Considerando as respostas dadas pelas professoras, optamos por agrupá-las em duas classes: aquelas que participaram de formações sobre a Prova Floripa e aquela que não participaram de formações. Sendo assim, segue o “gráfico 16” que demonstra os dados levantados.

Gráfico 16 - Distribuição das professoras quanto a participação em formações sobre a Prova Floripa



Fonte: respostas do questionário.

Fica evidente no “gráfico 16” que uma parcela expressiva das professoras já participou de alguma formação associada com a Prova Floripa, o que representou 90% (27 professoras) do coletivo pesquisado. Somente três professoras (10%) não participaram de formações sobre a Prova Floripa.

Esses dados não nos causam estranhamento porque historicamente, desde a criação da Prova Floripa, em 2007, espaços de formação de professores na PMF têm sido destinados e utilizados para discutir as AELE e o instrumento Prova Floripa nos mais variados aspectos (formulação de itens/questões, metodologias utilizadas, por exemplo a TRI, análise dos resultados, definição da matriz de referência com a relação dos descritores, dentre outros elementos) e atualmente (diga-se nos anos de 2015 e 2016), principalmente a apropriação e o uso das informações e dos resultados da Prova. Destacamos que a entrada do CAEd intensificou a quantidade de formações sobre a Prova Floripa, visto que no pacote de serviços contratado pela PMF estava o oferecimento de “capacitações” para todos os profissionais da RMEF envolvidos direta ou indiretamente na Prova Floripa, incluindo os agentes da escola (professores, diretores, equipe pedagógica) e os gestores da SME.

Nesse contexto, além de querermos saber se as professoras tinham ou não participado de alguma formação sobre a Prova Floripa, nosso interesse também era conhecer o momento que ocorreu a participação e a justificativa das professoras para frequentar as formações sobre a Prova Floripa. Portanto, sinalizamos para um número surpreendente de justificativas que transitaram entre uma perspectiva mais positiva e outra mais negativa. Percebemos que o número de opiniões negativas, digamos de consciência crítica, sobre as formações foi mais elevado do que as opiniões positivas, que aprovaram e as elogiaram. Em vista dessa constatação separamos as vozes das professoras em três grupos, aquelas que são percepções positivas (tecem elogios, pensam que são importantes), aquelas que são percepções negativas (se posicionam criticamente, no sentido de rejeitar as formações) e aquelas que trazem elemento propositivos (propõem ações associadas com a formação). Nessa ordem seguem três vozes para cada grupo e sequência as análises.

► Vozes positivas:

Sim, neste ano através de uma plataforma em EAD. Minha avaliação é positiva pois toda oportunidade de formação continuada é sempre válida, no entanto tive algumas dificuldades que considerei

pontuais e específicas, como a organização e gerenciamento da plataforma e dos tutores (voz de P7).

Sim eu já participei de formação continuada sobre a Prova Floripa. No começo deste ano e outra no final de novembro. Gostei das discussões sobre Matriz de Referência de Ciências da Natureza no Ensino Fundamental. Trabalho com eixo temático; descritores; tipos de habilidade e elaboração das questões para cada ano que foi produzido pelos próprios professores da rede (voz de P8).

Foram boas, esclarecedoras sobre métodos de avaliação estatística, durante o ano de 2016 (voz de P30).

► **Vozes negativas:**

Sim, uma no ano passado e outra neste ano. Considerei vaga, vazia, pois ensinou o professor a acessar os resultados da prova, mas não mostra como determinado conteúdo foi avaliado (voz de P2).

Sim, já havia respondido anteriormente, em uma " formação" na qual elaboramos as questões e no início desse ano com a universidade que elaborou a Prova. Sinceramente, não foi produtiva, foram trabalhados dados estatísticos, teste de questões. Não entendo porque foi contratada uma universidade de outro estado, que não está inserida em nosso contexto. Devemos buscar parceiros inseridos em nosso contexto (voz de P6).

Tive uma formação, no contexto das formações mensais da prefeitura para os professores de ciências, na qual houve uma discussão sobre os resultados da Prova Floripa. Senti que foi muito descritiva e expositiva e não dialogou com os professores. Uma pessoa externa fez uma fala de análise da prova e trouxe questionamentos sobre o que os professores poderiam fazer para melhorar o desempenho de seus estudantes quanto a conceitos e afins. Para mim foi uma demonstração de que a prova não reflete a prática dos professores e o contexto das escolas e das aulas de ciências na prefeitura (voz de P16)

► Vozes Propositivas:

Sim. As formações oferecidas pela SME/CAEd, fiz as formações presenciais e a distância. Acredito que as formações do CAEd aos professores foram muito centradas em números e acredito que deveriam ser mais aprofundadas na metodologia da TRI e explorar seu potencial para uso no planejamento das aulas (voz de P1).

Sim, achei muito interessante o modo de elaboração e o sistema de avaliação. [...]. Mas não houve aprofundamento em relação aos resultados do ano anterior e ao que faremos com tais resultados. Foi mais para explicar como a prova é feita mesmo e para entendermos os resultados. Acho que deveria haver ações no sentido de pensar em estratégias para responder às limitações identificadas na prova (voz de P3).

Sim. Essa discussão acontecia nos encontros de Ciências em que participei. Acho que ela deve continuar enquanto discussão curricular, pois as avaliações são partes fundamentais desse processo (voz de P9).

Com relação às vozes positivas, analisamos que P7 participou em 2016 de formações sobre a Prova Floripa, sendo estas na modalidade a distância (EAD). Para essa professora o potencial positivo da formação se relaciona com a oportunidade de participar (“[...] **é positiva pois toda oportunidade de formação continuada é sempre válida, [...].**”), ou seja, pelo próprio espaço de formação em si. Acreditamos que P7 não tem muitas oportunidades de participação em formações oferecidas pela SME, possivelmente pelo fato de estar muito ocupada com a prática docente. Mas, nem tudo é maravilhoso, já que aponta dificuldades pontuais relacionadas a plataforma a distância e aos tutores (“[...], **no entanto tive algumas dificuldades que considere pontuais e específicas, como a organização e gerenciamento da plataforma e dos tutores**”). Quanto à professora P8, identificamos que participou de duas formações continuadas no ano de 2016. Sua percepção positiva está relacionada com aspectos técnico-metodológicos específico das AEE e que também são utilizados na organização da Prova Floripa (“**Gostei das discussões sobre Matriz de Referência de Ciências da Natureza no Ensino Fundamental. Trabalho com eixo temático; descritores; tipos de habilidade e**

elaboração das questões para cada ano que foi produzido pelos próprios professores da rede”).

No tocante a P30, a mesma aponta que participou de formações ao longo do ano de 2016. Mostra-se benevolente, pois para ela as formações foram boas e também elucidativas, porque explicaram sobre os métodos e estatística associadas a Prova Floripa (***“Foram boas, esclarecedoras sobre métodos de avaliação estatística, [...]”***). Supomos que a professora P30 está se referindo a formação ter como foco conhecimentos sobre o modelo da TRI.

Sobre o grupo das vozes negativas, representado pelas professoras P2, P6 e P16, avaliamos que seus argumentos são taxativos, pois fazem duras críticas ao tipo de formação que frequentaram e participaram. P2 diz que participou de duas formações sobre a Prova Floripa, sendo uma em 2015 e a outra em 2016. Na opinião desta professora as formações foram vagas e vazias porque não mostraram como os conteúdos são avaliados na Prova (***“[...] mas não mostra como determinado conteúdo foi avaliado”***). Parece que para essa professora a formação teve uma lacuna, faltou um “algo mais” e aliado a isso, não teve a oportunidade de esclarecer as suas dúvidas e aflições, já que foram formações pontuais que somente ensinaram (***“[...] o professor a acessar os resultados da prova, [...]”***).

No mais, para a professora P16, que participou apenas de uma formação sobre a Prova Floripa, sendo esta realizada no espaço de formação das áreas que ocorrem mensalmente na RMEF e são coordenadas por uma assessora de Ciências da SME, foi um evento no qual se discutiu os resultados da Prova (***“[...] houve uma discussão sobre os resultados da Prova Floripa. [...]”***). Além disso, segundo essa professora a formação foi ministrada por uma pessoa externa à PMF e teve um caráter descritivo e expositivo, porque envolveu análise da Prova (***“[...] Senti que foi muito descritiva e expositiva e não dialogou com os professores. Uma pessoa externa fez uma fala de análise da prova [...]”***).

O comentário da professora P16 nos faz explicitar que a formação da qual participou foi ministrada por uma profissional ligada ao CAEd que na época veio de Minas Gerais para trabalhar com a formação sobre as AELE e sua relação com a REMF, cujo foco girou em torno da Prova Floripa e seus aspectos técnico-metodológicos. Além da área de Ciências, todas as outras áreas da grade curricular do Ensino Fundamental II e dos anos escolares do Ensino Fundamental I tiveram a mesma formação. Foi um “pacote” de cursos que a PMF contratou junto com a terceirização e operacionalização da Prova Floripa, tendo o CAEd e a SME como

instituições promotoras da formação dos professores. Dito isto, P16 também comenta que a formadora “[...] trouxe questionamentos sobre o que os professores poderiam fazer para melhorar o desempenho de seus estudantes quanto a conceitos e afins. [...]”.

Desse modo, podemos inferir que o curso da qual a referida professora participou e também as outras professoras de Ciências, incluindo as professoras auxiliares de atividades de Ciências seguiu um modelo que remete a racionalidade técnica, portanto, uma formação positivista, tecnicista e burocrática, cujos objetivos atendem a princípios instrumentalistas e de produção de resultados (FREITAS, 2012; DINIZ-PEREIRA, 2014).

Logo, uma formação prescritiva e voltada para a responsabilização profissional das professoras pelos resultados de desempenho de seus alunos na Prova Floripa, como bem lembrado pela professora 16 no excerto acima (“[...] o que os professores poderiam fazer para melhorar o desempenho de seus estudantes quanto a conceitos e afins. [...]”). A lógica da formação ministrada pelo CAEd é gerencialista, produtivista e economicista, já que vislumbram um professor eficiente, inovador, competente e habilidoso e que dê conta da proficiência dos seus alunos. A perspectiva está nos resultados de desempenho. A escola e o professor precisam se apropriar dos resultados da Prova Floripa e assim, direcionar o currículo e o ensino para aumentar o desempenho de seus alunos nas avaliações externas. O negócio é aumentar as médias de proficiência na Prova Floripa e chegar ao padrão de desempenho avançado¹²⁷.

Por esse ângulo, defendemos que a Prova Floripa provoca o estreitamento curricular de Ciências na RMEF, embora, concordemos com a voz da professora P16, quando assinala que a formação que participou “[...] foi uma demonstração de que a prova não reflete a prática dos professores e o contexto das escolas e das aulas de ciências na prefeitura”.

Finalizando esse bloco de análises, passamos para o grupo das vozes propositivas. Pontuamos que essas vozes não revolucionam a formação, trazem aspectos positivos da formação, porém lançam propostas de alteração das mesmas, ou seja, contribuem propondo ações de mudança, na direção do conteúdo trabalhado e da metodologia utilizada

¹²⁷ A Prova Floripa adota a metodologia do SAEB. O teste de proficiência estabelece níveis ou padrões de desempenho que seguem uma escala progressiva: Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado. Essa nomenclatura pode ter pequenas alterações quando comparada com outras AELE de municípios e estados brasileiros (FLORIANÓPOLIS, 2015; 2016).

na formação. Nessa perspectiva, seguem as vozes de P1, P3 e P9. A professora P1 participou das formações sobre a Prova Floripa promovidas pela SME e pelo CAEd, sendo essas do tipo presenciais e a distância. Ela critica as formações oferecidas pelo CAEd, pois aponta que “[...] **foram muito centradas em números.** [...]”. Como já mencionamos o foco dessas formações sobre AELE está na mensuração, na apresentação de dados estatísticos, no monitoramento dos resultados de desempenho, de escalas/padrões de proficiência, nas competências e habilidades dos alunos medidas através de uma matriz de descritores. Portanto, são formações que objetivam o ser eficiente e a escola eficaz, bem como, um currículo padronizado, voltado para capacitar os alunos, no sentido das professoras ensinarem as competências e habilidades que são mensuradas nas AELE.

Nessa lógica, vemos problemas já que o currículo da escola e que as professoras praticam não é voltado para ensinar competências e habilidades. O currículo da escola pública e de qualidade social tem objetivos educacionais e político-pedagógicos definidos e está vinculado ao PPP. Além do mais, não funciona com base em descritores, definição de metas e na produção de índices e padrões de proficiência. O currículo da escola pública de qualidade tem o processo pedagógico como meio que contribui para a formação humana e cujo objetivo é a construção de um mundo melhor, no sentido de uma sociedade mais justa e menos desigual (SANTOS, 2013).

Retomando a voz da professora P1, evidenciamos que é propositiva no sentido de que as formações do CAEd deveriam ser “[...] **mais aprofundadas na metodologia da TRI e explorar seu potencial para uso no planejamento das aulas**”. Nesse sentido, embora essa professora de início se posicione criticamente, acaba sendo conivente com o tipo de formação oferecida pelo CAEd, propondo e reforçando uma formação tecnicista e centrada na metodologia da TRI, chegando a recomendar que a TRI seja utilizada potencialmente no planejamento das aulas dos professores. Acreditamos que a referida professora tem uma posição alinhada a ideologia dos formadores do CAEd, bem como dos gestores da Prova Floripa e da SME, posto que assimilou piamente a importância da TRI enquanto um procedimento modelo de avaliação ou metodologia que pode ser levado para a sala de aula, ajudando, assim, as professoras nas suas aulas e avaliações. Portanto, vemos problema na proposição de P1 pelo fato de ir na direção de respaldar uma formação normativa, instrumentalista e de cunho gerencialista. Aliado a isso, pontuamos que a TRI é um modelo complexo e não apropriado para ser utilizado em avaliações internas da aprendizagem dos alunos.

No que se refere a proposição da professora P3, identificamos que em termos assemelha-se com a ideologia de P1. Inicia tecendo elogios para a formação porque achou “[...], *muito interessante o modo de elaboração e o sistema de avaliação. [...]*”. Contudo, lamenta que na formação “[...] *não houve aprofundamento em relação aos resultados {da Prova Floripa} do ano anterior [...]*” e o que as professoras farão “[...] *com tais resultados*”. Acrescenta que a formação serviu “[...] *para explicar como a prova é feita [...] e para entendermos os resultados*”. Por fim, encaminha que “[...] *deveria haver ações no sentido de pensar em estratégias para responder às limitações identificadas na prova*”, porém, não aponta para quais limitações seriam. Na nossa opinião, sem dúvida, seria importante pensar em ações e estratégias para identificar os limites da Prova Floripa, que certamente existem e em parte já apontamos neste texto e nos aprofundaremos no último elemento de análise.

Mas, ao nosso ver, pensar só em estratégias para identificar as limitações da Prova Floripa, como proposta por P3, não irá mudar o estado quo da avaliação externa na RMEF e seus mecanismos desumanizadores que visam cumprir metas para atingir índices educacionais como o IDEB e culpabilizar e responsabilizar profissionalmente as professoras pelos resultados de desempenho dos alunos. Nessa linha de pensamento, cabe o excerto abaixo.

De uma maneira bem polarizada e dicotômica, [...], observa-se no interior da educação, de um lado estão aqueles preocupados com os resultados, os produtos, e de outro estão aqueles preocupados com o processo. Esses últimos estão constantemente discutindo as condições em que a educação se efetiva, como elementos fundamentais para o desenvolvimento da educação. Às condições envolvem desde a infraestrutura física, os prédios escolares e seus equipamentos, até a formação docente, a definição do currículo e das práticas pedagógicas e a gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares. Quem está concentrado no produto vê a avaliação como indutora de mudanças e, realmente ela pode trazer mudanças, pois para isso as pessoas fazem até mesmo o indesejável e o pouco ético. Ao se investir nas condições em que a educação se realiza, está se investindo no futuro, enquanto o investimento no produto é imediatista e sem perspectiva no futuro (SANTOS, 2013, p. 237).

Finalizamos nossas análises para esse elemento, trazendo à baila a voz da professora P9. Quando diz que a “[...] *discussão acontecia nos encontros de Ciências [...]*” que participou, está se referindo as discussões sobre a Prova Floripa que aconteciam anteriormente a chegada do CAEd. Desde a primeira edição, em 2007, a Prova Floripa vem sendo tema de formações. Além disso, a voz dessa professora dá pistas que a mesma provavelmente já tenha uma carreira na Rede e trabalhe a mais tempo na educação municipal. Atribuímos nossa observação ao fato de P7 fazer referência aos encontros de Ciências. Ressaltamos que, anteriormente, as formações continuadas da área e que ocorriam mensalmente na Rede, eram denominadas de encontros pedagógicos, no caso, “[...] *encontros de Ciências [...]*” como afirma a referida professora.

Para P7, a discussão acerca da Prova Floripa, realizada nas formações que participou, “[...] *deve continuar enquanto discussão curricular, pois as avaliações são partes fundamentais desse processo*”. Concordamos que a avaliação é parte fundamental do currículo, entretanto, a proposta da professora P7 está atrelada a gestão da Prova Floripa, o que acaba desvirtuando a ação sugerida. Nossas análises caminham na direção de que, ao associarmos a avaliação externa as discussões curriculares, corremos o risco de mudar as orientações e objetivos educacionais que perpassam o currículo, ou seja, o seu sentido enquanto um elemento norteador do ensino-aprendizagem. Corremos o risco de ditar o currículo, ou melhor, de se construir um currículo reducionista porque pode enfatizar mais as áreas de conhecimento que estão sendo alvo das AELE (SANTOS, 2013). Por esse ângulo, fica evidente que não é o currículo que está norteando a avaliação escolar, sua prática e desenvolvimento pelas professoras. Todavia, é a avaliação externa que está norteando o currículo (LIMA, 2013), o que somos totalmente contra. Repudiamos que a AELE direcione o currículo, que seja a base deste.

Na sequência, passaremos às análises da categoria “Implicações Político-pedagógicas da Prova Floripa e dos seus resultados na escola e na prática docente das professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências”.

5.4.3 Implicações Político-Pedagógicas da Prova Floripa e dos seus resultados na escola e na prática docente das professoras

Nesta categoria nos propomos discutir e refletir sobre os dados e informações veiculados principalmente a partir das perguntas 11, 12, 14, 15, 16, 17 e 18 do questionário, embora as vozes das professoras para a

questão 2 também trazem subsídios importantes para nossas análises. Essas perguntas abordam direta ou indiretamente variados temas associados a Prova Floripa na sua interface com a escola, o currículo e a prática docente das professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências da RMEF.

Sendo assim, almejamos encontrar pistas nas vozes das professoras que nos indiquem possíveis implicações da Prova Floripa nas escolas e na prática docente das mesmas. Desse modo, com base nas respostas a todas as questões citadas, pretendemos responder as seguintes indagações: Se, como e em que medida a Prova Floripa pode repercutir sobre a escola e sobre a prática docente das professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências da RMEF? As professoras modificaram sua prática pedagógica em decorrência desta avaliação externa? Será que levam em conta a Prova Floripa e seus resultados no desenvolvimento do currículo e da prática docente?

Com vistas para essas indagações, as professoras foram questionadas e tensionadas para que opinassem sobre a Prova Floripa e suas influências e contribuições, uso dos resultados e repercussão na escola e no ensino de Ciências, assim como sobre as relações entre a Prova Floripa, o currículo e o ser e fazer pedagógico das professoras.

Quanto as influências, contribuições, uso dos resultados da Prova Floripa e repercussão na escola, no currículo e no ensino de Ciências queríamos que as professoras pensassem e opinassem acerca dos seguintes aspectos:

Quadro 7 - Relação dos aspectos acerca das influências e contribuições da Prova Floripa discutidos no questionário com as Professoras de Ciências e Professoras Auxiliares de Atividades de Ciências da RMEF

Influências da Prova Floripa (no/na)	Contribuições da Prova Floripa (na/no)
<ul style="list-style-type: none"> •Projeto Político Pedagógico da escola •Qualidade do ensino ofertado na rede •Desenvolvimento de suas aulas •Proposta curricular da rede •Currículo de Ciências praticado cotidianamente •Seu planejamento •Sua avaliação •Aprendizagem dos alunos •Definição de políticas públicas para a rede •Mudanças na prática pedagógica das educadoras • Formação continuada dos professores de Ciências da rede •Autonomia das professoras 	<ul style="list-style-type: none"> •Qualidade da educação da RME de Florianópolis •Equidade do ensino ofertado pela rede; •Organização do trabalho pedagógico na Escola •Incremento do IDEB •Processo ensino-aprendizagem •Diálogo com o Ensino de Ciências praticado na Escola

Fonte: próprio autor

Levando em conta que direta ou indiretamente tais aspectos estão relacionados com a escola, o currículo e a prática docente das professoras, estas foram solicitadas a identificá-los e enumerá-los em ordem crescente de importância. Esclarecemos que as professoras tiveram a liberdade de escolha, sendo possibilitado a elas levantar outros aspectos que a Prova Floripa também poderia influenciar ou contribuir. Além disso, tiveram a opção de responder que a Prova Floripa não exercia nenhuma influência sobre aqueles aspectos (pergunta 11) e também que não apresentava contribuições positivas (pergunta 12). Caso às professoras respondessem que a Prova Floripa não apresentava contribuições positivas, teriam que elaborar uma justificativa.

Dessa forma, a partir das respostas poderíamos identificar e entender se como e em que medida a Prova Floripa repercute sobre o currículo de Ciências e a prática docente das professoras, no sentido do desvelamento e leitura da realidade pedagógica e curricular vivenciada pelas professoras e associada a Prova Floripa e, por nós investigada.

Partindo dessas explicações, colocamos em pauta as respostas que obtivemos. Logo, as “tabelas 2 e 3” representam a organização dos dados coletados, respectivamente, sobre as influências e contribuições da Prova Floripa na visão das professoras. Escolhemos representá-los através de tabelas devido a quantidade de informações e suas características, bem

como por causa do objetivo que nos propomos. Assim, nas “tabelas 2 e 3” estão representadas as opiniões das professoras conforme já descrito, ou melhor, os aspectos que para elas a Prova Floripa exerce influência ou pode contribuir, bem como, o grau de importância dos mesmos na concepção das professoras.

Nessa direção, por exemplo, o número 1 dentro das casas das tabelas representa o aspecto que as professoras (indicadas nas colunas), consideraram ser mais importante e, assim, sucessivamente. Lembramos que a representação das professoras (P) nas colunas da tabela não se deu pela ordem numérica de identificação (P1, P2,... P30), visto que obtivemos variadas sequências de respostas. Desse modo, levando em conta que as professoras tiveram liberdade de opção, pode-se observar que nas primeiras colunas se encontram as respostas das professoras que enumeraram todos os aspectos listados no “quadro 7”. Em contrapartida, nas outras colunas estão distribuídas as professoras que responderam parcialmente, enumerando parte dos aspectos, ou ainda aquelas que consideraram um único aspecto e dessa forma, distribuídas nas últimas colunas. Igualmente, nas tabelas foram incluídas linhas para outras respostas (tabela “2” e “3”), bem como, para nenhuma influência da Prova Floripa sobre os aspectos listados (“tabela 2”). Igualmente, para a Prova Floripa não apresenta contribuições positivas (“tabela 3”). Especificamente na “tabela 2” também incluímos uma linha para representar as professoras que não responderam à pergunta (sem resposta).

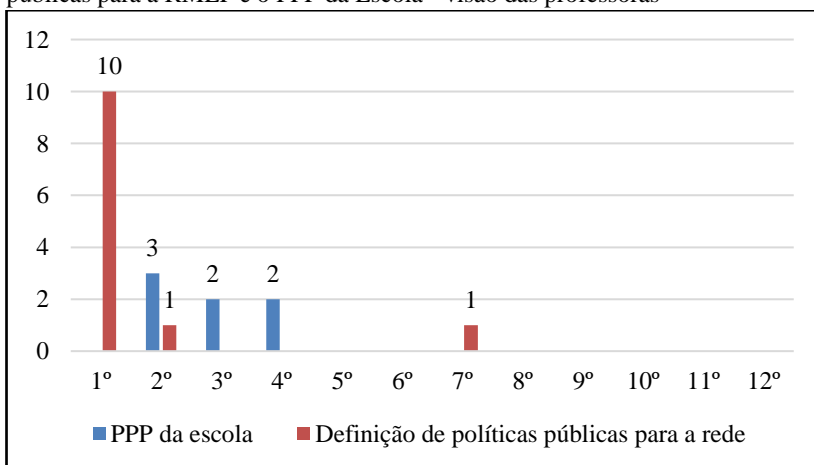
Assinalamos que devido ao excesso de dados e informações obtidas, faremos um recorte com o objetivo de racionalizar nossas análises e discussões. Dessa forma, pontuamos que os dados e informações serão interpretados e discutidos considerando-se quatro elementos analíticos:

- Repercussões e desdobramentos político-pedagógicos da Prova Floripa e de seus resultados na escola e na prática docente das Professoras de Ciências e Professoras Auxiliares de Atividades de Ciências;
- Potencialidades da Prova Floripa;
- O currículo de Ciências e a avaliação externa;
- Implicações da Prova Floripa na prática docente das professoras de ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências.

a) Repercussões e desdobramentos político-pedagógicos da Prova Floripa e de seus resultados na escola e na prática docente das professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências

Com relação a esse elemento, nossas análises têm como ponto de partida as respostas das professoras referentes aos seguintes aspectos: projeto político pedagógico da escola e definição de políticas públicas para a rede (representadas na “tabela 2”), o incremento do IDEB, a equidade do ensino ofertado pela Rede e a organização do trabalho pedagógico na escola (representados na “tabela 3”). Pontuamos que tais aspectos foram identificados e numerados por uma parcela razoável das professoras pesquisadas e que ao nosso ver é um dado significativo. Assim, para focarmos nossa leitura da realidade investigada, primeiramente vamos trabalhar com os aspectos projeto político pedagógico da escola e definição de políticas públicas para a rede e posteriormente como os aspectos incremento do IDEB, equidade do ensino ofertado pela rede e organização do trabalho pedagógico.

Gráfico 17 - Grau de repercussão da Prova Floripa sobre a definição de políticas públicas para a RMEF e o PPP da Escola - visão das professoras



Fonte: respostas do questionário.

A partir dos dados do “gráfico 17” podemos inferir que 12 professoras (40% do coletivo pesquisado) acreditam que a Prova Floripa tem influência no aspecto “definição de políticas públicas para a rede”. Desse coletivo, 10 professoras (33,33%) acreditam que seja o aspecto mais importante (P3, P5, P7, P8, P11, P13, P16, P24, P27 e P28) e, portanto, atribuíram o número 1 para ele. Uma professora (P23) o identificou como o segundo aspecto em grau de importância e mais uma professora (P1) o considerou como o sétimo em termos de influência.

Quanto ao aspecto “projeto político pedagógico da escola”, evidenciamos que seis professoras (20% do coletivo pesquisado) o enumeraram. Porém, diferentemente do aspecto anterior nenhuma das professoras o identificou como sendo o mais relevante. Os dados da “tabela 3” também mostram que apenas duas professoras (6,66%) acreditam que tal aspecto seja o segundo mais importante em termos de influência (P7 e P12). Outras duas o enumeraram como o terceiro aspecto em grau de destaque (P16 e P28) e mais duas (P1 e P24) como sendo o quarto na ordem de influência.

Ao interpretarmos os dados do “gráfico 17” nos posicionamos dizendo que analisamos como significativo $\frac{1}{3}$ das professoras acreditarem que a Prova Floripa exerce influência sobre as políticas públicas no âmbito da RMEF, bem como $\frac{1}{5}$ atribuírem que a mesma tem influência sobre projeto político pedagógico da escola. Ao nosso ver, o destaque para esses aspectos diz muito, já que com frequência somos todos bombardeados

com notícias e publicações veiculadas pela grande mídia sobre as AELE. São chamadas de telejornais, vídeos que circulam nas redes sociais, manchetes de jornais impressos e *online*, dentre outros instrumentos de comunicação em massa que nos atingem. Notícias sobre os resultados do SAEB, desempenho no IDEB, avaliação do PISA, entre tantas outras chegam nas nossas casas, nas escolas e nos fazem opinar, tirar conclusões, emitir pontos de vista e tomar partido.

Nesse contexto de realidade se insere a Prova Floripa e as professoras que responderam nosso questionário. Temos consciência que não há neutralidade nos dados e informações que reunimos, assim como em todo o aparato da mídia e que chamamos simplesmente de meios de comunicação. Todos são reais porque o humano está neles. São pessoas, sujeitos, profissionais, seres contraditórios, políticos, éticos e justos (pelo menos potencialmente), ...

Levando em conta essa discussão, problematizamos as respostas das professoras questionando: em que medida os resultados das AELE e, em particular os resultados obtidos pela Prova Floripa, têm sido utilizados e transformados em políticas públicas de educação pelos gestores da PMF e da SME? As escolas da RMEF têm levado em consideração os resultados da Prova Floripa para a construção dos seus PPPs?

Embora os discursos dos gestores da SME tragam a prerrogativa e enfatizem o uso dos resultados da Prova Floripa para traçar estratégias de atuação política, no sentido de serem utilizados nas discussões do PPP das escolas e também para rever a eficácia das políticas estabelecidas pela SME (FLORIANÓPOLIS, 2014) ou ainda construir novas políticas públicas que auxiliem o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação e da equidade nas escolas públicas municipais (FLORIANÓPOLIS, 2015), acreditamos que tais discursos ficaram apenas no papel. Dizemos isso baseados em nossas evidências de pesquisa e pelo contato com as respostas das professoras ao questionário.

Logo, ao que tudo indica, desde a sua criação, em 2007, até o ano de 2016, quando foi descontinuada, na prática os resultados da Prova Floripa não foram usados para subsidiar ações relacionadas ao PPP das escolas e a definição de políticas públicas com o objetivo de melhorar a educação e a qualidade do ensino ofertado nas escolas municipais, pelo contrário, como afirma P13.

[...]. Também, os índices serão transformados em novas políticas que irão desvalorizar o trabalho do professor (voz de P13).

Quanto ao uso dos resultados da Prova Floripa para a elaboração dos PPPs das escolas, registramos que há recomendações por parte da SME que evocam a necessidade das escolas e sua equipe (diretor/a, coordenadores/as pedagógicos e professores/as) estudarem e se apropriarem dos resultados (diga-se números e índices) da Prova Floripa para o desenvolvimento de ações pedagógicas relacionadas ao PPP e a gestão escolar. Entretanto, tais recomendações fazem referência a análise e o uso dos resultados da Prova para resolver problemas de desempenho cognitivo das escolas e dos alunos na Prova Floripa. Trabalham a ideia da avaliação externa como uma poderosa ferramenta a serviço da verificação da eficácia (ou não) do ensino e da melhoria da qualidade da educação das escolas, bem como da garantia ao aluno do direito a aprender (FLORIANÓPOLIS, 2014). Além disso, são totalmente direcionadas para a responsabilização educacional das escolas, coordenadores pedagógicos e professores/as pelos resultados de desempenho da Unidade Educativa na Prova Floripa. Na sequência segue um excerto extraído de um relatório sobre a Prova Floripa que aborda a gestão dos resultados da Unidade Educativa. Nele podemos comprovar o que acabamos de afirmar.

[...]. Com relação aos elementos pedagógicos, gestores, coordenadores pedagógicos e professores podem observar os resultados de sua Unidade Educativa, das turmas e dos estudantes, individualmente, em cada disciplina e etapa avaliadas. É possível levantar diversas hipóteses, tendo como ponto de partida essas informações. Por exemplo: o que os resultados da avaliação de determinada disciplina mostram? Os estudantes dessa Unidade Educativa dominam as habilidades essenciais para a sua etapa de escolaridade? Se não, o que pode estar ocorrendo?

[...].

No que concerne aos elementos pedagógicos, é condição essencial que coordenadores e professores estudem com afinco os resultados da avaliação {da Prova Floripa}. Esses números não podem ser considerados por si só. É essencial relacionar os resultados alcançados na avaliação ao trabalho da Unidade Educativa, à proposta curricular, ao projeto político e pedagógico, dentre outros.

[...].

O acompanhamento da gestão da Unidade Educativa, juntamente com equipe de professores e

coordenadores, na relação com a comunidade, na redefinição do projeto político-pedagógico, na criação de novas estratégias de ensino, é absolutamente necessário para que os estudantes alcancem um bom desempenho e tenham garantido o direito de aprender (FLORIANÓPOLIS, 2014, p. 11).

Fica evidente que a Prova Floripa é um instrumento de gestão da avaliação de resultados das escolas municipais, com o objetivo de verificar a qualidade, efetividade e eficiência do ensino ofertado na RMEF. Para colaborar com nossas análises trazemos a voz da professora P3, que ao comentar sobre as influências e contribuições da Prova Floripa tensiona um dado real, o uso dos resultados da Prova Floripa. Por isso, avaliamos que essa voz está carregada de significados e significações.

Acho que poderia haver contribuições se a escola fizesse algo com o resultado {da Prova Floripa}. Mas nesse ano percebi que isso ficou a encargo da iniciativa dos professores. Não houve nenhuma ação da escola em relação à prova. Nos outros anos que trabalhei na rede, em outras escolas, nunca vi isso acontecer também. Não sei como o resultado é usado pela rede. Talvez a secretaria de educação use como referência para ações e políticas (voz de P3).

Nesse sentido, ponderamos algumas reflexões. Ao nosso ver a professora P3 mostra-se coerente com seu pensamento, uma vez que foi a única entre as 30 professoras que identificou e enumerou apenas a “definição de políticas públicas para a rede” (“tabela 2”, p. 312) como um aspecto que sofre influência da Prova Floripa. De mais a mais, P3 esclarece que se os resultados da Prova Floripa fossem realmente utilizados pelas escolas, tal avaliação poderia trazer contribuições. Arriscamos dizer que sim. Mas, concordamos com ela quando comenta que parece que as escolas não dão importância para os resultados da Prova Floripa e, assim, não fazem nada com eles, ficando ao “[...] **encargo da iniciativa dos professores [...]**”. Então, se os professores tiverem interesse, podem fazer uso dos resultados da Prova Floripa. O interessante é que a referida professora é pungente afirmando “[...] **Não sei como o resultado é usado pela rede. [...]**”, o que no nosso modo de ver acaba fazendo coro com as vozes de P2, P8 e P20.

Apesar da prefeitura justificar sua aplicação no fato da mesma contribuir para conhecer melhor cada escola da rede, não vejo claramente como os resultados encontrados são utilizados pela mesma (voz de P2).

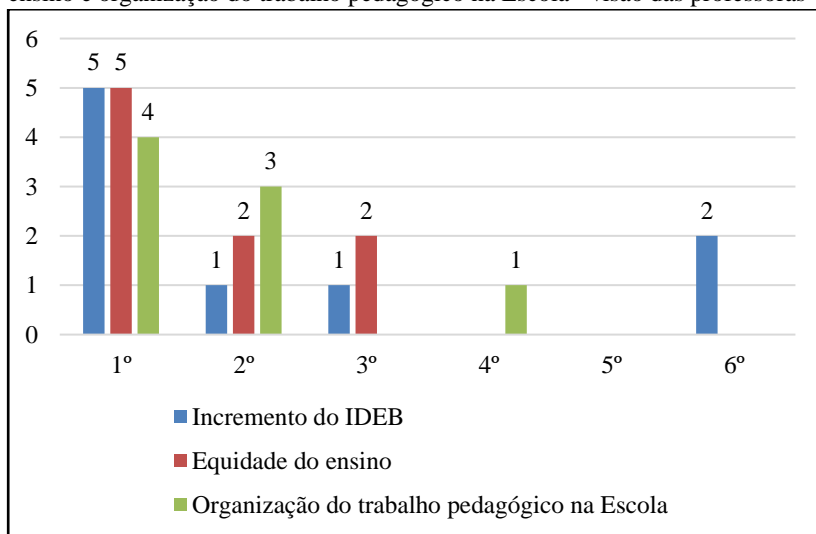
[...], mas não tenho conhecimento do resultado da Prova Floripa. Vejo que nenhum professor se preocupa em ver os resultados da Prova Floripa e discutir questões/itens. Até na elaboração do Projeto Político Pedagógico não mostraram interesse em abrir espaço para discussão (voz de P8).

Acho válida a realização destas provas, porém, na rede municipal em que são utilizados os resultados? Tenho a impressão que é feita por fazer (voz de P20).

Além do mais, P3 tem dúvidas sobre a influência da Prova Floripa na redefinição de políticas públicas para a Rede, posto que finaliza seu comentário dizendo que: “[...]. **Talvez a secretaria de educação use como referência para ações e políticas**”. Nessa mesma linha segue a voz de P8, quanto atenta para o fato de que a Prova Floripa não é utilizada nas discussões do PPP na escola que trabalha (“[...]. **Até na elaboração do Projeto Político Pedagógico não mostraram interesse em abrir espaço para discussão**”).

Outro aspecto que consideramos importante comentar e levantar algumas análises relaciona-se a conexão da Prova Floripa com o incremento do IDEB, temática esta já foi abordada e comentada em várias passagens desta tese. Nesse sentido, trazemos alguns dados importantes que estão representados no “gráfico 18”. Nele está exposto o grau de importância da Prova Floripa no incremento do IDEB na visão das professoras investigadas, bem como dos aspectos “equidade do ensino ofertado pela Rede” e “organização do trabalho pedagógico na Escola”.

Gráfico 18 - Grau de importância dos aspectos incremento do IDEB, equidade do ensino e organização do trabalho pedagógico na Escola - visão das professoras



Fonte: respostas do questionário.

Com relação aos dados do “gráfico 18”, o aspecto incremento do IDEB foi enumerado por 9 professoras do coletivo investigado, o que corresponde a proporção de 30%. Além do mais, 4 professoras (13,33%) marcaram esse aspecto como o primeiro em grau de importância (P3, P22, P26 e P27); uma professora (P13) marcou como o segundo mais relevante; duas marcaram como sendo o terceiro (P23 e P28) e mais duas (P7 e P16) indicaram como sendo o sexto aspecto mais importante dentre os outros.

No tocante ao aspecto equidade do ensino ofertado pela rede, o mesmo foi atribuído como contribuição por 8 professoras, totalizando a proporção de 20% do coletivo analisado. Quatro professoras (13,33%) o consideraram como o mais influente (P11, P13, P16 e P21); duas (6,66%) como o segundo em grau de importância (P5 e P28) e também duas (6,66%) como o quinto aspecto em relevância de contribuição da Prova Floripa.

Equidade do ensino ou da educação é um conceito que está em voga atualmente. Está associado às AELE e a qualidade da educação, sendo entendido como o princípio de igualdade de oportunidades e respeito às diferenças dos alunos (AZEVEDO, 2013; LEITE; FERNANDES, 2014). Dessa forma, a equidade se materializa através do direito à aprendizagem, com vista ao sucesso escolar para todos os alunos e a justiça social.

A equidade na educação implica em reconhecer que nem todos aprendem ou devem ser ensinados da mesma forma igualitária, pois um processo educacional que busca a equidade pressupõe o reconhecimento e o respeito às diferenças [...] pessoais, socioeconômicas e culturais do aluno (TENÓRIO; FERRAZ; PINTO, 2014, p. 8).

Relativo ao aspecto organização do trabalho pedagógico na Escola, o mesmo foi enumerado por sete professoras (23,33% do coletivo investigado) e dessas, três (10%) acreditam ser o mais importante (P7, P12 e P23); igualmente três professoras (P1, P11 e P16) o classificaram como o segundo aspecto em grau de relevância e apenas uma (P5) disse que era o quarto em termos de influência.

Partindo dessas informações, evidenciamos a notoriedade e o protagonismo que o IDEB tem assumido na legislação associada à educação básica e à avaliação externa, bem como no balizamento das políticas públicas vinculadas aos planos de desenvolvimento da educação e as diretrizes curriculares nacionais e no âmbito dos estados e dos municípios. Passados aproximadamente uma década da sua criação pelo INEP/MEC, o IDEB virou a “menina dos olhos” dos governantes (nas três esferas) e o instrumento mais importante da gestão educacional e das escolas. Não foi sem mais que a Prova Floripa foi instituída no mesmo ano que o IDEB foi oficializado pelo governo federal.

Perguntamos: porque o IDEB é tão cultuado pelos gestores da educação e das escolas? Nossa interrogação remete a inúmeras reflexões, por isso não intencionamos formular uma resposta precisa e acabada.

Já dizemos, mas queremos reforçar que o IDEB é um indicador gerado a partir de dois elementos: o fluxo escolar (obtido por meio do censo escolar) e as médias de desempenho nas AELE, no caso, os resultados da Prova Brasil¹²⁸. O IDEB é usado para estabelecer projeções e metas de qualidade e equidade da educação, seguindo uma escala que vai de 0 a 10 e é nesse quesito que está uma entre tantas polêmicas que reverbera, dado que até o ano de 2022, as escolas de educação básica do Brasil deverão atingir o índice mínimo 6,0 (HORTA NETO, 2013), equivalente a qualidade educacional em países desenvolvidos como Chile, Portugal e Espanha. As projeções e metas do IDEB são estabelecidas pelo governo federal, via INEP/MEC.

¹²⁸ Em Florianópolis e nos outros municípios é utilizado no cálculo do IDEB os resultados da Prova Brasil. Contudo, nos estados é utilizado as médias do SAEB. (<<http://inep.gov.br/ideb>>. Acesso em Setembro de 2018).

Queremos deixar claro que não combatemos o IDEB enquanto um indicador educacional e balizador de políticas para a educação básica. A própria palavra “indicador”, no nosso entendimento já dá outra conotação, visto que sua função inicial era fazer diagnósticos da realidade educacional das escolas brasileiras. O problema reside em alguns dos usos e direcionamentos técnicos, políticos e ideológicos que os gestores da educação brasileira estão dando para esse indicador e as consequências de tudo isso no chão da escola.

De acordo com Horta Neto (2013), a proposição do IDEB pelo MEC se deu no contexto das avaliações em larga escala, dentre elas o SAEB e principalmente a Prova Brasil. Havia a necessidade de usar os resultados de proficiência dessas avaliações com fins de direcionar as políticas sociais na área educacional (HORTA NETO, 2013).

Nessa direção, podemos dizer que o contexto da criação e implementação da Prova Floripa teve ligação direta com a Prova Brasil e o IDEB, o que é perceptível na voz de P16. A professora ao ser questionada sobre as contribuições da Prova Floripa enumerou apenas o incremento do IDEB, justificando a articulação da Prova Floripa com o indicador e com outras avaliações educacionais, no sentido de uma possível padronização da educação pública. Acrescentamos, da educação básica.

Incremento do IDEB, pois acredito que a Prova Floripa, como avaliação educacional, pode se articular com outras avaliações educacionais, até como parte de um projeto que busca uma "padronização" da educação pública (voz de P16).

Além do que, com base em Horta Neto (2013), argumentamos que o propósito da criação do IDEB esteve ligado à emergência no estabelecimento de ações técnicas e políticas para reverter o quadro caótico em que se encontrava a educação brasileira. Havia a urgência de aumentar os investimentos na infraestrutura das escolas e na formação de professores, por exemplo. Além disso, o IDEB foi criado com o objetivo técnico de avaliar as políticas de educação que estavam em curso no sistema educacional brasileiro e a partir das informações colhidas propor e implementar políticas de Estado para a modificação da realidade educacional brasileira, dentre estas, a ampliação do acesso e permanência das crianças na escola fundamental.

Para isso, o IDEB virou uma ferramenta de gestão econômica da educação e das redes de ensino e escolas. Seu atrelamento ao financiamento da educação, fez dele peça fundamental na contratação e

obtenção de empréstimos junto aos organismos internacionais. Essa função do IDEB mostrou outro lado, outra utilidade do indicador. Em nossa compreensão, um lado nebuloso. Nesse caso, o IDEB de indicador virou índice de qualidade. Seu incremento passou a ser uma das contrapartidas dos governos nas assinaturas dos pactos e acordos com tais organismos. De indicador da qualidade educacional o IDEB passou a ser um instrumento de financeirização da educação. Nessa lógica, passou a ser vinculado com as metas do PISA, o que estimulou o seu uso para o monitoramento da performance das escolas e do desempenho dos alunos (HORTA NETO, 2013). Assim, suas potencialidades foram suplantadas por limites, em especial os políticos e ideológicos.

[...], o indicador possui limitações, técnicas e políticas, que precisam ser esclarecidas para se compreender que sua utilização deve ser feita de forma criteriosa e não indiscriminadamente como vem acontecendo (HORTA NETO, 2013, p.152).

Nesse quesito, Horta Neto (2013), baseado em autores que pesquisam e discutem aspectos relacionados às limitações do IDEB, aponta alguns exemplos. Para esse autor, essas pesquisas reforçam os cuidados que os gestores da educação devem ter quanto a utilização do IDEB como indicador de qualidade da educação brasileira. Entre os exemplos cita as limitações técnicas associadas as formas como as proficiências em Matemática e Língua Portuguesa entram no cálculo do IDEB e imprecisões relacionadas ao universo avaliado, já que muitos alunos faltam no dia da Prova Brasil e do SAEB.

Segundo Horta Neto (2013) também há limitações relacionadas com o nível socioeconômico dos alunos e suas famílias, os efeitos que têm no cálculo do IDEB. Além disso, atenta para as limitações de ordem política que “[...] tem relação com o fato de o IDEB não contribuir para o fortalecimento de um necessário pacto federativo em matéria educacional envolvendo os três entes da Federação” (HORTA NETO, 2013, p.153).

Entendemos que essa discussão é longa e, sendo assim, reafirmamos que não foi à toa que algumas professoras do coletivo investigado pontuaram que a Prova Floripa contribui para o incremento do IDEB, já que é um indicador que atinge diretamente as escolas da rede, o ensino e, portanto, o chão da sala de aula, tendo reflexos na prática docente das professoras. No entanto, contradições relacionadas a nossa investigação povoam o IDEB.

[...], não sei qual é o IDEB da escola em que atuo (voz de P23).

Essa voz sinaliza como esse indicador é recebido pela maioria das professoras de Ciências da RMEF e a contradição que existe em torno dele. No caso específico de P23, teceu esse comentário associado ao uso dos resultados da Prova Floripa. Nessa linha de pensamento associamos os aspectos “equidade do ensino ofertado pela rede” e “organização do trabalho pedagógico na Escola” relacionados no “gráfico 18”. Acreditamos que esses dois aspectos estão associados diretamente ao incremento do IDEB e por isso foram selecionados, respectivamente, o segundo e o terceiro em grau de importância, pelas professoras.

Lembramos que na opinião de oito professoras (26,66%) a Prova Floripa contribui positivamente para a equidade do ensino ofertado pela Rede. Da mesma forma, sete professoras (23,33%) do coletivo pesquisado, enumeraram que a Prova Floripa contribui na organização do trabalho pedagógico da Escola. Esses dados nos fazem pensar nas razões que fizeram essas professoras pontuar tais aspectos como os mais importantes e não os outros da relação apresentada. Assim sendo, quanto ao aspecto equidade do ensino ofertado pela Rede, acreditamos que as respostas das professoras se deram em virtude do mesmo ser um fenômeno associado com as políticas educacionais, o que implica no acesso e no sucesso escolar. Portanto, a equidade está vinculada ao incremento do IDEB. Aliás, existe uma dependência entre os dois conceitos, uma vez que ambos trabalham com a gestão de resultados escolares e foram importados. Não “nasceram” no contexto brasileiro, tendo origem ligada a uma realidade econômica de países desenvolvidos. Por isso, são conceitos gerencialistas, consequentemente, benquistos pelos organismos internacionais que financiam a educação brasileira.

Com relação ao aspecto “organização do trabalho pedagógico da Escola, supomos que as professoras que o destacaram também estabeleceram relação com o incremento do IDEB. Dizemos isso porque no nosso entendimento a probabilidade de obtenção de melhores resultados na Prova Floripa é maior em escolas que investem na organização do trabalho pedagógico, fato este que acaba refletindo no incremento do IDEB escolar. Aliado a essa suposição está o fato de que havia por parte da SME um incentivo para as escolas e os professores aplicarem a Prova e de forma “velada” uma pressão, via espaço de formação e relatórios da Prova Floripa, para que ocorresse a aplicação dos instrumentos e a apropriação dos seus resultados. Nossa análise tem respaldo nas vozes de P27 e P28, quando levantam pontos negativos da operacionalização e aplicabilidade da Prova Floripa nas escolas municipais. Assim para P27, a Prova Floripa é uma avaliação

descontextualizada, com visão superficial do ensino e que exerce pressão sobre os professores/as.

Descontextualizada, visão superficial do ensino, pressão sobre os professores (voz de P27).

Já para P28 a Prova Floripa não dialoga com a comunidade escolar porque é elaborada por pessoas externas à Rede e por isso se sente pressionada para realizar a sua aplicação.

Falta de diálogo com a comunidade escolar; pressão de gestores para aplicá-la diante da posição de boicote de toda a categoria assegurada em assembleia; ser elaborada por pessoas de outro estado (voz de P28).

Nessa direção apontada pelas referidas professoras, pontuamos que sempre existiu um direcionamento por parte da SME, que se intensificou com a entrada do CAEd, para que as escolas e seus coletivos (diretores/as, coordenadores/as e professoras) aplicassem a Prova e utilizassem os resultados. O argumento dos gestores da SME e dos formadores do CAEd seguia na perspectiva de que era fundamental as unidades educativas aplicar os instrumentos da Prova Floripa e seus coletivos interpretar e discutir os resultados da escola, dos componentes curriculares, turmas e alunos, e a partir daí propor metas e ações pedagógicas.

Essas colocações encontram sintonia com a voz de P7, cujo alegação se aproxima da perspectiva dos gestores da SME e do CAEd. Para P7 a Prova Floripa tem influência e repercussão em todos os aspectos que relacionamos nas questões 11 e 12 (“tabelas 2 e 3”) e dessa forma acredita que

[...] a influência depende de alguns fatores externos como por exemplo o envolvimento dos profissionais da rede, das áreas e das equipes pedagógicas assim como diretores, bem como o nível de investimento (tempo e recursos) (voz de P7).

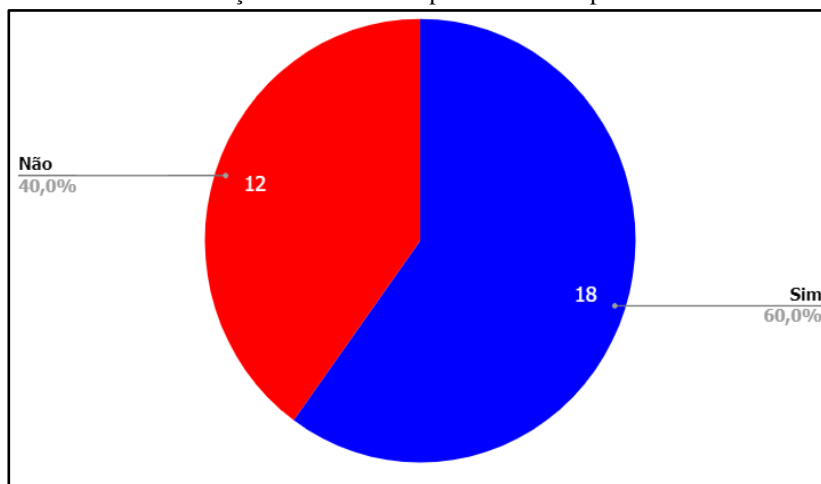
A ideia dos gestores da SME e do CAEd era que os diretores, professores, junto com a equipe pedagógica, ao refletir sobre os dados e resultados da Prova Floripa detectassem fragilidades de proficiência nos componentes curriculares, se identificando com a escalas e níveis de desempenho e a partir daí estabelecer relações para a construção de planos e estratégias pedagógicas, objetivando a melhoria e avanço do

desempenho da escola e das áreas avaliadas, isso sempre com a garantia do direito à aprendizagem (FLORIANÓPOLIS, 2016). Por conseguinte, investir na organização do trabalho pedagógico traria bons resultados, dentre os quais o aumento do nível de proficiência dos alunos em Ciências na Prova Floripa, por exemplo, o que ao nosso ver justifica as respostas das professoras investigadas.

b) Potencialidades da Prova Floripa

A análise desse elemento tem como ponto de partida as respostas das professoras para a questão 12 do questionário, as quais já foram apresentadas e sintetizadas na “tabela 3” e em parte nos gráficos 19 e 20. Desse modo, chamaremos a atenção para alguns aspectos esboçados nos próximos gráficos que abordam as contribuições positivas da Prova Floripa.

Gráfico 19 - Contribuições da Prova Floripa na visão das professoras



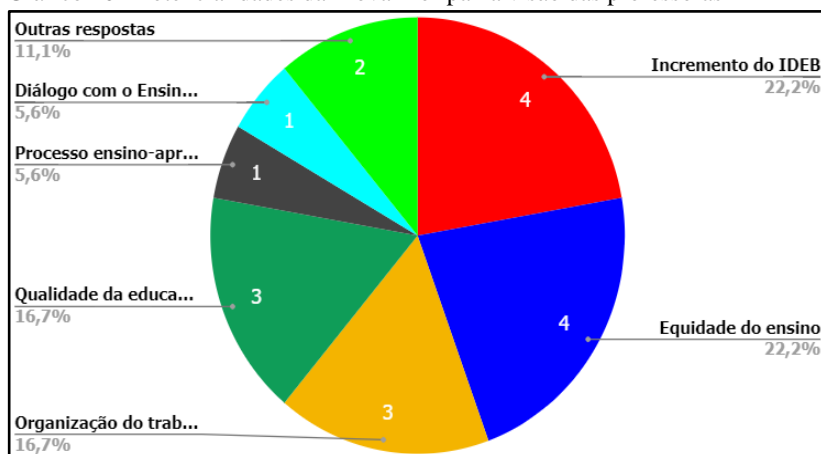
Fonte: respostas do questionário.

Do coletivo pesquisado, evidenciamos que 18 professoras (60%) concordam que a Prova Floripa apresenta contribuições positivas, já que enumeraram todos ou parte dos aspectos levantados na questão 12, incluindo aquelas que consideraram apenas um aspecto. Desse mesmo coletivo, observamos que 12 professoras (40%) não acreditam que a Prova Floripa apresenta contribuições positivas. Esses dados, ao nosso ver, são significativos e podem ser interpretados como um termômetro para a

aceitação e a rejeição da Prova Floripa pelas professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências da RMEF.

No “gráfico 20” apresentamos os dados referentes as respostas das professoras que acreditam nas potencialidades da Prova Floripa. Optamos por mostrar os aspectos que na visão delas exercem maior importância e que, portanto, foram marcados com o número 1, isto é, aqueles aspectos que segundo as professoras a Prova tem maior contribuição na visão das professoras.

Gráfico 20 - Potencialidades da Prova Floripa na visão das professoras



Fonte: respostas do questionário.

Fazendo a leitura do “gráfico 20” percebemos que os aspectos considerados mais importantes em termos de potencialidades da Prova Floripa, na visão das professoras, correspondem ao incremento do IDEB e a equidade do ensino ofertado pela Rede. Cada aspecto teve quatro marcações, o que equivale especificamente a uma proporção de 22,2%, respectivamente. Os aspectos qualidade da educação da RMEF e organização do trabalho pedagógico da Escola tiveram três atribuições. Isso quer dizer que 16,7% entre o coletivo das professoras acreditam que a Prova Floripa apresenta contribuições positivas sobre cada um desses aspectos.

A contribuição da Prova Floripa sobre os aspectos “processo ensino-aprendizagem” e “diálogo com o Ensino de Ciências praticado na Escola” foram os que tiveram menos marcação, o que representou, respectivamente, 5,6% das escolhas do coletivo investigado. Esses dados não nos surpreendem, visto que há uma expressiva rejeição à Prova Floripa por parte das professoras, o que pode ser interpretado como um

distanciamento ou deslocamento em termos de implicação da Prova no processo ensino aprendizagem e, portanto, na prática pedagógica das professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências.

Além disso, duas professoras optaram por dar outras respostas. Neste grupo incluímos as argumentações de P9 e de P29.

Sim. Acredito que contribuí para todos os itens apresentados, desde que respeitadas as opiniões dos profissionais da rede nos encontros de área (voz de P9).

Apenas detecta em que grau de domínio daqueles conceitos (conhecimento) o aluno se encontra (voz de P29).

A partir dessas informações, gostaríamos de retomar o dado referente as professoras que não acreditam nas potencialidades da Prova Floripa. Foram 12 professoras ou 40% do coletivo investigado que marcaram a opção “não apresenta contribuições positivas”. Avaliamos que esse dado é importante, em virtude daquilo que comentamos em outro momento: as professoras exacerbaram muito mais aspectos negativos do que positivos, o que denota que a Prova Floripa apresenta mais limites do que potencialidades. Almejamos entender essa atitude das professoras. Por que uma parcela significativa das professoras investigadas parece rejeitar ou contrariar a Prova Floripa? Quais são suas justificativas para acreditar que a Prova Floripa não apresenta potencialidades? Nessa direção seguirão nossas análises.

Observamos que algumas professoras justificaram, outras não. Entre as justificativas registramos argumentos do tipo a Prova Floripa não apresentava contribuições positivas porque as professoras não têm acesso à prova, seus itens/questões. Nessa linha segue a voz de P2

Enquanto os professores não tiverem acesso à prova não vejo como a mesma pode contribuir para melhorar seu planejamento de aulas. Um simples número (voz de P2).

A voz de P2 traz uma interpretação que nos impressiona. Caso a professora tivesse acesso aos itens/questões de Ciências da Prova Floripa, a mesma poderia contribuir para o seu planejamento. Portanto, nessa situação, a referida professora possivelmente iria reformular seu argumento e diria que a Prova não é um simples número, mas sim um número que tem valor. Essa situação pode ser percebida em outra manifestação da mesma professora ao referir-se sobre a sua relação com os resultados da Prova Floripa.

[...]! Para que eu mudasse meu planejamento eu teria de conhecer as questões, de que maneira o conteúdo está sendo cobrado. [...] (voz de P2).

Rememoramos que os itens/questões de Ciências seguem a perspectiva de uma educação bancária, deste modo, requerem tão somente “decorebas” de conceitos científicos. Observamos que a prova na íntegra não é disponibilizada para consulta, porém, alguns itens/questões da Prova Floripa são publicados nas revistas pedagógicas das áreas para consulta das escolas e acesso dos seus coletivos. Portanto, P2 teve a possibilidade para acessar alguns itens/questões de Ciências da Prova Floripa. Avaliamos que nesse caso específico, existe um desencontro de informações.

Para P8 a Prova Floripa não apresenta contribuições positivas porque

[...] é uma das ferramentas que pode ser utilizada pelos professores como um indicativo de como o seu aluno está relacionado com o ensino-aprendizagem da sua disciplina. Mas temos tantos outros meios de verificarmos se os estudantes estão no caminho do processo do ensino-aprendizagem (leitura e escrita) (voz de P8).

Entendemos que a voz da referida professora apresenta um dado interessante, isto é, a possibilidade da Prova Floripa servir como um instrumento de controle e regulação do processo ensino-aprendizagem por parte das professoras (ou da SME). Mas parece que segundo P8 seria uma contingência, já que as professoras de Ciências têm outros meios e recursos para avaliar e saber se os estudantes estão aprendendo, por exemplo, fazendo uso da leitura e da escrita. Assim, as professoras não precisam utilizar a avaliação da Prova Floripa para indicar “[...] **se os estudantes estão no caminho do processo do ensino-aprendizagem [...]**”.

Já para as professoras P17 e P19, a não contribuição da Prova Floripa está relacionada com o contexto de realidade onde atuam, ou mais especificamente desse instrumento de avaliação não levar em consideração a realidade das escolas municipais.

Não apresenta contribuições positivas pois está fora do nosso contexto escolar (voz de P17).
No modelo atual não apresenta contribuições positivas. Pois é feita sem levar em consideração a realidade das escolas e sem diálogo (que é

primordial como ferramenta de mudança no processo de ensino-aprendizagem) (voz de P19).

Além da Prova Floripa estar apartada do contexto escolar, para P19 a mesma não dialoga com as escolas da rede, aspecto que ao nosso ver é fundamental, como bem lembrado pela referida professora ao argumentar que o diálogo é “[...] **primordial como ferramenta de mudança no processo de ensino-aprendizagem**”. Portanto não há uma relação horizontal entre a Prova Floripa, representada pela secretaria e seus gestores, e as escolas municipais, representadas pelas professores/as, alunos/as, coordenadores/as pedagógicos/as e diretores/as. Dessa forma, parece que para P19 a Prova Floripa foi uma avaliação imposta pela SME, já que não dialoga com as escolas, professoras e alunos. Essa colocação faz coro com duas vozes atribuídas a professora P16 e uma atribuída a professora P28. Seguem seus argumentos:

[...] como parte do contexto da Prova Floripa, acredito que ela é completamente descontextualizada e imposta, [...] (voz de P16).

[...]. Diz-se que ela objetiva melhorar a qualidade da educação da RMEF mas ela não dialoga com os principais agentes da educação na rede (voz de P16).

[...] se houvesse diálogos sobre as propostas da Prova Floripa, se a avaliação fizesse parte das avaliações internas que ocorrem na escola. Porém da forma como vem acontecendo, como uma política de cima pra baixo, com desrespeito a autonomia dos professores e de toda a categoria não vejo como (voz de P28).

Para contrapor nossas análises, colocamos em pauta a voz de P4. Embora a referida professora tenha respondido que a Prova Floripa apresentava contribuições positivas, a mesma considerou apenas o aspecto “diálogo com o ensino de Ciências praticado na Escola”. Nesse sentido, P4 acredita que

[...] a prova possa contribuir sim para o diálogo entre o ensino de Ciências da escola. Mas para dados internos mesmo, não externos. [...] (voz de P4).

Chamamos a atenção para a justificativa construída pela referida professora, que ao nosso ver é bastante convincente já que

compartilhamos com sua posição. Por conseguinte, acreditamos que a Prova Floripa “[...] *possa contribuir sim para o diálogo entre o ensino de Ciências da escola. Mas para dados internos mesmo, não externos*”. Nesse sentido, o caráter impositivo da Prova Floripa seria amenizado, posto que, seus itens/questões poderiam ser problematizados pelas professoras de Ciências e das outras áreas da grade curricular junto com as turmas e com os alunos e alunas.

Nessa perspectiva, segue a voz de P23 que ao caracterizar os itens/questões de Ciências da Prova Floripa, sugere que os mesmos sejam utilizados pelas professoras para defrontar e discutir com os alunos.

[...] são itens onde os alunos precisam decorar as respostas, mas, esses itens poderiam ser utilizados justamente para contrapor e discutir as questões com os alunos (voz de P23).

Outras justificativas que consideram que a Prova Floripa não contribui positivamente trabalham com o fator uso dos dados e resultados da avaliação externa pelas escolas. Nessa direção segue as vozes de P3 (referendada anteriormente) e de P25 que abordam essa questão.

Acho que poderia haver contribuições se a escola fizesse algo com o resultado. Mas nesse ano percebi que isso ficou a encargo da iniciativa dos professores. Não houve nenhuma ação da escola em relação à prova. Nos outros anos que trabalhei na rede, em outras escolas, nunca vi isso acontecer também. [...] (voz de P3).
Não apresenta contribuições à medida que os dados não são discutidos (voz de P25).

Para finalizar, socializamos a justificativa de P10 e de P26, as quais tocam em aspectos nevrálgicos relacionados a avaliação externa na RMEF e discutidos num momento anterior.

Não consigo observar nenhum benefício direto até porque este ano tiramos como posicionamento da categoria via sindicato, a não participação da prova, a categoria pensa que essa prova pode ser utilizada como ferramenta de meritocracia como já observamos em outros Estados (voz de P10).

Se o aluno for obrigado a responder ele vai chutar qualquer resposta o que não avalia a qualidade de nada nem do professor, nem da rede municipal, só dá dinheiro para quem elabora as questões que não

convivem com a realidade da rede municipal. Não acredito nesse tipo de avaliação para medir a produtividade do professor (voz de P26).

No entanto, a voz de P26 resvala em um aspecto que consideramos crítico. Isso porque coloca em destaque o fato das avaliações externas, nos moldes da Prova Floripa, serem utilizadas para medir a produtividade do professor. Embora a referida professora não acredite nesse poder atribuído a Prova Floripa, ela levanta um dado real, no sentido de que as AELE, também tem essa função, especialmente no contexto atual. Já colocamos que em muitos países e também aqui no Brasil tais avaliações são instrumentos para instituir políticas de bonificação e meritocracia como bem lembrado por P10 (“*[...] a categoria pensa que essa prova pode ser utilizada como ferramenta de meritocracia como já observamos em outros Estados*”).

c) O currículo de Ciências e a avaliação externa

Começamos nossa abordagem dizendo que currículo e avaliação são elementos indissociáveis. Outrossim, a relação entre currículo e avaliação externa passou a ser um tema recorrente nas discussões sobre gestão de políticas educacionais na interface com a avaliação. Como afirma Bauer (2013), a relação entre currículo e avaliação é um tema de fronteira que merece atenção por parte dos pesquisadores da área das AELE. Nesse entendimento, questionamos: mas, qual a relação entre currículo e avaliação externa? Qual a relação entre o currículo de Ciências da RMEF e a Prova Floripa? É uma relação que valoriza a construção e a heterogeneidade do conhecimento ou a sua reprodução e padronização? É o currículo que dita a avaliação externa (Prova Floripa) ou é a avaliação externa que dita o currículo? Essas interrogações, somadas a outras que surgirão ao longo das análises, farão parte das nossas discussões.

Para início de conversa contrapomos a ideia de que por trás das avaliações externas, em especial da Prova Floripa, existe um currículo, visto que os gestores dessas avaliações defendem um currículo ou base comum, sem diversificação e pluralidade dos conhecimentos. Portanto, um currículo homogêneo, igual para todos. Ao nosso ver, um currículo pensado dessa forma não pode ter o status de currículo, uma vez que as avaliações externas trabalham com matrizes de descritores ou matrizes de referência. Essa perspectiva de currículo é reducionista e descaracteriza o que entendemos por currículo. Nosso argumento apoia-se no pressuposto de que o currículo é algo “[...] muito mais amplo do que a seleção de conteúdos, competências e habilidades que estariam embasando as

avaliações” (BAUER, 2013, p. 179). Além disso, um currículo homogêneo implica na sistematização de um ensino “bancário”, centrado na memorização mecânica de conteúdos prescritos (competências e habilidades), e, portanto, direcionados a obtenção de performances educacionais.

Partindo dessas reflexões iniciais, nesse elemento analítico iremos discutir as possíveis implicações da Prova Floripa no currículo de Ciências da RMEF. Objetivamos levantar alguns pontos de debate sobre a temática do currículo na sua interface com as avaliações externa e em especial com a Prova Floripa. Além disso, pretendemos encontrar pistas nas vozes das professoras que nos deem elementos para dizer ou não que a Prova Floripa contribui para o estreitamento curricular de Ciências na RMEF. Sem dúvida é um desafio, mas esse é nosso principal intuito.

Na sequência apresentamos a “tabela 4” que é um desdobramento da “tabela 2” (p. 312), exposta anteriormente e em parte previamente analisada.

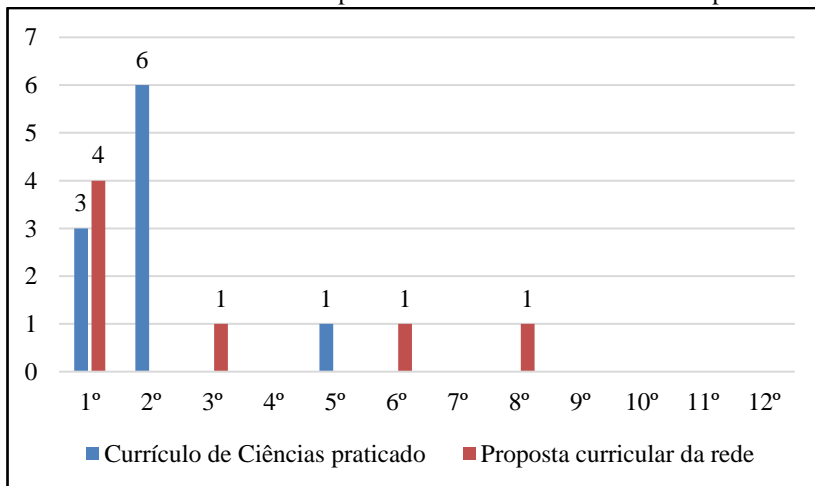
Tabela 4 - Distribuição das respostas das professoras em relação à repercussão da Prova Floripa na proposta curricular da RMEF e no currículo de Ciências praticado cotidianamente

Aspectos	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P			
	1	7	24	16	5	28	13	23	11	8	12	14	21	22	26	3	15	27	29	9	2	4	6	10	17	18	19	20	25	30
Proposta curricular da rede	5	2	2	2	2	2	..	1	2	..	1	..	..	..	..	..	1	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Currículo de Ciências praticado cotidianamente	6	3	8	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	1	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..

Fonte: Respostas das professoras para a pergunta 11 do questionário. Os números nas casas da tabela indicam a ordem crescente de importância dos aspectos relacionados ao currículo considerados pelas professoras

A partir dessa tabela, construímos o “gráfico 21” para ampliar a visualização das informações coletadas junto as professoras. Logo, nele esboçamos os dados referentes aos aspectos “Proposta curricular da rede” e “Currículo de Ciências praticado cotidianamente”.

Gráfico 21 - Grau de Repercussão da Prova Floripa sobre a proposta curricular da RMEF e o currículo de Ciências praticado cotidianamente - visão das professoras



Fonte: respostas do questionário.

Com base nos dados do “gráfico 21” podemos inferir que 10 professoras (33,33%) enumeram que a Prova Floripa tem repercussão na Proposta Curricular da RMEF. Desse coletivo três professoras (10%) atribuíram como sendo o aspecto mais importante, seis (20%) disseram que ele era o segundo aspecto mais relevante e uma professora (3,33%) considerou como o quinto em grau de importância. Quanto a repercussão da Prova Floripa no currículo de Ciências praticado cotidianamente, percebemos que foi marcado por apenas quatro professoras, o que equivale a 13,33% do coletivo pesquisado. Desse grupo, uma professora (P26) considerou como o mais importante, mais uma (P7) classificou como o terceiro em relevância, outra (P1) enumerou como o sexto aspecto em graus de importância e por fim mais uma professora (P24) considerou como o oitavo da sua relação.

Essas informações nos possibilitam realizar algumas análises. De início é possível observar uma diferença entre a quantidade de professoras que enumeraram que a Prova Floripa pode contribuir na Proposta curricular da RMEF em comparação com as que acreditam na influência da Prova Floripa no currículo de Ciências praticado cotidianamente.

Avaliamos que a diferença foi de 20%, o que equivale a seis professoras. O que esses dados revelam quanto a relação do currículo da RMEF com a Prova Floripa? E do currículo de Ciências da RMEF e a Prova Floripa?

Na nossa interpretação, a Prova Floripa encontra-se mais próxima da proposta curricular da Rede do que do currículo de Ciências que as professoras praticam no cotidiano de sala de aula. Percebemos uma lógica nas respostas das professoras, visto que, por coincidência, seis professoras (20%) marcaram como o segundo aspecto em grau de influência da Prova Floripa. Portanto, temos um grupo de nove professoras ou 30% do coletivo investigado que de certa forma acredita nas repercussões e desdobramentos da Prova Floripa na Proposta curricular da RMEF. Essa constatação sem dúvida é um alerta para nós.

Se uma parcela significativa das professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências acredita nas influências da Prova Floripa sobre o currículo da Rede, é porque existe uma materialidade nos dados, o que nos permite afirmar positivamente que a Prova Floripa tem implicações sobre o currículo da RMEF. Nossa afirmação também inclui o currículo de Ciências prescrito na proposta. Contudo, nossos dados não permitem ainda afirmar que a Prova Floripa tem implicações sobre o currículo praticado cotidianamente pelas professoras, visto que apenas quatro (13,33%) enumeraram esse aspecto e dessas apenas uma (3,33%) o considerou como o mais importante. As outras três consideraram o referido aspecto como o terceiro, sexto e oitavo em influência.

Sendo assim, supomos de antemão que a Prova Floripa não tem implicações no currículo de Ciências praticado cotidianamente pelas professoras. Justificamos em razão de que o currículo prescrito (aquele que está na proposta curricular da Rede) nem sempre é o currículo colocado em ação, sistematizado nas aulas e na sala de aula de Ciências, posto que em algumas escolas municipais as professoras têm autonomia quanto a construção e sistematização do currículo de Ciências. Contudo, essa suposição ainda carece de outros dados que serão incorporados nas nossas análises.

Com relação a essa discussão selecionamos algumas vozes das professoras pesquisadas para que possamos enriquecer nossas análises. Nessa direção, a voz de P1 respalda uma autonomia curricular do professor que na verdade não se materializa na sala de aula de Ciências. É uma autonomia relacionada a uma certa liberdade, mas ao mesmo tempo o professor é dependente e subordinado a matriz curricular da Rede e ao PPP da Escola.

[...]. Temos autonomia de realizar nosso trabalho, mas atuamos numa Rede, temos Matriz Curricular, PPP, currículo a seguir (voz de P1).

Na nossa concepção a voz de P1 encontra eco em muitas outras vozes de professoras da Rede, no sentido de que segue os preceitos dos gestores da SME e até de outras esferas educacionais brasileiras como o INEP e o MEC, os quais defendem a existência de um currículo fechado, prescritivo e padronizado, justamente para atender as demandas das avaliações externas como o SAEB e o ENEM, bem como os interesses dos organismos internacionais. Portanto, legitimam um currículo hegemônico, baseado em uma formação por competências e que, portanto, não dá abertura para as diferenças e as contradições da Ciência. Nesse ponto de vista, o professor é um mero executor, precisa ensinar todo o programa, seguir piamente as diretrizes curriculares. Além do mais precisa ser flexível, competente e eficiente. Sem dúvida, um professor idealizado, que mais parece um “insumo”, já que reproduz e replica os conhecimentos que serão alvo das provas em larga escala.

Para polemizar a voz de P1, escolhemos a voz de P3 que ao nosso ver traz novos elementos para o debate.

[...]. Não me incomodam as avaliações em larga escala. O problema que eu vejo é que elas avaliam um currículo que não é necessariamente o que trabalhamos com os alunos. Aqui na rede não temos um programa curricular claro. Existe certa liberdade de construção do programa por parte dos professores (pelo menos enquanto a matriz não fica pronta). Então essas avaliações externas vêm avaliar coisas que não necessariamente nos propusemos a trabalhar com os alunos. [...] (voz de P3).

Essa professora manifesta uma certa inquietude com referência as avaliações externas nos moldes da Prova Floripa, porquanto expõe um dos problemas que para ela é crucial, o currículo seguido pelas avaliações em larga escala. Embora, aparentemente não se incomode com essas avaliações, vê problemas (“**O problema que eu vejo é que elas avaliam um currículo que não é necessariamente o que trabalhamos com os alunos**”). Da mesma forma, a referida professora alerta para o fato de que na Rede não existe um programa curricular claro, isto é, um currículo pronto e acabado, por isso o professor tem abertura ou certa liberdade

(parcialidade) para construir o currículo (“*pele menos enquanto a matriz não fica pronta*”).

A partir das colocações de P3, nos posicionamos evidenciando que seu descontentamento em relação ao currículo que a prova avalia e que não é obrigatoriamente o que ela trabalha nas aulas, está relacionado ao fato da prova trabalhar com outra proposta curricular. Isto é, o “currículo” que a Prova segue é balizado em competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos, medidas pela matriz de descritores. Um “currículo” com característica que remetem a educação bancária. Contudo, o currículo que P3 trabalha tem outra perspectiva, quer dizer, não serve para medir a proficiência dos alunos.

Complementamos afirmando que na RMEF existe uma “proposta” curricular, a qual foi reformulada em 2016. Grifamos a palavra proposta porque trabalha com a ideia de sugestão, orientação, diretriz. E não é de hoje que a Rede propõe diretrizes curriculares e muitas delas com a participação intensa dos professores e professoras, o que em nossa avaliação, já representa uma perspectiva participativa e democrática de currículo na Rede. O que a Prova Floripa faz é transformar os conteúdos das áreas em matriz de referência, a qual se estrutura a partir de um rol de descritores. São estes que servem para elaborar os itens/questões da prova, medindo as capacidades dos alunos e alunas, e não os conteúdos que estão na proposta curricular da Rede.

Levando em conta essa discussão, ponderamos que a proposta curricular da RMEF não é uma camisa de força para ser colocada no professor e obrigá-lo a seguir. Avaliamos que tal proposta tem características um tanto progressistas, já que na área de Ciências o enfoque está na história do Ciência e no seu processo de ensino. Assim o professor tem liberdade de escolha, entendendo-se que de acordo com a proposta curricular da RMEF,

[...] o domínio do(s) conhecimento(s) científico e tecnológico é necessário para que os/as estudantes ampliem criticamente suas vivências com as ciências, de modo que, saindo da escola, possam participar mais efetivamente na tomada de decisões, nas relações que estabelecem com os outros, assim como ampliem significativamente sua participação na luta por produzir um meio mais justo e igualitário (FLORIANÓPOLIS, 2016a).

Além do mais, chamamos a atenção para a realidade curricular da área de Ciências, já que a Proposta Curricular da RMEF trabalha com a

perspectiva de objetivos de ensino e não com uma matriz de descritores, competências e habilidades, como comentado. Nesse viés, assinalamos que ao fazermos um levantamento no documento, isto é, na atual proposta curricular da RMEF, via palavra-chave, não encontramos nenhuma referência ao termo descritor ou descritores, o que nos deixou curiosos. Dado que a Proposta faz menção a Prova Floripa quando enfoca a avaliação na Rede. Contudo, a proposta curricular trata a Prova Floripa como um instrumento de monitoramento das aprendizagens e dos resultados educacionais das escolas, o que para nós é um retrocesso, já que defendem em vários momentos do texto a avaliação processual, contínua e perpassada de objetivos educacionais e pedagógicos. Isso, no nosso entendimento, demonstra o quão contraditório é o documento no que se refere a avaliação. Na sequência trazemos o excerto da proposta curricular da Rede que faz menção a Prova Floripa.

Nesse contexto, destaca-se a ação avaliativa desenvolvida pela própria Rede, **materializada na Prova Floripa**. Esse sistema de avaliação em larga escala foi implantado em 2007, sendo estruturado com a participação dos/das profissionais da educação, alinhando-se às demais avaliações nacionais, como a Prova Brasil. Reconhecendo-se, porém, os distintos fundamentos de avaliações como essas e as tomando como especificidades de conjunturas atuais que requerem a reflexão crítica de todos os envolvidos, busca-se com seus resultados, a partir da análise e dos ajustes necessários, pensar a qualificação crescente do processo de formação continuada dos/das profissionais da educação, bem como a qualificação das ações educacionais em sentido mais amplo. Assim, os resultados apresentados fornecem indicadores para a tomada de decisão nos diversos âmbitos do sistema de ensino do Município de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2016, grifo nosso).

Pensamos que o documento é contraditório porque parece que na proposta a relação do currículo com a avaliação se reduz a Prova Floripa. Igualmente, destacamos o caráter político que a Prova assume no documento (teoria) e na prática das professoras. Um caráter com traços gerencialista e de controle da qualidade, já que nele a Prova Floripa foi criada e implementada com o intuito da qualificação do processo educacional, bem como da formação continuada dos professores e

professoras na REMEF. Evidenciamos que nessa situação, a Prova Floripa surgiu em função da PMF/SME, fazer uma espécie de prestação de contas para o governo federal, especialmente no que se refere aos indicadores de equidade e qualidade do ensino e da educação nas escolas municipais de Florianópolis.

Essa discussão é longa e requer aprofundamento e amadurecimento com o apoio de dados empíricos. Entretanto, assinalamos para um fragmento do discurso de um ex-secretário de Educação da PMF, na apresentação da Prova Floripa 2015 para os/as professores/as de Ciências na revista pedagógica do componente curricular de Ciências de 2015.

[...], a Prova Floripa desempenha um papel muito importante sobre os rumos do sistema de ensino. Através dela, é possível coletar dados fidedignos e, então, garantir a reflexão sobre os resultados alcançados pela Rede, auxiliando o planejamento de ações em diferentes níveis e momentos, que objetivam a qualidade e a equidade nas escolas públicas municipais (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 3).

Entendemos que essa fala não deixa claro o papel da SME no processo de implementação das ações em decorrência dos resultados da Prova Floripa. Ao que parece, configura um recado para as unidades educativas e professoras, responsabilizando-as pelos resultados na Prova e o planejamento das ações de melhoria da qualidade e equidade das escolas da REMEF.

O interessante é que esse discurso ecoa na prática das professoras. Sem demora, podemos percebê-lo na voz de P1 e P7 ao relacionarem o papel da Prova Floripa com a qualidade do ensino de Ciências da REMEF. Sendo assim, a professora P1 concorda que a Prova Floripa tem potencial para avaliar a qualidade do ensino de Ciências, caso seja adotado a metodologia da TRI, transferindo para os alunos a responsabilidade pelos resultados fidedignos na Prova. A incorporação do discurso é tão forte que P1 usa a expressão “resultados fidedignos” e o secretário “dados fidedignos”.

Dentro da metodologia da TRI, sim. Mas desde que os estudantes entendam que precisam fazer a prova com seriedade e dedicação para resultados fidedignos (voz de P1).

Por outro lado, a voz da professora P7 toca em uma questão crucial, a relação da Prova Floripa com a qualidade do ensino de Ciências, na

interface com o currículo da Rede. Para ela, a Prova Floripa pode avaliar a qualidade do ensino, desde que seja considerado a matriz da área de Ciências. Porém, deixa dúvida se é a matriz de referência da Prova ou a proposta curricular de Ciências da Rede, já que o termo matriz é um conceito ligado as avaliações externas. Acreditamos que a voz de P7 esteja se referindo à proposta curricular de Ciências da RMEF.

Sim. Penso que, levando em consideração que para elaborar a prova é usada a matriz da área, elencando os conteúdos e conceitos que estão em desenvolvimento, e como a área tem bem estabelecida essa matriz, a Prova Floripa é o momento em que pode-se demonstrar como está a rede em relação ao conhecimento estabelecido para ciências (voz de P7).

Fazendo coro com a voz de P7, está a voz de P22. Entendemos que essa voz se assemelha a linha de pensamento de P7, porém traz um complicador, a naturalização da função da Prova Floripa. Assim para P22 a Prova tem a finalidade de

Conhecer o que está sendo ensinado e compreendido pelos alunos. Verificar se os professores seguem a matriz curricular e assim obter informações sobre o ensino em cada escola (voz de P22).

Para contrapor as vozes de P1, P7 e P22, que aparentemente concordam com o currículo e o ensino orientados para atender as demandas das avaliações externas, aqui representadas pela Prova Floripa, apresentamos as vozes de P10, P16, P24 e P28, que trabalham com outra concepção de currículo.

[...], não preparo minhas aulas partindo dos descritores (voz de P10).

[...]. Não tive em minha prática até então a intenção de preparar alunos para a prova ou interesse em utilizar as questões para elaboração e desenvolvimento de aulas. [...] (voz de P16).

[...] minhas aulas não são específicas para a Prova Floripa, mas sim para a educação dos sujeitos [...] (voz de P24).

As avaliações externas precisam ser repensadas, acredito que o ensino não deve ser direcionado para atender estas avaliações, além delas não

expressarem o real currículo, que é aplicado nas redes de ensino (voz de P28).

Observamos que essas vozes seguem na contramão de um currículo e ensino direcionados para atender as avaliações externas, portanto, ancorados na formação por competências e habilidades. Ou melhor, um currículo e ensino focados no produto e que colocam em primeiro plano os resultados de desempenho dos alunos e dos professores (SANTOS, 2013).

Complementamos nossas análises com uma problematização lançada por Freitas (2013b, p. 158). O autor levanta uma série de limites associados a ideologia meritocrática seguida pelas AELE, enumerando o estreitamento curricular como o primeiro da lista.

Avaliações geram tradições. Dirigem o olhar de professores, administradores e estudantes. Se o que é valorizado em um exame são leitura e matemática, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada, deixando os outros aspectos formativos de fora. Quais as consequências para a formação da juventude?

Na busca por melhores resultados e performances, as escolas e professores procuram selecionar e trabalhar apenas os conteúdos e objetivos que remetem aos descritores avaliados nas provas externas, estreitando o currículo e consequentemente o ensino, já que estes passam a atender a matriz de referência das AELE, ou seja, valorizar o ensino dos aspectos da realidade curricular e educacional passíveis de serem mensurados (SANTOS, 2013).

Ao nosso ver esse é um ponto crítico da cultura de avaliação que se instalou na educação brasileira e que Freitas (2013b) chama a atenção ao problematizar as consequências do estreitamento curricular. Assim, não há uma preocupação com o processo educacional, onde o currículo está imbricado. Os interesses passam a ser centrados no produto, na verificação de resultados em testes padronizados. Nesse sentido, a escola e as professoras são estimuladas a treinar os alunos para a realização das provas externas (Prova Floripa, Prova Brasil, SAEB, ENEM, ...), acabando por secundarizar aprendizagens legítimas como o desenvolvimento de valores e atitudes, a cidadania, dentre outras, que objetivamente são imensuráveis (SANTOS, 2013).

Isso, sem dúvida traz consequências nefastas para a formação humana dos jovens brasileiros e especificamente dos estudantes da

RMEF. Nesse contexto, segue a voz de P23 que clarifica a relação entre processo e produto na lógica das avaliações externas.

Compreendo que essas avaliações, apesar de terem o intuito de avaliar o desempenho/competências dos alunos, elas avaliam apenas o produto do processo ensino-aprendizagem, em detrimento do próprio processo, tornando-as assim totalmente descontextualizadas, sem considerar as mais diferentes realidades vivenciadas pelos alunos (voz de P23).

Para contrapor a voz de P23 e igualmente a de P16 e de P28 (citadas mais acima), escolhemos cinco vozes que na nossa interpretação respaldam direta ou indiretamente o processo de estreitamento curricular na RMEF, a partir da Prova Floripa. Isto é que a Prova Floripa implica no estreitamento curricular de Ciências na RMEF. Em outras palavras, o processo que torna o currículo e o ensino de Ciências limitados, fechados e hegemônicos. Portanto, nessa perspectiva seguem as vozes de P1, P9, P11, P14 e P19.

Percebo que com o passar dos anos ela vem sendo qualificada e agora com a metodologia da TRI, abre possibilidades de realmente utilizarmos os resultados para replanejarmos nossas aulas para que os estudantes realmente desenvolvam a aprendizagem (voz de P1)

Acho que é um dos instrumentos que podem contribuir com a discussão da reorientação curricular da nossa rede de ensino desde que seja ouvido o que os professores têm a dizer sobre algumas questões. [...] (voz de P9).

Ao analisar os descritores, o professor consegue se embasar e elaborar melhor suas sequências didáticas (voz de P11).

Considero [...] uma importante e significativa ferramenta para analisar a eficiência das metodologias de ensino empregadas (voz de P14).

Eu penso que para a PMF a Prova Floripa serve como um indicador para avaliar a atuação dos professores e a preparação para os exames nacionais como prova Brasil e SAEB (voz de P19).

Encerramos o elemento analítico “relação entre currículo de Ciências e avaliação externa”, colocando em pauta a precarização do processo ensino-aprendizagem em tempos de estreitamento curricular. Ao nosso ver o estreitamento curricular é um rolo compressor na educação, com sequelas principalmente no ser e fazer pedagógicos dos/as professores/as e dos/as alunos/as. Por que fazemos essa analogia? Por vários motivos, alguns já expostos.

O estreitamento curricular usa a bengala da padronização dos conhecimentos, o que acaba promovendo um sucateamento da escola pública, do ensino e das aprendizagens em virtude da preparação para os exames externos. Também fragiliza a formação do/a professor/a porque contribui para a criação de uma dependência dos materiais didáticos (apostilas, por exemplo) e tecnologias de ensino, o que tem como consequência uma formação pragmática, voltada para a capacitação técnica e desenvolvimento de competências e habilidades. Isso contribui para um reducionismo na formação dos/as professores/as, no sentido de que o desenvolvimento de procedimentos práticos para ajustes técnicos, retira do/a professor/a “[...] a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica segundo requer cada aluno” (FREITAS, 2013b, p. 159).

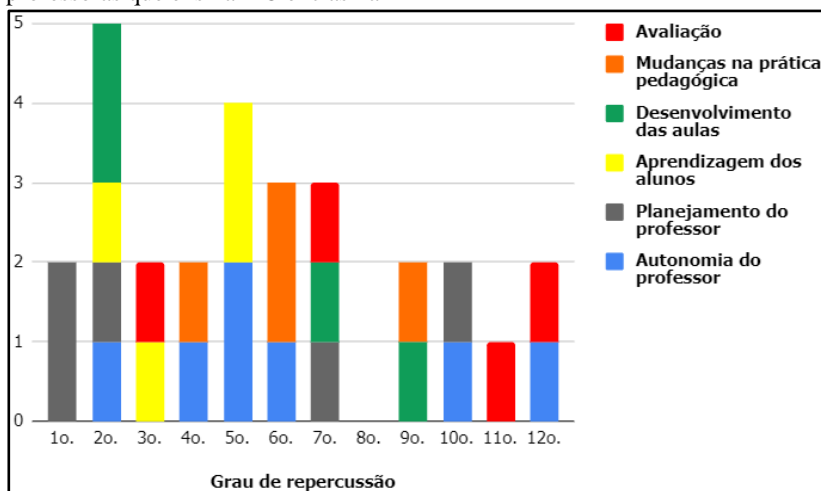
Além do mais, com base em Freitas (2013b), evidenciamos que o estreitamento curricular tem reflexos em aspectos culturais, morais e éticos. Contribui com a destruição moral das professoras e dos alunos, levando a segregação de ambos, devido ao nível de proficiência e de desempenho, bem como para a competição entre profissionais, a uniformização de culturas, a produção de fraudes na educação e nas escolas, dentre outros elementos. Todos esses aspectos confluem para o antidiálogo e a desumanização de homens e mulheres, trabalhadores/as da educação e do ensino.

d) Implicações da Prova Floripa na prática docente das professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências.

Partindo das reflexões sobre o estreitamento curricular, que sem sombras de dúvida tem implicações na prática docente das professoras de Ciências e Professoras auxiliares de atividades de Ciências, na sequência apresentamos a “tabela 5” que é um desdobramento da “tabela 2” (p. 312), exposta anteriormente e em parte analisada. Nessa tabela, elencamos os aspectos que no nosso entendimento se relacionam com a Prova Floripa, podendo ter ou não implicações diretas na prática docente das professoras.

A partir dos dados informados na “tabela 5” foi possível construir o “gráfico 22”. Nele estão representados o grau de influência de cada aspecto tabulado. Portanto, aspectos que na nossa visão têm implicação na sala de aula de Ciências e na ação pedagógica. Sendo assim, as professoras foram instigadas a identificar se tais aspectos sofrem influências da Prova Floripa e qual seria o grau de implicação e ou importância de cada um, no sentido de ter mais ou menos influência. Alertamos que no “gráfico 22” estão representadas as respostas das professoras que acreditam que a Prova Floripa tenha influências nos aspectos tabulados.

Gráfico 22 - Grau de implicação da Prova Floripa sobre a prática docente das professoras que ensinam Ciências na RMEF



Fonte: respostas do questionário.

Ao fazermos a leitura do “gráfico 22” podemos inferir que na opinião das professoras todos os aspectos levantados sofrem influências da Prova Floripa. Contudo, percebemos que o aspecto “autonomia do professor” foi enumerado por sete professoras (23,33%), embora nenhuma delas tenha considerado como o mais importante. Na sequência as professoras enumeraram o “planejamento do professor”, com cinco marcações (16,66%) e dessas duas (6,66%) o consideraram como o mais importante em influência da Prova. Com relação aos outros aspectos (desenvolvimento das aulas, sua avaliação, aprendizagem dos alunos e mudança na prática pedagógica das professoras), aparecem com quatro (13,33%) marcações cada um. Destes nenhum foi considerado o mais

importante, apenas os aspectos “desenvolvimento da aulas” e aprendizagem dos alunos foram enumerados como o segundo em grau de influência, com duas marcações (6,66%) e uma (3,33%), respectivamente. Os outros dois aspectos (sua avaliação e mudança na prática pedagógica das professoras), segundo as professoras, têm um grau importância menor, ou seja, não estão entre o primeiro e o segundo lugares.

O que nos dizem essas informações? Como podem ser interpretadas? Qual a relação entre a Prova Floripa e a prática docente das professoras? As professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências consideram ou não a Prova Floripa em sua ação pedagógica? Nossas análises seguirão esse caminho.

Na nossa concepção existem diferenças entre a prática docente das professoras e a sua ação pedagógica, porém para além dessas diferenças o que nos interessa é estabelecer um diálogo com as professoras (Ciências e auxiliares de atividades de Ciências) acerca das implicações da Prova Floripa no processo pedagógico, onde as mesmas, juntamente com seus alunos, são protagonistas. Acreditamos que nossas análises poderão contribuir com um dos objetivos-chave da pesquisa (identificar possíveis repercussões da Prova Floripa na prática docente das referidas professoras).

Para subsidiar nossas análises, além dos dados expostos na “tabela 5” e mostrados no “gráfico 22”, utilizaremos as respostas para as perguntas 17 e 18 do questionário que, de certa forma, complementam dois aspectos importantes levantados junto as professoras: o planejamento das aulas e a avaliação interna realizada com os alunos.

- Você acredita ser viável a utilização dos dados e resultados da Prova Floripa no planejamento de suas aulas? Por quê?
- Em sua opinião, é possível pensar a Prova Floripa como um instrumento significativo na avaliação dos seus alunos? Por quê?

Acreditamos que essas duas questões dizem muito sobre a relação da Prova Floripa com a prática docente das professoras. Lembramos que na opinião de duas professoras o planejamento aparece como o aspecto mais importante em relação aos demais. Embora esse dado não seja significativo quando relacionado com o coletivo pesquisado (30 professoras), acreditamos que tais questões nos auxiliaram a tensionar as professoras acerca daqueles aspectos e com isso perceber as implicações da Prova Floripa na prática docente das professoras. Ademais, será possível localizar contradições nas respostas para as outras perguntas do questionário.

Iniciamos tecendo análises em relação ao último elemento que mencionamos, dado que observamos contradições nas respostas de algumas professoras. Vamos trabalhar com dois exemplos. Queremos deixar claro que não estamos fazendo juízo de valor das vozes das professoras, apenas levantando respostas polêmicas, que ao nosso ver, requerem ser analisados.

O primeiro exemplo refere-se a professora P26. Essa professora ao responder as perguntas do questionário exacerbou os limites da Prova Floripa, levantando sempre pontos negativos: que a Prova não tinha qualidade, que as questões eram ruins, que ela e os alunos não levam a sério a Prova, via o instrumento sem significado e como uma obrigação, dentre outros elementos. Contudo, ao ser questionada sobre as influências da Prova Floripa respondeu que a mesma tem efeitos no currículo de Ciências praticado cotidianamente e na aprendizagem dos alunos. Esse dado nos intrigou já que a referida professora teve a possibilidade de apontar outras influências ou responder que a Prova não apresentava nenhuma influência. Consideramos a ação da professora como uma situação limitante que poderia ser investigada por meio de uma entrevista reflexiva.

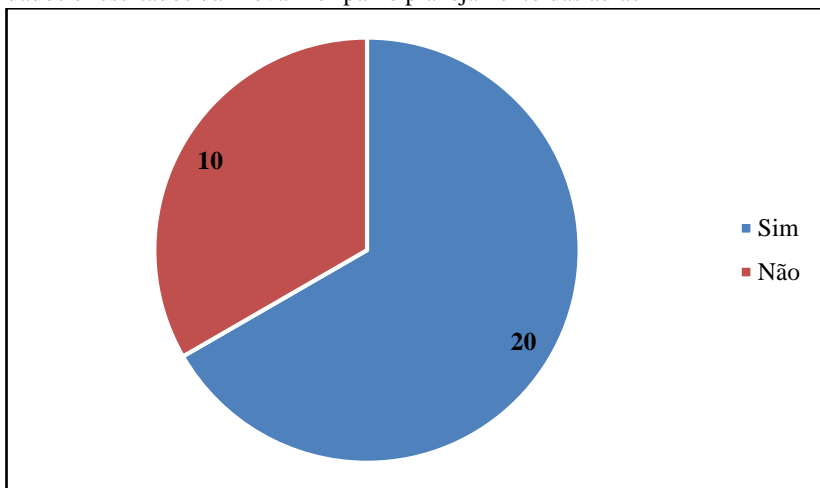
Nessa mesma linha segue o segundo exemplo, atribuído a professora P10. Ao responder sobre as influências da Prova Floripa a referida professora foi enfática em dizer que a mesma não tinha nenhuma influência nos aspectos elencados na questão. Também afirmou que não preparava suas aulas partindo dos descritores da Prova Floripa. Mas, ao ser questionada se acreditava na viabilidade da utilização dos dados e resultados da Prova Floripa no planejamento de suas aulas, respondeu:

Caso se trabalhe os planejamentos focando os descritores pode-se utilizar as questões em sala de aula (voz de P10).

Acreditamos que P10 esteja se referindo ao trabalho do coletivo da escola. Entretanto, fica a dúvida, já que sua voz admite a possibilidade do uso das questões da Prova na sala de aula. Além disso, P10 acredita que a Prova Floripa possa ser um instrumento significativo para avaliar seus alunos, porém na sua concepção vai depender do planejamento das aulas. Além do mais, ao caracterizar a Prova Floripa admitiu que a mesma contribui no planejamento de ações educacionais que propiciem o acompanhamento do desenvolvimento do aluno. Portanto, o que percebemos é que P10 manifesta contradições em vários aspectos, visto que, ora não admite que a Prova Floripa tenha influências no planejamento das aulas e na avaliação interna, ora admite.

Passamos a analisar as respostas das professoras para a pergunta 17 do questionário, acima mencionada. Desta maneira, no “gráfico 23” organizamos uma síntese das respostas coletadas para parte da pergunta cujo enfoque foi a viabilidade da utilização dos dados e resultados da Prova Floripa no planejamento das aulas das professoras.

Gráfico 23 - Distribuição das professoras quanto a viabilidade da utilização dos dados e resultados da Prova Floripa no planejamento das aulas



Fonte: respostas do questionário.

Nesse contexto, passamos a descrever as informações contidas no “gráfico 23”. Logo, fica evidente que 20 professoras opinaram que sim, era viável a utilização dos dados e resultados da Prova Floripa no planejamento de suas aulas, o que equivale a proporção de 66,66 % do coletivo investigado. Em contrapartida, 10 professoras (33,33%) se posicionaram que não era viável.

Esses números respaldam que a Prova Floripa tem repercussões no planejamento da maioria das professoras. Para corroborar nossa afirmação vamos analisar algumas das justificativas dadas pelas professoras. Dividimos as vozes das professoras em três grupos: aquelas que justificam um planejamento alinhado a uma matriz de descritores, portanto, que segue os pressupostos das avaliações externas (P1, P9 e P10); aquelas que trazem elementos associados ao estreitamento curricular, direcionando o planejamento de conteúdos básicos com o propósito de preparar os alunos para ir bem na Prova Floripa (P3, P7, P8, P11 e P23) e aquelas que pegam carona na avaliação diagnóstica (P12 e P24).

Sim. Já refleti sobre isso. Conhecendo os descritores, podemos planejar formas de trabalho que desenvolvam as habilidades desejadas para cada ano. Não planejamos qualquer coisa, sabemos quais habilidades queremos desenvolver (voz de P1).

Sim. Por que os descritores são trabalhados aqui nesta escola há muito tempo (voz de P9).

Caso se trabalhe os planejamentos focando os descritores pode-se utilizar as questões em sala de aula (voz de P10).

[...]. Mas é possível ter indicativos dos aspectos mais frágeis, aqueles em que a maioria dos alunos não foram bem. A partir desses indicativos é possível pensar em que sentido concentrar esforços ao planejar o trabalho com os alunos (voz de P3).

Com certeza. Porque apresenta indicadores de quais conteúdos e conceitos não estão compreendidos pelos estudantes e quais conteúdos e ou conceitos devem ser priorizados e ou aprofundados em minhas intervenções (voz de P7).

Na minha opinião eu acredito ser viável a utilização dos dados e resultados da Prova Floripa no meu planejamento de minhas aulas. Porque, trabalhando um determinado conteúdo com uma turma, seria viável eu observar o desempenho dos estudantes e se realmente é verdadeiro o resultado e é significativo a avaliação da Prova Floripa na referida turma (voz de P8).

Sim, pois auxilia o professor a perceber a deficiência de conteúdos que a turma apresenta e dar maior prioridade a tais conteúdos ao planejar as suas aulas (voz de P11).

Poderia ser viável se fossemos trazer as questões para o preparo dos alunos para a Prova Floripa, tipo vestibular (voz de P23).

Sim. Para diagnóstico de aprendizagem (voz de P12).

Sim. Porque os dados representam um diagnóstico da turma e dos alunos (voz de P24).

Essas vozes têm em comum a ideologia das avaliações externas, visto que explicita ou implicitamente incorporam o discurso da mudança,

porém numa perspectiva determinista e utilitarista, na medida que enfatizam uma prática pedagógica visível, centrada no professor e no produto externo (BERNSTEIN, 1975, apud. MAINARDES, 2003). Portanto, uma pedagogia que produz diferenças entre os alunos, sustentada em práticas estratificadoras e classificatórias dos conteúdos que são ensinados e aprendidos. Nesse modelo, elementos como o controle do ensino-aprendizagem e dos resultados (a professora planeja, transmite os conteúdos e o aluno executa, assimilando tais conteúdos e melhorando seu desempenho), o estreitamento curricular (a professora foca alguns conteúdos e conceitos, em detrimento de outros, preparando os alunos para os testes externos) e a gestão da prática docente (a professora planeja, delimita os conteúdos e padroniza suas práticas para que os alunos respondam certo as questões das Prova Floripa, Prova Brasil,...) são colocados em evidência (FREITAS, 2013b; MAINARDES, 2013).

Entendemos que as fronteiras desses elementos são tênues, contudo, o que queremos referendar é que frente a uma qualidade do ensino e da educação medida por números e pelo incremento de desempenhos, as professoras sentem-se pressionadas a seguir o fluxo das políticas de avaliação externa que responsabilizam profissionalmente e selecionam, premeiam ou punem, mesmo que simbolicamente, as escolas e professores que obtêm os melhores ou piores resultados. Nessa direção, as professoras sofrem um processo de individualização que favorece a lógica da competição, da meritocracia e da culpabilização pelos resultados educacionais (FREITAS, 2013b).

Sem sombra de dúvida, esse processo mexe com ser e fazer pedagógico das professoras, que passam a modificar a prática docente, no sentido de “[...] *planejar formas de trabalho que desenvolvam as habilidades desejadas para cada ano*” (voz de P1); planejar e trabalhar com base nos descritores da Prova Floripa (P9 e P10); “[...] *pensar em que sentido concentrar esforços ao planejar o trabalho com os alunos*” (voz de P3); priorizar e aprofundar os conceitos que os alunos demonstraram não ter assimilado (P7); planejar e trabalhar determinados conteúdos com vista ao resultado de desempenho dos estudantes e das turmas na Prova Floripa (P8 e P11); preparar os alunos para resolver a Prova Floripa (P23) e usarem os resultados da Prova Floripa para fazer diagnóstico das suas turmas e alunos (P12 e P24).

Na contramão desse processo que atrela a formação escolar as políticas de resultados (MAINARDES, 2013), estão algumas vozes de professoras que não modificam seus planejamentos por causa dos dados e resultados da Prova Floripa, em razão de ...

[...] Um número reduz demais todos os fatores subjetivos envolvidos no processo de aprendizagem dos estudantes (voz de P2).

[...], porque é distante dos nossos objetivos de ensino (para além dos conteúdos) (voz de P4).

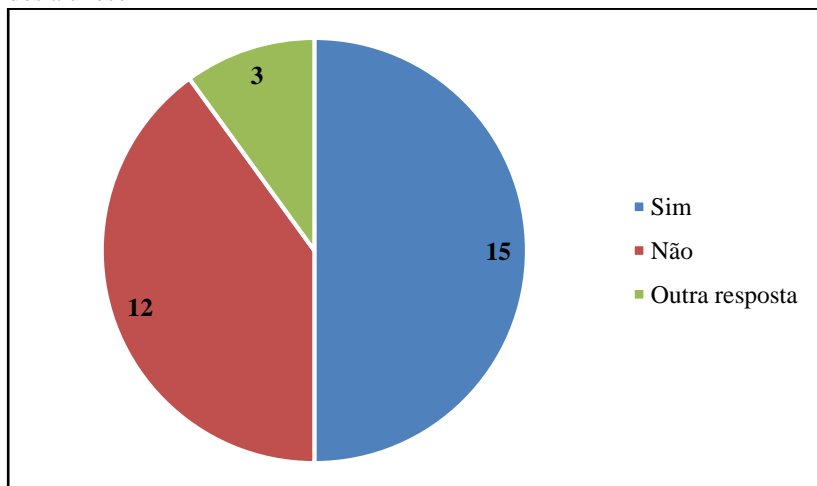
Porque não concordo com a forma em que é formulada e aplicada. Além do propósito político que ela tem (voz de P13).

[...], porque meu planejamento não será para atender descritores (voz de P18).

[...] a Prova Floripa não me representa, uma vez que minha existência como docente é ignorada (voz de P19).

Dando continuidade as nossas interpretações, na sequência passamos a analisar as respostas para a pergunta 18 (Em sua opinião, é possível pensar a Prova Floripa como um instrumento significativo na avaliação dos seus alunos? Por quê?). Logo, no gráfico 24 está exposta a distribuição das respostas das professoras para a primeira parte da pergunta. Os resultados obtidos foram divididos em três categorias: sim, não, outra resposta.

Gráfico 24 - Distribuição das respostas das professoras para a pergunta 18: É possível pensar a Prova Floripa como um instrumento significativo na avaliação dos alunos?



Fonte: respostas do questionário.

Fazendo a análise do “gráfico 24”, podemos inferir que: 15 professoras opinaram que é possível pensar a Prova Floripa como um

instrumento significativo na avaliação dos seus alunos, o que representa uma proporção de 50% do coletivo investigado. Em oposição a esse dado estão as professoras que não acreditam na possibilidade, o que representou a dimensão de 40% (12 professoras) da totalidade. Três professoras (9%) deram outra resposta.

A partir desses dados e informações, enfatizamos que o nosso propósito em propor a referida pergunta foi estabelecer articulações entre as avaliações externas, aqui representadas pela Prova Floripa, e as avaliações internas, realizadas nas escolas e salas de aula de Ciências, propostas pelas professoras para avaliar a aprendizagem dos seus alunos e alunas. Nosso intuito era encontrar evidências nas respostas das professoras que sinalizasse para um possível uso da Prova Floripa e de seus resultados na prática avaliativa das professoras e assim, identificar implicações da Prova Floripa na prática docente das professoras.

Nesse contexto investigativo, chamamos a atenção para as interpretações das informações mostradas no gráfico, as leituras e os sentidos produzidos. A título de exemplo, podemos perceber que a Prova Floripa é valorizada como instrumento significativo de avaliação dos alunos por uma grande parcela das professoras pesquisadas. Acreditamos que esse achado nos mostra as quão poderosas e estruturantes são as políticas de avaliação externa da educação, ao ponto de ter impactos nas decisões e ações avaliativas implementadas pelas professoras em sala de aula. Dessa forma, na continuidade analisaremos algumas vozes das professoras sobre o porquê de suas respostas.

No grupo das professoras que acreditam que é possível pensar a Prova Floripa como um instrumento significativo na avaliação dos seus alunos estão as vozes de P1, P7, P20 e P27.

Sim. Como já disse, desde que realizada com comprometimento dos estudantes. Eu, enquanto professora, preciso analisar os resultados. Ver quais descritores ainda não estão proficientes e replanear as atividades para que todos tenham as habilidades desenvolvidas. Isso é garantia de equidade (voz de P1).

Sim. Pois penso na Prova Floripa como um instrumento de diagnóstico. Tal diagnóstico apontando indicadores e direcionando o planejamento (voz de P7).

Sim. Com certeza. Desde que os professores sejam realmente orientados e não somente informados do que terão que fazer (voz de P20).

Acredito que sim... o primeiro passo é um diálogo com os professores (voz de P27).

As vozes de P1 e P7 trazem argumentos favoráveis ao uso dos resultados da Prova Floripa para a avaliação interna. Sendo assim, P1 transmite um entendimento técnico de que se a professora trabalhar e explorar os descritores da Prova, focar seu planejamento nas habilidades, os resultados virão e serão profícuos. Claro se os alunos levarem o instrumento a sério, se dedicarem a responder os itens/questões da Prova. A voz de P1 respalda os princípios da gestão da avaliação externa, portanto, defendida pela SME e pelo CAEd, fazendo par com a voz de P7 que incorporou o discurso da função diagnóstica atribuída a Prova Floripa. Porém, na perspectiva de diagnóstico de desempenho, “[...] **apontando indicadores e direcionando o planejamento**” e não com o objetivo de promover as aprendizagens dos alunos e alunas. Portanto, passa a ideia de uma gestão da avaliação que não integra os processos de ensino e de aprendizagem (FREITAS, 2013b).

Quanto as vozes de P20 e P27, compreendemos que seguem outra perspectiva. Embora tais professoras possam acreditar na possibilidade da Prova Floripa e seus resultados serem utilizados como instrumentos para a avaliação interna, elas evidenciam a importância de as professoras serem ouvidas e orientadas. Isto é, trabalham com a possibilidade do diálogo entre SME e o grupo das professoras de Ciências, o que ao nosso ver dá outro sentido para a avaliação educacional. Um sentido mais democrático e horizontal para a avaliação externa, que dilui a responsabilização pelos resultados alcançados, porque permite

[...] uma leitura de via dupla da responsabilização, não apenas descendente, como tem sido a praxe na implementação das políticas de avaliação, mas também, ascendente, fazendo com que a responsabilização encontre atores decisivos no sucesso ou fracasso das políticas. [...] (FREITAS, 2013b, p. 170).

Apartado desse debate, assinalamos que há autores que defendem a articulação na escola entre as avaliações internas e as avaliações externas (SOUZA, 2013). Para Souza (2013) é importante essa articulação para a gestão pedagógica da escola, permitindo a ampliação e o entendimento dos professores e demais profissionais da instituição acerca das potencialidades de tal articulação, na medida que a análise dos resultados do desempenho dos alunos, tanto na avaliação interna, quanto na externa, propiciam uma melhor percepção e entendimento dos sucessos e

insucessos da prática pedagógica, bem como, dos progressos e das dificuldades dos estudantes. De acordo com a autora, a articulação entre as duas dimensões de avaliação (interna e externa) deve ter como cerne a melhoria da qualidade do ensino ofertado. O problema na nossa percepção, é que essa articulação acaba sendo desvirtuada, já que passa a estimular o gerenciamento dos resultados de desempenho cognitivo, o que ao invés de gerar igualdade e inclusão dos sujeitos, acaba gerando desigualdade e exclusão. Em nossa percepção uma articulação centrada nos fins da avaliação em detrimento dos seus meios.

Por isso o diálogo na/da educação é essencial e segundo FREIRE (2014), só existe se tiver busca, encontro e interação de homens e dos seus elementos constituintes: palavra, ação e reflexão, confiança, com o compromisso da transformação da realidade concreta e a libertação dos homens. O diálogo se transforma em anti-diálogo quando submetido a uma relação de dominação, seleção e autossuficiência, ou seja, quando submetido a uma relação vertical, de cima para baixo, “de A para B ou de A sobre B” (FREIRE, 2014, p. 116). No diálogo a relação é horizontal, “de A com B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2014, p. 116).

Nesse sentido, a voz de P28 traz contribuições para o debate. Essa professora teve dúvidas acerca da possibilidade da articulação entre a Prova Floripa e as avaliações internas.

Sim, se houvesse diálogos sobre as propostas da Prova Floripa, se a avaliação fizesse parte das avaliações internas que ocorrem na escola. Porém da forma como vem acontecendo, como uma política de cima pra baixo, com desrespeito a autonomia dos professores e de toda a categoria não vejo como (voz de P28).

Evidenciamos que P28 estabelece o diálogo como elemento essencial entre as duas culturas de avaliação, a extraescolar e descendente (de cima para baixo), representada pela implementação da Prova Floripa e baseada em dados estatísticos, informações e resultados que levam em conta uma realidade educacional mensurável, portanto, objetiva, quantitativa e performativa, e a cultura intraescolar e ascendente (de baixo para cima), representada pelas informações e subjetividades geradas no processo pedagógico do qual as avaliações internas que ocorrem na escola, nas salas de aulas de Ciências, são elementos-chave (FREITAS, 2013b; SANTOS, 2013).

Assim, é possível contrapor as duas culturas: a cultura de avaliação extraescolar que trabalha apenas com expectativas, metas e resultados de

desempenho, por conseguinte, empobrecida dos objetivos curriculares, estando descolada de sentido e uso no processo educacional; e a cultura de avaliação intraescolar que trabalha a informação como meio para a ação, num processo preñado de sentidos, porque envolve outras dimensões educacionais como o desenvolvimento da autonomia, a formação de valores, a cidadania e o compromisso com o conhecimento (SANTOS, 2013).

Nesse sentido, P28 toca em uma questão relevante associada a autonomia das professoras em decidir aplicar ou não a Prova Floripa. Relembramos que esse aspecto foi alvo da questão 11 do questionário, mostrada anteriormente e enumerado por sete professoras em termos de influência da Prova Floripa. Embora a autonomia não tenha sido considerada como um aspecto relevante, algumas professoras abordaram a relação dela com a Prova Floripa. Nessa direção, destacamos as vozes de P1, P13 e P16

Temos autonomia de realizar nosso trabalho, mas atuamos numa Rede, temos Matriz Curricular, PPP, currículo a seguir (voz de P1).

[...]. Os índices das provas poderão retirar a autonomia de ensino do professor (voz de P13).

Não tive contato com edições anteriores, mas com minha experiência este ano entendi que a prova foi modificada, passando a ser elaborada por um grupo externo, contratado pela prefeitura para elaborar a prova. Entendo que isto afasta ainda mais a avaliação do contexto educacional propriamente dito, do dia-a-dia das escolas, da prática dos professores, os quais perdem ainda mais sua autonomia profissional, e dos estudantes, os quais não entendem por que estão sendo avaliados (voz de P16).

Observamos que essas vozes colocam em relevo aspectos ligados a perda da autonomia, visto que trabalham com a ideia da regulação e do controle que as avaliações externas promovem nas práticas curriculares e pedagógicas das referidas professoras. Sendo assim, para P1 a autonomia existe, mas não é plena, pois ela tem que seguir um currículo prescrito e está presa a ideologia do PPP da escola. Já para P13 está claro que os resultados alcançados na Prova Floripa vão repercutir na sua autonomia, visto que muito provavelmente vai ter que direcionar o planejamento e a prática pedagógica para os objetivos da Prova, ou seja, para aumentar os índices de desempenho da suas turmas e alunos. Nesse caso, observamos

que o desempenho na Prova Floripa serve para medir e fomentar a produtividade da professora, o que gera uma intensificação do seu trabalho na escola (SANTOS, 2014).

A voz de P16 tem um tom de denúncia, uma vez que coloca em destaque o contrato de terceirização da Prova Floripa, fato que mexeu com a forma e o conteúdo da avaliação na Rede e nas escolas, conseqüentemente, afastou “[...] **la avaliação do contexto educacional propriamente dito, do dia-a-dia das escolas, da prática dos professores, [...]**”. Portanto, a terceirização da Prova para o CAEd colocou em evidência a externalização da Prova Floripa e uma velada perda de autonomia profissional das professoras, repercutindo na sala de aula e nos estudantes, “**os quais não entendem por que estão sendo avaliados**”. Isso, sem dúvida, é problemático porque “controla o trabalhador e o leva a render mais, criando novas subjetividades, novas relações e novos valores” (SANTOS, 2013, p. 238).

A descontextualização da Prova Floripa faz os alunos não entenderem porque estão sendo avaliados e isso faz com que os mesmos não a levem a sério. Dessa forma, a Prova não tem significado para eles, como evidenciados nas vozes de P2 e P11.

[...] os alunos não realizam a prova com a seriedade, assim como realizam a minha, justamente por não ter um significado para eles. A maioria deles não lê as questões, apenas assinalam aleatoriamente (voz de P2).

[...], porque não se vê seriedade por parte de muitos alunos na realização da prova (voz de P11).

Isto posto, damos continuidade as nossas discussões sobre o elemento analítico em questão com os argumentos das professoras que se posicionaram contrariamente ao uso da Prova Floripa como instrumento significativo da avaliação dos alunos. Nessa linha de pensamento segue a voz de P5.

Por ser uma prova padronizada, ela não dá uma compreensão das especificidades de cada contexto escolar, o que torna a avaliação um tanto arbitrária (voz de P5).

A voz de P5 destaca um aspecto técnico, mas também político e que consideramos importante, a padronização da Prova Floripa. Sua crítica feita a Prova Floripa respinga nas AELE como um todo. Segundo Freitas (2013c), à padronização na/da avaliação da qualidade da educação é uma das críticas mais frequentes no contexto dos sistemas educacionais

e das escolas, porque presume um padrão de qualidade educacional e a possibilidade de concretizá-lo. Desse modo, nossas palavras encontram eco nas palavras de Freitas (2013c, p. 86).

Essa crítica nos leva a pensar que o ato político de estabelecimento de um padrão de qualidade supre um requerimento inerente à avaliação, qual seja, o da existência de padrão de referência para a sua realização. Estabelecer padrão implica seleção e hierarquização de valores a partir dos quais são operacionalizados os indicadores de qualidade. Estabelecer um padrão para a avaliação é projetar uma situação virtual (possível ou desejável) para a situação real existente, o que consiste na tomada de um posicionamento político. Ao reconhecermos a imprescindibilidade da avaliação da qualidade da educação assumimos que não podemos nos poupar de tomar o posicionamento político de definir um padrão para a avaliação que, em última instância, expressa determinada qualidade. Implica posicionamento a favor de determinada qualidade que se pretende tornar universal.

Nessa perspectiva colocada, em função da Prova Floripa, faremos uso dos questionamentos formulados pela autora com pequenas adaptações: qual qualidade o padrão da Prova Floripa contempla e promove? Qual qualidade seus gestores admitem e esperam padronizar? A favor de que e no interesse de quem se arbitra o padrão de qualidade da educação na RMEF? (FREITAS, 2013c).

Sem dúvida são questões polêmicas, contudo, ao direcionarmos para o contexto avaliativo da RMEF e que envolve a Prova Floripa, podemos dizer que a padronização da qualidade promovida pela Prova Floripa está filiada ao IDEB, visto que é o indicador de qualidade estabelecido pelo governo federal e que legalmente se incorporou ao Sistema Municipal de Educação de Florianópolis como o padrão de educação a ser perseguido e atingido. Contudo, lembramos que o IDEB está baseado em padrões cognitivistas associados ao fluxo escolar e a Prova Brasil que mede a proficiência dos estudantes em Matemática e Língua Portuguesa. Ao estar limitado a esses dois aspectos, o IDEB exclui do seu cálculo tantos outros aspectos do contexto escolar, por exemplo, aspectos políticos-pedagógicos, curriculares, socioeconômicos e culturais que contribuem decisivamente para a qualidade da educação (HORTA NETO, 2013). Portanto, evidenciamos que o IDEB não expressa a real

qualidade da educação das escolas, em especial as públicas, para as quais foi criado.

Registramos que a SME, através da Prova Floripa admitia e esperava atingir o padrão 6 do IDEB previsto pelo MEC para o ano de 2021. O propósito em atingir tal padrão, ao nosso ver, envolveu interesses políticos e econômicos. Os interesses políticos estavam alinhados às relações de parceria técnica estabelecidas com o governo federal. Já os econômicos estavam vinculados ao financiamento da educação municipal. As metas de qualidade educacional assumidas e projetadas para a RMEF, sem dúvida, entraram como uma das contrapartidas da PMF para contrair financiamentos e empréstimos junto aos bancos internacionais.

Conscientes do caráter político presente nessa discussão e de quão longa e controversa ela é, acrescentamos a voz de P16 que aborda e problematiza a questão da padronização, assim como outros aspectos associados as avaliações externas e a Prova Floripa.

Entendo que o objetivo dessas avaliações não é atender as necessidades da educação básica, mas ranquear escolas e profissionais e atender a interesses específicos, particularmente econômicos. Entendo que isto leva a um sucateamento da educação pública e a uma padronização da escola, tirando-lhe sua função primordialmente social (voz de P16).

Então, a partir da voz de P16 evidenciamos que padronizar objetivamente a qualidade da educação através da avaliação externa é problemático, visto que na educação e no ensino se trabalha com aspectos subjetivos, que não se enquadram no modelo adotado pelo IDEB, portanto, que não podem ser mensuráveis. Isso sem dúvida é uma situação complexa e limitante que requer tempo e espaço na pesquisa educacional.

Na sequência continuaremos nossas análises com as vozes das professoras P16 e P18, cujo posicionamento é contrário a utilização da Prova Floripa como um instrumento significativo de avaliação nas suas aulas.

Não. Busco promover uma avaliação formativa com meus alunos, que funcione como avaliação para minha prática também. A Prova Floripa não se configura como instrumento significativo neste processo por não fazer parte de minha prática, por não ter relação com meus objetivos de trabalho e tampouco com o que se encontra na legislação

educacional municipal e até nacional sobre os objetivos de se ensinar Ciências (voz de P16). Não. Se o planejamento das aulas fosse baseado nos descritores seria um instrumento significativo, porém meu planejamento não é baseado nisso (voz de P18).

Para essas professoras não é possível pensar a Prova Floripa como um instrumento significativo na avaliação dos seus alunos porque não segue os princípios de avaliação os quais se filiam. Dessa forma, as referidas professoras abordam aspectos críticos relacionados ao conteúdo e a forma da Prova Floripa. Para a professora P16, a Prova Floripa não funciona como uma avaliação formativa e aliado a isso não atende os seus objetivos de trabalho e tampouco os objetivos do ensino de Ciências. Somando-se a isso, P18 alega que caso o planejamento das aulas fosse baseado nos descritores, a Prova Floripa seria um instrumento significativo de avaliação, contudo, deixa claro que o seu planejamento de ensino não é fundamentado nos descritores.

Percebemos que P16 e P18 trazem à tona aspectos técnicos e pedagógicos associados a avaliação e que nos faz pensar nas características da Prova Floripa. Assim, quando P16 diz que utiliza a avaliação formativa para avaliar a sua prática, no sentido de um ter feedback ou de fazer uma autoavaliação e P18 diz que o seu planejamento não é baseado em descritores, passam a ideia de uma prática alternativa de avaliação. Isso implica em outra forma de se relacionar com o processo do ensino e da aprendizagem e, portanto, de conceber a avaliação dos alunos e a prática pedagógica das professoras. Uma forma de avaliar mais interativa, participativa e menos hierarquizante, mais subjetiva e menos objetiva, por conseguinte, focada nos processos sem ignorar os produtos (FRENANDES, 2006).

Para completar, fundamentados em Fernandes (2006), pontuamos que a avaliação formativa é alternativa a uma avaliação classificatória, somativa caracterizada por dar mais ênfase aos resultados obtidos pelos alunos, a utilização dos testes padronizados e a prestação de contas, onde acreditamos se enquadrar a Prova Floripa.

Lembramos que durante várias edições a Prova Floripa foi definida como uma avaliação diagnóstica, no sentido de fornecer dados e informações sobre o ensino e a aprendizagem desenvolvidos nas escolas básicas da RMEF. Sendo assim, o discurso dos gestores da SME trabalhava com a ideia de que a Prova era um instrumento para “[...] coletar informações que apontassem para indicadores de desempenho da aprendizagem, e a partir disso, realizar um redirecionamento das ações e

intervir na prática pedagógica” (FLORIANÓPOLIS, 2014, p. 12). Portanto, na perspectiva de uma racionalidade instrumental, com o intuito de diagnóstico da qualidade da educação ofertada na RMEF.

Na prática não foi bem assim, pois sua implementação gerou polêmica. Desde as primeiras edições da Prova Floripa, a SME fez licitação e contratou empresas de gestão da educação para sistematizar as informações e resultados gerados a partir da aplicação dos seus instrumentos (teste de proficiência nas distintas disciplinas da grade curricular e questionário socioeconômico), resultando na produção de relatórios¹²⁹ de desempenho das escolas, turmas e alunos. Portanto, o que era um diagnóstico, adquiriu características de avaliação por gestão de resultados cuja dinâmica é a valorização do desempenho individual, por meio da verificação pontual de performances educacionais em determinados descritores (padrões de proficiência), o que já foi estudado e dissertado por Anjos (2013) e Santos (2014).

Considerando o contexto da avaliação externa na RMEF, Anjos (2013), apresenta e discute algumas das condicionantes da Prova Floripa, analisando como se deu a sua proposição, estabelecendo relações com a política de avaliação em larga escala no Brasil. A autora atribui que a significativa importância dada pelos gestores da SME aos resultados obtidos pelos alunos na Prova Floripa está atrelada às metas do IDEB. Assim, de acordo com Anjos (2013) a Prova surgiu para verificar como estão os índices das escolas da RMEF e se estes são equivalentes ou melhores que aos do IDEB. Além disso, para a autora por trás da criação, organização e implementação de um sistema específico de avaliação da Rede, há interesses econômicos, aspecto que já comentamos em algumas passagens desta tese.

Santos (2014) em sua investigação levanta pontos que convergem com os estudos de Anjos (2013), dentre os quais a gestão por resultados educacionais na RMEF. Para a autora, as políticas de avaliação em larga escala ao estilo da Prova Floripa, constituem uma das estratégias para implementar na Rede, políticas gerencialistas e meritocráticas que valorizam a gestão do desempenho e da eficiência das escolas e dos

¹²⁹ O tratamento dos dados e informações das edições de 2007, 2008, 2009, 2011 e 2012 foi realizado pela Meritt Informação Educacional. Em 2010 foi contratada a empresa Sistema de Educação Brasil, contudo, a Prova não foi aplicada. O relatório de indicadores da edição de 2013, ficou sob responsabilidade da empresa Foco Opinião e Mercado. A partir da edição de 2014, o CAEd passou a produzir os relatórios dos resultados da Prova Floripa (Fonte: relatórios da Prova Floripa disponibilizados pela SME).

professores, com o intuito de conceder premiações. Nesse sentido, faz considerações acerca destas políticas, caracterizando-as como uma forma de monitorar, gerenciar e controlar a qualidade e produtividade das escolas e dos professores, tendo sérias implicações, dentre as quais, a intensificação do trabalho docente.

Tanto a perspectiva abordada por Anjos (2013) quanto a colocada por Santos (2014) encontram direta ou indiretamente eco em nossa investigação, visto que algumas vozes das professoras já tocaram na questão econômica, assim como denunciando implicitamente o controle e a intensificação do trabalho docente por elas realizado e associado a Prova Floripa. Nessa lógica, acrescentamos algumas vozes que corroboram as pesquisas de Anjos (2013) e Santos (2014). As vozes de P12 e P29 associam a implementação da Prova Floripa a questões econômicas.

Para [...] atender exigências do Banco Internacional do Desenvolvimento (voz de P12).

Faz parte do acordo com o banco interamericano de desenvolvimento que ultrapassa meramente a prova. [...] (voz de P29).

Já as vozes de P3, P6, P10, P13 e P23 resvalam na questão do controle do trabalho docente.

[...]. Parece necessário, para a secretaria de educação, avaliar o trabalho que vem sendo desenvolvido na rede e que é administrado por ela (voz de P3).

[...], desqualificar todo o trabalho interno da escola e dos profissionais, que infelizmente não são valorizados (voz de P6).

Pelo que é dito nas formações, a prova é um instrumento de avaliação do nosso trabalho (voz de P10).

Também, os índices serão transformados em novas políticas que irão desvalorizar o trabalho do professor (voz de P13).

Tentar avaliar o trabalho dos professores através dos resultados dos estudantes (voz de P23).

Essas vozes dão pistas de que a Prova Floripa tem implicações no trabalho docente das professoras, já que a mesma passa a servir como ferramenta de controle para aferir resultados de desempenho das professoras. Uma espécie de pedagogia externa do exame, descolada do projeto político pedagógico da escola e do processo de ensino. Uma pedagogia voltada para atingir e monitorar padrões de desempenho e que

separa os “eleitos” dos “não eleitos” (LUCKESI, 2011, grifo do autor). Logo, uma pedagogia com princípios classificatórios, seletivos, meritocráticos e excludentes (ESTEBAN, 1999; 2010).

Além disso, segundo Santos (2014), os resultados da Prova Floripa têm gerado inquietação, apreensão e até certo constrangimento entre os/as professores/as da RMEF, embora tenha evidenciado por meio de sua pesquisa que para eles/as o resultado das provas constitui-se em uma avaliação rasa e parcial do ensino-aprendizagem. Sendo assim, não expressa a essência do trabalho desenvolvido com os alunos e alunas. Para a referida autora, os índices atingidos pelas escolas e estudantes na Prova Floripa não são capazes de traduzir as subjetividades e contradições presentes no processo de ensino e aprendizagem, bem como mensurar o desempenho dos/as professores/as.

5.4.4 Características, limites e contradições da Prova Floripa

Nessa categoria de análise objetivamos identificar, na visão das professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências da RMEF, características, limites e contradições relacionados à Prova Floripa, bem como problematizar o uso dos seus resultados e identificar elementos da prática docente das professoras que levam a um estreitamento curricular. Para dar conta desses objetivos iremos considerar três elementos analíticos:

- Caracterização da Prova Floripa;
- O uso dos resultados da Prova Floripa e a responsabilização das professoras;
- Limites e contradições da Prova Floripa.

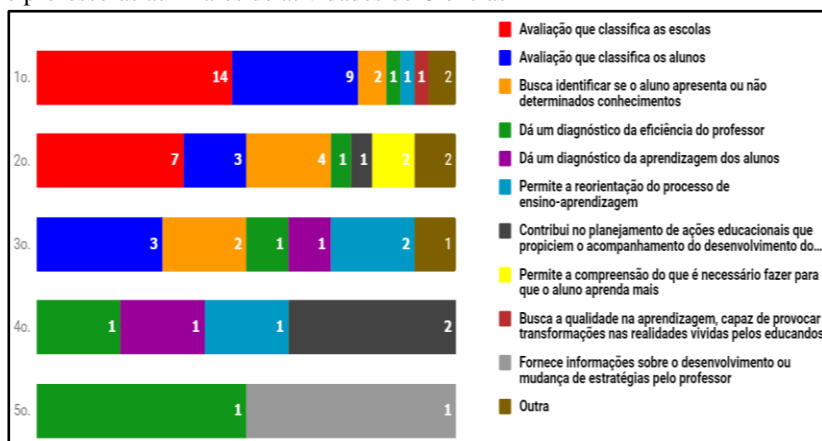
a) Caracterização da Prova Floripa

A partir dos dados e informações levantados na pergunta 19 do questionário, objetivamos analisar as características da Prova Floripa na visão das professoras. Dessa forma, elencamos um rol de possíveis características para a Prova Floripa e solicitamos que as professoras selecionassem aquelas que no seu entendimento identificavam o instrumento Prova Floripa. Caso optassem por mais de uma característica, deveriam enumerá-las em ordem crescente de importância, onde o número um seria a mais importante e assim sucessivamente. Além disso, as professoras poderiam elencar outras características para a Prova Floripa. Na sequência expomos a relação das possíveis características consideradas na pergunta 19:

- Avaliação que classifica os alunos;
- Avaliação que classifica as escolas;
- Dá um diagnóstico da eficiência do professor;
- Dá um diagnóstico da aprendizagem dos alunos;
- Busca identificar se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos;
- Permite a compreensão do que é necessário fazer para que o aluno aprenda mais;
- Permite a reorientação do processo de ensino-aprendizagem;
- Fornece informações sobre o desenvolvimento ou mudança de estratégias pelo professor;
- Contribui no planejamento de ações educacionais que propiciem o acompanhamento do desenvolvimento do aluno;
- Busca a qualidade na aprendizagem, capaz de provocar transformações nas realidades vividas pelos educandos;
- Contribui para a transformação da realidade dos alunos;
- Busca a autonomia dos alunos.
- Outra característica.

As informações coletadas foram primeiramente sistematizadas em tabelas e posteriormente em gráficos. Assim, no “gráfico 25” expomos uma síntese dos resultados obtidos.

Gráfico 25 - Caracterização da Prova Floripa na visão das professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências



Fonte: respostas do questionário.

Analisando o “gráfico 25”, percebemos que 14 professoras identificaram a característica “avaliação que classifica as escolas”, como

a mais importante, o que representa uma proporção de 46,66% do coletivo investigado. A mesma característica também foi enumerada por sete professoras como a segunda em grau de importância, perfazendo 23,33% do coletivo das professoras. A característica “avaliação que classifica os alunos” também recebeu destaque, sendo enumerada como a primeira em grau de importância por 9 professoras, o que simboliza 30% do coletivo de pesquisa. Igualmente foi enumerado por três professoras (10%) como a segunda e a terceira em grau de importância. Quanto as outras características, observamos que receberam marcação como a mais importante: “busca identificar se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos” (duas professoras - 6,66%), “outra característica” (duas professoras - 6,66%), “dá um diagnóstico da eficiência do professor” (uma professora - 3,33%), “permite a reorientação do processo de ensino-aprendizagem” (uma professora - 3,33%) e “busca a qualidade na aprendizagem, capaz de provocar transformações nas realidades vividas pelos educandos” (uma professora - 3,33%). Com relação as características enumeradas como segunda em grau de importância, além da “avaliação que classifica as escolas” e “avaliação que classifica os alunos”, as professoras identificaram “busca identificar se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos” (quatro professoras - 13,33%), “permite a compreensão do que é necessário fazer para que o aluno aprenda mais” (duas professoras - 6,66%), “outra característica” (duas professoras - 6,66%), “dá um diagnóstico da eficiência do professor” (uma professora - 3,33%) e “contribui no planejamento de ações educacionais que propiciem o acompanhamento do desenvolvimento do aluno” (uma professora - 3,33%).

No terceiro estágio de importância, as professoras consideraram, além da “avaliação que classifica os alunos”, as características “busca identificar se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos” (duas professoras - 6,66%), “permite a reorientação do processo de ensino-aprendizagem” (duas professoras - 6,66%), “dá um diagnóstico da eficiência do professor” (uma professora - 3,33%), “dá um diagnóstico da aprendizagem dos alunos” (uma professora - 3,33%) e “outra característica” (uma professora - 3,33%).

Em quarto grau de importância receberam marcação as características “contribui no planejamento de ações educacionais que propiciem o acompanhamento do desenvolvimento do aluno” (duas professoras - 6,66%), “permite a reorientação do processo de ensino-aprendizagem” (uma professora - 3,33%), “dá um diagnóstico da eficiência do professor” (uma professora - 3,33%) e “dá um diagnóstico da aprendizagem dos alunos” (uma professora - 3,33%).

Em quinto grau de importância foram enumeradas as características “fornece informações sobre o desenvolvimento ou mudança de estratégias pelo professor (uma professora - 3,33%) e “dá um diagnóstico da eficiência do professor” (uma professora - 3,33%).

As características “busca a autonomia dos alunos” e “contribui para a transformação da realidade dos alunos” não foram identificadas pelas professoras, portanto, não se aplicam a Prova Floripa.

A partir dessas informações pontuamos que na opinião das professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências da RMEF a Prova Floripa é caracterizada principalmente como uma avaliação que classifica as escolas, dado que 21 professoras identificaram essa característica como a primeira e a segunda mais importantes dentre as outras, o que equivale a 70% do coletivo investigado. Além desse aspecto, assinalamos que as características avaliação que classifica os alunos e avaliação que busca identificar se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos também receberam destaque. Desse modo, consideramos que 15 professoras enfatizaram que a Prova Floripa é uma avaliação que classifica os alunos, somando 50% de proporção do coletivo investigado e oito professoras (26,66%) opinaram que é uma avaliação que busca identificar se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos. Nessa direção, assinalamos que nossas análises estarão focadas nessas três características.

Iniciamos nossas discussões com o seguinte questionamento: Por que as professoras deram destaque a essas características e não as outras? Ao nosso ver, suas respostas não partem de uma realidade não vivenciada e de uma consciência ingênua. Portanto, há uma concretude nas respostas das professoras, um *pensar certo* que levou a uma “leitura crítica da realidade” (FREIRE, 1986, p. 23). Uma leitura decorrente da construção de conhecimentos acerca da Prova Floripa e impulsionada pelo desenvolvimento de uma cultura da avaliação na RMEF que está relacionada a institucionalização e operacionalização da avaliação externa. Isso fez com que as professoras se filiassem a determinados sentidos e assim, construísem significados, valores, posicionamentos, percepções e compreensões. Essas compreensões foram materializadas em suas respostas, numa ação crítica e concreta, reflexo das suas formas de ser e de dialogar com a realidade.

É nesse contexto cultural que colocamos em destaque as vozes das professoras P2, P4, P5, P16, P19 e P30 que sinalizam para um *pensar certo*, compreendendo de forma crítica a realidade que caracteriza a Prova Floripa. Logo, para essas professoras a Prova Floripa é uma avaliação que classifica as escolas, produz *rankings*, comparações e induz a práticas

meritocráticas e de competição entre as escolas municipais, bem como entre as professoras que lá trabalham.

[...] Me incomoda muito a comparação dos resultados entre as escolas. Penso que a comparação só seria significativa e legítima se realizada somente com resultados anteriores da mesma escola. [...]. A escola que sou efetiva não aplicou a prova este ano por consenso dos professores, que discordam do caráter classificatório da mesma (voz de P2).

[...] Muitas vezes, o ranking a qual a escola acaba pertencendo não condiz com seus processos pedagógicos. Escolas autoritárias saem-se bem e aquelas que buscam o equilíbrio da autoridade-autoritarismo (é desafiador ficar em polo só) acabam por serem vistas como desleixadas, despreocupadas, ruins. [...] (voz de P4).

É uma forma de se fazer comparações entre as escolas e encontrar possíveis deficiências [...] (voz de P5).

Entendo que o objetivo dessas avaliações não é atender as necessidades da educação básica, mas ranquear escolas e profissionais [...] (voz de P16).

[...] o resultado acaba funcionando como uma competição entre as escolas, para ver quem consegue acertar mais questões. [...] (voz de P19).

[...] me preocupo mais ainda com o uso ideológico meritocrático que essas avaliações podem gerar dentro do magistério aqui em Floripa [...] (voz de P30).

Nessa lógica, percebemos que a Prova Floripa tem servido para instaurar práticas culturais de seleção, classificação e competição, intensificando processos de individualização e meritocracia, dificultando, assim, a organização das escolas e seus agentes a partir de princípios democráticos (FREITAS, 2013b). Certamente práticas reducionistas e utilitaristas que mais se aproximam de um contexto gerencial, performativo e mercadológico do que de busca pela qualidade social da escola pública e a emancipação dos sujeitos.

São práticas reducionistas porque colocam em primeiro plano a padronização e o desempenho das escolas e seus agentes, deslocando a preocupação com o processo educacional para o seu produto, isto é, para o incremento de índices e a produção de resultados (SANTOS, 2013;

SANTOS, 2014). Nesse contexto, o que conta é a performatividade e, sendo assim,

[...] as pessoas trabalham para o brilho de si mesmas e até mesmo da instituição em que estão inseridas. Ser institucional não mais significa trabalhar para que a instituição funcione orientada pela defesa do bem público, mas sim trabalhar para o brilho e glória de sua instituição e, em consequência, de si mesmo, como parte dela (SANTOS, 2013, p. 233).

Na continuidade passamos a interpretar algumas vozes que caracterizaram a Prova Floripa como uma avaliação que classifica os alunos e que, portanto, busca identificar se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos. Pontuamos que essa associação foi recorrente nas respostas das professoras, principalmente quando questionadas sobre os motivos que levaram a PMF a implementar a Prova Floripa. Nessa direção segue as vozes de P1, P3, P21, P22 e P24.

[...] para saber se os estudantes estavam aprendendo o que é trabalhado nas escolas (voz de P1).

A necessidade de avaliar/mensurar as aprendizagens dos alunos [...] (voz de P3).

Avaliar o conhecimento dos alunos. [...] (voz de P21).

Conhecer o que está sendo ensinado e compreendido pelos alunos. [...] (voz de P22).

[...], apresenta valor por permitir ter acesso a parâmetros específicos em relação ao desenvolvimento dos alunos (voz de P24).

No nosso entendimento essas professoras estão se referindo a função da Prova Floripa de mensurar aspectos cognitivos associados ao que o aluno aprendeu ou não, fornecendo um parâmetro do nível de desempenho cognitivo dos estudantes e das escolas. Portanto, inferimos que a Prova Floripa se caracteriza por ser uma avaliação cognitivista, somativa e de cunho bancário. Sendo assim, ranqueia e padroniza as aprendizagens alcançadas pelos alunos, transformando-as em dados e informações de rendimento individual, por turma ou por etapa escolar, componente curricular e por escola avaliada. Portanto, a serviço da gestão por resultados educacionais no município de Florianópolis Nessa lógica, essas vozes respaldam o discurso dos gestores da SME ao destacar os resultados da Prova Floripa como uma poderosa ferramenta de gestão da

educação municipal e a serviço da verificação da qualidade e equidade do ensino ofertado na RMEF (FLORIANÓPOLIS, 2014).

Nessa perspectiva, para contrapor esse propósito, colocamos em evidência a voz de P4 e outra voz de P24, que acrescentam dados interessantes sobre o ranqueamento das escolas, a qualidade da educação e a gestão da avaliação externa na RMEF. Assim, suas leituras trabalham com a ideia de controle da qualidade educacional e a eficácia e eficiência da gestão dos recursos públicos, o que nos faz retomar os aspectos gerencialistas e de controle que estão por trás da Prova Floripa.

[...]. O maior problema pra mim é que fornece um ranking que não é real. Como medir a qualidade do ensino-aprendizagem com uma prova feita externamente? Não acredito nisso. [...] (voz de P4). Penso que o que levou a PMF implementar {a Prova Floripa} tem relação com as tendências mundiais de investimentos na educação. Ter controle de eficácia e eficiência na gestão dos recursos públicos (voz de P24).

É importante frisar que a Prova Floripa, assim como as avaliações nacionais, dos estados e de outros municípios brasileiros tem sua origem relacionada a uma cultura internacional de avaliação sistêmica (SANTOS, 2013). A partir desse contexto podemos dizer que a SME/PMF aderiu a essa cultura

[...] porque ela também é uma prática dos sistemas educacionais de diversos países desenvolvidos e nossas autoridades educacionais e gestores estão preocupados com o lugar do Brasil no cenário internacional. É no interior desse sistema internacional de avaliação que se desenvolve o sistema de avaliação brasileiro. Desta forma são modelos de testes como o Programa Internacional de Avaliação de alunos (Pisa), que se propõe a avaliar a qualidade da educação em cada país, por meio do desempenho dos estudantes, que vão servir de referência para os nossos (SANTOS, 2013, p. 234).

Portanto, nesse cenário os objetivos da educação municipal foram sendo modificados para atender interesses ligados ao desenvolvimento econômico, onde o mais importante são os resultados da educação, logo, o que conta é a eficácia e a eficiência do ensino oferecido e desenvolvido nas escolas. São esses propósitos que definem o que deve ser ensinado e

aprendido nas escolas, isto é, os conteúdos escolares que serão selecionados para serem ensinados pelos professores e assimilados pelos alunos (SANTOS, 2013).

Esse modelo gerencialista e bancário da educação seguido pela Prova Floripa, baseado nos resultados de desempenho, tem impactos diretos na escola e especialmente nas práticas de ensino das professoras. Logo, no próximo elemento analítico trataremos de uma das consequências da gestão das avaliações externas, a responsabilização dos/as professores/as pelos resultados de desempenho da escola e dos alunos.

b) O uso dos resultados da Prova Floripa e a responsabilização das professoras

Iniciamos colocando em relevo as seguintes interrogações: O que existe por trás dos resultados da Prova Floripa? Por que os números da Prova Floripa instigam o interesse e a persuasão dos gestores da educação municipal? Qual a relação dos resultados da Prova Floripa com a responsabilização educacional?

Essas questões nos fazem pensar no fascínio que os números da educação exercem nos gestores. Concordamos com Santos (2013), quando pontua que o fascínio pelos números gerados nos testes de avaliação em larga escala acaba por definir os melhores em termos de desempenho educacional: os melhores países, as regiões, as cidades e as melhores escolas. Acrescentamos também os/as melhores professores/as e alunos/as.

Nesses casos, ser o melhor ou um dos melhores significa servir de modelo, ser respeitado, ter maior demanda por matrículas (no caso das escolas), receber prêmios, enfim, ter maior visibilidade, prestígio e destaque (SANTOS, 2013, p. 239).

Portanto, não existe neutralidade nos números e nos resultados da Prova Floripa, visto que carregam sentidos e significados de natureza política e ideológica, o que faz deles objetos de governança. Os usos dos resultados definem metas e estratégias de ação, maiores ou menores investimentos e legitimam políticas educacionais (SANTOS, 2013), bem como a responsabilização profissional e educacional.

Nesse contexto, trabalharemos com o uso dos resultados da Prova Floripa nas escolas e pelas professoras, os impactos que desencadeiam e por fim a relação dos resultados da Prova Floripa com a responsabilização

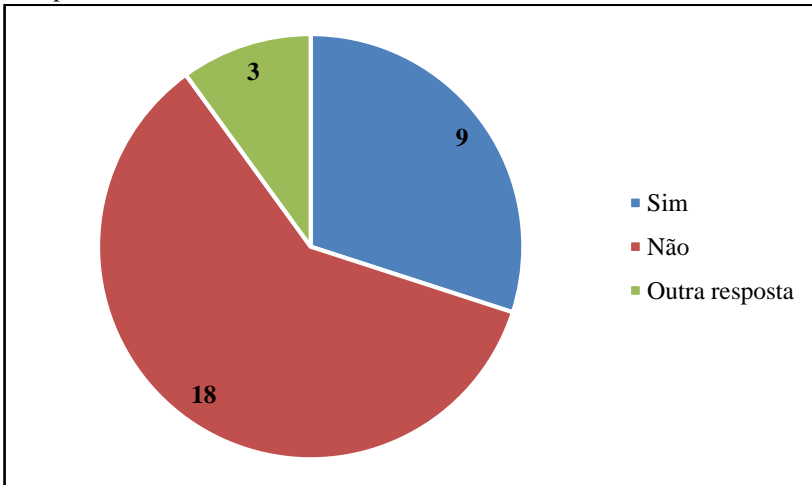
profissional das professoras, chamando atenção para algumas contradições envolvendo essas questões.

Para subsidiar nossas análises, utilizaremos os dados e informações obtidos a partir das respostas para as perguntas 13, 14, 15 e 16 do questionário. Queríamos levantar junto as professoras pontos negativos relacionados a Prova Floripa. Também, se as escolas estavam trabalhando com os resultados da Prova, como os resultados estavam sendo recebidos pelas professoras, que ações estavam sendo desenvolvidas nas escolas e se as professoras se sentiam responsáveis pelos resultados da Prova Floripa. Caso sim, porquê?

Em síntese, nosso intuito nesse elemento analítico é encontrar pistas nas vozes das professoras que denunciem a presença de políticas de responsabilização educacional associadas aos resultados da Prova Floripa.

Com relação as respostas das professoras para ao uso dos resultados da Prova Floripa elaboramos o “gráfico 26”. Nele expomos as respostas afirmativas (a escola usa os resultados da Prova) e negativas (a escola não usa os resultados da Prova).

Gráfico 26 - Distribuição das professoras quanto ao uso dos resultados da Prova Floripa na Escola



Fonte: respostas do questionário.

A partir dos dados do “gráfico 26” podemos inferir que 18 professoras responderam que os resultados da Prova Floripa não eram trabalhados na escola em que atuavam, o que perfaz 60% do coletivo pesquisado. Em contrapartida, nove professoras ou 30% do coletivo investigado opinaram que os resultados da Prova Floripa eram

aproveitados e discutidos na escola que atuavam. Além disso, 3 professoras (10%) não responderam a pergunta.

Passamos a analisar as justificativas das professoras para o uso e para o não uso dos resultados da Prova Floripa. Iniciamos com os porquês para o não uso dos resultados, já que a maior parcela das respostas (60%) se enquadra neste grupo. Nessa linha, seguem as vozes de P3, P8, P14, P19 e P28.

Não, recebemos apenas as senhas para acessar os resultados do ano anterior para cada disciplina. Mas não houve uma discussão na escola sobre os resultados (voz de P3).

[...]. Vejo que nenhum professor se preocupa em ver os resultados da Prova Floripa e discutir questões/itens. Até na elaboração do Projeto Político Pedagógico não mostraram interesse em abrir espaço para discussão (voz de P8).

A escola apenas aplica as provas, não foi desenvolvido nem planejado qualquer trabalho (voz de P14).

Não foram trabalhados, houve uma recusa dos professores em aplicar a última Prova Floripa (voz de P19).

Nunca participei de nenhum debate sobre os resultados da Prova Floripa (voz de P28).

Pontuamos a resposta dada por P14 foi recorrente entre as professoras. Portanto, parece que a prova é somente aplicada e nada mais é feito com ela, seus resultados caem no esquecimento, embora a SME faça a devolutiva e publicização para as escolas e seus coletivos. Assim, partindo das justificativas, percebemos que há uma resistência por parte dos coletivos das escolas e das professoras em discutir e utilizar pedagogicamente os resultados da Prova Floripa. Acreditamos que essa resistência esteja associada a questões políticas e ideológicas, de controle e responsabilização educacional.

Nesse sentido, relembramos que em 2016 ocorreu no âmbito da Rede um movimento puxado pelo SINTRASEM questionando o uso dos resultados da Prova Floripa nas escolas, bem como os investimentos assombrosos relacionados a Prova. Igualmente já existia uma insatisfação associada a aplicação da prova, dado que o CAEd é que deveria aplicá-la, pois estava recebendo para fazer a gestão da avaliação na RMEF. Portanto, as professoras se sentiam pressionadas e obrigadas a aplicar a

prova e isso trazia muita insatisfação, o que pode ser percebido em outra voz de P19.

Os professores não veem com bons olhos a Prova Floripa no sistema atual. Especialmente porque vem de fora, existe um contrato de prestação de serviços muito bem remunerado, mas os professores que tem que aplicar, há pouco tempo atrás também tinham que cuidar do resultado, passando gabarito. Ou seja, acúmulo de função sem nenhuma remuneração para isso (voz de P19).

A soma de tudo o que foi apontado pelas professoras, fez com que ocorresse um boicote da edição da Prova Floripa de 2016 em várias escolas básicas da Rede, o que pode ser evidenciado nas vozes das professoras P5, P10, P15, P20 e P23.

[...]. Houve uma discussão prévia na escola acerca da necessidade e importância de se fazer essa prova. Ouvi críticas de profissionais de outras escolas acerca da sua aplicação, inclusive aquelas em que o corpo docente escolheu por boicotá-la por completo. [...] (voz de P5).

A minha escola tomou a posição da categoria de não aplicar a prova (voz de P10).

As escolas não aplicaram a Prova Floripa em 2016 (voz de P17).

Esse ano que passou nossa escola não aplicou a prova, seguindo orientações do sindicato em relação a empresa que foi paga para fazer a prova (voz de P20).

[...] Ano passado tentamos boicotar a prova, mas, não tivemos 100% de adesão ao movimento (voz de P23).

Com relação a não aplicação da Prova Floripa, chamamos a atenção para uma situação denunciada pela professora 28, envolvendo relações autoritárias na gestão escolar.

Decidimos pelo boicote, porém a direção aplicou a prova mesmo sem a presença dos professores, ferindo assim, nossa autonomia e decisão coletiva da categoria (voz de P28).

Quanto às justificativas dadas pelas professoras para o uso dos resultados da Prova na escola, pontuamos que há um direcionamento para

o instrumento de avaliação, no sentido de estimular a participação dos alunos, utilizar seus dados e informações para orientar o planejamento e a prática curricular das professoras, a preparação das aulas, utilizar na avaliação interna e preparação dos alunos para resolver os itens/questões da prova. Nessa lógica, seguem as vozes de P1, P5, P11 e P22.

[...]. Direção e equipe pedagógica procuram discutir os resultados com os professores nas reuniões de planejamento, divulgam Matriz de Referência e aplicam a prova por entender seu potencial (voz de P1).

Nos foi apresentado no começo do ano os resultados do ano passado para a Prova Floripa e orientado para que levássemos eles em conta na preparação de nossas aulas (voz de P5).

No início do ano, os professores acessam os resultados dos estudantes da Prova Floripa do ano anterior e se embasam na proficiência destes estudantes em cada item para elaborarem seus planejamentos e sequências didáticas (voz de P11).

[...]. Estimula a participação dos alunos. Correção das questões; diversificar as avaliações dos professores para que contenham algumas questões que seguem o formato da Prova Floripa, para familiarizar os alunos (voz de P22).

Entretanto, há professoras que tocam em questões nevrálgicas como o fato dos resultados da Prova revelar a eficiência ou o fracasso do ensino desenvolvidos nas escolas. É o caso da voz de P4.

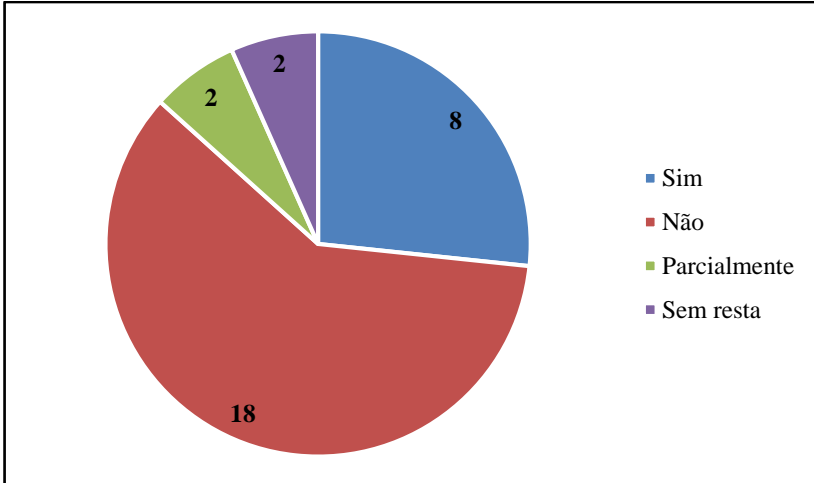
[...]. Mas existem escolas, que veem no resultado da Prova Floripa o resultado de sua eficácia ou fracasso. [...] (voz de P4).

A voz de P4 nos inquieta e partindo dela passamos a aprofundar a discussão sobre a questão da responsabilização educacional das professoras que está associada aos resultados de Ciências da Prova Floripa. Para encontrarmos evidências quanto a esse elemento perguntamos para as professoras: Você se sente responsável pelos resultados em Ciências obtidos por sua(s) escola(s) na Prova Floripa? Por quê?

As respostas para a primeira parte da pergunta estão esboçadas no “gráfico 27”. Nele pode-se perceber que a maioria das professoras responderam que não se sentem responsáveis pelos resultados de Ciências obtidos por sua escola na Prova Floripa, o que representou 18 professoras

do coletivo pesquisado, perfazendo uma proporção de 60%. Desse coletivo 8 professoras (26,66%) disseram que se sentiam responsáveis e duas (6,66%) parcialmente. Além disso, duas professoras (6,66%) se sentiram impossibilitadas de responder a pergunta.

Gráfico 27 - Distribuição das professoras com relação a se sentir ou não responsabilizada pelos resultados de Ciências da Prova Floripa



Fonte: respostas do questionário.

Essas informações são reveladoras porque, embora haja todo um direcionamento da SME para responsabilizar às escolas e professores/as pelos resultados da Prova Floripa, percebemos que um elevado percentual das professoras pesquisadas (60%) não se considera responsável pelos resultados de Ciências da escola onde atuam. Em linhas gerais, as justificativas das professoras, transitaram entre aspectos como: estar pouco tempo atuando na escola, o fato da Prova não levar em conta o contexto de realidade da escola e dos alunos, o desinteresse e falta de seriedade dos alunos em realizar a prova, relações com o planejamento, por exemplo, não ser direcionado para trabalhar com os descritores da Prova, dentre outros aspectos. Na sequência, apresentamos as vozes de P4, P10, P13, P17 e P18 que respaldam nossas colocações e análises.

Não porque não estava na escola anteriormente. Mas acho que se estivesse me sentiria, mesmo sabendo das problemáticas deste tipo de avaliação, me sentiria responsável e reflexiva sobre "o que deveria estar ensinando aos meus alunos?" (voz de P4, grifo da professora).

Não, não preparo minhas aulas partindo dos descritores (voz de P10).

Não, pois não irão contemplar os conteúdos trabalhados durante o ano e não avalia as individualidades do aluno (voz de P13).

Não, pois não estão de acordo com o meu contexto escolar (voz de P17).

Não, o planejamento foi realizado conforme a realidade dos alunos, para atender cada particularidade e não para atender a Prova Floripa (voz de P18).

A voz de P4 nos encaminha para as respostas das professoras que disseram se sentirem responsáveis pelos resultados de Ciências na Prova Floripa. Assinalamos que a referida professora expõe um aspecto corriqueiro no exercício da docência, a autoavaliação da prática de ensino, o que justifica quando problematiza sua atuação interrogando e grifando **"o que deveria estar ensinando aos meus alunos?"**. Nesse contexto, colocamos em evidência as vozes de P2, P5, P14 e P16.

Um pouco. Talvez o desinteresse dos alunos em realizar a prova com seriedade seja resultado do desprezo dos professores pela mesma. Contudo sei que alunos que tiveram baixo desempenho em determinado conteúdo da prova, na verdade dominam o conteúdo, pois tiveram resultados excelentes em minhas avaliações (voz de P2).

Sim, em parte, já que eu desenvolvi (ou supostamente deveria ter desenvolvido, caso não os tenha) os temas da prova com meus estudantes. [...] (voz de P5).

Sim, pois apesar da Prova Floripa não avaliar a qualidade de ensino da rede é possível avaliar o desempenho individual da turma ou escola e como professor tenho participação direta nesse processo (voz de P14).

É inevitável que como professores sintamos uma responsabilidade pelos resultados obtidos na prova, mas ao mesmo tempo não nos sentimos parte de sua construção (voz de P16).

Percebemos que todas essas vozes, direta ou indiretamente estão relacionadas a uma responsabilização profissional branda, no sentido das professoras se sentirem responsáveis pelos resultados de Ciências obtidos na Prova por seus alunos. Porém, essa responsabilização profissional é

atribuída ao preparo pedagógico para o ensino dos temas e conteúdos cobrados na Prova, portanto, a um perfil mais cognitivista do que produtivista. Nesse sentido, P16 levanta um aspecto da experiência vivida que no nosso entendimento é significativo, pois ao dizer que se sente responsável, mas ao mesmo tempo não, porque não fez parte da construção da Prova Floripa, nos remete ao fato da Prova ser elaborada pelo CAEd e não mais pelas professoras. Isso, ao nosso ver, quer dizer que se as professoras ainda participassem da elaboração dos itens/questões da Prova possivelmente se sentiriam profissionalmente mais responsáveis ou até “culpadas” pelos resultados, já que os itens/questões seriam direcionados para aspectos ou conteúdos que tinham programado trabalhar em suas classes e nesse caso os alunos teriam que ter um bom desempenho.

Além disso, essa responsabilidade profissional branda pode ter relação com o fato da Prova não ter sido utilizada para a definição de políticas de compensação e bonificação para os melhores desempenhos. Por exemplo, se os dados e informações da Prova Floripa fossem utilizados para a “atribuição de prêmios ou recompensas materiais e simbólicas” (AFONSO, 2011, p. 151) para as escolas e professores/as que obtivessem os melhores resultados em termos de padrões de proficiência, talvez as professoras tivessem outra relação com a Prova Floripa. Nessa situação, poderiam se sentir pressionadas e responsabilizadas. Assim, passariam a estimular a participação dos alunos e o empenho em resolver os itens/questões de Ciências, bem como, buscar direcionar o planejamento, suas metodologias e o ensino de Ciências em função da Prova, atendendo seus objetivos e induzindo uma certa padronização curricular.

Essas discussões nos fazem reportar ao que Afonso (2011) coloca como um olhar sociológico sobre os mecanismos de *accountability*/responsabilização na educação. Dessa maneira, as professoras em suas vozes formalizaram os aspectos da responsabilização associados a avaliação e a prestação de contas. Uma responsabilização vinculada a prática em sala de aula e ao processo do ensino, o que remete a uma dimensão responsiva de juízo de valor e de justificação de uma determinada realidade social (AFONSO, 2011). Nessa lógica institucional e profissional, as professoras sentem-se na obrigação ou dever ético de se autoavaliarem e de dar respostas ou explicações, prestar esclarecimentos sobre a sua atuação, o desenvolvimento das práticas pedagógicas e a responsabilidade profissional pelos resultados de desempenho dos seus alunos na Prova Floripa. Ao nosso ver, uma dimensão impositiva e burocrática onde a resposta ou justificação é parte da ação de avaliação e

responsabilização das professoras pelos resultados obtidos pela escola, turmas em que atuam e o desempenho de seus alunos.

Nessa perspectiva, com base em Afonso (2011, p.153), podemos dizer que “[...] a prestação de contas como ato de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porque é feito, implica que se desenvolva alguma forma ou processo de avaliação ou de autoavaliação”. Portanto, as professoras ao se sentirem responsabilizadas pelos resultados de Ciências na Prova Floripa se autoavaliaram e a partir desse processo deram respostas e explicações acerca do seu papel e ação, isto é, daquilo que ensinam, como ensinam e por que ensinam. Tudo isso associado a prestação de contas da sua atividade profissional em meio a pressões e demandas da SME, bem como da comunidade escolar onde atuam e da sociedade em geral (AFONSO, 2011).

c) Limites e contradições da Prova Floripa

Já mencionamos nesse texto que as professoras ao refletirem sobre a Prova Floripa produziram opiniões, percepções e compreensões que afluíram muito mais os seus limites e contradições do que suas potencialidades e contribuições. Sem dúvida, as professoras evidenciaram mais as desarticulações entre a Prova Floripa, o currículo e o ensino de Ciências na Rede do que as suas articulações. Quando falamos em desarticulações estamos nos referindo a falta de integração entre um programa de avaliação externa e a prática docente das professoras. Uma desarticulação baseada em um processo não necessariamente democrático, visto que as demandas envolvidas são influenciadas por razões explicitamente “[...] instrumentais e de controle, ou que visam atender a lógicas que alimentam ou exacerbam desigualdades competitivas, [...]” (AFONSO, 2011, p. 148), bem como a interesses neoliberais e economicistas ligados a lógica do mercado e que estimulam a competição entre escolas e professores/as. Por isso optamos por trabalhar com os limites e contradições da Prova Floripa e as consequências e implicações negativas na prática docente das professoras.

Assim, abrimos esse elemento analítico dizendo, com referência em Afonso (2011), que avaliar escolas e as próprias professoras utilizando-se dos resultados quantitativos de desempenho cognitivo dos alunos é decerto uma atitude questionável e apartada da real função da educação que é a formação humana.

Relativamente a essa problemática, colocamos em relevo vozes das professoras geradas a partir da “pergunta 13” do questionário, na qual são solicitadas a opinar sobre os pontos negativos da Prova Floripa. Nesse

contexto investigativo, as professoras expuseram situações contraditórias e limitantes acerca da Prova Floripa, seus aspectos técnico-metodológicos, a sua aplicação e as implicações político-pedagógicas e ideológicas, dentre outras situações. A cada voz ou grupo, teceremos nossas análises.

Iniciamos com a voz de P1 que na nossa percepção enfoca uma situação limitante: a incorporação da matriz de referência da Prova Floripa ao trabalho das escolas e professoras.

[...]. A adequação da Matriz de Referência ao trabalho realizado nas escolas, ainda há discrepâncias (voz de P1).

Essa professora incorporou o discurso dos gestores e assessores técnicos da SME que defendem justamente o que propõe. Entendemos que a efetivação da adequação da matriz de referência (entende-se conjunto de descritores) da Prova Floripa ao trabalho da escola e das professoras, direciona o currículo de Ciências e o processo ensino-aprendizagem para atender os aspectos técnico-metodológicos da Prova. Isso, certamente limita o currículo, os processos pedagógicos e a prática docente, o que pode ser traduzido como a materialização do estreitamento curricular e do ensino, explicitado anteriormente com base em Brooke (2013) e Freitas (2013b).

Na sequência, colocamos em foco a voz de P2 que aborda limites técnicos relacionado a sistematização da Prova Floripa.

[...]. O pré-teste é aplicado em um grupo diferente do que será aplicada a prova definitiva, comparando resultados de populações distintas. [...] Além disso, os professores não têm acesso às questões da prova, desconhecendo totalmente a forma que os estudantes são avaliados (voz de P2).

Concordamos com a exposição de P2, realmente é uma situação limitante a SME, via CAEd, realizar o pré-teste da Prova Floripa com alunos de outra rede, portanto, em um contexto de realidade diferente da RMEF. Porém, constitui-se em um dos critérios técnico-metodológicos a calibragem e validação do banco dos itens da Prova Floripa e também de outras AELE, inclusive da Prova Brasil. Assim, é uma regra da TRI testar o grau de dificuldade dos itens que futuramente comporão a Prova, para grupos de alunos que estão fora do contexto onde será realizada e dessa forma verificar seu funcionamento e a partir daí obter itens calibrados e apropriados para compor os cadernos de teste. Assim, a realização do pré-

teste é justificada no fato de que os itens/questões são independentes das características dos estudantes. Assim, os parâmetros discriminação, dificuldade e o acerto ao acaso de um item não sofrem mudança quando os estudantes mudam (FLORIANÓPOLIS, 2015).

A título de informação, a partir da edição de 2015, o caderno de teste da Prova Floripa para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental passou a ser composto de 45 itens/questões, distribuídos em: 20 itens/questões de Ciências, cinco de História, cinco de geografia, cinco de Educação Física, cinco de Artes e cinco de Língua Inglesa. Além disso, havia um caderno de teste que continha somente as questões de Língua Portuguesa e Matemática, contendo 40 itens/questões (20 para cada área) o qual era respondido no primeiro dia da Prova. Somado a tudo isso, ainda no primeiro dia da Prova os alunos respondiam um longo questionário contextual.

O que percebemos nessas informações? Uma valorização das áreas de Ciências, Língua Portuguesa e Matemática, já que estas têm maior representatividade e importância na Prova, com 20 itens/questões cada, em detrimento das outras áreas, que possuem apenas cinco itens/questões. Analisamos esse dado como uma convergência em relação a outras AEE nacionais e internacionais, que mensuram o desempenho cognitivo dos alunos (proficiência) somente em Língua Portuguesa e Matemática ou, no caso do PISA, em Ciências, Língua Portuguesa e Matemática. Interpretamos esse aspecto como uma tendência gerencialista e de mercado, o que promove o estreitamento da definição de qualidade e do currículo (BROOKE, 2013). Logo, a centralização da avaliação externa nessas três áreas ou disciplinas escolares

[...] pode provocar uma perda sensível da diversidade das atividades escolares e a supressão de alguns dos outros objetivos culturais, sociais e políticos que fazem da escola uma instituição de formação humana integrada. Este processo pode ser chamado de estreitamento da própria definição da qualidade da educação (BROOKE, 2013, p. 135).

Além disso, o uso de testes que verificam apenas as proficiências em Ciências, Matemática e Língua Portuguesa provoca uma redução no

[...] campo de ação do professor, relegando as outras disciplinas a um papel de menor importância, ao ponto de prejudicar até a formação acadêmica do aluno. Esse processo também é de estreitamento, no caso do currículo. A redução do

ensino ao processo de preparação dos alunos para os testes pode ser chamada de estreitamento do ensino pela exclusão de abordagens de ensino sem funcionalidade para os propósitos estreitos de tirar um número máximo de pontos nos testes (BROOKE, 2013, p. 135).

Retomando a voz de P2, pontuamos que a mesma disse que não teve acesso às questões da Prova Floripa, aspecto por nós já analisado. Notamos que a referida professora não foi a única a levantar essa informação, visto que outras professoras também se referiram a esse fato como um problema. Todavia, percebemos controvérsia com relação a esse aspecto, dado que algumas professoras manifestaram que conseguiram acessar questões da Prova e inclusive utilizá-las em trabalhos e práticas pedagógicas com as turmas e alunos/as como explicitado por P22 ao ser questionada sobre o trabalho desenvolvido com os itens/questões de Ciências da Prova Floripa.

Correção das questões; diversificar as avaliações dos professores para que contenham algumas questões que seguem o formato da Prova Floripa, para familiarizar os alunos (voz de P22).

Essa professora provavelmente utiliza os itens/questões de Ciências que são liberados e disponibilizados nos relatórios dos resultados da Prova e nas revistas pedagógicas das áreas curriculares. Dessa forma, após a aplicação da Prova Floripa e liberação dos relatórios dos resultados, a referida professora faz a correção dos itens/questões em suas turmas e os utiliza como modelo para formular suas próprias avaliações, objetivando a familiarização dos alunos com a Prova. Sendo assim, analisamos que direciona o currículo e o ensino de Ciências que pratica através da formulação de estratégias para atender as demandas da Prova, o que ao nosso ver é uma atitude que contribui para o estreitamento curricular e do ensino de Ciências. Isso sem dúvida, é uma situação limitante.

Passamos para a polêmica trazida por P19.

A Prova Floripa não é articulada junto com o planejamento dos professores, e o resultado acaba funcionando como uma competição entre as escolas, para ver quem consegue acertar mais questões [...] (voz de P19).

Os aspectos levantados por P19 já foram parcialmente analisados em outro tópico. Contudo, gostaríamos de chamar a atenção para a

ideologia que está implícita na voz de P19. Uma ideologia que pode ser interpretado como uma denúncia, visto que, embora a Prova não seja articulada com o planejamento das professoras, ela tem implicações políticas associadas a uso dos resultados para a comparação e competição entre as escolas.

Salientamos que a não articulação da prova com o planejamento das professoras se deve ao fato de que na maioria das escolas básicas municipais o trabalho com a Prova Floripa era restrito apenas a sua aplicação e em alguns casos a orientação da equipe pedagógica para que as professoras acessassem os dados e resultados das suas áreas. Portanto, embora a SME incentivasse as escolas e seus coletivos a se apropriar dos resultados e planejar estratégias de intervenção pedagógica, praticamente não existia entre o coletivo discussão e reflexão sobre os resultados da escola, turmas, áreas e alunos, o que explica a colocação de P2.

Em relação aos resultados da Prova serem utilizados para estimular a competição entre as escolas, como bem lembrado por P2, evidenciamos que tal competição se dá na ordem do simbólico, visto que como já explicitado, na RMEF não há políticas de bonificação. Mas, estimular a competição por metas de desempenho, principalmente ligadas ao incremento do IDEB, é uma prática recorrente na Rede e entre as escolas. Nesse sentido, há um vínculo entre a responsabilização dos gestores das escolas e das professoras com as metas e padrões de desempenho escolar, o que resulta na pressão por maior produtividade, no sentido de melhoria dos resultados das disciplinas e dos alunos (BROOKE, 2013), o que, no nosso entendimento, promove a intensificação do trabalho nas escolas, especialmente das professoras. Além do mais, a partir da contratação do CAEd e a introdução da TRI, muitas professoras já sentiam a pressão por melhores resultados e percebiam as repercussões da Prova Floripa na gestão da escola e do currículo, com desdobramentos no planejamento e nas ações pedagógicas como podemos perceber nos dois comentários de P14 acerca das consequências das avaliações externas e da Prova Floripa sobre as metodologias de ensino empregadas.

Considero as avaliações externas uma importante e significativa ferramenta para analisar a eficiência das metodologias de ensino empregadas (voz de P14).

A Prova Floripa pode, se bem analisada e estudada ser mais um instrumento para avaliar a metodologia de ensino, mas a análise será superficial e pode conduzir a uma conclusão equivocada, já que os parâmetros serão a própria

rede de ensino de Florianópolis que segue as mesmas orientações gerais. É possível comparar o desempenho individual de uma turma ou escola em relação a rede, mas não é possível concluir se essa análise representa o alcance das metas esperadas já que a rede como um todo não é avaliada (voz de P14).

Segundo Brooke (2023), a responsabilização pelos resultados educacionais estimula a competição entre escolas e professores. O autor compreende que a competição é um mecanismo incompatível com os verdadeiros objetivos da escola, porque entra em conflito com o espírito de colaboração e os valores coletivos inerentes ao processo educacional. Nesse sentido, concordamos com Brooke (2013) que a competição entre as escolas e professores, gerada pela comparação entre os resultados de desempenho e qualidade educacional, segue os critérios e métodos da gestão empresarial e do mercado. Ao nosso ver, uma competição que se traduz em atitudes antidialógicas e antidemocráticas, portanto, uma competição que não é salutar, pois danifica e corrói os princípios e objetivos educacionais da ética, colaboração, cooperação, participação democrática, formação humana e da emancipação.

De fato, a competição gerada pelos resultados das AELE, traz prejuízos para a escola, as professoras e a formação dos alunos, já que aprofunda as desigualdades sociais em decorrência das diferenciações de desempenho e performance escolar (HYPÓLITO, 2013), o que na nossa opinião, gera mais exclusão social dos sujeitos.

Dando continuidade ao processo analítico, colocamos em destaque as vozes das professoras P5, P8 e P9 que evidenciam aspectos relacionados a elaboração, padronização, aplicação do instrumento e terceirização da Prova Floripa.

A elaboração da prova por um grupo fora da rede de ensino de Florianópolis é bastante negativo, pois as pessoas mais adequadas para sua elaboração seriam os próprios professores da rede. Outra questão é o caráter limitado de avaliação que esse teste padronizado impõe, assim como os julgamentos que são feitos a partir dele sem relevar os contextos específicos da escola (voz de P5).

[...]. Da forma que é imposta aos professores na forma de aplicar. São elaboradas as questões sem os professores terem o conhecimento e não serem comunicados previamente; Elaboração de questões

fora do contexto da realidade de cada unidade escolar; A aplicação deveria ser realizada por funcionários da empresa que foi contratada pela PMF e não utilizando como mão-de-obra "os professores e todos funcionários da rede" (voz de P8, grifo da professora).

Sim. Como negativo o valor cobrado pela instituição que está realizando esse instrumento desde 2015. A nossa escola decidiu aplicar esse instrumento por considerá-lo importante, mas muitas unidades da nossa rede decidiram não realizá-lo em função do valor cobrado e pelo fato de ser feito por profissionais externos a nossa rede. [...] (voz de P9, grifo da professora).

Entre os aspectos colocados em debate pelas referidas professoras está a contratação de uma empresa para gestar e gerenciar a Prova Floripa (elaborar, aplicar e analisar os resultados). Esse fato fez com que a PMF dependesse de um grande investimento financeiro, o que foi denunciado pelo SINTRASEM. Somado a isso está o uso dos resultados da Prova para a ampliação do controle sobre as escolas e professoras.

Dessa maneira, percebemos que a Prova Floripa se distanciou das professoras, do ensino e da formação e se aproximou da gestão e do planejamento educacional. Contudo, mesmo passando a ser um instrumento de gestão e planejamento, a Prova Floripa não tem servido para tal propósito. Não está cumprindo com seu objetivo de fazer o diagnóstico dos problemas do ensino-aprendizagem.

Pontuamos que o marco da transição de uma avaliação voltada para realizar o diagnóstico da educação escolar para uma avaliação voltada para gestão da escola e monitoramento dos resultados do ensino-aprendizagem se deu com a chegada do CAEd em 2014. Assim, a partir da terceirização da Prova de 2015, seus objetivos mudaram e passaram a centrar na identificação dos desempenhos das escolas, professores e alunos. A Prova Floripa passou a ter um caráter de política pública para medir e monitorar os resultados da qualidade educacional das escolas básicas municipais de Florianópolis e com isso aumentou o controle do trabalho das professoras, da sua competência e da eficácia do ensino. Também estimulou a comparação dos resultados das escolas e com isso a competição por melhores performances, introduzindo a ideia de meritocracia (SANTOS, 2014).

Em síntese, a terceirização da Prova Floripa trouxe para o debate a avaliação externa na Rede, sua metodologia e o uso dos resultados. Trouxe

à tona as políticas e ideologias que a subjazem. As professoras não se viram mais representadas naquela avaliação, se algum dia se sentiram, já que não mais participavam da elaboração. Além de que, ainda tinham que aplicar o instrumento de forma impositiva, já que a PMF estava pagando uma empresa para gerenciar e operacionalizar todo o processo, do início ao fim.

Outrossim, os novos conceitos sobre avaliação externa introduzidos pelo CAEd (TRI, descritores, matriz de referência, dentre outros) eram estranhos para as professoras e seus alunos não compreendiam o que estava sendo avaliado e por que daquela avaliação. Igualmente, as professoras tinham dificuldade em compreender os resultados do instrumento, as escalas e padrões de proficiência. Somando-se a tudo isso, elas viram que a contratação do CAEd foi uma forma de desviar os investimentos da PMF nas escolas municipais, um verdadeiro desperdício de dinheiro público, já que a Prova não tinha grandes efeitos na escola e no ensino de Ciências, visto que era descontextualizada e seu *feedback* não atingia as professoras, como abordam P11, P17 e P25.

[...]... não se baseia na realidade de cada escola; as provas são iguais tanto para os alunos ditos "normais" quanto para os alunos com alguma deficiência (voz de P11).

Está fora do contexto escolar, não retrata a realidade de cada escola e de muitos alunos, torna-se padrão em contextos tão diversos, não considera contextos sociais em suas análises de resultados (voz de P17).

[...], altos investimentos, resultados não discutidos, falta de adequação das provas aos portadores de necessidades especiais e estudantes que precisam de mais tempo para realizar a prova (voz de P25).

Sendo assim, a Prova Floripa passou a não ter mais sentido e utilidade, já que estava fora da realidade escolar e não servia de suporte para reflexões acerca dos resultados e a sua relação com as práticas pedagógicas das professoras. Aliado a isso, não estava adequada para os alunos que apresentavam necessidades especiais (cegos, por exemplo). Também a gestão da Prova Floripa passou a destacar mais os aspectos quantitativos da avaliação do que os qualitativos, como bem lembrado por P29.

Vem suplantar as necessidades de um sistema que está mais preocupado com resultados quantitativos e não qualitativos (voz de P29).

O que antes parecia benigno e próximo das professoras se tornou maligno e distante porque passou a classificar e ranquear as escolas. Além do mais, a Prova passou a ditar o currículo, já que a orientação era para que as professoras trabalhassem com os descritores, direcionando seus planejamentos e ações pedagógicas para atender a matriz de referência da Prova. No tocante a essa discussão a professora P10 levanta um dos limites da Prova relacionado a fragilidade dos descritores em avaliar a aprendizagem dos alunos.

Um dos pontos negativos é trabalhar com os descritores que, a meu ver, apresenta fragilidade quanto aos conceitos a serem trabalhados. Na elaboração da prova confia-se a medição em níveis de aprendizado conforme os itens selecionados pelos estudantes, para isso parte-se do pressuposto que podemos identificar o pensamento dos estudantes (voz de P10).

Nesse sentido, a Prova Floripa possui limites relacionados ao currículo de Ciências e também das outras áreas, o que a torna um instrumento contraditório e ineficaz para avaliar a qualidade do ensino de Ciências e da Rede como um todo, como aponta P14 e P16.

Ineficácia para analisar a qualidade de ensino da rede (voz de P14).

[...] o principal consiste no seu objetivo, que para mim é contraditório. Diz-se que ela objetiva melhorar a qualidade da educação da RMEF mas ela não dialoga com os principais agentes da educação na rede (voz de P16).

Dessa forma, concordamos com P23 quando afirma que a Prova Floripa não tem potencial avaliador, uma vez que é um instrumento de mensuração de desempenhos cognitivos. Pontuamos que avaliar é muito mais complexo do que medir.

[...]. Não tem potencial avaliador do desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes (voz de P23).

Portanto, concordamos com a professora P18 que a forma da avaliação externa na RMEF precisa ser repensada, tendo em consideração o contexto da realidade educacional das escolas e dos estudantes.

[...]. Precisa ser repensada a forma de avaliação, considerando as particularidades de cada unidade, a proposta curricular da rede, as particularidades de cada aluno (voz de P18).

Aliás, a cultura de avaliação que se instalou na Rede precisa ser repensada, não pode estar direcionada a uma gestão por resultados, a demonstração de dados estatísticos de qualidade do ensino e performances do produto educacional (SANTOS, 2013; SANTOS, 2014). As escolas não podem apoiar-se nos resultados da avaliação externa como o único indicador de qualidade do seu ensino, já que no meio desse caminho desvios podem acontecer. Sendo assim, apoiados em Santos (2013), consideramos que esses desvios podem levar a escola e seu processo educacional para a boa prática. Assim, a boa prática centra-se no profissionalismo, no trabalho de excelência e na formação humana. Nela a avaliação é tomada como processo de transformação sociocultural. Nessa perspectiva, não se enquadra a Prova Floripa, como bem frisado por P15 ao argumentar que

[...], não atende as expectativas da avaliação como processo de transformação (voz de P15)

Isto posto, finalizamos nossas análises colocando em destaque que a sociedade atual está cada vez mais individualista e pragmática. Sentimentos como avaliação e competição vão se infiltrando na alma e fazendo parte da vida das pessoas, das escolas, dos/as professores/as e dos alunos e isso tem efeitos e desdobramentos sociais e culturais (SANTOS, 2013). Nesse sentido, concordamos com Santos (2013, p. 238):

[...]. Estamos no contrapondo a essa lógica social que penetra o campo educacional com base em princípios e critérios empresariais, mesmo sabendo que, às vezes, ela é eficiente, conseguindo até algumas melhorias nos resultados dos testes, embora estas possam ser passageiras e pouco significativas. É uma lógica que pode até ser eficiente na busca de seus objetivos econômicos. Torna-se eficiente porque manipula certos valores e sentimentos. Controla o trabalhador e o leva a render mais, criando novas subjetividades, novas relações e novos valores. Valores que reduzem a

dimensão humana e o potencial de realização de outros sentimentos que gostaríamos que a sociedade compartilhasse. É inevitável a importância da ampliação do conjunto de conhecimentos de cada um, porém mais importante ainda são às condições em que esse processo está sendo realizado. Não reduzimos o aluno a um consumidor ativo dos conhecimentos estabelecidos pelas matrizes de referência mas, acima de tudo, queremos que ele seja um aprendiz ativo [...] para viver mais plenamente como sujeito que contribui para a construção de uma sociedade melhor e mais justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a materialidade da avaliação é entendê-la humana - ética, mas também factível à transgressão da ética. Ela está imbricada na vida, dependendo dos seus rumos pode produzir mais vida ou negá-la.
(Targélia de Souza Albuquerque)

No capítulo cinco construímos nossas análises a partir da discussão e reflexão acerca das percepções e compreensões das professoras sobre as AELE e da Prova Floripa, bem como das repercussões e desdobramentos dessas políticas de gestão e avaliação educacional no currículo e na prática docente das professoras de Ciências e professoras auxiliares atividades de Ciências da RMEF.

Chegamos ao final desse trabalho com a sensação de conclusão, embora tenhamos clareza que não exista um ponto final, já que somos humanos e por isso seres incompletos e inconclusos. Entretanto, como um trabalho acadêmico requer que se escreva algumas considerações finais, apresento-as aqui, embora muitas já tenham sido tecidas à medida que sua escrita se processava. Sendo assim, relembramos que em linhas gerais essa investigação teve como objetivo principal identificar e discutir as percepções e compreensões das professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências da RMEF acerca da Prova Floripa, bem como identificar as possíveis repercussões e desdobramentos dessa política de avaliação externa sobre o currículo de Ciências e a prática docente das mesmas professoras. Especificamente almejamos: descrever e discutir o contexto de realidade envolvido na origem e implementação da Prova Floripa; identificar as características e objetivos da Prova Floripa; identificar se, como e em que medida a Prova Floripa e os seus resultados podem repercutir no currículo e no ensino de Ciências da RMEF; refletir criticamente sobre o estreitamento do currículo de Ciências, tendo como ponto basilar as interligações com a Prova Floripa.

Nessa linha investigativa, para coletar os dados e informações que permitissem responder nossa questão de pesquisa (De que forma as professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC percebem e compreendem a Prova Floripa e quais as possíveis repercussões dessa avaliação sobre a prática docente dessas professoras?), optamos por utilizar um questionário semiaberto. Logo, o *corpus* de análise consistiu-se das vozes de 30 professoras que integraram o coletivo de pesquisa.

Além disso, tivemos acesso a uma série de fontes documentais sobre a Prova Floripa que inicialmente iriam integrar o *corpus* de análise da pesquisa, mas, devido ao volume de informações colhidas por meio do questionário, acabaram sendo utilizadas apenas para auxiliar e subsidiar descrições e análises interpretativas. Nesse contexto, dialogamos com as professoras para cotejar nosso objeto de pesquisa (a interface da Prova Floripa com o currículo de Ciências e a prática docente de professoras de Ciências e professoras auxiliares de atividades de Ciências da RMEF).

Partindo das vozes das professoras que evidenciaram uma avaliação meritocrática, voltada para a regulação, mensuração de resultados educacionais e o incremento do IDEB, bem como, daquelas que defendem uma avaliação diagnóstica e formativa, numa perspectiva mais democrática, não classificatória, menos desigual, voltada para a transformação e inclusão social dos estudantes, segue as considerações finais desta tese.

Iniciamos evidenciando que embora haja uma concretude em todas as formas, modelos e perspectivas de avaliação educacional e escolar já tratadas até esse momento, temos dúvidas se a sistematização de processos avaliativos diagnósticos e formativos, sem falar na avaliação emancipatória, possam ser na prática um ideário das AELE. Nossa dúvida tem como prerrogativa o fato de que as AELE já nasceram classificatórias e somativas, dado que enquanto modalidade, conteúdo e forma representam e assumem os valores de uma cultura avaliativa regulatória, de controle e de auditoria (FREITAS, 2013b; SAUL, 2015). Por conseguinte, por mais que se dizem democráticas, diagnóstica e até formativas, percebemos que desde as suas origens as AELE não têm esses adjetivos, pois operam com *rankings*, mensuração de resultados, classificação de escolas, professores e alunos, estreitamento do currículo, controle de metas de desempenho e índices de qualidade e equidade educacionais. São valores de um mundo globalizado e idealizado.

Nesse sentido, é notório os limites dessa política de avaliação que opera na RMEF. Partindo dessa constatação, nossas aflições se filiam a interrogação de Freire e Silva (2016): é possível uma educação e avaliação emancipadora na era da mensuração dos resultados educacionais? Igualmente a de Miranda (2010): é possível desenvolver práticas sociais emancipatórias no seio de estruturas regulatórias, no que concerne às AELE ou de sistemas educacionais? Ou mais especificamente: É possível concretizar um currículo e uma avaliação na escola básica pública atual e no ensino de Ciências na perspectiva de uma cidadania emancipadora em tempos de uma cultura curricular e avaliativa que preza pela gestão

por resultados, regulação e a responsabilização educacional dos professores e das famílias dos estudantes?

Somos solidários a autores como Saul (1988; 2015), Albuquerque (2006b) e Freitas (2013b) que se opõem, resistem e lutam contra a hegemonia das AELE e suas consequências nefastas no currículo e no trabalho da escola pública e dos professores que tem sua prática social de ensinar intensificada e desvalorizada. Resistem e lutam contra uma avaliação externa sentenciadora, classificatória e meritocrática. Nesse meio, assim como as autoras citadas, defendemos a autonomia curricular e avaliativa das escolas e das professoras de Ciências da RMEF, numa perspectiva ética, social, democrática e emancipatória.

Desse modo, com base nesses autores, complementamos as indagações anteriores, com outros questionamentos: como organizar o trabalho pedagógico e a avaliação numa perspectiva de escola e avaliação democrática, se as AELE vão na contramão dessa perspectiva? Como conquistar uma prática curricular e de avaliação educacional para a qualidade social numa cultura onde a avaliação ranqueia escolas, alunos e professores? Como construir e sedimentar uma prática social de avaliação educacional nas perspectivas ética e emancipatória?

Essas indagações nos fazem pensar em um mundo de possibilidades. No entanto, dar respostas simples e objetivas a elas é quase impossível; um verdadeiro desafio. Nesse sentido, concordamos com os argumentos de Albuquerque (2006b), e Saul (1988; 2015) que na escola há uma relação muito próxima (e nem sempre consciente) entre currículo, avaliação, ética, democracia, qualidade social e emancipação, que se materializa especialmente nos momentos decisórios, de fazer escolhas à luz de determinadas políticas, princípios éticos e valores sociais; uma prática escolar que por ser social é concretizada democraticamente no diálogo problematizador entre sujeitos pedagógicos “[...] como uma postura de reflexão crítica na tomada de decisão e na realização de suas ações educacionais” (ALBUQUERQUE, 2006b, p. 99), com vista a uma qualidade negociada e social. Citando Dussel (2000, apud ALBUQUERQUE, 2006b, p. 115), a autora considera “[...] que a avaliação é uma especificidade humana e é um dos vetores estruturantes da ética crítica, na medida em que, dialeticamente também se faz ética”.

Isso nos faz refletir como desenvolvemos a avaliação pedagógica em nossas escolas nas salas de aula {de Ciências}. Os sistemas avaliativos - seus princípios, suas práticas - que construímos e vão sendo incorporados (as) pelos educadores e educadoras, educandos e educandas vão em direção

à produção da vida ou seguem no sentido da desumanização, da exclusão, da negação da própria vida? (ALBUQUERQUE, 2006b, p. 119).

Na perspectiva colocada pela autora e respaldados nos achados de nossa investigação, o que percebemos é que a avaliação materializada na Prova Floripa segue os valores da educação bancária, da competição e da qualidade total, logo, valores da desumanização e da exclusão social. Os motivos já foram citados em nossas análises. Nesse sentido, fazemos coro com os argumentos de SAUL (1988; 2015) e ALBUQUERQUE, 2006b) de que as políticas de avaliação educacional voltadas para a escola pública de qualidade social não podem suscitar o imobilismo, mas sim ser o caminho para transformar a educação e, por isso, a finalidade máxima da educação e dos seus processos avaliativos é a emancipação. Logo, almejamos um uma avaliação na perspectiva freireana do “*pensar certo*” e do “*ser mais*” (e também um currículo)

[...] no sentido de estar aliada ao desenvolvimento pleno da existência humana, à (re)criação de uma sociedade digna, fraterna e justa, em que a liberdade de cada ser humano: oprimido(a), dos povos discriminados, vitimados por preconceitos de raça, classe, religião, entre outros, seja um direito civilizatório - uma exigência ética (ALBUQUERQUE, 2006b, p. 175).

Contudo, trabalhamos com dados concretos de uma realidade avaliativa concreta, associada a prática de regulação e controle de qualidade educacional e de ensino, representada pela Prova Floripa na sua relação com o currículo de Ciências e a prática docente das professoras da área de Ciências da RMEF. Portanto, uma avaliação que segue os princípios da gestão educacional e do currículo numa perspectiva de educação bancária, antidialógicas e alienantes. Por conseguinte, que trabalha na contramão da lógica do diálogo, de um quefazer humanizador, libertador, da emancipação e da transformação democrática e participativa.

Sendo assim, percebemos que o coletivo das professoras ficou dividido basicamente em dois grupos: aquelas que demonstraram uma relação conflitiva com a Prova Floripa e recheada de denúncias e resistências, o que foi mais representativo e aquelas que aceitam e acham importantes a Prova Floripa, portanto, que incorporaram o discurso ideológico gerencialista da avaliação por resultados e assim percebem as AELE e a Prova Floripa como necessárias e positivas para mostrar e

monitorar a qualidade do ensino de Ciências desenvolvido nas escolas da Rede. Assim, essas professoras realçaram as suas contribuições e potencialidades, entre as quais o uso dos resultados para a definição de políticas públicas de educação com o propósito de melhorar a qualidade do ensino da Rede como um todo e, particularmente o ensino de Ciências.

Para as professoras que não concordam com a ideologia gerencialista das AELE, a Prova Floripa é uma avaliação classificatória e meritocrática porque ranqueia as escolas da PMF e estimula a competição entre os profissionais por melhores resultados de desempenho escolar. Além disso, percebemos nas suas vozes os limites e contradições da Prova Floripa. Ilustramos com a colocação de que a Prova Floripa foi uma avaliação imposta, sem diálogo com os agentes educacionais da escola. Igualmente, ficou evidente para essas professoras a associação da Prova Floripa com o currículo e a função de controle da qualidade do ensino de Ciências desenvolvido na Rede e seu descompasso com o contexto de realidade pedagógica e escolar que vivenciavam. Tal como, as divergências da Prova com valores humanizadores, libertadores e emancipadores.

Esse grupo das professoras defende a sistematização na escola e no ensino de Ciências da avaliação diagnóstica e formativa e de forma velada a avaliação emancipatória (SAUL, 1988; 2015). Dessa forma, não compactuam com uma avaliação instrumental, com os pressupostos da racionalidade técnica e que segue princípios da educação bancária, características que, ao nosso ver, identificam a Prova Floripa.

Ao caracterizarmos a Prova Floripa como uma avaliação de cunho bancário, evidenciamos que a mesma é legitimada por uma epistemologia de cunho empirista e positivista (BECKER, 1994), visto que segue o modelo pedagógico diretivo de ensino, caracterizado pelo fato do professor imaginar que,

[...] somente ele, pode produzir algum novo conhecimento no aluno. O aluno aprende se, e somente se, professor ensina. O professor acredita no mito da transferência do conhecimento: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido para o aluno. Tudo o que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quantas forem necessárias, escrevendo, lendo, etc., até aderir em sua mente, o que o professor deu (BECKER, 1994, p. 91).

Esse modelo pedagógico de ensino proposto por Becker (1994) pode ser aplicado para a avaliação educacional e nesse caso segue os mesmos princípios da educação bancária proposta por Paulo Freire. Nesse sentido, defendemos e consideramos que a Prova Floripa é uma avaliação moldada pelos princípios da educação bancária, porque o currículo e o ensino aos quais se filia seguem a perspectiva domesticadora, e não liberadora.

Assinalamos que na explicitação de Freire (2014, p. 82-83) a perspectiva bancária de educação e de ensino-aprendizagem, tem como características:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Portanto, na concepção bancária de educação e ensino-aprendizagem, a prática pedagógica e avaliativa é centrada na figura do professor, aquele que sabe, detém o conhecimento, e, por isso, pode transferir o conteúdo para os alunos. Sendo assim, o educador bancário age como depositário de conhecimentos e transmissor de valores (FREIRE, 2014). Dessa maneira, o processo ensino-aprendizagem e a avaliação ficam condicionados e reduzidos aos aspectos cognitivos, na transmissão dos conceitos científicos por parte do professor e na reprodução passiva por parte do aluno. O professor passa a avaliar a

memorização mecânica dos conteúdos, deixando de lado a problematização dos conhecimentos científicos e das contradições sociais, essenciais para a tomada de consciência crítica, para a humanização e a transformação da vida cotidiana e da realidade social em que o aluno se insere (FREIRE, 2014).

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 2014, p. 83).

Consideramos que a mudança na prática de um ensino e avaliação bancários, que adapta e ajusta homens e mulheres, para uma perspectiva formativa e emancipatória, é processual, já que o ser/fazer-se pedagógico dos professores é um *quefazer* permanente, por isso, não neutro, dialético e crítico reflexivo. Nesse sentido, temos clareza do inacabamento do sujeito, tanto ontológico, quanto epistemológico, já que a consciência crítica máxima possível da realidade e do mundo que hoje temos não será a mesma que teremos amanhã (FREIRE, 2014; 2015).

Partindo dessas reflexões, consideramos que a Prova Floripa, enquanto uma avaliação oficial e institucionalizada na RMEF, tem o propósito de demarcar, prescrever, naturalizar e sedimentar o que pode e o que deve ser ensinado, adequando e condicionando o currículo de Ciências, o planejamento das aulas, os objetivos pedagógicos, a seleção dos conteúdos, a organização das avaliações internas (aquelas que integram o processo ensino-aprendizagem). Sendo assim, a Prova Floripa, enquanto uma política de avaliação local, tem implicações político-pedagógicas, no sentido de moldar as estratégias e procedimentos metodológicos adotados no contexto da escola e da sala de aula, dentre outros aspectos atrelados ao PPP da escola, o currículo escolar e a prática docente das professoras de Ciências e das professoras auxiliares de atividades de Ciências da RMEF. Sem considerarmos as questões profissionais associadas a carreira e a formação docente, além dos fatores subjetivos do trabalho na escola básica pública da atualidade e os valores e atitudes que subjazem a atuação das professoras em sala de aula e na relação com as práticas curriculares de Ciências, com a aprendizagem dos alunos e com a própria sociedade, representada pela comunidade escolar.

Tudo isso gera tensão porque acaba ignorando importantes processos político-pedagógicos e sociais, estimulando as escolas e seus educadores a alienação e por consequência, a um produtivismo meritocrático (FREITAS, 2013b). Nesse sentido, tanto as professoras, quanto as escolas passam a objetivar e competir por melhores indicadores quantitativos, o que tem como resultado a fixação de ações e o alcance de metas de qualidade e sucesso escolar. Dessa maneira, as escolas e professoras de Ciências mudam seus objetivos de ensino, almejando conquistar melhores índices de desempenho, competência e performance educacional, o que orienta e respalda o fortalecimento de processos curriculares e avaliativos reducionistas, gerencialistas e mercadológicos, voltados para o mundo do trabalho. Isto, sem dúvida, gera um estreitamento do currículo de Ciências e uma avaliação unificados e condicionados, calcados no desenvolvimento de competências e habilidades associadas a um ensino padronizado de uma lista de conteúdos prontos e acabados. Portanto, um currículo escolar de Ciências e uma avaliação estreitos, direcionados e fragmentados, de cunho racionalista, mecanicista, instrucional e burocratizados. Ou seja, um currículo centralizado na seleção e ordenamento de conteúdos mínimos, com vista a proficiência, obtida através da memorização mecânica do aluno. Isso tudo num viés tecnicista, prescritivo, adaptativo, reprodutivista, excludente e antidualógico (FREIRE, 2014).

Assim, subsidiados em Frigotto e Ciavatta (2003), consideramos que a Prova Floripa é uma avaliação que não avalia as condições de produção dos processos de ensino das escolas municipais de Florianópolis e das áreas de conhecimento que compõem a grade curricular no âmbito da RMEF e especialmente no que se refere ao ensino de Ciências. Também a Prova Floripa não repercute materialmente na prática docente porque a SME/PMF não concede prêmios e bonificações para os melhores desempenhos. Porém, consideramos que ela tem repercussões no PPP das escolas e na prática docente, uma vez que, teve interferências no currículo prescrito, ou seja, na reforma das últimas diretrizes curriculares da Rede, bem como no currículo praticado por uma parcela das professoras pesquisadas.

Justificamos alegando que em várias vozes das professoras percebemos a adequação da matriz de referência da Prova Floripa no planejamento e na avaliação desenvolvidos pelas mesmas. Aliado a isso, os indícios de um estreitamento curricular concretamente se materializaram por meio do ajustamento e direcionamento do ensino de Ciências em função da preparação dos alunos para as avaliações externa, incluindo a Prova Floripa e com isso a obtenção de melhor desempenho e

o incremento do padrão de proficiência das escolas e da disciplina de Ciências, bem como os resultados do IDEB.

Nessa lógica, com base em Frigotto e Ciavatta (2003), consideramos que a Prova Floripa diretamente não é avaliação e sim uma mensuração de resultados e indicadores de qualidade da educação e do ensino de Ciências. A forma de divulgação e o uso desta “medida” como avaliação externa da qualidade da educação das escolas da RMEF e a sua utilização como critério de classificação e ranqueamento das unidades municipais de ensino fundamental ampliam as suas deformações. Assim, fazemos coro com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 117) “[...] que não se trata de negar o direito e o dever do Estado de avaliar, o que está em questão é o método, o conteúdo e a forma autoritários e impositivos de sua implementação”.

Temos clareza que a Prova Floripa é parte de um todo maior. Isso significa que perceber e compreender a realidade micro dos fatos sociais, educacionais e pedagógicos associados a Prova Floripa na interface com o currículo e o ensino de Ciências, têm vínculo com uma realidade maior, uma realidade macrosocial (GADOTTI, 2010). Nessa perspectiva, e com referência ao pensamento de Paulo Freire, entendemos que a realidade na qual se insere a Prova Floripa não é somente um dado objetivo ou um fato concreto, mas, também, a percepção e compreensão que homens e mulheres têm dela, quer dizer, a tomada de consciência da realidade que ela abarca, com a possibilidade de transformação (FREIRE, 1976, apud. GADOTTI, 2010).

Além disso, consideramos que a prática de avaliar em educação extrapola os meros atos de emitir juízos, pareceres e realizar classificações burocráticas (apto/não apto, bom/ruim, aprovado/reprovado, certificado/não certificado, qualificado/não qualificado, incluído/excluído). Nessa perspectiva, destacamos alguns questionamentos para futuras pesquisas: Quais as reais finalidades da avaliação na/da Educação e no/do Ensino de Ciências? O que a avaliação tem a ver com a qualidade da educação e com a transformação da realidade social? O que avaliar e não avaliar na escola básica e no ensino de Ciências? Qual o tempo e espaço da avaliação na sala de aula de Ciências? Por quais práticas e instrumentos avaliativos optar? Qual o lugar da avaliação no currículo? Aonde queremos chegar ou não chegar com a avaliação educacional e escolar? Quais procedimentos e valores estão vinculados à ação de avaliar? Por quê e para quem avaliamos? Para qual sociedade avaliamos?

Dessa forma, colocamos em evidência as relações entre a Prova Floripa, o currículo e o ensino de Ciências e a escola, representada pelas

práticas pedagógica das professoras. Percebemos que a relação da Prova Floripa com o currículo e o ensino de Ciências, bem como com a prática docente se dá numa perspectiva tecnicista e prescritiva. Constitui-se em uma relação de regulação e controle do que pode e deve ser ensinado pelas professoras. Sendo assim, na perspectiva da gestão da Prova Floripa o currículo de Ciências e a prática pedagógica das professoras devem estar direcionados para atender as prerrogativas de uma educação, ensino e avaliação por competências desempenho e gestão dos resultados. Logo as professoras precisam modificar seu currículo, objetivos, planejamento e conteúdos de ensino, bem como, o desenvolvimento das metodologias e da avaliação interna da aprendizagem em função dos pressupostos técnico-metodológicos e ideológicos da Prova Floripa.

Nessa lógica, o discurso dos gestores da Prova no âmbito da SME trabalha com a ideia de que o instrumento não avalia conteúdos e conhecimentos, mas sim competências e habilidades selecionadas a partir de uma matriz de descritores ou matriz de referência. Logo, as professoras precisam se apropriar dos resultados de proficiência em Ciências da Prova Floripa para que reflitam e proponham ações e estratégias pedagógicas eficientes de incremento ou melhoria dos padrões de desempenho dos seus alunos (FLORIANÓPOLIS, 2015a; 2015b).

O discurso, sem dúvida, segue a linha democrática! Os dados e informações que levantamos na presente investigação nos permitem afirmar que houve professoras que incorporaram o discurso da SME, deixando claro em suas vozes a naturalização dos pressupostos “domesticadores” da Prova Floripa, adequando a prática docente para atender um currículo, ensino e avaliação prescritivos e que trabalham com a gestão por resultados de desempenho cognitivo e a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da Rede. A assimilação dessa perspectiva classificatória e de responsabilização educacional, bem como a sua incorporação na prática pedagógica das professoras evidencia a força de uma ideologia gerencialista e cuja implicação político-pedagógica é o aprisionamento do ensino, materializado pelo estreitamento curricular.

Em contrapartida, percebemos que há professoras que não “compraram” esse discurso e seguem num movimento de resistência e luta na defesa por um ensino de Ciências menos bancário e depositário, almejando uma educação problematizadora, bem como, um projeto democrático de escola, mais dialógico e preocupado com a autonomia e a formação humana. Isso implica em um quefazer pedagógico e uma prática avaliativa e docente diferenciadas, que não atendam os pressupostos de uma matriz de referência, ensinando o conjunto de descritores que serão cobrados na Prova Floripa. Portanto, tais professoras não compactuam

com a idealização e o fatalismo do estreitamento do ensino, do currículo e da qualidade educacional em decorrência das AELE e da Prova Floripa.

Segundo Saul (2015), na contramão da lógica do controle envolvendo as avaliações educacionais, especialmente daquelas de natureza externa e em larga escala, está uma educação democrática e emancipatória. Partindo da dialética entre o controle na educação e a emancipação, a autora “[...] põe em questão duas ideias-força: avaliação educacional e qualidade da educação” (SAUL, 2015, p. 1299) e expõe que a relação entre essas duas ideias é assumida de forma linear e hegemônica pela sociedade em geral, “[...] como se a avaliação, de per se, pudesse gerar a melhoria da qualidade da educação (SAUL, 2015, p. 1299). Dessa forma, se propõe a analisar essa relação entre avaliação e qualidade da educação, “[...] na qual a avaliação, sob a lógica do controle, tem direcionado uma educação que se anuncia como de qualidade [...]” (SAUL, 2015, p. 1299). Ao analisar a relação entre a duas ideias-força trabalha com as consequências para a escola básica, o currículo e a formação de educadores. Para contrapor a ideia de que o controle exercido pela avaliação promove melhorias na qualidade da educação, apresenta e defende uma matriz contra-hegemônica, a qual está ancorada em uma concepção de qualidade democrática e emancipadora da educação. A referência concreta utilizada nas análises pela autora para abordar sua proposição parte da gestão de Paulo Freire a frente da Secretaria da Educação da cidade de São Paulo, no período 1989-1992.

Nesse sentido, pontuamos, com base em Saul (1988; 2015) que a Prova Floripa, enquanto uma avaliação focada no rendimento escolar e na gestão por resultados tem direcionado a política educacional, principalmente no tocante as diretrizes curriculares da RMEF. Assim percebemos uma tendência de controle dos saberes (leia-se conteúdos curriculares) selecionados e trabalhados nas escolas e no ensino de Ciências, o planejamento e as metodologias de ensino e a formação dos professores. Tudo isso respingando e balizando a padronização da qualidade da educação das escolas e do ensino de Ciências. Esse desdobramento da Prova Floripa nos faz acreditar que enquanto uma política de avaliação educacional local afetou e dirigiu a tomada de decisões no campo do currículo e do ensino desenvolvido nas escolas da Rede o que de certa forma serviu como um “[...] interessante nicho de mercado na sociedade capitalista contemporânea (SAUL, 2015, p. 1301).

Nessa lógica, a Prova Floripa, mesmo sendo considerada uma avaliação micro, seguiu o modelo economicista e privatista de gestão das macroavaliações implementadas em rede nacional, pelo INEP/MEC ou em esferas estaduais e de outras capitais. Nessa situação, sua

implementação a partir de 2007, passou a estimular o ranqueamento e a competição entre as escolas da RMEF e isso acabou por induzir e seduzir um mercado educacional (ANJOS, 2013; SAUL, 2015). A partir daí a SME/PMF começou a alocar grandes montantes de dinheiro para contratos de parceria público-privada (ANJOS, 2013; LIMA, 2018). São exemplos o contrato firmado com a empresa Sistema Educacional Família e Escola (SEFE) para a compra e implantação de um sistema apostilado destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais (FRUTUOSO, 2014), a contratação da empresa Meritt Informação Educacional para a elaboração de um software para trabalhar com dados e informações da Prova Floripa e divulgação dos seus resultados (ANJOS, 2013; FRUTUOSO, 2014) e mais recentemente a contratação da empresa CAEd/UFJF para realizar a elaboração, aplicação, processamento, análise e devolutivas da Prova Floripa (LIMA, 2018), dentre outras iniciativas de cunho gerencialista e regulatório.

Somando-se a essas ações privatistas e de controle da qualidade educacional, a gestão da Prova Floripa passou a ser financiada pelo BID, a partir do Projeto de Expansão e Melhoria da Qualidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de Florianópolis (MELGAREJO, 2017). No pacote de ações vinculadas a esse projeto entrou o contrato com o CAEd/UFJF, por exemplo, que além de participar da gestão da Prova Floripa, passou a sistematizar a formação continuada de professores nas distintas áreas da grade curricular da RMEF para a discussão e apropriação dos dados e resultados da avaliação externa (testes de proficiência). Assim, a partir do ano letivo de 2015, o CAEd/UFJF começou a ministrar uma série de cursos que basicamente tinham como tema as políticas de avaliação externa, a Prova Floripa e a gestão por resultados. Nessa linha, as formações trabalhavam e vendiam a ideia de que era possível e necessário as escolas e os/as professores/as se engajarem-se no uso dos resultados da Prova Floripa. Nessa lógica era necessário as escolas e seus coletivos se enxergarem nos resultados da Prova, verificar a média de proficiência obtida pela unidade educativa e analisar os padrões de desempenho nas disciplinas, turmas e individualmente para cada aluno (FLORIANÓPOLIS, 2014; 2015a; 2015b; 2016). Além disso, os coletivos de professores/as das distintas áreas da grade curricular eram orientados para fazer comparações dos resultados conquistados pelas escolas onde atuavam com os de outras escolas, especialmente com as escolas que tinham atingido um bom desempenho. A partir disso, as escolas e seus coletivos deveriam pensar e propor estratégias pedagógicas para desenvolver determinadas habilidades e com isso vencer os “obstáculos” (FLORIANÓPOLIS, 2014;

2015a; 2015b; 2016). Sempre na busca por melhores resultados para os alunos e as escolas, almejando o alcance de posições de destaque no *ranking* da propalada qualidade da educação (SAUL, 2015).

O que percebemos com tudo isso? Que a educação na RMEF virou uma mercadoria. Nesse contexto, Saul (2015, p. 1301, grifos da autora) explica que:

A imagem que se veicula e que se “tem vendido” para a população é a de que, por conta de uma avaliação “frouxa”, que se vincula a uma organização curricular em ciclos, que limita ou impede a reprovação, os alunos não aprendem. Frente a isso, fala alto o argumento de que é necessária uma organização curricular na qual a avaliação se faça “rigorosa”, centralizada e que, por isso, necessita de mecanismos de reprovação dos alunos. Associada a esse argumento está a responsabilização dos profissionais da educação pela baixa qualidade da educação e, simultaneamente, a instauração de um sistema de controle que lança mão de medidas que concretizam uma educação que se faz no quadro da racionalidade técnica.

Para contrapor essa lógica gerencialista, tecnicista e mercadológica de controle educacional que trabalha na perspectiva fatalista de uma qualidade total e baseada em uma cultura de auditoria (FREITAS, 2013b), onde as AELE são as estrelas, concordamos com Saul (2015), somente com uma cultura de avaliação contra-hegemônica, focada na emancipação social dos sujeitos (alunos e professores) e fundamentada na qualidade social da educação, onde a participação cidadã e democrática é a mola mestra.

Vinculados a essa proposição e aos seus pressupostos, acreditamos que a mudança começa na escola, com o PPP e na sala de aula, com a prática docente das professoras. Portanto, de forma ascendente, isto é, de baixo para cima, no chão da escola. Caso as professoras sigam a lógica da ideologia classificatória e de controle verticalizado das avaliações externas em suas práticas pedagógicas, planejando, por exemplo, estratégias de ensino e avaliações domesticadoras nos moldes da Prova Floripa, certamente verão muitas possibilidades na gestão por resultados, reproduzindo, portanto, os pressupostos de uma ideologia neoliberal.

Isto porque para tais professoras a qualidade é expressa por números/índices que quantificam e representam o desempenho dos alunos

e os resultados da sua eficiência em ensinar Ciências. Isso ao nosso ver, respalda as estratégias e modelos de gestão privada adotados por um Estado avaliador. “A ideologia do controle, embora muitas vezes não explicitada, ou mascarada, característica de um Estado avaliador, é a referência que define o que se tem entendido por educação de qualidade. [...]” (SAUL, 2015, p. 1302). Nessa lógica, pontuamos que os comentários das professoras P1, P7, P11 e P14 sobre as avaliações externas seguem essa ideologia.

Considero necessárias, para mostrar se o trabalho que estamos realizando está sendo positivo [...] (voz de P1).

[...]. É importante termos índices que possam ser utilizados como indicadores para promover melhorias internas, [...] (voz de P7).

[...], acredito que auxiliam os professores na hora de planejar suas aulas e em quais conteúdos os alunos apresentam maior deficiência (voz de P11). Considero as avaliações externas uma importante e significativa ferramenta para analisar a eficiência das metodologias de ensino empregadas (voz de P14).

Por outro lado, há uma parcela das professoras pesquisadas que pensam a avaliação e a qualidade do ensino de forma contra-hegemônica, opondo-se ao controle do Estado Avaliador e de uma ideologia gerencialista e domesticadora. Portanto, seguem na contramão da lógica produtivista e da qualidade medida por resultados de desempenho das escolas e das competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos. Assim, essas professoras trabalham na perspectiva de um quefazer democrático, social e emancipador, como defendido por Saul (2015). Para elas a avaliação educacional é um quefazer pedagógico e formativo e não uma prática domesticadora e de educação bancária. Assim, o currículo e o ensino que protagonizam não estão a serviço da transmissão e do depósito de conhecimentos prontos e acabados. Igualmente a de uma avaliação instrumental que monitora o que o aluno aprendeu e assimilou dos descritores e conteúdos curriculares. Nesse contexto de realidade, as professoras e seus alunos assumem uma atitude política, não neutra e dialógica. Logo, assumem uma ação ativa frente ao currículo, o ensino-aprendizagem e a avaliação, na perspectiva da construção de conhecimentos significativos e de valores, com a possibilidade da conscientização e, por conseguinte, de uma leitura crítica da realidade, com perspectivas de transformá-la (SAUL, 2015).

Acreditamos que as vozes de P15, P16 e P18 estão filiadas a essas ideias.

O processo de avaliação é realizado diariamente, não é uma prova que servirá de parâmetro para provar se a instituição compete ou não com sua função (voz de P15).

Entendo que o objetivo dessas avaliações não é atender as necessidades da educação básica, mas ranquear escolas e profissionais e atender a interesses específicos, particularmente econômicos. Entendo que isto leva a um sucateamento da educação pública e a uma padronização da escola, tirando-lhe sua função primordialmente social (voz de P16).

As avaliações externas precisam ser repensadas, acredito que o ensino não deve ser direcionado para atender estas avaliações, além delas não expressarem o real currículo, que é aplicado nas redes de ensino (voz de P18).

Isto posto, finalizamos com uma passagem do livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, onde Paulo Freire aborda o saber docente “Ensinar exige saber escutar” e que expressa nosso pensamento de final de tese.

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto de aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. É claro que não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre seus súditos, pelo senhor feudal sobre seus vassallos, pelo colonizador sobre os colonizados, pelo dono da fábrica sobre seus operários, pelo Estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando “burocratização da mente”. Um estado refinado de estranheza, e de “autodemissão” da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante das situações

consideradas fatalistamente como imutáveis. É a possibilidade de quem encara os fatos como algo consumado, como algo que se deu porque tinha que se dar de forma como se deu, é a posição, por isso mesmo, de quem entende e vive a história como *determinismo* e não como *possibilidade*. É a posição de quem se assume como fragilidade total diante do todo-poderosismo dos fatos que não apenas se deram porque tinham que se dar, mas que não podem ser “reorientados” ou alterados. Não há nessa maneira mecanicista de compreender a história, lugar para a decisão humana. Na medida mesma em que a desproblematização do tempo, de que resulta que o amanhã ora é a perpetuação do hoje, ora é algo que será porque está dito que será, não há lugar para a escolha, mas para a acomodação bem-comportada ao que está aí ou ao que virá. [...]. Sempre recusei os fatalismos. Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam. [...] (FREIRE, 2015, p. 111-113).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDIAN, G. Z. Sistemas Municipais de Ensino, Avaliação em Larga Escala e Qualidade do Ensino: A Percepção de Gestores e Docentes de Municípios do Sul e Sudeste. In: WERLE, F. O. C. (Organizadora) **Avaliação em Larga Escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012. 248p.

ABRAMOWICZ, M. Perspectivas de abordagem do Currículo no novo milênio. In: ALBUQUERQUE, T. de S.; ABRAMOWICZ, M.; CARVALHO, M. H. da C. (Orgs.). **Currículo e Avaliação: uma articulação necessária – textos e contextos**. Edições Bagaço. Recife, 2006.

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação: para uma sociedade das políticas avaliativas contemporâneas**. Cortez Editora. 3ª edição. São Paulo, 2005.

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, 2009, 13, p. 13-29.

AFONSO, A. J. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Orgs.). **Olhares e Interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147-170.

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013.

AGEE, J. Developing qualitative research questions: a reflective process. **International Journal of Qualitative Studies in Education**. Vol. 22, No. 4, July–August 2009, 431–447, Indianápolis, EUA.

ALAVARSE, O.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. **Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro**. In: III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Zaragoza, 2012.

ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; ARCAS, P. H. **Articulação entre Qualidade e Gestão da Educação: as avaliações externas dos estados em questão**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, Florianópolis, 2015.

- ALBUQUERQUE, T. de S. Cenas da Construção de um Currículo: descortinando a avaliação no movimento curricular. In: ALBUQUERQUE, T. de S.; ABRAMOWICZ, M.; CARVALHO, M. H. da C. (Orgs.). **Currículo e Avaliação: uma articulação necessária – textos e contextos**. Edições Bagaço. Recife, 2006a.
- ALBUQUERQUE, T. de S. Ética e Avaliação: uma discussão necessária para a (re)criação da escola democrática. In: ALBUQUERQUE, T. de S.; ABRAMOWICZ, M.; CARVALHO, M. H. da C. (Orgs.). **Currículo e Avaliação: uma articulação necessária – textos e contextos**. Edições Bagaço. Recife, 2006b.
- ALBUQUERQUE, T. de S. Avaliação, Estado e Sociedade: problematizando a Avaliação como Estratégia de Gestão Educacional. In: ALBUQUERQUE, T. de S.; ABRAMOWICZ, M.; CARVALHO, M. H. da C. (Orgs.). **Currículo e Avaliação: uma articulação necessária – textos e contextos**. Edições Bagaço. Recife, 2006c.
- ALBUQUERQUE, T. de S.; CARVALHO, M. H. da C. Notas, conceitos escolares e pareceres avaliativos: para além de uma questão técnica. In: ALBUQUERQUE, T. de S.; ABRAMOWICZ, M.; CARVALHO, M. H. da C. (Orgs.). **Currículo e Avaliação: uma articulação necessária – textos e contextos**. Edições Bagaço. Recife, 2006.
- ALMEIDA, S. N. de O.; SCHMITZ, H. Os resultados da Prova Brasil e a contribuição da sua análise para a Gestão Escolar. In: NOVAES, I. L.; PARENTE, C. da M. D. (Organizadores). **Múltiplos Olhares sobre Avaliação, Política e Gestão Educacional**. Eduneb: Salvador. 2012
- ANDRADE, D. F. de; TAVARES, H. R.; VALLE, R. da C. **Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações**. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000.
- ANDRADE, A. C. de. **Indicadores de Qualidade da Educação Básica sob o Olhar da Pesquisa Científica: Prova Brasil e IDEB**. Tese de doutorado: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. São Leopoldo/RS, 2015.
- ANJOS, R. A. dos. **A Avaliação nas Escolas Públicas Municipais de Florianópolis: Avaliar para Regular**. Dissertação Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC. 2013.
- APPLE, M. W. Se avaliar o professor é a resposta. Qual é a pergunta? In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (org.). **Desmistificando a**

profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papyrus, 1999, p. 67-79. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

AZEVEDO, J. M. Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In CNE (org.), **Avaliação das escolas, modelos e processos** (pp. 14-99). Lisboa: CNE, 2007.

AZEVEDO, M. L. N. de. Igualdade e equidade: qual é a medida da Justiça Social? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 129-150, 2013.

BARBOSA, F. R. P. **Avaliação da Aprendizagem na Formação de Professores:** Estão os Futuros Professores Preparados para Avaliar? IX ANPED Sul, Universidade de Caxias do Sul, 2012.

BEISIEGEL, C. de R. **A qualidade do ensino na escola pública.** Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos.** Florianópolis, Insular. 2013.

BAUER, A.; TAVARES, M. R. Introdução. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos.** V1. Florianópolis, Insular. 2013.

BAUER, A. Uso de Indicadores Educacionais para a Avaliação e Monitoramento da Qualidade da Escola: possibilidades e desafio. In: SORDI, M. R. L. de; VARANI, A.; MENDES, G. do S. C. V. (Org.). **Qualidade(s) da escola pública:** reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

BARROSO, J. Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 63-92, abril 2003.

BARRETTO, E. S. de S. A Avaliação na Educação Básica entre dois Modelos. **Educação & Sociedade**, ano XXII, Nº 75, agosto/2001, p. 48-66. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aav_ed_bas.pdf>.

BECKER, F., 1994. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação & realidade**, 19(1): Porto Alegre, 1994. p. 89-96.

BOURDIEU, P. O Campo científico. In: ORTIZ, R. (org.) **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.

BONAMINO, A. C. de. **Tempo de avaliação educacional: O SAEB**, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro, Quartet, 2002.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BONAMINO, A. M. C. de. Avaliação Educacional no Brasil 25 Anos Depois: Onde Estamos? In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos**. Florianópolis, Insular. 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em maio de 2018.

BRASIL. **Decreto Nº 6.094**, de 24 de Abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014a. Seção 1 (ed. extra), p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: fevereiro de 2018.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 2, p. 17-79, 2011.

BROOKE, N. Políticas Estaduais de Responsabilização: Buscando o Diálogo. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos**. V. 2, Florianópolis, Insular. 2013.

CARDOSO, A. M. **Ideário Gerencial no Trabalho do Diretor Escolar**: concepções, contradições e resistência. Dissertação Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC. 2008.

CARVALHO, M. H. da C. Avaliação Escolar: o verso e o reverso da prática avaliativa. In: ALBUQUERQUE, T. de S.; ABRAMOWICZ, M.; CARVALHO, M. H. da C. (Orgs.). **Currículo e Avaliação**: uma articulação necessária – textos e contextos. Edições Bagaço. Recife, 2006

CASASSUS, J. Política y Metáforas: um Análisis de la Evaluación Estandarizada em el Contexto de la Política Educativa. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos**. V. 1, Florianópolis, Insular. 2013.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHAUÍ, M de S. Ideologia e Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

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

CORREIA, J. A.; MATOS, M. Do Poder à Autoridade dos Professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissão docente. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (org). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 67-79. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

CORSETTI, B. O Banco Mundial e a Influência na Avaliação da Educação Básica Brasileira. In: WERLE, F. O. C. (Organizadora) **Avaliação em Larga Escala**: questões polêmicas. Brasília: Liber Livro, 2012. 248p.

COSTA, H. B.; MELGAREJO, M. M.; SEKI, A. K. **A Via Sacra do Professor**: o acordo PMF-BID. XI Seminário Internacional de la Red ESTRADO: Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización. Universidad Pedagógica Nacional: Ciudad de México, 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, M. I. da. Professor (Ser): Dicionário Paulo Freire. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed., rev. amp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 330-331.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, 2013.

DALE, R. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DAMETTO, J.; ESQUINSANI, R. S. S. Avaliação educacional em larga escala: performatividade e perversão da experiência educacional. **Educação**: Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 619-630, set./dez. 2015 .

DEMO, P. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. 3ª edição: Autores Associados, Campinas, São Paulo, 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da Racionalidade Técnica à Racionalidade Crítica: Formação Docente e Transformação Social. **Perspectivas Em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v.01, n.01, jan-jun.. 2014. p. 34-42.

ESTEBAN, M. T.; **Avaliar**: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. 23ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu MG, 2000

ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (orgs.). **Olhares e Interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. Cortez Editora, São Paulo, 2010.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, 2006, 19(2), pp. 21-50.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J.

(orgs.). **Olhares e Interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. Cortez Editora, São Paulo, 2010.

FERNANDES, C. de O. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? In: FERNANDES, C. de O. (Org.). **Avaliação das Aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. Cortez Editora, São Paulo, 2014.

FERNANDES, C. dos S. **O Desenvolvimento Profissional dos Formadores de Professores de Química na Interação entre Universidade e Escola**: As Potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Tese (doutorado) em Educação Científica e Tecnológica. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

FERREIRA, C. A. A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 1, jan./mar. 2015. p. 153-169.

FERREIRA, L. A. A Avaliação no Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 24, p. 410-439, set./dez. 2016.

FIALHO, I. J. B. B.; CID, M. P. C.; SILVESTRE, M. J.; GOMES, S. C. da S. D. **Avaliação, escola, inclusão e excelência**. Índícios organizacionais de uma relação íntima. XI Congresso da AEPEC. 2010.

FIGUEIREDO, C.; LEITE, C.; FERNANDES, P. O desenvolvimento do currículo no contexto de uma avaliação de escolas centrada nos resultados: que implicações? **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 646-664, set./dez. 2016.

FLORIANÓPOLIS. **Prova Floripa**: Língua Portuguesa e Matemática 2007: Modelos da provas e resultados da Escola Beatriz (1º ano, 2ª, 3ª, 4ª e 8ª série). Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Florianópolis, dezembro de 2007.

_____. **Prova Floripa**: Envolvendo todas as disciplinas 2008: Modelos da provas e resultados da Escola Beatriz (4ª e 8ª série). Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Florianópolis, agosto de 2008.

_____. **Prova Floripa - 2009 EB Beatriz de Souza Brito.** Meritt Informação Educacional. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Florianópolis, 2009.

_____. **Prova Floripa - 2011 EB Beatriz de Souza Brito.** Meritt Informação Educacional. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Florianópolis, 2011.

_____. **Relatório de Gestão 2005-2012.** Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Florianópolis, 2012a.

_____. **Lei Complementar Nº 433,** de 25 de maio de 2012b.

_____. **Prova Floripa - 2012 Beatriz de Souza Brito (EB).** Meritt Informação Educacional. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Florianópolis, 2012c.

_____. **Prova Floripa - 2013 EB Beatriz de Souza Brito.** Meritt Informação Educacional. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Florianópolis, 2013.

_____. **Prova Floripa - 2014:** Revista dos Resultados da Unidade Educativa. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2015), Juiz de Fora, 2014 - Anual.

_____. **Prova Floripa - 2015:** Revista Pedagógica Ciências: 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2015), Juiz de Fora, 2015a - Anual.

_____. **Prova Floripa - 2015:** Revista Pedagógica Ciências: 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2015), Juiz de Fora, 2015b - Anual.

_____. **Prova Floripa - 2015:** Revista da Gestão Escolar. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2 (jan./dez. 2015), Juiz de Fora, 2015c – Anual

_____. **Prova Floripa - 2015:** Manual do Aplicador. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2015), Juiz de Fora, 2015d - Anual

_____. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.** Florianópolis, 2015e.

_____. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - 2016.** Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação, 2016a. 278 p.

_____. **Prova Floripa - 2016:** Revista do Sistema - Rede Municipal. Secretaria de Educação de Florianópolis. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan./dez. 2016), Juiz de Fora, 2016b - Anual.

_____. **Prova Floripa - 2016:** Revista do Professor: Ciências. Secretaria de Educação de Florianópolis. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2016), Juiz de Fora, 2016c - Anual.

_____. **Prova Floripa - 2016:** Manual da Equipe Escolar. Secretaria de Educação de Florianópolis. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2016), Juiz de Fora, 2016d - Anual.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, C. P. de (org.); DEPRESBITERIS, L.; SOUSA, S. Z. L. de. **Avaliação do Rendimento Escolar.** Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico). Campinas, SP: Papirus, 1991.

FREIRE, A. M. A. Inédito Viável: Dicionário Paulo Freire. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire.** 2ª ed., rev. amp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 223-226.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. 149 p.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 12 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez editora, 1986. 96 p.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 56ª reimpressão, Rio de Janeiro: Paz e Terra, (1975); 2014.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. 51ª reimpressão, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Conscientização.** São Paulo: Cortez Editora, 2016.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, V. C de M. J.; SILVA, M. da. **O Desafio de uma Educação Emancipadora na era da Mensuração**: é possível? IX Colóquio Internacional Paulo Freire Campus da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Novembro, 2016.

FREITAS, L. C. et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C. G.; RIOLFI, C.R.; GARCIA, M.F. **Escola viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: a avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, 2005. p. 911-933.

FREITAS, L. C. de. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007a.

FREITAS, L. C. de. Eliminação Adiada: O Ocaso das Classes Populares no Interior da Escola e a Ocultação da (Má) Qualidade do Ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 100 – Especial, 2007b.

FREITAS, L. C. de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FREITAS, L. C. de. Políticas de Responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**. V. 43, n. 148, p. 348-365. 2013a.

FREITAS, L. C. de. Caminhos da Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil: o Embate entre a Cultura da Auditoria e a Cultura da Avaliação. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos**. Florianópolis, Insular. V. 2, 2013b.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação Educacional**: Caminhando pela contramão. Editora Vozes, 7ª Edição, Petrópolis, RJ. 2014.

FREITAS, L. C. de. Prefácio do livro Qualidade(s) da Escola Pública: reinventando a avaliação como resistência. In: SORDI, M. R. L. de;

VARANI, A.; MENDES, G. do S. C. V. (Org.). **Qualidade(s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Autores Associados: Campinas, SP. 2007c.

FREITAS, D. N. T. de. Avaliação e regulação e a educação básica na primeira década do século. In: ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. (organizadores). **Avaliação da Educação**: diferentes abordagens críticas. Xamã Editora: São Paulo, 2011.

FREITAS, D. N. T. de. Avaliação da Educação Básica no Brasil: Características e Pressupostos. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos**. Florianópolis, Insular. 2013c.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

FRUTUOSO, A. S. de A. **O Sistema Apostilado na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**: "caminho" para medidas privatistas e desvalorização da educação. Dissertação Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC. 2014.

GALIAZZI, M. C. **Educar pela pesquisa**: ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: Unijuí, 2003.

GATTI, B. Reflexões à margem sobre o tratamento dado a questões de avaliação educacional - a propósito de uma leitura. In: FREITAS, L.C. de (org.). **Questões de avaliação educacional** (Coleção avaliação: construindo o campo e a crítica). Komedi: Campinas/SP. 2003.

GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Nº 09, 2009. pp. 7-18. Disponível em <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Consultado em 13 de março de 2018.

GATTI, B. Possibilidades e Fundamentos de Avaliações em Larga Escala: Primórdios e Perspectivas Contemporâneas. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos**. Florianópolis, Insular. 2013.

- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas S. A., 1995.
- GONÇALVES, F. P.; MARQUES, C. A. Contribuições pedagógicas e epistemológicas em textos de experimentação no ensino de química. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.11, n.2, p.219-238, 2006.
- GOODSON, I. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- GOODSON, I. Questionando as reformas educativas: a contribuição dos estudos biográficos na educação. **Pro-Posições**, v. 18, n. 2 (53) - maio/ago. 2007.
- GOODSON, I. Trajetória para o Currículo - história pessoal e política social em estudos curriculares. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.9, n.esp., p.213-233, out. 2008.
- GOMES, A. A. Estudo de Caso - Planejamento e Métodos. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 215-221, jan./dez. 2008.
- HADJI, C. **Avaliação Desmistificadora**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 33ª edição, 2014a.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Editora Mediação, 15ª edição. Porto Alegre, 2014b.
- HOFFMANN, M. B. **Constituição da Identidade Profissional Docente dos Formadores de Professores de Biologia: Potencialidades da Intercoletividade**. Tese (doutorado) em Educação Científica e Tecnológica. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.
- HORTA NETO, J. L.; Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**. 2007, nº 42/5.

- HORTA NETO, J. L. IDEB: Limitações e Usos do Indicador. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos**. Florianópolis, Insular. 2013.
- HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- HYPÓLITO, A. M.; GHIGGI, G. Trabalho Docente: Dicionário Paulo Freire. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed., rev. amp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 403-404.
- HYPÓLITO, A. M.; LEITE, M. C. L. Modos de Gestão e Políticas de Avaliação: entre o gerencialismo e a democracia. In: WERLE, F. O. C. (Organizadora) **Avaliação em Larga Escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012. 248p.
- HYPÓLITO, A. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **RBPAAE** – v.24, n.1, p. 63-78, jan./abr. 2008.
- HYPÓLITO, A. M. Necessária Meta-Avaliação das Políticas de Avaliação. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos**. V. 2. Florianópolis, Insular. 2013.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Brasília. 2016.**
- KÖNIG, E. H. A defesa de uma cultura avaliativa. **Cadernos Cenpec**, 2(3), 2007, p. 82-89.
- KLEIN, R.; FONTANIVE, N.S.F. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 15, n.66, p. 29-34, abr./jun. 1995.
- KLEIN, R. Aspectos Metodológicos e Técnicos: Delineamentos Assumidos nas Avaliações, Limites e Perspectivas de Aprimoramento. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos**. V. 1. Florianópolis: Insular, 2013.
- LEITE, S. B. Considerações em torno do significado do conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Conhecimento Educacional e**

Formação de Professores. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas, SP: Papirus Editora, 2ª ed. 1995.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Avaliação, Qualidade e Equidade. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 421-438, jul. 2014.

LIMA, A, C. Reflexões sobre Avaliação e Currículo. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos.** Florianópolis, Insular. 2013.

LIMA, T. S. V. de. **As implicações da prova Floripa no trabalho docente.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018. 163 p.

LUCKESI, C. C. Prefácio. In: LOPES, U. de M.; TENÓRIO, R. M. (Org.). **Avaliação e Gestão: teorias e práticas.** Salvador: EDUFBA, 2010. p. 09-13.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez Editora, 1ª ed., 2011a. 272p.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez Editora, 1ª ed., 2011b. 448p.

LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. (coords.). **Avaliação na Escola de 1º Grau: uma análise sociológica.** Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico). Campinas, SP: Papirus, 1992

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

MAESTRELLI, S. R. P.; ROCHA, A. L. F.; SIMAS FILHO, J. P. S.; LEAL, M. L.; SLONSKI, G. T.; GRAMOWSKI, V. B. Entre caminhos e descaminhos, a objetivação do *ser mais* como um pilar para a pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia. **Enseñanza de las Ciencias**, nº extraordinário, 2017.

MAINARDES, J. Às Relações entre Currículo, Pedagogia e Avaliação no Contexto das Avaliações de Sistemas Educacionais. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos.** V.2. Florianópolis, Insular. 2013.

MARTINS, R. X. Capítulo 1 - Concepção e Prática de Pesquisa. In: MARTINS, R. (Org.). **Metodologia de Pesquisa**: guia prático com ênfase na educação ambiental. Lavras: UFLA. 2015. 146p.

MELGAREJO, M. M. **A Agenda do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a Educação**: um estudo do acordo com a Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. 2017.

MENEGÃO, R. de C. S. G. **Impactos da Avaliação Externa no Currículo Escolar**: Percepções de Professores e Gestores. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: São Paulo. 2015.

MILDNER, T.; SILVA, A. da. O ENEM como forma alternativa ou complementar aos concursos vestibulares no caso das áreas de “língua portuguesa e literatura”: relevante ou passível de refutação? In: FREITAS, L.C. de (org.). **Questões de avaliação educacional** (Coleção avaliação: construindo o campo e a crítica). Komedi: Campinas/SP. 2003.

MINAYO, M. C. de S. Ciência Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria Método e Criatividade. 16ª edição. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MINHOTO, M. A. P. Notas sobre a Avaliação da Qualidade de Sistemas Educacionais. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos**. Florianópolis, Insular. 2013.

MIRANDA, I L. de. Processo educativo: a práxis intencional e o resgate da cidadania. *Rev. Fac. Educ.* [online]. vol.24, n.1, 1998. pp. 87-99. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000100006>>.

MIRANDA, F. A. de. **Avaliação educacional no interior amazônico**: entre a regulação e a emancipação. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara/SP. 2010, 256 f.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI M. do C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, 2006. p. 117-128.

MORAES, R.; GALIAZZI M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: 2ª Edição Revisada. Editora Unijuí, 2014.

MOREIRA, M. A. **Pesquisa em Ensino**: Aspectos Metodológicos. Universidad de Burgos, Departamento de Didácticas Específicas, Programa Internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias, Texto de Apoyo nº 19. Burgos, España. (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Física, Porto Alegre, Brasil. 2003). Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/pesquisaemensino.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2017.

MOREIRA, A. F. B. O processo curricular no ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. de P. (organizadoras). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 1º ed., 2005.

MOREIRA, A. F. **Qualidade na Educação e no Currículo: tensões e desafios**. Trabalho apresentado em mesa-redonda do Seminário “Educação de qualidade: desafios atuais”, promovido pela Novamerica, Centro Cultural Poveda e Colégio Teresiano, Rio de Janeiro, 2008.

MORETTO, V, P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9ª edição, Rio de Janeiro: Lamparina Editora. 2010.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NEZ, E.; MENDES, A. M.; OLIVEIRA, A. A.; RAMALHO, M. da S. **Um panorama da avaliação classificatória numa escola estadual do município de Novo Progresso/PA**: reflexões necessárias. X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. I seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011. p. 509-520.

NUNES, C. M. F. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abril/2001.

OLIVEIRA, R. P. A Utilização de Indicadores de Qualidade Na Unidade Escolar ou porque o IDEB é Insuficiente. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.) **Vinte e cinco anos de avaliação de**

sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos.

Florianópolis, Insular. 2013.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 28, Rio de Janeiro, 2005.

PACHECO, J. A. A avaliação das aprendizagens: para além dos resultados. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano 40-3, 2006, 253-269. Disponível em:
<<http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/download/1178/626>>.

PACHECO, J. A. **Avaliação Externa das Escolas: Teorias e Modelos.** Conferência realizada no Seminário “Avaliação Externas das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto”, realizado na Universidade do Minho, no dia 13 de julho de 2010, em colaboração com a Inspeção Geral da Educação.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens - entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999. 183p.

PESTANA, M. I. G. de S.A Experiência em Avaliação de Sistemas Educacionais. Em que avançamos? In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos.** Florianópolis, Insular. 2013.

RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K. **Avaliação sob Exame.** In: RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K. (orgs.). Avaliação sob Exame. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

RAVITCH, D. **A morte e vida do grande sistema escolar americano.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIOS, M. P. G. A Avaliação Formativa como Procedimento de Qualificação Docente. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005.

RISTOFF, D. I. Algumas definições de avaliação. In: SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. I. (organizadores). **Avaliação Compromisso Público: A Educação Superior em Debate.** Florianópolis: Insular, 2003.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas.** 5. ed. São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire, 2003. (Guia da Escola Cidadã, vol.2.).

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Avaliação da educação. In: ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. (organizadores). **Avaliação da Educação: diferentes abordagens críticas**. Xamã Editora: São Paulo, 2011.

SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A. I. P. **Comprender e Transformar o Ensino**. 4. ed., Artmed, 1998.

SANTOS, L. L. A Avaliação em Debate. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos**. Florianópolis, Insular. V 2, 2013.

SANTOS, M. L. dos. **Gestão por resultados e a intensificação do trabalho dos professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

SANTOS, L. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, jul./set. 2016. p. 637-669.

SANTOS, M. L. dos. **Intensificação do trabalho docente: contradições da política de economizar professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SANTOS, M. L. dos; SILVA, M. M. da; ERNEST, P de C. **Prova Floripa: Entre a Regulação e a Contestação**. IX Encontro Brasileiro da Redestrado (Rede Latino-americana de Estudos sobre o Trabalho Docente): Trabalho docente no século XXI: conjuntura e construção de resistências. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas: São Paulo, 2017.

SARTORI, J. Educação Bancária/Educação Problematizadora: Dicionário Paulo Freire. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed., rev. amp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 134-135.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória: Desafio à Teoria Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo**. Cortez Editores Associados, São Paulo, 1988.

SAUL, A. M. Referenciais Freireanos para a Prática da Avaliação. **Revista de Educação da PUC-Campinas**, Campinas, n. 25, p. 17-24, 2008.

SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1299.pdf>>.

SEKI, A. K.; COSTA, H. B.; MELGAREJO, M. M.; EVANGELISTA, O. O BID e a agenda do capital na Rede Municipal de Educação de Florianópolis. **Trabalho Necessário**, Ano 15, Nº 26. 2017.

SILVA, J. F. da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (organizadores). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003. 107p.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA, F. A.; SILVA, A. S. B. da; KAWAMURA, M. R. D. **Avaliações externas**: pesquisas recentes e possibilidades de diálogo com professores. X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC, Águas de Lindóia, SP, 2015.

SILVÉRIO, L. E. R. **As práticas pedagógicas e os saberes da docência na formação acadêmico-profissional em Ciências Biológicas**. Tese (doutorado) em Educação Científica e Tecnológica. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

SIMAS FILHO, J. P. **Leituras do PISA**: Sentidos sobre Ciências e Tecnologias e Sala de ciências. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Florianópolis: CFM/CED/CCB/UFSC, 2012.

SINTRASEM. **Contrato SME/BID**: Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Município de Florianópolis. 2013.

SINTRASEM. **Prova Esquenta Cuca**: desperdício de dinheiro público e sem efetividade como avaliação. Florianópolis, 2015.

SINTRASEM. **PMF vota por adesão à Greve Geral e boicote à Prova Floripa**. Florianópolis, 2016. Disponível em: <<http://www.sintrasem.org.br/Default/Noticia/894/pmf-vota-por-adesao->

a-greve-geral-e-boicote-a-prova-floripa>. Acessado em setembro de 2018.

SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. I. Introdução. In: SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. I. (organizadores). **Avaliação Compromisso Público: A Educação Superior em Debate**. Florianópolis: Insular, 2003.

SOBRINHO, J. D. Qualidade e garantia de qualidade: acreditação da educação superior. In: ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. (organizadores). **Avaliação da Educação: diferentes abordagens críticas**. Xamã Editora: São Paulo, 2011.

SOBRINHO, A. M.; VESSIO, F. B.; CEZARIO, E. X. B.; GARCIA, P. S. **Políticas de Avaliação e de Responsabilização no Brasil: A Percepção dos Professores de Ciências**. Anais do XIII EDUCERE - Congresso Nacional de Educação. Curitiba, PR, 2017. Disponível e: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25174_13388.pdf>.

SOLDATELLI, R. **Processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo**. 2011. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2011.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis Impactos das Políticas de Avaliação no Currículo Escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/ 2003.

SOUSA, S. Z. Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação. **Pesquiseduca**, Santos, v. 1, n. 2, jul. Dez., 2009. p. 89-92.

SOUSA, S. Z. Avaliação Externa e em Larga Escala no Âmbito do Estado Brasileiro: Interface de Experiências Estaduais e Municipais de Avaliação da Educação Básica com Iniciativas do Governo Federal. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos**. V. 2, Florianópolis, Insular. 2013.

SOUSA, S. Z.; MAIA, M. M. V. da; HAAS, C. M. Avaliação, Índices e Bonificação: Controvérsias Suscitadas por Dados da Rede Estadual Paulista. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 188-209, maio/ago. 2014.

SOUZA, M. A. de. O Uso dos Resultados da Avaliação Externa da Escola: Relação entre os Resultados da Avaliação Externa e a Avaliação Interna dos Alunos. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R.

- (Org.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos**. V. 1, Florianópolis, Insular. 2013.
- SOUZA, E. S. de; CONTENTE, M. P.; MACHADO, C. R, da S. **Regulação das Aprendizagens por meio da Autoavaliação**. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017
- STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed., revista e ampliada - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 13-22.
- SZYMANSKI, H. Entrevista Reflexiva: Um Olhar Psicológico sobre a Entrevista em Pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (Org.) **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Plano Editora. Brasília, 2002.
- TAVARES, C. Z. Teoria da Resposta ao Item: uma análise crítica dos pressupostos epistemológicos. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 56-76, jan./abr. 2013
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Editora Vozes, 7ª ed. Petrópolis, RJ. 2012.
- TENÓRIO, R. M.; LOPES, U. de M. Avaliação e Gestão e Gestão: teorias e práticas. In: TENÓRIO, R. M.; LOPES, U. de M. (Org.). **Avaliação e Gestão: teorias e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 15-24.
- TENÓRIO, R. M.; FERRAZ, M. C. G.; PINTO, J. C. A.. **Eficácia e Equidade: Indicadores de qualidade da educação básica no Brasil**. In: VIII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste e Encontro Estadual de Política e Administração da Educação, 2014, Salvador (BA). Anais VIII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste - Série Cadernos ANPAE. Salvador (BA): EDUFBA, 2014. p. 1-12.
- TORRES, J. R.; et al. Resignificação curricular: contribuições da Investigação Temática e da Análise Textual Discursiva. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Vol. 8 No 2, 2008.
- TROMBETTA, S.; TROMBETTA, L. C. Inacabamento: Dicionário Paulo Freire. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J.

Dicionário Paulo Freire. 2ª ed., rev. amp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 221-222.

VACCARI, A. B. L.; ONOFRE, M. R. **Educação e Avaliação:** das políticas às práticas. EdUFSCar, São Carlos, SP. 2010.

VASCONCELLOS, C. dos S. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, C. de O. (Org.). **Avaliação das Aprendizagens:** sua relação com o papel social da escola. Cortez Editora, São Paulo, 2014.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da Aprendizagem:** Práticas de Mudança - por uma práxis transformadora. Coleção Cadernos Pedagógicos, Libertad: São Paulo, 1998.

VASCONCELLOS, C. dos S. Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. **Cadernos Pedagógicos Libertad.** 17ª Ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VASCONCELLOS, C. dos S. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In FERNANDES, C. de O. (Org.) **Avaliação das Aprendizagens:** sua relação com o papel social da escola. Cortez Editora: São Paulo, 2014.

VIANNA, H. M. Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º grau da Rede Pública: um estudo em 39 cidades. **Educação e Seleção**, nº 20. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1989.

VIANNA, H. M. Avaliação de sistemas e outras avaliações em larga escala. In: FREITAS, L.C. de (org.). **Questões de avaliação educacional** (Coleção avaliação: construindo o campo e a crítica). Komedi: Campinas/SP. 2003.

VIEIRA, M. A.; TENÓRIO, R. M. Lacunas conceituais na doutrina das quatro gerações: elementos para uma teoria da avaliação. In: TENÓRIO, R. M.; LOPES, U. de M. (Org.). **Avaliação e Gestão: teorias e práticas.** Salvador: EDUFBA, 2010. p. 53-74.

VIEIRA, R. A. **Políticas de Avaliação em Larga Escala e suas Implicações para o Trabalho Docente em Escolas Públicas de Viçosa-MG.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, 2014.

YANNOULAS, S, C.; SOUZA, C. R. F.; ASSIS, S. G. Políticas educacionais e o estado avaliador: uma relação conflitante. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 15(2): 55-67, jul.-dez./2009.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZANARDINI, J. B. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

ZANARDINI, J. B. Dos Testes Psicométricos às Avaliações em Larga Escala: instrumentos diferenciados com ontologia em comum. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 3, p. 65-74, setembro/dezembro 2012.

ZITKOSKI, J. J. Pensar Certo: Dicionário Paulo Freire. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed., revisada e ampliada. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010a, p. 312-314.

ZITKOSKI, J. J. Dialética: Dicionário Paulo Freire. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed., revisada e ampliada - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b, p. 115-117.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO DESENVOLVIDO COM AS PROFESSORAS DE CIÊNCIAS E PROFESSORAS AUXILIARES DE ATIVIDADES DE CIÊNCIAS DA RMEF QUE ATUAVAM NO ANO DE 2016

Título: A Prova Floripa e sua relação com o Ensino de Ciências na Rede Municipal de Florianópolis

Seção 1 de 3

Prezada professora, prezado professor,

Este questionário é um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa de doutorado intitulada “A Prova Floripa sua relação com o Ensino de Ciências na Rede Municipal de Florianópolis” vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC que estou desenvolvendo sob a orientação da Prof.^a Dra. Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli. O objetivo da pesquisa é investigar junto aos Professores de Ciências e Professores de Laboratório suas concepções acerca da Prova Floripa, tentando compreender os efeitos desta avaliação sobre o Ensino de Ciências praticado na RME de Florianópolis.

Caso você tenha qualquer dúvida e necessite de maiores esclarecimentos estaremos à disposição. Meu contato e de minha orientadora estão presentes em sua cópia do Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

O tempo para preenchimento do formulário é de cerca de 30 minutos.

Obrigado por sua participação e contribuição!

Prof. José Pedro

Endereço de e-mail: _____

Seção 2 de 3

Dados pessoais, acadêmicos e profissionais

1- Sexo: () Feminino () Masculino

2- Idade: () até 30 () 31-40 () 41-50 () 51-60 () Acima de 60

3- Formação:

Curso de Graduação: _____

Pós Graduação: _____

4-Tempo de serviço:

No Magistério: _____

Na Rede Municipal de Florianópolis: _____

5- Contrato de trabalho: () efetivo () substituto

6- Carga horária semanal: () 10hs () 20hs () 30hs () 40hs

7- Ano(s) escolares em que leciona:

() Anos Iniciais: _____

() Anos Finais: _____

() Outro: _____

8- Unidade(s) Educativa(s) em que atua (opcional): _____

Seção 3 de 3

Questões sobre avaliação educacional e a Prova Floripa:

1- Atualmente as avaliações externas em larga escala (ex.: Prova Floripa, SAEB, Prova Brasil e PISA) vêm sendo objeto de discussão nas redes de ensino e no coletivo de professores das diferentes áreas do conhecimento.

Qual a sua opinião sobre essas avaliações?

2- E quanto à Prova Floripa, qual a sua opinião?

3- Como foi o seu primeiro contato com a Prova Floripa? Justifique.

4- Em sua opinião, o que levou a PMF a implementar a Prova Floripa?

5- Em sua opinião, a Prova Floripa pode avaliar a qualidade do ensino de ciências da RMEF? Por quê?

6- Em sua opinião, ocorreram mudanças na Prova Floripa nas últimas edições? Quais?

7- Você já participou da elaboração da Prova Floripa? Quando e como foi?

8- Você já utilizou ou utiliza os itens/questões de Ciências da Prova Floripa em suas aulas? Por quê?

9- Qual a sua opinião sobre os itens/questões de Ciências da Prova Floripa?

10- Você já participou de alguma formação continuada sobre a “Prova Floripa”? Em que momento? Qual sua opinião sobre essa formação?

11- Em sua opinião, a Prova Floripa exerce influência nos itens listados abaixo?

Caso você acredite que sim, enumere os itens, em ordem crescente de influência, sendo 1 o que a Prova Floripa exerce maior influência.

Enumere apenas os itens que você julga que influenciam.

() Projeto Político Pedagógico da escola.

() Qualidade do ensino ofertado na rede.

() Desenvolvimento de suas aulas.

() Proposta curricular da rede.

() Currículo de Ciências praticado cotidianamente.

() Seu planejamento.

() Sua avaliação.

() Aprendizagem dos alunos.

() Definição de políticas públicas para a rede.

() Mudanças na prática pedagógica dos educadores

() Formação continuada dos professores de ciências da rede.

Autonomia do professor.

Outros. _____

Nenhuma influência.

12- Em sua opinião, a Prova Floripa pode contribuir positivamente para os itens abaixo? Se você acredita que ela pode contribuir para mais de um item, enumere-os em ordem crescente de importância, sendo 1 o item de maior importância.

Qualidade da educação da RME de Florianópolis

Equidade do ensino ofertado pela rede.

Organização do trabalho pedagógico na Escola

Incremento do IDEB

Processo ensino-aprendizagem

Diálogo com o Ensino de Ciências praticado na Escola

Outra. Especifique: _____

Não apresenta contribuições positivas. Justifique. _____

13- Em sua opinião, a Prova Floripa tem pontos negativos? Quais?

14- Como a sua escola vem trabalhando a Prova Floripa? Por quê?

15- Os resultados da Prova Floripa foram trabalhados na(s) escola(s) em que você atua? Que trabalhos foram desenvolvidos? Qual a sua opinião sobre essas atividades?

16- Você se sente responsável pelos resultados em Ciências obtidos por sua(s) escola(s) na Prova Floripa? Por quê?

17- Você acredita ser viável a utilização dos dados e resultados da Prova Floripa no planejamento de suas aulas? Por quê?

18- Em sua opinião, é possível pensar a Prova Floripa como um instrumento significativo na avaliação dos seus alunos? Por quê?

19- Como você caracterizaria a Prova Floripa? Caso queira assinalar mais de um item, coloque-os em ordem crescente de importância, onde 1 é o mais importante.

Avaliação que classifica os alunos.

Avaliação que classifica as escolas.

Dá um diagnóstico da eficiência do professor.

Dá um diagnóstico da aprendizagem dos alunos.

Busca identificar se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos.

Permite a compreensão do que é necessário fazer para que o aluno aprenda mais.

Permite a reorientação do processo de ensino-aprendizagem.

Fornece informações sobre o desenvolvimento ou mudança de estratégias pelo professor.

- () Contribui no planejamento de ações educacionais que propiciem o acompanhamento do desenvolvimento do aluno.
- () Busca a qualidade na aprendizagem, capaz de provocar transformações nas realidades vividas pelos educandos.
- () Contribui para a transformação da realidade dos alunos
- () Busca a autonomia dos alunos

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UTILIZADO NA PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre "**A Prova Floripa e sua relação com o Ensino de Ciências na Rede Municipal de Florianópolis**", associada ao projeto de doutorado desenvolvido por José Pedro Simas Filho no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Profa. Dra. Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli. Sua participação é voluntária, e a qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento, notificando sua decisão ao pesquisador. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores ou com a instituição.

A pesquisa tem como objetivo principal investigar as compreensões dos professores de Ciências da RMEF acerca da Prova Floripa e os seus efeitos sobre o Ensino de Ciências. Sendo assim, o trabalho se justifica no intuito de contribuir com a construção do conhecimento sobre as avaliações educacionais externas em larga escala na esfera municipal, fomentando o debate sobre o atual papel da avaliação na Educação Básica em geral e no Ensino de Ciências, em particular. A coleta de dados e informações será feita por intermédio de documentos oficiais e de instrumentos como questionários e entrevistas semiestruturadas. Desse modo, sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário por escrito e, caso seja selecionado, participar posteriormente de uma entrevista semiestruturada, que será gravada em áudio.

Pontuamos que não objetivamos realizar nenhuma intervenção direta em sua prática de ensino ou vida profissional. Apesar de todo o nosso cuidado para não molestar os participantes compreendemos que em processos de pesquisa que envolvem a interação entre pesquisador e pesquisado podem surgir implicações como aborrecimento e sensação de cansaço ao responder questionário ou ainda algum desconforto e constrangimento durante as gravações de áudio. Por isso é garantida plena liberdade para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, bastando para isso comunicar ao pesquisador principal (José Pedro Simas Filho). Acreditamos que o maior benefício de sua participação nessa pesquisa é

de cunho social, contribuindo para a construção do conhecimento científico. A legislação brasileira não prevê que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisas, e de fato, você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação na pesquisa, dado que o pesquisador irá até você em dia e horário pré-combinado, para o desenvolvimento dos questionários e realização de entrevistas. Caso você tenha algum prejuízo material e imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar e é garantida a indenização de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

Lembramos que os participantes podem ter acesso aos resultados da pesquisa e a devolutiva será feita no encerramento da pesquisa em um momento de formação continuada dos Professores de Ciências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

As informações coletadas nos questionários e entrevistas semiestruturadas serão usadas apenas na pesquisa em questão. Asseguramos o respeito à sua privacidade e à confidencialidade das informações pessoais em todas as fases da pesquisa. Os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados e tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo, mas sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou publicados em revistas científicas, mas mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição ou detalhes que possam identificá-lo.

A Prof^a Dr^a Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli, enquanto pesquisadora responsável, também assina esse documento, comprometendo-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza as Resoluções 466/12 e 510/16, do Conselho Nacional de Saúde que trata dos princípios éticos e da proteção aos participantes de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Este documento foi elaborado em duas vias; ambas estão com as páginas numeradas, rubricadas e ao final assinadas por você e pelos pesquisadores, ficando cada parte interessada com uma destas vias para fins de registro. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Você poderá entrar em contato com os pesquisadores envolvidos por telefone, e-mail ou endereços residencial ou profissional, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH/UFSC, Reitoria II, através do

telefone (48) 37216094, e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br ou pessoalmente no endereço: Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, 4º andar, sala 401, Trindade. Florianópolis/SC.

Pesquisador Doutorando
José Pedro Simas Filho
simasfilho@hotmail.com

Pesquisadora Orientadora
Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli
sylviarpm@gmail.com

Endereços e contatos de telefone:

José Pedro Simas Filho - Rua Sebastião Laurentino da Silva, 126, Ap. 418, Córrego Grande, Florianópolis. Cep. 88.037.400 - Telefone: (48) 99612558.

Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, SC - Telefone: (48) 91111922.

Autorização para participação

Eu (_____), portador do documento de identidade RG (_____), abaixo assinado li este documento e obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessário para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade a participar da pesquisa intitulada "**A Prova Floripa e sua relação com o Ensino de Ciências na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.**"

Florianópolis, _____ de 2016.

Assinatura: _____

ANEXOS

ANEXO 1 - MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA FLORIPA NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA - DESCRITORES DE CIÊNCIAS 6º E 7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE CIÊNCIAS – PROVA FLORIPA 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

T1 - VIDA E AMBIENTE

- D01 Interpretar situações de equilíbrio e desequilíbrio ambiental, provocadas pela ação humana.
- D02 Identificar o calor do sol como principal causa da mudança do fase da água no modelo natural do ciclo da água.
- D03 Identificar os diferentes tipos de solo quanto à sua composição.
- D04 Reconhecer que os vegetais produzem seu alimento através da fotossíntese, enquanto os animais nos nutrem do *saliva* *suco* *glicose* *ácido clorídrico*.
- D05 Reconhecer as funções de talo, caule, folha e flor nos vegetais.
- D06 Identificar, em modelos de ciclos de vida, fases comuns a animais, insetos e minerais.
- D07 Relacionar queimadas, lançamento de esgoto e lixo a céu aberto à qualidade do vida.
- D08 Identificar características dos diversos ecossistemas da ilha (Manguezal, Mata Atlântica, Restinga, Dunas, *Matadão e Cascalheira*).
- D09 Identificar os biomas brasileiros (Mata Atlântica, Mata dos Cocais, Mata dos Araucários, Floresta *Amparo* *de* *Caratinga* e *Pantanal*).
- D10 Compreender os modelos de fluxo de energia e matéria nos ecossistemas, relacionando-os ao modelo de cadeia e teia alimentar.
- D11 Identificar as transformações físicas ocorridas no ciclo da água.
- D12 Identificar níveis tróficos em cadeias e teias alimentares.
- D13 Reconhecer o ciclo da matéria em diversos ecossistemas, associando-o ao papel dos organismos *decompositores*.
- D14 Relacionar situações de apodrecimento ao conceito de decomposição.
- D15 Interpretar pirâmides de biomassa.
- D16 Identificar o ar como uma mistura de gases, contendo principalmente nitrogênio e oxigênio em sua composição.
- D17 Identificar as etapas do ciclo vital das plantas (germinação, crescimento, fotossíntese, *polinização* e *frutificação*).
- D21 Identificar estruturas e células relacionadas ao conjunto de reações químicas, como nos fenômenos da fotossíntese e da respiração celular.
- D22 Identificar atitudes de preservação do ambiente em situações cotidianas, como *dispor* *resíduos* em *local* *adequado*, *diminuir* *o* *consumo* e *o* *desperdício* de energia e água.
- D23 Identificar comportamentos individuais e coletivos que promovam a preservação dos recursos naturais.
- D24 Identificar etapas, processos e substâncias constituintes do processo de fotossíntese.
- D25 Identificar as propriedades do ar.

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE CIÊNCIAS — PROVA FLORIPA
6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

T2 - SER HUMANO E SAÚDE

- D27 Reconhecer comportamentos voltados à preservação da saúde coletiva e pessoal.
- D28 Identificar os alimentos que são fontes de nutrientes.
- D29 Relacionar etapas de tratamento da água com a sua importância para a saúde.
- D30 Compreender a importância do destino adequado do lixo para a preservação da saúde individual.
- D35 Compreender ações humanas que interrompem os ciclos de vida dos causadores e vetores de doenças.

T3 - TERRA E UNIVERSO

- D46 Relacionar os movimentos da Terra com a ocorrência do dia e da noite e das estações do ano.
- D47 Identificar que a distância dos planetas em relação ao Sol determina o tempo necessário para a sua translação.
- D48 Identificar os efeitos da poluição (chuva ácida, intensificação do efeito estufa, desertificação, destruição da camada de ozônio e enchentes).
- D49 Identificar o modo pelo qual os mananciais de água para consumo humano são reabastecidos.
- D50 Ordenar etapas dos acontecimentos relacionados à origem e evolução do planeta e seres vivos.
- D51 Identificar estruturas da Terra nomeando núcleo, manto, litosfera, hidrosfera e atmosfera.

T4 - TECNOLOGIA E SOCIEDADE

- D58 Classificar os materiais quanto à solubilidade na água, em situações do cotidiano, experimentais ou na natureza.
- D59 Identificar fenômenos de transformação de estados físicos da água.
- D60 Relacionar o saneamento básico e as campanhas de vacinação pública como medidas preventivas de doenças.
- D61 Reconhecer que é necessária a energia elétrica para o funcionamento de equipamentos utilizados no cotidiano.
- D62 Relacionar instrumentos de medida e observação ao tipo de informação que ele proporciona.
- D63 Identificar situações e atividades humanas em que ocorra o consumo sustentável ou a exploração de recursos naturais.
- D64 Identificar processos de purificação de água.
- D65 Identificar as transformações da energia em diferentes situações.
- D66 Identificar ações humanas que desencadeiam impactos ambientais.
- D68 Identificar ações humanas que são fontes de poluição em sua comunidade e no mundo.
- D71 Compreender o mecanismo de geração de energia em hidrelétricas, termelétricas, usinas de energia solar e eólica.

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE CIÊNCIAS — PROVA FLORIPA 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

T1 - VIDA E AMBIENTE

- D07** Relacionar queimadas, lançamento de esgoto e lixo a céu aberto à qualidade de vida.
- D10** Compreender os modelos de fluxo da energia e matéria nos ecossistemas, relacionando-os ao modelo de cadeia e tela alimentar.
- D12** Identificar níveis tróficos em cadeias e telas alimentares.
- D14** Relacionar situações de apodrecimento ao conceito de decomposição.
- D17** Identificar as etapas do ciclo vital das plantas (germinação, crescimento, florescência, polinização e frutificação).
- D18** Reconhecer os fósseis e os órgãos vestigiais como evidências do processo evolutivo.
- D19** Identificar, a partir de características morfofisiológicas, os seres vivos de cada um dos reinos.
- D20** Identificar a classificação e nomenclatura biológica.
- D22** Identificar atitudes de preservação do ambiente em situações cotidianas, como dispor resíduos em local adequado, diminuir o consumo e o desperdício de energia e água.

T2 - SER HUMANO E SAÚDE

- D27** Reconhecer comportamentos voltados à preservação da saúde coletiva e pessoal.
- D30** Compreender a importância do destino adequado do lixo para a preservação da saúde individual.
- D31** Reconhecer o acesso ao saneamento básico, campanhas de vacinação e postos de saúde como benefício à saúde pessoal e coletiva.
- D32** Reconhecer a existência de micro-organismos no solo, na água e ar capazes de provocar doenças aos seres humanos.
- D33** Relacionar medidas profiláticas com a ação de agentes causadores de doenças.
- D34** Identificar as principais doenças humanas causadas por vírus, bactérias, protistas e fungos.
- D35** Compreender ações humanas que interrompem os ciclos de vida dos causadores e vetores de doenças.

T3 - TERRA E UNIVERSO

- D48** Identificar os efeitos da poluição (chuva ácida, intensificação do efeito estufa, desertificação, destruição da camada de ozônio e enchentes).
- D50** Ordenar etapas dos acontecimentos relacionados à origem e evolução do planeta e seres vivos.

T4 - TECNOLOGIA E SOCIEDADE

- D60** Relacionar o saneamento básico e as campanhas de vacinação pública como medidas preventivas de doenças.
- D66** Identificar ações humanas que desencadeiam impactos ambientais.
- D67** Identificar as funções de soros e vacinas.
- D72** Identificar o tipo de soros adequado para cada acidente com animais.

Fonte: Revista Pedagógica Ciências - 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (FLORIANÓPOLIS, 2015a).

ANEXO 2 - MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA FLORIPA NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA - DESCRITORES DE CIÊNCIAS 8º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MATRIZ DE REFERÊNCIA -- PROVA FLORIPA 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

T1 - VIDA E AMBIENTE

- D07** Relacionar queimadas, lançamento de esgoto e lixo a céu aberto à qualidade de vida.
- D15** Interpretar pirâmides de biomassa.
- D21** Identificar estruturas e células relacionadas ao conjunto de reações químicas, como nos fenômenos da fotossíntese e da respiração celular.
- D22** Identificar atitudes de preservação do ambiente em situações cotidianas, como dispor resíduos em local adequado, diminuir o consumo e o desperdício de energia e água.

T2 - SER HUMANO E SAÚDE

- D27** Reconhecer comportamentos voltados à preservação da saúde coletiva e pessoal.
- D28** Identificar os alimentos que são fontes de nutrientes.
- D30** Compreender a importância do destino adequado do lixo para a preservação da saúde individual.
- D31** Reconhecer o acesso ao saneamento básico, campanhas de vacinação e postos de saúde como benefício à saúde pessoal e coletiva.
- D33** Relacionar medidas profiláticas com a ação de agentes causadores de doenças.
- D34** Identificar as principais doenças humanas causadas por vírus, bactérias, protozoários e fungos.
- D35** Compreender ações humanas que interrompem os ciclos de vida dos causadores e vetores de doenças.
- D36** Relacionar os órgãos do sentido ao sistema nervoso.
- D37** Relacionar o funcionamento dos sistemas circulatório, digestório e respiratório.
- D38** Sequenciar o trajeto do alimento no sistema digestório humano.
- D39** Relacionar os órgãos e sistemas humanos às suas funções.
- D40** Compreender o processo de inspiração e expiração sequenciando o trajeto do ar dentro do organismo humano.
- D41** Compreender o fenômeno da herança e da transmissão de características genéticas.
- D42** Identificar as principais etapas que envolvem a transformação do nutriente em energia.
- D43** Relacionar os componentes do sangue às suas funções.
- D44** Reconhecer o funcionamento das estruturas do aparelho auditivo humano.
- D45** Identificar as fases do ciclo menstrual relacionando-as a alterações hormonais.

T4 - TECNOLOGIA E SOCIEDADE

- D60** Relacionar o saneamento básico e as campanhas de vacinação pública como medidas preventivas de doenças.
- D65** Identificar as transformações da energia em diferentes situações.
- D66** Identificar ações humanas que desencadeiam impactos ambientais.
- D67** Identificar as funções de soros e vacinas.
- D70** Reconhecer a aplicação de avanços científicos (clonagem, células-tronco, transgênicos, testes de DNA, entre outros) na alimentação e promoção da saúde.

**MATRIZ DE REFERÊNCIA — PROVA FLORIPA
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**
T1 - VIDA E AMBIENTE

- D07 Relacionar queimadas, lançamento de esgoto e lixo a céu aberto à qualidade de vida.
- D11 Identificar as transformações físicas ocorridas no ciclo da água.
- D22 Identificar atitudes de preservação do ambiente em situações cotidianas, como dispor resíduos em local adequado, diminuir o consumo e o desperdício de energia e água.
- D23 Identificar comportamentos individuais e coletivos que promovam a preservação dos recursos naturais.
- D24 Identificar etapas, processos e substâncias constituintes do processo de fotossíntese.
- D25 Identificar as propriedades do ar.
- D26 Relacionar a variação da pressão atmosférica à altitude.

T2 - SER HUMANO E SAÚDE

- D27 Reconhecer comportamentos voltados à preservação da saúde coletiva e pessoal.
- D29 Relacionar etapas de tratamento da água com a sua importância para a saúde.
- D30 Compreender a importância do destino adequado do lixo para a preservação da saúde individual.
- D42 Identificar as principais etapas que envolvem a transformação do nutriente em energia.

T3 - TERRA E UNIVERSO

- D52 Identificar formas de dependência das variações do som (frequência, amplitude e energia).
- D53 Identificar a presença e as características da gravidade.
- D54 Reconhecer em diversos materiais a sua propriedade de conduzir ou isolar, calor ou eletricidade.
- D55 Identificar as Leis de Newton.
- D56 Reconhecer fórmulas de algumas substâncias (água, gás carbônico, oxigênio e cloreto de sódio).
- D57 Identificar substâncias puras, misturas e reações químicas.

T4 - TECNOLOGIA E SOCIEDADE

- D58 Classificar os materiais quanto à solubilidade na água, em situações do cotidiano, experimentais ou na natureza.
- D59 Identificar fenômenos de transformação de estados físicos da água.
- D61 Reconhecer que é necessária a energia elétrica para o funcionamento de equipamentos utilizados no cotidiano.
- D62 Relacionar instrumentos de medida e observação ao tipo de informação que ele proporciona.
- D63 Identificar situações e atividades humanas em que ocorra o consumo sustentável ou a exploração de recursos naturais.
- D64 Identificar processos de purificação de água.
- D65 Identificar as transformações da energia em diferentes situações.
- D66 Identificar ações humanas que desencadeiam impactos ambientais.
- D68 Identificar ações humanas que são fontes de poluição em sua comunidade e no mundo.
- D69 Identificar materiais de origem sintética e natural.
- D71 Compreender o mecanismo de geração de energia em hidrelétricas, termoeletricas, usinas de energia solar e eólica.
- D73 Identificar produtos derivados do petróleo e seus subprodutos (plástico, resinas, isolantes térmicos e combustíveis).
- D74 Identificar os polos de um ímã e a sua capacidade de atrair objetos metálicos.
- D75 Identificar máquinas simples, tais como abridor de latas, alavanca, tesoura, pinça e carrinho de mão, como tecnologia humana para realizar trabalho.

Fonte: Revista Pedagógica Ciências - 8º e 9º anos do Ensino Fundamental (FLORIANÓPOLIS, 2015b).