

# Cena da prova Floripa: um diálogo com professoras de Ciências da rede municipal de Ensino de Florianópolis

José Pedro Simas Filho

**Resumo:** Apresentamos resultados de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo principal foi identificar e discutir as percepções e compreensões de professoras de Ciências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC (RMEF) acerca da Prova Floripa e suas repercussões no currículo e na prática docente. Os dados levantados foram interpretados segundo um conjunto de categorias que compõem a cena da Prova Floripa. Destacamos que as professoras evidenciaram mais os limites e contradições da Prova Floripa do que suas potencialidades. Dessa forma, a Prova Floripa é identificada como uma avaliação classificatória, voltada para gerar índices e ranqueamentos das escolas, além de não retratar o contexto de realidade do ensino-aprendizagem de Ciências. Ademais, destacamos que a Prova Floripa teve implicações sobre o estreitamento do currículo de Ciências, visto que serviu de instrumento para treinar os estudantes para a realização da Prova Brasil.

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

## Introdução

A presente pesquisa tem como tema geral a Avaliação Externa em Larga Escala (doravante AELE) na/da educação, com foco na Prova Floripa e nas suas repercussões sobre o currículo e a prática docente das Professoras<sup>1</sup> de Ciências e Professoras Auxiliares de Atividades de Ciências<sup>2</sup> da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (doravante RMEF).

Também chamadas de avaliações de sistemas educacionais, avaliações sistêmicas ou exames oficiais, as AELE consistem em políticas de gestão educacional adotadas para aferir resultados da educação, especialmente no que tange a qualidade do ensino ofertado em escolas e universidades públicas. Tais avaliações são operacionalizadas por meio de testes padronizados e de questionários socioeconômicos que são aplicados a um extenso número de estudantes. As AELE apresentam uma metodologia própria de análise dos resultados, a Teoria da Resposta ao Item -TRI.

Com relação às AELE da educação básica, entre os objetivos está a produção de um conjunto de dados e informações acerca da proficiência de estudantes em áreas como Matemática e Língua Portuguesa. São exemplos 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.

No que diz respeito à Prova Floripa, assinalamos que é uma AELE local e padronizada de implementada a partir do ano de 2007 e aplicada até 2016 no âmbito das escolas de ensino fundamental pertencentes à RMEF. De acordo com informações acessadas em documentos que tratam da Prova Floripa (FLORIANÓPOLIS, 2015), a mesma foi concebida como um instrumento de diagnóstico da qualidade do ensino ofertado nas escolas básicas municipais. Nesta ótica, tal avaliação surgiu para produzir indicadores oficiais do nível da aprendizagem dos estudantes, permitindo fomentar e realizar comparações com os resultados alcançados na Prova Brasil. Além disso, serviu para subsidiar reformas curriculares no contexto da Rede e a (re) formulação de políticas públicas para intervenção e melhoria da qualidade

- 
- 1 A escolha por utilizar a denominação “professoras” está relacionada ao fato de que aproximadamente 87% dos sujeitos participantes da pesquisa se declararem pertencentes ao sexo feminino.
  - 2 São professoras que atuam no laboratório de Ciências, trabalhando com alunos do 1º ao 9º ano.

e equidade do ensino, bem como, contribuir para atingir metas associadas ao incremento do IDEB (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Considerando que as AELE fazem parte de uma temática controversa, nossa pesquisa teve como pressuposto que a Prova Floripa caracteriza-se como 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, implicando no estreitamento curricular.

A expressão “estreitamento curricular” tem sido utilizada atualmente com base nos seguintes argumentos: o fato das AELE ou testes de alto impacto ( *high stakes*) privilegiar currículos mínimos, focando seus itens em duas ou três disciplinas (matemática, língua portuguesa e Ciências, por exemplo), acarreta perda de múltiplos elementos, o que pode gerar afunilamento e enrijecimento do currículo das escolas (FREITAS, 2013; BROOKE, 2013). Logo, o olhar do professor e também do estudante passa a ser direcionado às exigências dos testes externos que passam a determinar procedimentos formativos e prescrever conteúdos, metodologias e objetivos educacionais (FREITAS, 2013; BROOKE, 2013). Isso pode conduzir a uma cultura escolar de avaliação que decorre da homogeneização do ensino ou mais precisamente da uniformização dos conteúdos trabalhados nas escolas, o que implica em prejuízos para os estudantes, já que devido à padronização do currículo os testes deixam de lado dimensões da formação, como valores pessoais e sociais, o pluralismo de ideias (BROOKE, 2013), bem como a formação para o exercício de uma cidadania crítica.

Nessa direção, essa pesquisa 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. Especificamente iremos refletir sobre o estreitamento do currículo de Ciências na interface com as AELE e a Prova Floripa.

## **Caminhos metodológicos:**

Considerando a centralidade que a metodologia tem em um trabalho científico, entendemos que a prática investigativa é teórica porque precisa de “[...] parâmetros para caminhar no conhecimento. Porém, ainda que simples mortais, a marca de criatividade é a nossa *grife* em qualquer trabalho de investigação” (MINAYO, 2000, p. 17, grifo da autora).

Nessa tessitura, pontuamos que nossa pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso (CHIZZOTTI, 1991). Sendo assim, buscamos com esse estudo abarcar distintos aspectos, dentre

os quais o crítico-reflexivo (MAESTRELLI et al, 2017). Destacamos que a abordagem crítico-reflexiva para a pesquisa social na área educacional, em particular no ensino de Ciências, tem sua ênfase na problematização dos fenômenos investigados. É caracterizada a partir dos seguintes elementos: postura atenta e ativa por parte do pesquisador acerca dos fenômenos e da realidade pesquisada; uma prática ética, dialógica frente ao tema e objeto escolhidos e os sujeitos de pesquisa, objetivos e instrumentos de coleta de dados, bem como em relação ao *corpus* de informações selecionadas para análise. Nessa linha, o pesquisador precisa exercer o pensar certo, a conscientização, num ser e fazer críticos, onde mediatizado pelo mundo o *re-admira* (FREIRE, 2014, grifo nosso).

Nessa perspectiva, nosso estudo contemplou três momentos: problematização da pesquisa; trabalho de campo (coleta de dados e informações) com a 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 humanizador. Nesse processo, foi fundante o dar sentido pedagógico para a investigação, tendo em vista a possibilidade de contribuir na construção de pesquisas comprometidas com o estudo e a transformação da realidade educacional brasileira (MAESTRELLI et al., 2017). Dessa maneira, foi salutar responder cinco questões sobre o tema de pesquisa: “[...] 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).

No momento de trabalho de campo, foi possível nos aproximar concretamente dos objetos da pesquisa e assim dialogar com a realidade investigada. Diante disso, passamos a delimitar o contorno metodológico da pesquisa, fazendo a escolha das técnicas e instrumentos mais apropriados para a coleta de dados, possibilitando levantar as informações e viabilizar a construção do *corpus* de análise.

Salientamos que a coleta de dados se deu por meio de um questionário semiaberto elaborado em formulário do aplicativo *google docs* e disponibilizado *on-line* para o preenchimento. O instrumento foi respondido por um coletivo de 30 professoras que atuavam na RMEF no ano de 2016. As respostas foram registradas e organizadas em tabelas para posterior análise, integrando, assim, o *corpus* de pesquisa.

Registramos que a investigação foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e autorizada. Portanto, as professoras

que aceitaram participar assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, levando em conta as determinações do Comitê, as professoras não foram identificadas nominalmente. Portanto, nas análises utilizamos um código sequencial (P1, P2, P3..., P30) para fazer referência as vozes das professoras.

Os dados levantados foram interpretados segundo um conjunto de categorias que compõem a “cena da Prova Floripa”.

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, 2006, p. 24).

Após compor o *corpus* da pesquisa, foi necessário olhar, interpretar e compreender os dados e informações coletados, num processo analítico. Desse modo, à luz de categorias de análise e dos aportes teóricos, foi possível dialogar com as vozes das professoras.

## **Percepções e compreensões das professoras acerca das AELE e da Prova Floripa: a tomada de consciência**

A tomada de consciência acerca das AELE e da Prova Floripa se fez presente nas vozes das professoras em um grau mais reflexivo e crítico de desvelamento da realidade, do que ingênuo, conformista e fatalista. Nessa tessitura, analisando as respostas das professoras, observamos a emergência de compreensões mais democráticas e dialógicas, as quais estão associadas a uma atitude crítica de oposição e resistência às AELE e a Prova Floripa, e, portanto, de maior responsabilidade argumentativa diante da realidade vivenciada.

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. 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).

Nesse sentido, as professoras trazem argumentos relacionados a elementos dos contextos de realidade muito mais opressores e negativos, do que positivos e libertadores. Concretamente percebemos nas vozes das professoras a frequência de sentimentos de desconforto, rejeição, repúdio, estranhamento e frustração frente às AELE e à Prova Floripa, o que resultou

em posicionamentos de denúncia, no sentido de destacar pontos nevrálgicos dessas avaliações.

Exemplificamos com o posicionamento da professora P2:

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).

A voz de P2 coloca em relevo argumentos políticos e ideológicos que estão direta e indiretamente envolvidos na implementação e uso dos resultados das AELE, especialmente em contextos locais como é o caso da Prova Floripa. Portanto, em nossa investigação foi um dado peculiar as professoras associarem as avaliações externas e seus resultados com competição entre professores e produção de *ranking* de escolas, assim como servir para a regulação e o controle da qualidade do ensino e de estímulo para o desenvolvimento de políticas gerencialistas de responsabilização e meritocracia.

Nessa perspectiva, concordamos com Freitas (2013) quando argumenta que os resultados das AELE passaram a ser usados com o propósito de 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, 2013, p. 150).

## **Implicações político-pedagógicas da Prova Floripa e dos seus resultados sobre o currículo de Ciências**

As professoras também opinaram sobre a repercussão da Prova Floripa na escola, no currículo de Ciências e na prática docente, considerando distintos aspectos: qualidade do ensino; desenvolvimento das aulas; currículo de Ciências praticado cotidianamente; avaliação interna; mudanças na prática pedagógica; formação; autonomia das professoras; incremento do IDEB; processo ensino-aprendizagem e diálogo com o ensino de Ciências praticado na Escola.

Levando em conta tais aspectos, foram solicitadas a identificá-los e enumerá-los em ordem crescente de importância. Outrossim, foi possibilitado as professoras levantar outros aspectos do contexto escolar que a Prova Floripa poderia ter influências. Igualmente, tiveram a opção de responder

que a Prova Floripa não exercia nenhuma influência sobre tais aspectos e também que não apresentava contribuições positivas.

Devido ao excesso de informações obtidas, faremos um recorte para facilitar as análises. Dessa forma, os dados serão interpretados com base no elemento “o currículo de Ciências e a avaliação externa”, considerando a influência da Prova Floripa na proposta curricular da RMEF e no currículo de Ciências praticado cotidianamente. Assim, podemos inferir que: 10/30 das professoras (33,33%) enumeram que a Prova Floripa tem repercussão na Proposta Curricular. 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 das 30 professoras (13,33%). Desse grupo, uma professora considerou como o mais importante, mais uma classificou como o terceiro em relevância, outra enumerou como o sexto aspecto em graus de importância e por fim mais uma professora considerou como o oitavo da sua relação.

Essas informações nos possibilitam dizer que é possível observar uma diferença entre a quantidade de professoras que enumeraram que a Prova Floripa pode influenciar na Proposta curricular da RMEF em comparação com as que acreditam na influência da mesma no currículo de Ciências praticado cotidianamente. Avaliamos que a diferença foi de 20%.

A partir desses dados, supomos que a Prova Floripa não teve grandes implicações no currículo de Ciências praticado cotidianamente porque o currículo prescrito nem sempre é colocado em ação e sistematizado na sala de aula, posto que nas escolas municipais as professoras têm autonomia quanto a construção curricular.

Contrapomos a ideia de que por trás das AELE, em especial da Prova Floripa, existe um currículo diversificado. Nesse sentido, argumentamos que os gestores dessas avaliações defendem uma base curricular comum, sem diversificação e pluralidade dos conhecimentos. Logo, um currículo que ao nosso ver não pode ter o status de currículo, uma vez que as avaliações externas trabalham com matrizes de referência ou conjunto de descritores. Pensamos que essa perspectiva de currículo é reducionista, visto que implica na sistematização de um ensino bancário (FREIRE, 2014), centrado na memorização mecânica de conteúdos prescritos, e, portanto, direcionados a obtenção de performances educacionais.

Na busca por melhores performances, os professores procuram selecionar e trabalhar apenas os conteúdos e objetivos que remetem aos descritores avaliados nas AELE, estreitando o currículo e, conseqüentemente, 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).

O estreitamento curricular é um fenômeno educacional que traz conseqüências negativas para a formação humana dos estudantes. Nesse contexto, escolhemos a voz da professora P19 que nos dá pistas do processo de estreitamento curricular a partir da Prova Floripa.

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).

## Considerações Finais

Encerramos colocando em pauta a precarização do processo ensino-aprendizagem em tempos de AELE e de estreitamento curricular. Ao nosso ver o estreitamento curricular é um rolo compressor na educação e no ensino de Ciências, com sequelas principalmente no ser e fazer pedagógicos dos professores. 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 professor porque contribui para a criação de uma dependência dos materiais didáticos (apostilas, por exemplo) e tecnologias de ensino, o que tem como conseqüência uma formação pragmática, voltada para a capacitação técnica e o desenvolvimento de competências e habilidades. Isso contribui para um reducionismo formativo, no sentido de que o desenvolvimento de procedimentos práticos para ajustes técnicos, retira do professor “[...] a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica segundo requer cada aluno” (FREITAS, 2013, p. 159).

## Referências

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, 2006.

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 – Implicações nas Redes de Ensino, no Currículo e na Formação de Professores.** V. 2, Florianópolis, Insular. 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

FLORIANÓPOLIS. **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, 2015 – Anual

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 56ª reimpressão, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Conscientização.** São Paulo: Cortez Editora, 2016.

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 – Implicações nas Redes de Ensino, no Currículo e na Formação de Professores.** Florianópolis, Insular. V. 2, 2013.

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.

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.

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 – Implicações nas Redes de Ensino, no Currículo e na Formação de Professores.** Florianópolis, Insular. V 2, 2013.