

Formação Humana versus Avaliação Externa: um olhar para a Escola Municipal
Maria Catarina

ADRIANA DUARTE DE SOUZA CARVALHO DA SILVA

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (UNESP)

MARLLON FRANK TEIXEIRA FERREIRA

FUNDAÇÃO PEDRO LEOPOLDO (FPL/MG)

ENDERSON RODRIGUES DE CARVALHO

FACULDADE IBCMED

ROBERTA ALICE JANUZZI MARTINS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS (UCP)

Agradecimento à orgão de fomento:

Não já

Formação Humana *versus* Avaliação Externa: um olhar para a Escola Municipal Maria Catarina

Resumo

A avaliação externa é um instrumento de construção de indicadores para políticas educacionais e tem sido utilizada rotineiramente na rede de ensino público brasileira. Ela é constituída dentro do INEP, órgão externo à escola e elaborada por especialistas técnicos, que estão fora da realidade da sala de aula. O sistema de avaliações em larga escala visa classificar e ranquear as escolas brasileiras, em uma visão de aprendizagem como habilidade, competências, metas e resultados. Nesse contexto, a Escola Municipal Maria Catarina tem um compromisso distinto desse, pois é compromissada com a trajetória singular de cada aluno, com a formação humana e emancipatória. Dessa forma, o objetivo desse trabalho é trazer resultados do SAEB para o Brasil, Minas Gerais, Juiz de Fora e da escola em análise para fazer uma crítica e denúncia a esse modelo de educação, mostrando que olhar apenas para direitos de aprendizagem resumidos em habilidades e competência é uma visão reducionista de educação, que precisa ser abandonada em nome da humanização da escola.

Palavras-chave: Avaliação Externa; Escola Municipal Maria Catarina; formação humana.

1. Introdução

A Escola Municipal Maria Catarina Barbosa está localizada no município de Juiz de Fora, em Minas Gerais, no bairro Ponte Preta, situado na zona norte da cidade. Trata-se de um bairro de periferia, baixa renda e vulnerabilidade social. A escola atende alunos da Educação Infantil, ensino Fundamental anos iniciais e finais, além de Educação de Jovens e Adultos. Os alunos são provenientes desse bairro e adjacentes, todos de periferia.

Tendo em vista esse contexto da escola em análise, esse trabalho tem como objetivo geral discutir as avaliações externas em larga escala na Escola Municipal Maria Catarina Barbosa como resultado de políticas públicas neoliberais, cujo fundamento é padronizar um currículo, negando a diversidade local e as demandas específicas da escola, que são bases de qualquer prática pedagógica. Como objetivo específico, temos 1) compreender como a gestão escolar em questão se apropria dos resultados do SAEB e 2) avaliar como as avaliações em larga escala são

Para isso, vamos nos apropriar dos resultados do SAEB para o contexto de Minas Gerais, Juiz de Fora e da Escola Municipal Maria Catarina Barbosa. Ainda, vamos construir um relato de experiência da diretora da escola, que há 15 anos é servidora pública da mesma e que, no momento, ocupa o cargo de direção da escola. A combinação

dessas duas metodologias de pesquisa nos possibilitará analisar como esses resultados das avaliações externas são reducionistas. Vamos apontar como esses resultados refletem uma visão de educação determinista, que cria indicadores de aprendizagem homogêneos e que narram como as políticas educacionais estão descompromissadas com a qualidade da educação, desconsiderando a regionalidade e as características locais. O relato de experiências nos mostrará como escola é reduzida a um número e toda sua complexidade negada. Entendemos e defenderemos aqui que a qualidade da educação vai muito além de indicadores e índices, pois fala também da possibilidade de emancipação dos estudantes.

Uma reflexão sobre as avaliações externas em larga escala traz à tona uma discussão mais ampla, sobre a abordagem do desempenho dentro das políticas educacionais brasileiras e sobre a mercantilização da educação. Essa abordagem está presente desde a LDB, que define:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais
(Brasil, 1996).

Conforme podemos verificar, a percepção de que a aprendizagem poder ser medida por critérios de desempenho é própria das políticas educacionais brasileiras e nascem no mesmo momento história da apropriação pelo Estado brasileiro do New Public Management, que tinha como prerrogativa adotar metodologias de gestão privadas nos serviços públicos brasileiros (Marques, 2020). Trata-se de aplicar os princípios da meritocracia às políticas educacionais e pensar a escola como produtora de mão de obra pronta e adaptada para as demandas do capital.

Nesse contexto histórico e institucional dos anos 90 é que nasce a perspectiva de que era preciso medir o desempenho da aprendizagem por meio de avaliações externas em larga escala. Contudo, essa perspectiva não nasce meramente a partir de interesses do Estado brasileiro, mas sim de imposições do Banco Mundial, da OCDE e do PISA, como critério para que o país mantivesse obtendo empréstimos (Figueiredo, 2019).

1. Apresentação dos dados

Almeida (2020) argumenta que a adoção de um sistema nacional de avaliação dialoga com o que se denomina Nova Gestão Pública (NGP). Ela se relaciona com a ideia

de que as testagens propiciam conhecer os resultados produzidos pelo trabalho nas escolas de forma a favorecer o planejamento dos recursos disponíveis, permitindo o uso mais eficiente e eficaz dos investimentos destinados à educação, dentro do viés gerencialista. Já consolidada em âmbito nacional brasileiro e ligada à lógica gerencial, a política de avaliação externa em larga escala da Educação Básica, especialmente representada pelo Saeb e reproduzida nos diferentes entes federativos, tem nos testes padronizados sua expressão mais visível. O Saeb apresenta-se oficialmente como um diagnóstico da Educação Básica brasileira e dos fatores que podem interferir no desempenho do estudante; ele permitiria às redes e escolas que usassem seus resultados para a melhoria do ensino.

Crochick (2021) usa o conceito de sociedade administrada para explicar o impacto do neoliberalismo nas políticas educacionais. O autor denuncia o caráter controlador da educação padronizada pelo Estado, que mede desempenho em função das necessidades do mercado. A perspectiva de conhecimentos e habilidades, na perspectiva das avaliações externas, tem como função manter o progresso dentro da ordem, no trabalho e fora dele.

Contudo, quando vamos para as demandas típicas da avaliação externa, notamos que ela é meramente uma forma de classificação, que coloca as escolas em rankings a serem apropriados pela escola, para que ela desenvolva estratégias de treinamento para melhorar os índices. Dessa forma, os processos de ensino e aprendizagem são tomados meramente como treinamentos para as provas, não para a emancipação dos sujeitos. As avaliações externas são, portanto, processos hegemônicos de perpetuação da desigualdade social.

Conforme Crochick (2021) a educação precisa ser orientada politicamente, voltada para o desenvolvimento da consciência, a alienação da consciência em relação aos conflitos sociais e a transformação da consciência em objeto de controle (manipulação) devem ser questionadas. A ideologia, seja ao ocupar a consciência com uma visão limitada do mundo real ou ao se basear em mentiras evidentes, deve ser confrontada, a fim de eliminar o apoio subjetivo à violência sistêmica.

Buscamos dados no Saeb sobre o desempenho nacional de estudantes do 5º e 9º anos. Não analisamos os dados para o Ensino Médio, uma vez que a escola em análise não atende essa etapa da educação básica.

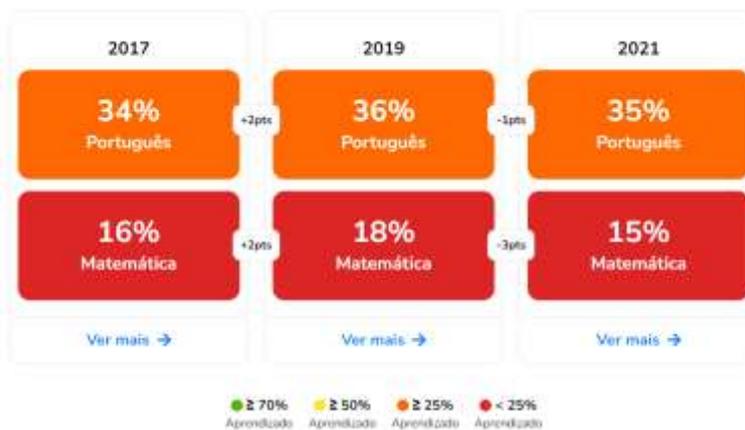
Figura 1: Dados nacionais do SAEB, para o 5 ano, nos componentes curriculares Português e Matemática.



Fonte: Qedu (2024)

Conforme podemos avaliar, em língua portuguesa o país consegue se manter na média amarela, mas o desempenho cai bastante em matemática, ficando na escola laranja, ou seja, entre 50% a 25%

Figura 2: Dados nacionais do SAEB, para o 9 ano, nos componentes curriculares Português e Matemática.



Fonte: Qedu (2024)

Os dados do 9º ano mostram ainda uma queda no desempenho dos alunos nessa etapa da educação básica, indicando ainda perdas significativas na apropriação dos conteúdos. Esse padrão de queda de desempenho se manifesta também quando olhamos para o estado de Minas Gerais. Para investigar isso, nos apropriamos dos dados do estado de Minas Gerais, para o 5º ano e 9º.

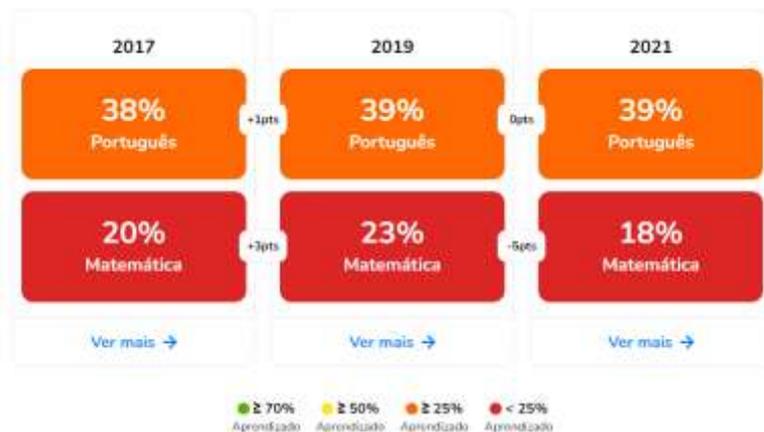
Figura 3: Dados do Saeb em MG entre 2017 a 2021, para o 5 ano, nos componentes curriculares Português e Matemática.



Fonte: Qedu (2024)

A cor amarela significa que cerca de 50% dos alunos efetivamente aprenderam. O resultado se torna mais preocupante em matemática, no segundo ano da pandemia, que mostra uma queda significativa nos dois componentes curriculares. Em português, já havia ocorrido uma queda, que se torna mais brusca em 2021.

Figura 4: Dados do Saeb em MG entre 2017 a 2021, para o 9 ano, nos componentes curriculares Português e Matemática.

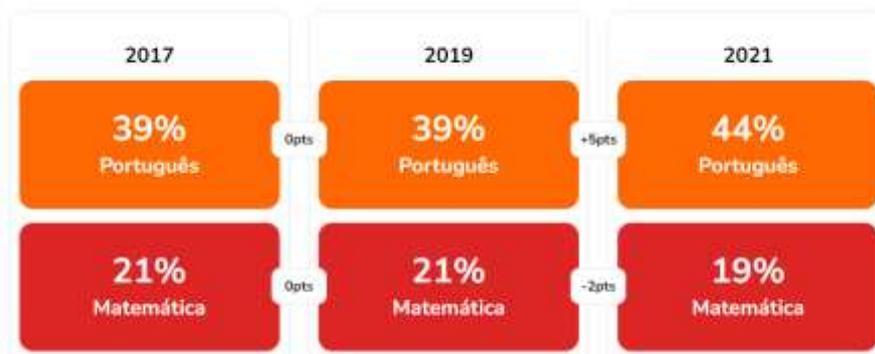


Fonte: Qedu (2024)

Para o 9º ano os resultados são mais preocupantes, porque indicam o desempenho bastante significativos para o estado, mostrando que, em ambos os componentes curriculares, há efetivamente pouca apropriação dos conteúdos pelos alunos.

Vamos agora analisar os resultados para o município de Juiz de Fora, que se mostra aquém dos resultados brasileiros e do estado de Minas Gerais.

Figura 5: Dados do Saeb em Juiz de Fora entre 2017 a 2021, para o 5 ano, nos componentes curriculares Português e Matemática.



Fonte: Qedu (2024)

Um olhar para esses dados mostra que o município tem diversos problemas em enfrentar questões de aprendizagem em matemática e português. Ainda, tais dados nos trazem uma indagação pertinente ao treinamento dos alunos para essas provas e nos perguntamos se efetivamente não há escolar que aplicam simulados e adestram os alunos para responderem a essas avaliações. Pontuamos que a escola em análise não aplica simulados ou treinamentos para o SAEB.

Agora, vejamos os resultados para a Escola Municipal Maria Catarina Barbosa.

Figura 6: Dados do Saeb para a Escola Municipal Maria Catarina Barbosa 2017 a 2021, para o 5 ano, nos componentes curriculares Português e Matemática.



Fonte: Qedu (2024)

Conforme podemos verificar, para o 5º ano, os alunos estão abaixo da aprendizagem adequada, consideradas aquelas pertinentes ao padrão da prova. No questionário sociodemográfico, os resultados obtidos para a escola foram o que se ve abaixo:

Figura 7: Dados do questionário sociodemográfico para a Escola Municipal Maria Catarina Barbosa



Fonte: Qedu (2024)

O baixo envolvimento das famílias mostra que a educação é compreendida como algo pertinente ao espaço escolar, o que traz impactos no desempenho na prova. Contudo, precisamos considerar dados outros, como pobreza, fome, violência, dentre outros, que afetam majoritariamente o desempenho dos alunos. A figura a seguir é indicativa disso:

Figura 8: Dados do SAEB de 2015 a 2019 para a Escola Municipal Maria Catarina Barbosa



Fonte: Qedu (2024)

Novamente temos resultados aqui que mostram há lacunas na apropriação desses conteúdos, que nos levanta questões sobre a qualidade desse currículo e a forma como ocorrem os processos de ensino na escola.

Figura 8: Dados do SAEB de 2015 a 2019 para a Escola Municipal Maria Catarina Barbosa.



Fonte: Qedu (2024)

Não obtivemos dados sobre os anos posteriores a 2017 para o 9º ano, mas nos chama atenção o resultado em matemática, que está em menos de 25%. Na figura a seguir, mostramos a porcentagem de alunos, com relação ao seu desempenho no SAEB.

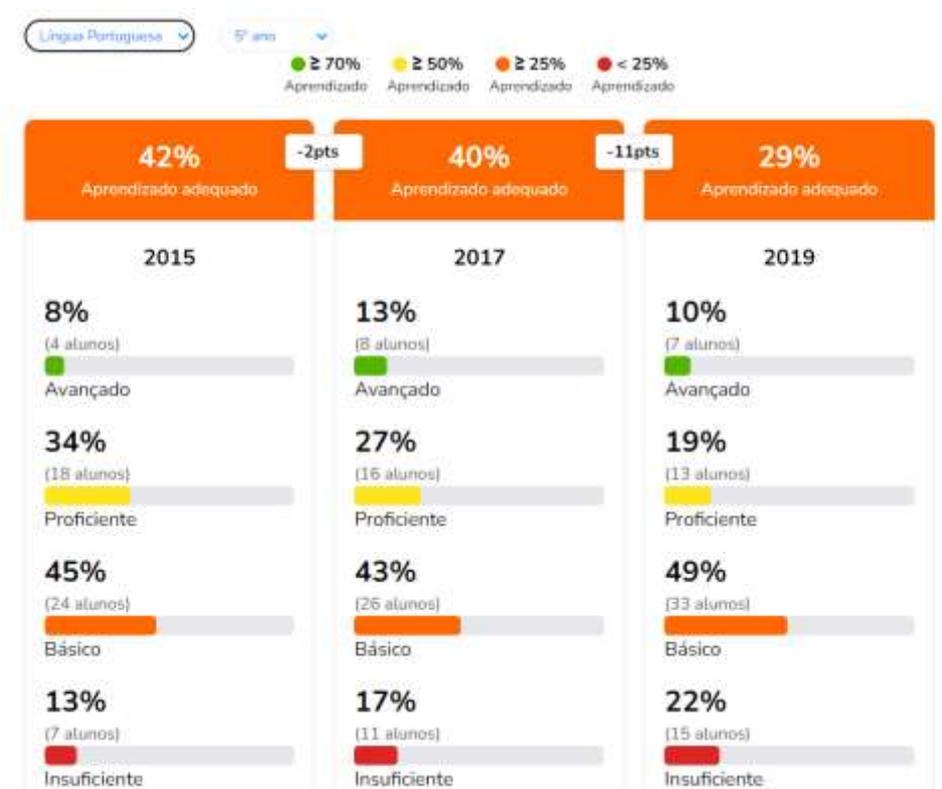
Figura 9: Dados do SAEB de 2015 a 2019 para a Escola Municipal Maria Catarina Barbosa, em porcentagem de alunos e seu desempenho em Matemática



Fonte: Qedu (2024)

Os dados mostram que poucos alunos estão em nível avançado. O número aumenta em alunos proficientes, mas há maior parte dos alunos se encontra em níveis básico e insuficiente.

Figura 10: Dados do SAEB de 2015 a 2019 para a Escola Municipal Maria Catarina Barbosa, em porcentagem de alunos e seu desempenho em Português



Fonte: Qedu (2024)

Os dados mostram que há mais alunos avançados e proficientes em Português, mas há ainda número significativo de alunos em nível básico e insuficiente.

2. Relato de experiência

As avaliações externas, quando começaram a ser aplicadas, já levaram a diretora a perceber o quanto elas eram descontextualizadas da realidade da escola. Aliás, ela menciona que os alunos pontuavam para ela que o modelo de prova era muito diferente daquilo que era aplicado como instrumentos avaliativos no cotidiano da escola. O conteúdo da prova tinha um conteúdo universalizado e padronizado, tirava a possibilidade de se medir aquilo que era discutido em sala de aula sobre a realidade local e sobre o que era vivido pelos alunos em sua experiência nesse espaço, cheio de vulnerabilidade e risco social.

Para o trabalho na escola, os resultados efetivamente nunca foram apropriados pela coordenação, no sentido de mostrar para os meninos e meninas aquilo que foi o desempenho dele, porque foi percebido como antipedagógico, já que não refletia aquilo que efetivamente era vivido por eles. A escola percebia que tais avaliações eram mais um instrumento político, do que efetivamente algo que poderia ser agregado à escola. A prova descontextualizava aquilo que era mais importante para os alunos – seus espaços e vivências – para fazer a apologia de um modelo de avaliação inócuo, político e que agradava apenas ao mercado financeiro.

A diretora, percebe as avaliações como uma forma de violência simbólica, porque negava aquilo que era singular em cada aluno, ao negar as possibilidades de avaliar aquilo que era local, aquilo que era o cotidiano dos alunos e que era sua vivência efetiva.

Desconsiderar o cotidiano e aquilo que a escola pensa como educação emancipatória, implica em negar a autonomia dos professores e meramente treinar o aluno para um modelo de prova que é tecnicista e baseado em competências, não na educação como formação humana.

A preocupação com os índices do IDEB já foi uma preocupação da gestão da escolar em momento anterior, mas isso causava amplo apagamento dos alunos e da formação humana, porque o foco era no índice e na imagem da escola na secretaria de educação. Nesse contexto, o aluno passa a ser visto como um sujeito que meramente precisa ser treinado para se adaptar a esse modelo de avaliação, pautado em uma educação bancária, na qual o professor lança conhecimento para que o aluno tenha um bom desempenho na avaliação externa.

Nesse contexto, a atual diretora se perguntava: Quem sofrerá violência para que a escola possa atingir os índices esperados pelo Ministério da Educação? A resposta sem dúvidas é o próprio aluno, que deixa de ser considerado como o protagonista dos processos de ensino e aprendizagem e que tem um conhecimento de mundo do qual toda prática pedagógica deveria partir. Ainda, ela entende que o professor também sofre violência, ve seu trabalho proletarizado, porque deixa de educar para treinar, arbitrariamente impondo um modelo de ensino que prepara para o modelo de prova aplicado pelo INEP.

Enquanto diretora, ela sempre deixa claro para a equipe escolar que os índices não refletem o compromisso dos professores com a educação, o trabalho desenvolvido no cotidiano da escola e nem a realidade que os alunos experienciam no dia a dia. A escola

desenvolve um trabalho no qual o aluno é ativo, se movimento, busca e toda a comunidade é chamada a se envolver.

Portanto, as provas do INEP negam todo o processo que a escola desenvolve e avalia apenas um resultado final sem significado para a escola. Para a diretora, o que efetivamente importa são os processos, o envolvimento dos alunos no cotidiano, a participação da comunidade em diversos eventos da escola e aquilo que a escola ofereceu como formação humana, não meramente aquilo que é resultado de um índice que nada reflete a realidade.

A diretora entende que esses índices não mostram o cotidiano e as estratégias de resistência desses meninos e meninas diante da realidade de exclusão social que vivem.

Ainda com a apropriação do conceito de sociedade administrada, Ramos-de-Oliveira (2001) discute que o ensino, em sua plenitude, tem como objetivo principal colaborar para o desenvolvimento do indivíduo, revelando um mundo complexo que combina elementos universais e particulares, promovendo uma comunicação expressiva e organizando conhecimentos acumulados ao longo do tempo - tudo isso com o intuito de promover a emancipação. É exatamente esse conjunto de características que é ampla e profundamente impactado pelo atual modelo de sociedade em que estamos inseridos. Para os professores, ou seja, para a instituição escolar como um todo, é essencial compreender as principais linhas que moldam nossa sociedade ao longo da história. O ato de ensinar e educar sem o uso do pensamento crítico pode se transformar em uma tarefa mecânica sem o propósito construtivo almejado.

4. Discussão dos resultados

Um olhar para as avaliações externas implica em constituir uma análise que vê a aprendizagem como algo que pode ser medido como desempenho, a partir do qual se extraem indicadores. Portanto, as avaliações que analisamos aqui são puramente classificatórias e objetiva construir índices para avaliação da qualidade da educação básica.

De Sordi, Varani e Mendes (2017) notam que é a ampliação dos discursos de cunho mercadológico sobre a qualidade da escola que é prioridade na atualidade. Para que uma escola seja considerada de qualidade, ela precisa ter alcançado os índices queridos pelas instituições avaliadoras. No caso em análise, importa ter resultados nas cores verde e amarela. Segundo os autores, trata-se de criar mecanismos de regulação

externa, mas do que se preocupar efetivamente com a qualidade do ensino e da aprendizagem. O campo das políticas educacionais se torna monolítico, com uma desconstrução daquilo que é realmente considerado como qualidade educacional. Alargam-se os espaços de regulamentação e apaga-se a participação social.

Barretos (2012) discute justamente a fragilidade da avaliação externa como ferramenta pedagógica e dos desafios em utilizar de forma mais eficaz os resultados dessa avaliação. É possível perceber que ela pode se distanciar dos processos de classificação e ser incorporada de forma mais significativa à prática educativa como uma investigação direcionada aos processos em andamento e aos resultados alcançados. Além disso, envolve tanto os estudantes quanto os professores como participantes ativos no processo, que é permeado por conhecimentos, desconhecimentos e aprendizados. Os resultados obtidos fornecem subsídios para reflexão e diálogo sobre a prática educativa realizada e suas implicações sociais, pessoais e culturais. Dessa forma, a avaliação não se limita ao que deveria ser ensinado, mas sim ao que foi efetivamente aprendido e ao que realmente faz sentido no processo de ensino-aprendizagem.

Barretos (2012) aponta ainda que a definição das metas de desempenho e sua grande capacidade de influência têm gerado demandas das diversas esferas dos sistemas de educação para que sejam determinadas previsões de aprendizagem em nível nacional, visando direcionar de forma mais precisa as ações das redes de ensino e das escolas em relação ao currículo. Por sua vez, as metas de aprendizagem das avaliações externas estão ligadas, semanticamente, aos propósitos do ensino, já que a intenção é uma característica fundamental da prática educacional. Devido à associação dos propósitos do ensino com o ensino por objetivos e a abordagem técnica tradicional no campo da educação, muitas vezes se evita até mesmo mencionar o termo em si. Ainda, com base nessas avaliações, a formação das pessoas é avaliada com base nas competências que devem ser demonstradas por elas durante os processos de avaliação, abandonando completamente uma abordagem humanizado e emancipatória de educação, porque o mais importante é o saber-fazer para o mundo empresarial.

Diante desse cenário, De Sordi, Varani e Mendes (2017) entendem que a regulação externa, por meio das avaliações em larga escala, são um recuo ao direito à educação. As discussões sobre avaliação e qualidade estão cada vez mais intensas e politizadas, pressionadas pela política radical que surge da interação entre educação, escola, qualidade, avaliação e globalização do desemprego em larga escala. Diante do impacto político tão profundo que a experiência escolar, a qualidade da educação e sua

avaliação têm sobre os trabalhadores, as análises da avaliação precisam se aprofundar nessas novas dimensões sociais, políticas e pedagógicas. É assim que se defende a melhoria da qualidade social da educação e da avaliação. Quais são as dimensões que essa defesa da qualidade social pretende destacar? Mostrar que a experiência escolar dos estudantes, que já são trabalhadores ou futuros trabalhadores, membros da classe trabalhadora, adquire novas dimensões sociais. Uma dimensão social radical: determinar o seu lugar, ou não lugar, na sociedade, o seu presente e futuro no contexto do desemprego estrutural. Destacar, desvendar e aprofundar esse novo e importante papel social da educação é imperativo nas análises da avaliação.

De Sordi, Varani e Mendes (2017) discutem que demonstrar que as avaliações escolares tradicionais, que avaliam o desempenho em diferentes áreas de habilidades, sempre tiveram um papel social importante, como reprovar, reter alunos, interromper percursos escolares e afetar vidas, porém com a nova configuração da escola determinada por avaliações nacionais e internacionais, essa função social ganha novos contornos ao estabelecer seu papel na ordem econômica globalizada.

Portanto, quando olhamos os resultados para o Brasil, Minas Gerais e Juiz de Fora não podemos deixar de entender que o sistema foi produzido para levar à falha, para reprovar e para consolidar um modelo de ensino focado no treinamento e não na emancipação. Quando a expectativa é de que professor meramente treine o aluno por meio de simulados, então nega-se a possibilidade emancipatória da educação.

De Sordi, Varani e Mendes (2017), ainda sobre a avaliação externa, apenas demonstra que a vivência na escola para os alunos que já estão inseridos no mercado de trabalho, futuros trabalhadores, indivíduos da classe trabalhadora, ganha novas perspectivas e funções sociais. Uma função social crucial: determinar seu espaço-não espaço na sociedade, seu presente-futuro no mercado de trabalho. Destacar, revelar, aprofundar esse novo e diferente papel social da educação é uma necessidade política nas análises da avaliação. Ainda, a avaliação externa alega a promoção da excelência mercantilizada, global e conservadora na área da educação esconde aspectos sociais e políticos extremos. Oculta a posição dos estudantes, dos trabalhadores na sociedade. Determina previamente a qualidade de vida social deles, sua sobrevivência. Determina previamente o seu status social, o seu destino na extrema pobreza, nos guetos urbanos e na garantia dos direitos humanos mais elementares. Determina esses aspectos sociais da condição humana. Constitui-se como uma qualidade ou a ausência/negligência dessa

qualidade social mais profunda de um ser humano: limitar-lhe a existência a um estado temporário e sem perspectiva.

De Sordi, Varani e Mendes (2017) analisam que, essa perspectiva da avaliação externa, é uma perspectiva conservadora de educação, porque tira o direito à formação humana do trabalhador e os tornam vidas sub-humana. As resistências da classe trabalhadora devem importar para a escola e a própria escola deve ser instrumento de resistência. A perspectiva da avaliação traz um olhar moral para com os sujeitos, roubando a sua humanidade. Por sua vez, a avaliação externa retira da humanidade desses sujeitos, tornando-os apenas números e classificações.

Elas negam a possibilidade de pensar politicamente a escola e trazem uma perspectiva rasa de escola, que meramente se torna um conjunto de indicadores, que desumanizam o sujeito que fez a avaliação. A educação precisa voltar a ser reconhecida como direito humano, rompendo com a ideia de habilidades e competências como direitos de aprendizagem.

Essa discussão precisa ser aprofundada. Não se trata de falar em direitos de aprendizagem por meio de habilidades e competência, mas de se falar em direito à formação humana e em educação para os direitos humanos. Lembramos de Paulo Freire, que nos lembra que, diante da opressão, fez da pedagogia um instrumento de luta política radical, no sentido de recuperar a humanidade roubada desses alunos excluídos.

Ribeiro e Sousa (2023) criticam severamente as políticas educacionais baseadas em mérito e mercado, que são legitimadas por meio de avaliações externas centralizadas. No âmbito municipal, a análise da rede educacional, realizada pelos autores municipais de educação e elaborada com a colaboração dos professores, apresenta melhores condições para se estabelecer com credibilidade técnica (desenvolvendo padrões curriculares mais próximos da prática em sala de aula, por exemplo) e credibilidade política. Isso contribuiria para a aceitação da avaliação e a utilização dos resultados pelos profissionais da educação. Dessa forma, os sistemas de avaliação municipais - baseados tanto em avaliação institucional quanto em avaliações em larga escala - são justificados pela proximidade do governo municipal com a realidade das escolas. O papel do governo federal seria fornecer apoio financeiro e técnico para a implementação dos sistemas de avaliação municipais. A estratégia de dar prioridade à municipalização da avaliação externa, aliada à autoavaliação da escola, reflete uma abordagem em relação à transformação educacional: ela não deve ser liderada de cima para baixo, a partir de um núcleo central pensante e técnico até a base do sistema.

Considerações Finais

O objetivo desse trabalho foi pensar os impactos das avaliações externas em larga escala na Escola Municipal Maria Catarina Barbosa (Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e EJA), em Juiz de Fora, a partir de uma visão emancipatória de educação.

Dessa forma, consideramos que os resultados para a escola em análise tomam como pressuposto metas definidas externamente, por órgãos alheios a escola e que, portanto, nem mesmo podem ser considerados instrumentos de avaliação educacional, nem mesmo de qualidade da educação. Tais avaliações são instrumentos moralizantes, que desconsideram o processo efetivamente construído na escola ao longo de cada ciclo. A singularidade de cada aluno, tão valorizada pela escola, é negado, porque as metas de aprendizagem são determinadas por instituições isoladas da realidade escolar que vivemos.

A Escola Municipal Maria Catarina é uma escola de periferia, que atende uma população de baixa renda e que precisa ser acolhida para garantia de seus direitos educacionais. A escola que reconhecer o aluno que chega até nós como um sujeito que traz um saber. Entendemos que podemos potencializar esse sujeito, mas não podemos treiná-lo para passar em avaliações conservadoras e em nada comprometidas com sua formação humana e com sua emancipação.

Por isso, a escola quer reconhecer seu aluno por tudo aquilo que ele é e não o classificar por meio de uma avaliação feita por um órgão externo à sua realidade, porque o aluno não pode ser reduzido a uma meta de aprendizagem. Essa avaliação é muito elementar, porque se baseia unicamente nas competências e habilidades da BNCC, negando então as possibilidades de formação humana desses sujeitos.

A Escola Municipal Maria Catarina trabalha diretamente com formação humana e se apropria das trajetórias de vida de cada aluno. Não é seu objetivo a formação de indicadores para órgãos do mercado financeiro internacional e denuncia um modelo de educação meritocrático e que nega o cotidiano dos sujeitos.

Referências

- ALMEIDA, L. C. Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: evidências de uma rede. **Educação em Revista**, v. 36, p. e233713, 2020.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 738-753, set./dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação: Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 maio 2023.

CROCHICK, J. L. Educação, neoliberalismo e/ou sociedade administrada. *Educar em Revista*, v. 37, p. e80472, 2021.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOUZA, Letícia Regina; SILVA, Tamili Mardegan da (Orgs.). Currículos em redes, composições temáticas e movimentos de resistência com os cotidianos das escolas públicas. **Coleção Currículo e cotidiano e política e diferença**. Volume 3 – Tomo II. Curitiba: Editora CRV, 2021.

FIGUEIREDO, I. M. Z. Os projetos financiados pelo banco mundial para o ensino fundamental no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 109, p. 1123–1138, set. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dXqMC4fYGxGpT6k9bkVT7nz/#ModalHowcite>. Acesso em: 13 maio 2023.

MARQUES, L. R. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. *Educar em Revista*, v. 36, p. e69772, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sZkftH73Rxt4DnHCmKrnFp/#>. Acesso em: 13 maio 2023.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Do ato de ensinar numa sociedade administrada. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 54, p. 19–27, ago. 2001.

RIBEIRO, R. M.; SOUSA, S. Z. A controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil: continuum argumentativo. *Educação e Pesquisa*, v. 49, p. e250287, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/QDntdnHTXyfm3vpSCk4s46t/#ModalHowcite>. Acesso em: 13 maio 2023.

SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. (Org.). *Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência* – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

QEDU.**IDEB**. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3136702-juiz-de-fora>. Acesso em: 04 jul.2024.