

# Avaliação educacional no Amazonas: O SADEAM nos distritos de Manaus<sup>1</sup>

*Camila Ferreira da SILVA<sup>2</sup>*

*Kassia Silva ALMEIDA<sup>3</sup>*

*Miriane Feitoza dos SANTOS<sup>4</sup>*

## Resumo

O artigo toma à análise o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM). Com o objetivo central de compreender a constituição histórica e política do SADEAM e seus principais impactos para os distritos de Manaus, este artigo situa-se na Sociologia Política da Educação e, com uma abordagem quanti-qualitativa, faz uso de revisão de literatura e dos dados secundários dos resultados do SADEAM entre 2011 e 2015. O estudo acabou por apontar uma interdependência entre sistemas de avaliação educacional nas ordens internacional, nacional, estaduais e municipais; além disso foi possível situar o SADEAM no macrossistema de avaliação da educação brasileira, bem como compreender seus sustentáculos e refletir, a partir dos resultados dos distritos manauaras, sobre os desdobramentos das avaliações externas para o cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Avaliação Educacional. Avaliação de Larga Escala. Sistema de Avaliação. SADEAM.

---

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

<sup>2</sup> Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa (UNL), com Bolsa Erasmus Mundus. Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFAM. Líder do Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE/UFAM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2348-9350>. E-mail: [cfsilva@ufam.edu.br](mailto:cfsilva@ufam.edu.br).

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFAM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2522-242X>. E-mail: [kassiacademica64@gmail.com](mailto:kassiacademica64@gmail.com).

<sup>4</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Pesquisadora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFAM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5636-5514>. E-mail: [feitoza.santos1997@gmail.com](mailto:feitoza.santos1997@gmail.com).

# Educational assessment in Amazonas: SADEAM in Manaus districts

*Camila Ferreira da SILVA  
Kassia Silva ALMEIDA  
Miriane Feitoza dos SANTOS*

## Abstract

The article analyses the Educational Performance Assessment System of Amazonas (SADEAM). With the central objective of understanding the historical and political constitution of SADEAM and its main impacts on Manaus districts, this article is located in the Political Sociology of Education and makes use of literature review as well as secondary data from the results of SADEAM between 2011 and 2015 through a quantitative-qualitative approach. The study ended up pointing out an interdependence between educational assessment systems in international, national, state and municipal levels. In addition, it was possible to situate SADEAM in the Brazilian education assessment macrosystem, as well as to understand its underpinnings and reflect on the unfolding of external assessments for everyday school life from the results of the manauaras districts.

**Keywords:** Educational Assessment. Large-Scale Assessments. Assessments System. SADEAM.

# Evaluación educativa en Amazonas: SADEAM en distritos de Manaus

*Camila Ferreira da SILVA*

*Kassia Silva ALMEIDA*

*Miriane Feitoza dos SANTOS*

## Resumen

El artículo analiza el Sistema de Evaluación del Desempeño Educativo de Amazonas (SADEAM). Con el objetivo central de comprender la constitución histórica y política de SADEAM y sus principales impactos en los distritos de Manaus, este artículo se encuentra en la Sociología Política de la Educación y, con un enfoque cuanti-cualitativo, hace uso de la revisión de la literatura y datos secundarios de los resultados de SADEAM entre 2011 y 2015. El estudio terminó señalando una interdependencia entre los sistemas de evaluación educativa en los órdenes internacionales, nacionales, estatales y municipales. Además, fue posible ubicar la SADEAM en el macrosistema de evaluación educativa brasileña, así como comprender sus fundamentos y reflexionar, a partir de los resultados de los distritos de Manaus, sobre el desarrollo de evaluaciones externas para la vida escolar cotidiana.

**Palabras clave:** Evaluación Educativa. Evaluación a gran escala. Sistema de evaluación. SADEAM.

## Introdução

A avaliação tornou-se um elemento onipresente nos sistemas educacionais contemporâneos: do cotidiano na sala de aula às políticas públicas nacionais vê-se que a prática de avaliar ocupa lugar decisivo no sentido das tomadas de decisões em torno dos caminhos didático-pedagógicos, no caso da avaliação da aprendizagem realizada pelos professores, e na determinação do direcionamento das políticas educacionais, no caso da ação do Estado. Os dados sobre a educação passam, então, a povoar o dia a dia da sociedade, obedecendo várias escalas – das escolas, dos sistemas, dos governos municipais, estaduais e federal, bem como das agências internacionais – e trazendo para primeiro plano a noção de qualidade da educação (SELLAR, 2015). As avaliações externas, ou de larga escala, são, pois, a expressão mais atual desse movimento que associa os resultados avaliativos com a qualificação das instituições educacionais.

Com observância à literatura especializada que tem se ocupado das políticas públicas de avaliação da educação no cenário brasileiro (a exemplo de: VIANNA, 2003; COELHO, 2008; MACHADO, 2010; VIDAL; VIEIRA, 2011), evidenciam-se algumas questões centrais para se entender a tônica colocada na avaliação externa de larga escala dos sistemas educativos: a) no Brasil, em função das muitas experiências de avaliação da educação construídas nas últimas décadas, e com a consolidação dos sistemas de avaliação decorrentes dessas experiências podemos afirmar que há um macrossistema de avaliação da qualidade da educação brasileira (CASTRO, 2009); b) este grande sistema que comporta diferentes frentes avaliativas nos dois níveis da educação nacional é, pois, fruto do processo de institucionalização da avaliação como mecanismo de subsídio para o processo de formulação e monitoramento das políticas públicas educacionais (SOUZA, 2011; FONTANIVE, 2011); c) inegavelmente os sistemas de avaliação educacional brasileiros avançaram ao longo do tempo, contudo, é consenso na literatura o uso insipiente que é feito a partir dos resultados das avaliações no sentido das escolas, dos professores e, claro, dos estudantes (CASTRO, 2009; GATTI, 2014).

Parte-se, então, do pressuposto de que a avaliação externa de larga escala se tornou uma tendência mundializada e que, no caso do Brasil, o Estado tem criado nas últimas décadas seus sistemas próprios de avaliação de cada nível da educação nacional (a exemplos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e da Avaliação da Pós-Graduação/CAPES). Neste movimento de difusão da avaliação externa, temos que os governos dos estados e municípios da federação passam a também atuar nesses processos de

SILVA; ALMEIDA; SANTOS.

constituição de um sistema próprio para avaliar a educação – este é o contexto de emergência do nosso objeto de estudo: o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM).

Com o objetivo central de compreender a constituição histórica e política do SADEAM e seus principais impactos para os distritos de Manaus, este artigo situa-se na Sociologia Política da Educação e, por meio de uma abordagem quanti-qualitativa, faz uso dos dados secundários relativos aos resultados das avaliações realizadas pelo SADEAM entre 2011 e 2015. Do ponto de vista argumentativo, o texto é marcado pelo seguinte movimento: em um primeiro momento apresentamos uma breve síntese do caminho metodológico do estudo; em sequência, ocupamo-nos de apresentar as bases históricas e políticas próprias da construção do SADEAM; logo depois, debruçamo-nos sobre os dados relativos aos distritos manauaras com o intuito de caracterizar a capital amazonense a partir dos resultados das avaliações inscritas no sistema estadual; por fim, a última seção do texto traz uma reflexão em torno dos impactos de uma avaliação deste tipo para as instituições e os sujeitos escolares.

## 1. Caminho metodológico do estudo

Realizamos a análise combinatória dos processos de construção do SADEAM e dos seus impactos para as escolas de Manaus em cenário recente a partir da Sociologia Política da Educação de Carlos Alberto Torres (2011), que correlaciona a Sociologia da Educação com a Política da Educação com vistas a investigar a dimensão estrutural na compreensão das instituições e agentes educativos. Ao direcionarmos essa perspectiva à análise de uma política de avaliação educacional, consolidamos um caminho metodológico que privilegiou as relações entre Estado, secretaria de educação, comunidade escolar e sociedade como cruciais para a experiência amazonense de construção de sua própria política avaliativa.

A abordagem quanti-qualitativa serviu de base para a concretização da pesquisa (DEL-FARRA; LOPES, 2013), isso deveu-se à necessidade de superação da dicotomia entre o qualitativo e o quantitativo, uma vez que eles “[...] se complementam e podem ser utilizados em conjunto nas pesquisas, possibilitando melhor contribuição para compreender os fenômenos educacionais investigados, que a cada vez mais se apresentam a partir de múltiplas facetas” (SOUZA; KERBAUY, 2017, p. 21). Na materialização do estudo, o potencial da combinação entre as frentes quantitativa e qualitativa de análise se expressou na capacidade de articulação entre os dados provenientes dos resultados do SADEAM obtidos pelas escolas manauaras entre 2011 e 2015 (período cujos resultados estão disponíveis na página eletrônica do SADEAM) e as discussões consagradas na literatura

Avaliação educacional no Amazonas: O SADEAM nos distritos de Manaus especializada no campo científico da Educação em torno do tema das políticas de avaliação educacional.

Nesse sentido, operou-se ainda uma fusão entre as técnicas de análise estatística dos dados secundários relativos ao desempenho das escolas de Ensino Fundamental das Coordenadorias Distritais da Educação (CDEs) de Manaus, e de revisão de literatura especializada com artigos selecionados a partir da base Google Acadêmico para a reconstrução da construção histórico-política do SADEAM e dos principais debates nacionais e internacionais sobre esse tipo de política. Portanto, os dados com os quais trabalhamos [dados secundários e corpus da revisão de literatura] nos possibilitaram avançar no exercício de reconstrução histórica do SADEAM e da compreensão de seu impacto no setor educacional de Manaus.

## 2. Compreendendo o SADEAM: entre fios históricos e conexões políticas

Em meados dos anos 1990, governantes de todo o mundo passaram a perceber que o caminho para o desenvolvimento dos seus países seria o constante investimento na educação, compreendendo assim a importância da contribuição da educação principalmente para a economia, pois uma população com educação de qualidade significaria, neste modelo de pensamento, mais eficiência para o país. De modo geral, as décadas anteriores foram conturbadas, com indícios de regressão na educação, pois em países pobres o analfabetismo adulto alcançava altas taxas da população e com isso se perdiam mais investimentos, tornando-os países endividados e ainda mais pobres. Por este motivo, criaram-se conferências e encontros, propostos por Organizações Não-Governamentais (ONGs), voltados para debater as possibilidades de construção de reformas do ensino formal

[...] a partir do início dos anos de 1990, alguns elementos dessas reformas e reestruturações foram sistematizados no ciclo de Conferências e/ou Encontros Mundiais organizados pelas Nações Unidas. Os objetivos das diversas Conferências/Encontros foram de estabelecer consensos e também de viabilizar atividades que são instrumentos de pressão sobre os governos para que se coloquem em prática os compromissos assumidos (JACOMELI; BARÃO; GONÇALVES, 2018, p. 34).

Dentre os encontros, destacou-se a “Conferência Mundial sobre Educação Para Todos”, realizada em 1990, na cidade de Joimtien, na Tailândia<sup>5</sup> que desenvolveu iniciativas que visavam

<sup>5</sup> Esta conferência foi realizada pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

SILVA; ALMEIDA; SANTOS.

sanar as necessidades básicas referentes a aprendizagem nos países que se comprometessem com a melhoria da educação. Esta conferência provocou debates que trouxeram a questão do analfabetismo para o foco das discussões sobre o que denominamos no Brasil de Educação Básica, gerando documentos importantes como a “Declaração Mundial de Educação Para Todos” e o “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, que tinham como objetivos promover a universalização da educação, satisfazer necessidades básicas de ensino, promover equidade, dentre outros.

De acordo com Rabelo, Segundo e Jimenez (2009, p. 7), outro importante feito realizado em um encontro promovido pelas ONGs, foi a assinatura da “Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos” em dezembro de 1993, que objetivava, por sua vez, debater “[...] metas de obtenção da universalização do ensino básico, por meio da ampliação da oferta de vagas na escola elementar e nos programas de alfabetização de adultos”. Tal conferência também buscou alertar os países sobre a necessidade de melhoria da qualidade da educação em seus territórios para, consequentemente, atingirem melhor desempenho mundial.

A partir dos movimentos ocasionados por essas conferências e encontros, tornou-se necessária a construção de vários mecanismos de avaliação para garantir a feitura de um diagnóstico preliminar das condições educacionais, com vistas a possibilitar um acompanhamento e a certificar a qualidade do ensino ao redor do mundo. Destarte, a tendência de se realizar avaliações dos sistemas educativos vai paulatinamente tornando-se global, muitos países desenvolveram seus próprios sistemas de avaliação em larga escala e até mesmo a nível internacional para avaliar o índice de educação entre os continentes e países do mundo, como é o caso do *“Programme for International Student Assessment”* (PISA, em português Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que ocorre a cada três anos. Sua primeira edição foi realizada nos anos 2000 e, até os dias atuais, visa comparar os conhecimentos entre os alunos que representam seus respectivos países. O PISA foi criado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e avalia alunos na faixa dos 15 anos com o objetivo de desenvolver políticas necessárias às condições de vida atuais, podendo englobar economia, pesquisas, sociedade, dentre outras. A OCDE iniciou suas atividades em 1961 e atualmente é constituída por 31 países, porém o Brasil não figura nesta organização (DICKE, 2010) – então, no caso do Brasil, sua implementação é gerenciada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

---

Desenvolvimento (PNUD), e contou com educadores de muitos países (MENDES, 2006). Para uma análise mais aprofundada desta conferência – o que escapa ao escopo deste artigo – consultar Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018).

Avaliação educacional no Amazonas: O SADEAM nos distritos de Manaus

Outro exemplo de avaliação de larga escala internacional é o “*Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*” (TERCE), ocorrido em 2013, referente à terceira edição de três estudos realizados pelo *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación* (LLECE), cujo principal objetivo foi conhecer a qualidade da educação na América Latina, para que assim fosse possível gerar informações possivelmente úteis nas decisões de políticas públicas educacionais (MEDEIROS; JALOTO; SANTOS, 2017).

Seguindo esta premissa global da centralidade da avaliação, no Brasil não foi diferente, pois para atender a todas as metas estabelecidas nas conferências, o Governo Federal resolveu construir o “Plano Decenal de Educação para Todos”, em 1993, que tem como principal meta melhorar a qualidade da educação básica nas escolas brasileiras (OLIVEIRA, 2015). Neste momento o governo inicia a utilização das avaliações de larga escala, também conhecidas como avaliações externas, para acompanhar este processo de melhoria da qualidade do ensino. Compreendem-se avaliações de larga escala como avaliações que não possuem dinâmica entre professor e aluno, pois são realizadas uniformemente pelo estado, município e/ou federação, elas envolvem um quantitativo maior de pessoas da comunidade escolar, sendo elaboradas tanto em caráter diagnóstico como comparativo entre escolas, distritos, regiões, países etc.

Entretanto, destaca-se que, mesmo antes do Encontro em Nova Dheli no ano de 1993, cria-se no Brasil, em 1990, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que até os dias atuais:

[...] oferece subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica, por meio de dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados (OLIVEIRA, 2015, p. 14).

O SAEB é, pois, uma ferramenta que avalia alunos das escolas públicas e privadas por meio de provas, que até o ano de 2018, eram restrinidas aos componentes curriculares de Português e Matemática. Ainda de acordo com Oliveira (2015), antes de sua reformulação mais recente, o SAEB era dividido em três avaliações externas de larga escala, a primeira era a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC), que visava avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação entre os alunos do 5º e 9º ano dos anos iniciais do e 3º ano do ensino médio de escolas públicas e privadas. A segunda era a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil, que objetivava avaliar a qualidade do ensino nas escolas públicas entre alunos do 5º e 9º ano. Estas duas avaliações foram integradas ao SAEB em 2005, por meio de Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. A terceira avaliação, por sua vez, era denominada de Avaliação

SILVA; ALMEIDA; SANTOS.

Nacional da Alfabetização (ANA), que se ocupava de analisar alunos do 3º ano do ensino fundamental de escolas públicas para mensurar os níveis de alfabetização destes. Regulamentada em junho de 2013 pela Portaria MEC nº 482, a ANA teve origem nas medidas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (ROCHA, 2019) – esta avaliação foi criada exatamente por consequência das avaliações externas de larga escala, fazendo relações no sentido internacional, nacional, estadual e municipal.

Em 2019, o SAEB passou por uma reformulação para se adequar às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passando a avaliar, além de Português e Matemática, os componentes curriculares das áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas no 9º ano. Nesta mesma reestruturação, as três provas supracitadas foram extintas, movimento que permitiu que o SAEB se transformasse em um conjunto de avaliações que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), passando no mesmo ano a contemplar a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio da educação básica.

As análises de Lima e Gandin (2019) acerca das avaliações de larga escala no cenário brasileiro nos ajudam a compreender a construção e fortalecimento do SAEB no âmbito de um cenário de consolidação de uma hegemonia de discursos e práticas em prol das avaliações a nível global. Neste sentido, este processo de influência internacional nas políticas públicas educacionais, que aqui se expressa no caso da avaliação, acaba por evidenciar questões como: um compromisso com os parâmetros internacionalmente colocados para a educação; a influência dos organismos internacionais (COELHO, 2008); e a dependência transnacional econômica e de modelo educacional. É preciso destacar que, a partir de tal influência, os governos brasileiros, como um pêndulo nas últimas quatro décadas com maior ou menor abertura para esses organismos, acabou por ratificar a cultura avaliativa no seio da política pública de educação, construindo assim seu sistema próprio, como demonstramos, e consolidando seu alcance pela complementaridade que passou a ser exercida por novos sistemas de avaliação da educação a níveis estadual e municipal.

Por decorrência do SAEB, e visando atingir os objetivos do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação<sup>6</sup>, o governo do estado do Amazonas sentiu a necessidade de elaborar seu próprio instrumento de avaliação educacional de larga escala, e em 2008 criou o Sistema de Avaliação do

<sup>6</sup> O Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação é uma política pública instituída pelo decreto federal n. 6.094, de 24 de abril de 2007 criada como estratégia para complementar o Plano de Desenvolvimento da Educação com o objetivo de que municípios, estados, Distrito Federal e comunidade passem a colaborar com a mobilização da melhoria da educação básica. Camini (2010) destaca que o processo de construção deste plano privilegiou a participação de agentes como a UNESCO, a UNICEF e representantes de instituições privadas de educação, em detrimento de sujeitos coletivos que historicamente têm discutido a educação no Brasil, a exemplo das entidades científicas e sindicais do campo educacional.

Avaliação educacional no Amazonas: O SADEAM nos distritos de Manaus Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), com o objetivo de fazer um diagnóstico anual das escolas estaduais da rede:

O SADEAM busca aferir o desempenho educacional dos alunos da Rede Pública Estadual de Ensino. Esses resultados permitem a gestores, professores e educadores discutir e desenvolver ações e políticas de intervenção para a oferta de um ensino de qualidade aos alunos do Estado (OLIVEIRA, 2015, p. 25).

Evidencia-se, então, uma confirmação da tendência de expansão dos sistemas e instrumentos de avaliação da educação a níveis mais descentralizados da federação, sendo o SADEAM uma expressão deste movimento de hegemonia dos discursos e práticas avaliativas no âmbito dos sistemas educacionais. A ideia de Estado avaliador (COELHO, 2008) alastrase para os estados e municípios brasileiros, os quais passam então a desenvolver sistematicamente processos para avaliar o andamento de suas instituições escolares e, consequentemente, dos próprios sujeitos escolares. Esta correlação entre avaliações internacionais, nacionais, e mais recentemente estaduais e municipais no âmbito da educação nos apresenta uma complexa teia de parâmetros, instrumentos e resultados que incidem necessariamente sobre o cotidiano de professores, crianças, jovens e adultos, gestores e funcionários de todas as áreas na escola e, sobretudo incidem sobre a relação pedagógica no interior da sala de aula.

De acordo com a página eletrônica oficial do SADEAM<sup>7</sup>, no seu primeiro ano de avaliação, em 2008, a Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC-AM) aplicou testes de Português e Matemática no ensino fundamental, médio e na educação de jovens e adultos, itinerário avaliativo que foi sendo modificado ao longo dos anos, como mostra o quadro abaixo:

**Quadro 1 – Síntese das avaliações realizadas no âmbito do SADEAM/2008-2015**

Ano	Alcance da avaliação do SADEAM	Componentes avaliados
2008	Ensino Fundamental (5º e 9º anos)	Português e Matemática
	Ensino Médio (3º ano)	Português, Matemática, Biologia, Física, Química, Geografia, História e Língua Inglesa
	Educação de Jovens e Adultos (3º ano – Ensino Médio)	Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza
2009	Ensino Médio (3º ano)	Sem Informações
	Educação de Jovens e Adultos (3º ano – Ensino Médio)	Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza
2010	Ensino Fundamental (5º e 9º anos)	Língua Portuguesa e Matemática
	Educação de Jovens e Adultos (5º e 9º anos)	Língua Portuguesa, Matemática e Produção de Texto, Biologia, Física, Química, Geografia e História
	Ensino Médio (3º ano)	
	Educação de Jovens e Adultos (3º ano – Ensino Médio)	
2011	Ensino Fundamental (3º e 7º anos)	
	Educação de Jovens e Adultos (5º e 9º anos)	
	Ensino Médio (3º ano)	
	Educação de Jovens e Adultos (3º ano – Ensino Médio)	

<sup>7</sup> A qual pode ser consultada em: <http://www.sadeam.caedufjf.net/o-sadeam/>.

SILVA; ALMEIDA; SANTOS.

	Ensino Fundamental (3º, 5º, 7º e 9º anos)	Língua Portuguesa e Matemática
2012	Educação de Jovens e Adultos (5º e 9º anos)	
	Ensino Médio (1º e 3º anos)	Língua Portuguesa, Matemática e Produção de Texto, Biologia, Física, Química, Geografia e História
	Educação de Jovens e Adultos (1º e 3º anos)	
2013	Ensino Fundamental (7º ano)	Língua Portuguesa e Matemática
	Educação de Jovens e Adultos (5º e 9º ano)	
	Ensino Médio (1º e 3º anos)	Língua Portuguesa, Matemática e Produção de Texto, Biologia, Física, Química, Geografia e História
	Educação de Jovens e Adultos (1º e 3º anos)	
2014	Ensino Fundamental (5º e 9º anos)	Língua Portuguesa e Matemática
	Educação de Jovens e Adultos (5º e 9º anos)	
	Ensino Médio (3º ano)	Língua Portuguesa, Matemática e Produção de Texto, Biologia, Física, Química, Geografia e História
	Educação de Jovens e Adultos (3º ano – Ensino Médio)	
2015	Ensino Fundamental (3º e 7º anos)	Língua Portuguesa, Matemática e Escrita (escrita apenas para o 7º ano)
	Educação de Jovens e Adultos (5º e 9º anos)	
	Ensino Médio (1º e 3º anos)	Língua Portuguesa, Matemática e Produção de Texto, Biologia, Física, Química, Geografia e História
	Educação de Jovens e Adultos (1º e 3º anos)	

Fonte: Elaboração própria, com base em CAED/UFJF (ca 2016).

Em 2011, o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas firmou parceria com o Centro de Políticas e Avaliação da Educação (CAEd), instituição que faz parte da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e que tem como objetivo desenvolver programas para estados e municípios visando determinar a proporção dos conhecimentos de alunos da rede pública – esta parceria pode explicar, por sua vez, a disponibilização dos dados relativos ao SADEAM – com os quais trabalharemos no próximo tópico do artigo –, posto que somente estão amplamente divulgados aqueles relativos aos anos compreendidos entre 2011 e 2015, não sendo possível ter acesso às avaliações realizadas pela SEDUC-AM no período anterior à parceria com a CAEd/UFJF.

Destaca-se ainda que, após 2015, as avaliações do SADEAM não foram mais realizadas e não houve explicações por parte do Governo do Amazonas sobre a não realização das provas. O SADEAM voltou a ser realizado apenas no ano de 2019, porém, até o momento não há divulgações de novos resultados no sistema. Levando-se em consideração que esta avaliação, na esteira das avaliações educacionais internacionais e nacionais que a antecederam historicamente, foi criada com o objetivo de construir um diagnóstico situacional e com ele poder incentivar o trabalho de qualidade nas escolas e proporcionar cada vez mais um melhor desempenho, dedicamo-nos a partir de agora a pensar os resultados das avaliações do SADEAM em Manaus e seus desdobramentos ou consequências.

### **3. O caso dos distritos de Manaus: a avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental**

O SADEAM tem avaliado, como vimos, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação de jovens e adultos, neste artigo deter-nos-emos ao ensino fundamental como um exemplo dos tipos de resultados que são gerados, bem como do que eles têm revelado sobre a educação na capital amazonense. Faz-se importante trazer inicialmente alguns elementos explicativos das avaliações do SADEAM e da própria organização da SEDUC-AM que se mostraram definidores do tipo de levantamento de dados e interpretações que nos foi possível realizar na pesquisa: i) na estrutura administrativa da SEDUC-AM desde 2007 as escolas de Manaus são organizadas em Coordenadorias Distritais da Educação (CDEs), as quais são responsáveis por coordenar, implementar, assessorar e acompanhar as ações administrativas e pedagógicas nas escolas – atualmente são 7 CDEs na capital (BORGES, 2015); ii) as avaliações realizadas no âmbito do SADEAM foram iniciadas no ano de 2008, contudo, a página eletrônica oficial deste sistema de avaliação traz os dados e resultados das avaliações realizadas nos anos de 2011, 2012 e 2015, sendo este o conjunto sobre o qual nos debruçamos a partir de agora.

As sete Coordenadorias Distritais da Educação são organizadas de acordo com a localização geográfica das escolas, em Manaus tem-se seis zonas administrativas a partir dos bairros que formam a capital amazonense – Zonas Sul, Norte, Leste, Oeste, Centro-Sul e Centro-oeste –, e as CDEs desenham sua gestão educacional da seguinte forma: a CDE 01 é formada por escolas exclusivamente localizadas na Zona Sul; a CDE 02, por sua vez, é composta majoritariamente por escolas da Zona Sul e uma única escola da Zona Leste; enquanto isso, a CDE 03 é constituída de escolas das Zonas Centro-Sul, Centro-Oeste e uma única escola da Zona Norte; a CDE 04 é formada por escolas que se localizam nas Zonas Oeste e Centro-Oeste; na CDE 05 temos escolas das Zonas Leste e Oeste; por fim, as CDE 06 e 07 são compostas majoritariamente por escolas da Zonas Norte de Manaus, sendo que a CDE 06 conta com uma escola localizada na Zona Leste e a CDE 07 conta com 3 escolas localizadas na Zona Centro-Oeste (SEDUC-AM, 2016).

Este retrato geográfico e administrativo das escolas estaduais de Manaus nos auxilia em nossa leitura das avaliações de desempenho realizadas pelo SADEAM, uma vez que nos fala das condições de cada coordenadoria e das escolas que nelas se encontram. Com vistas a expressar o alcance do SADEAM entre 2011 e 2015 no que tange aos anos iniciais do Ensino Fundamental, elaboramos a seguinte sistematização:

**Quadro 2 – Escolas com Ensino Fundamental (anos iniciais) avaliado pelo SADEAM em Manaus por**

CDE/2011-2015

Coordenadoria Distrital de Educação	Número total de escolas no CDE	Escolas da capital com anos iniciais do ensino fundamental avaliado no SADEAM 2011-2015
CDE 01	36	15
CDE 02	36	23
CDE 03	37	16
CDE 04	34	17
CDE 05	33	7
CDE 06	27	11
CDE 07	28	17

Fonte: Elaboração própria, com base em CAED/UFJF (ca 2016) e SEDUC-AM (2016).

Considerando o universo de instituições e estudantes matriculados em escolas estaduais, entre 2011 e 2015, o SADEAM analisou sempre uma porcentagem acima de 66% dos estudantes, o que significa uma participação significativa da comunidade escolar do estado. Em nosso recorte analítico serão analisados os resultados das 106 escolas, representadas no Quadro 2, que tiveram suas turmas de ensino fundamental avaliadas no período em questão. No âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental, as escolas foram analisadas nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa (Escrita e Leitura) e os resultados apontam para a evolução do percentual de estudantes por padrão de desenvolvimento em cada uma dessas áreas. Na página eletrônica oficial do SADEAM é possível acessar aos resultados de cada uma das escolas avaliadas e, dessa forma, analisar seu desempenho ao longo dos anos e, acerca dos padrões e níveis de desempenho, lê-se:

A Escala de Proficiência, as Matrizes de Referência, os Padrões de Desempenho e os Níveis de Desempenho são alguns dos instrumentos que compõem o [...] SADEAM. Após a aplicação do teste, os resultados são analisados e disponibilizados para toda a rede. Dentre esses dados, temos um valor numérico associado, em cada disciplina, ao grau de complexidade das habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos, denominado proficiência. Em termos técnicos, a proficiência é uma medida que representa um determinado traço latente de um aluno. Na avaliação educacional em larga escala, esse traço latente é a aptidão, o conhecimento que um aluno demonstra possuir em relação a determinado conteúdo de uma área do conhecimento que foi avaliada. As diferentes proficiências, desse modo, compõem uma escala numérica, num continuum. A escala associa a proficiência ao desempenho (habilidades e competências) alcançado por cada aluno ou por um grupo (turmas, escolas, dentre outros) no teste. Essa escala é identificada, na avaliação externa, como Escala de Proficiência. As proficiências alcançadas pelos alunos nos testes das avaliações em larga escala, podem, então, ser agrupadas em Padrões de Desempenho. Os padrões permitem uma interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos alunos, possibilitando localizá-los em Níveis de Desempenho. No SADEAM, assim como na maioria dos sistemas próprios de avaliação, os Padrões de Desempenho são divididos em quatro grupos (CAED/UFJF, ca 2016,

Avaliação educacional no Amazonas: O SADEAM nos distritos de Manaus para 1).

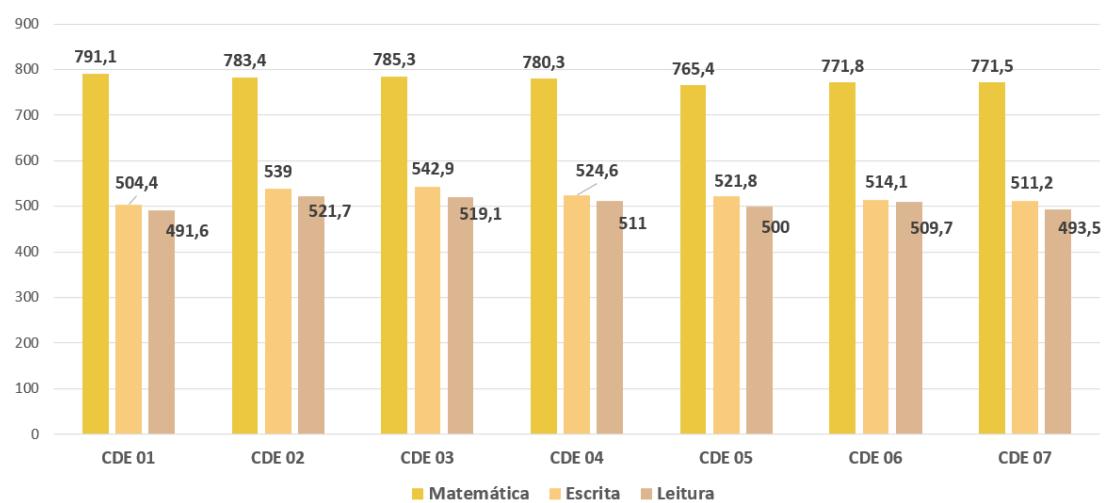
Estes padrões vão do “abaixo do básico” ao “avançado” e são construídos tomando como orientação a Matriz de Referência do SADEAM<sup>8</sup>. De acordo com o CAED/UFJF (ca 2016), esta matriz, por sua vez, é a responsável por realizar uma correlação entre as habilidades avaliadas nos testes do SADEAM, as orientações curriculares da rede estadual de ensino do Amazonas e os projetos políticos e pedagógicos das escolas – como era de se esperar, há especificidades nas matrizes de cada disciplina e etapa da educação avaliada. Contudo, não fica evidenciado na apresentação dos instrumentos que compõem este sistema avaliativo o modo como esta correlação se efetiva, tampouco se vê uma participação dos professores nos processos de construção de tais instrumentos. A única indicação que temos é da realização de formações para os gestores e professores para a implementação das etapas que constituem o processo avaliativo do SADEAM, o que nos indica uma perspectiva de separação dos sujeitos que pensam, elaboram e prescrevem a política de avaliação no estado e aqueles que a executam e se encontram na ponta da relação pedagógica (LIMA et al., 2018).

Sabendo do alcance do SADEAM no período 2011-2015, e do modo como seus instrumentos e parâmetros são construídos e funcionam, é possível compreender que os resultados relativos aos anos iniciais do ensino fundamental das escolas da capital amazonense estão inscritos nesta lógica e, portanto, são produto de uma condição objetiva bastante específica. Passemos, então, a analisar os resultados do SADEAM, no âmbito do ensino fundamental/anos iniciais, em função das Coordenadorias Distritais da Educação de Manaus – vale a pena destacar que a análise que aqui empreendemos não busca ater-se puramente aos dados quantitativos, tampouco a hierarquizar as escolas ou as CDEs, o objetivo de nossa interpretação dos dados reside em pensar o que se coloca por trás das notas e o que elas são capazes de revelar.

---

<sup>8</sup> A qual pode ser consultada no seguinte endereço eletrônico: <http://www.sadeam.caedufjf.net/matrizes-de-referencia/>.

**Gráfico 1 – Resultados SADEAM 2011: Anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas das CDEs de Manaus**



Fonte: Elaboração própria, com base em CAED/UFJF (ca 2016).

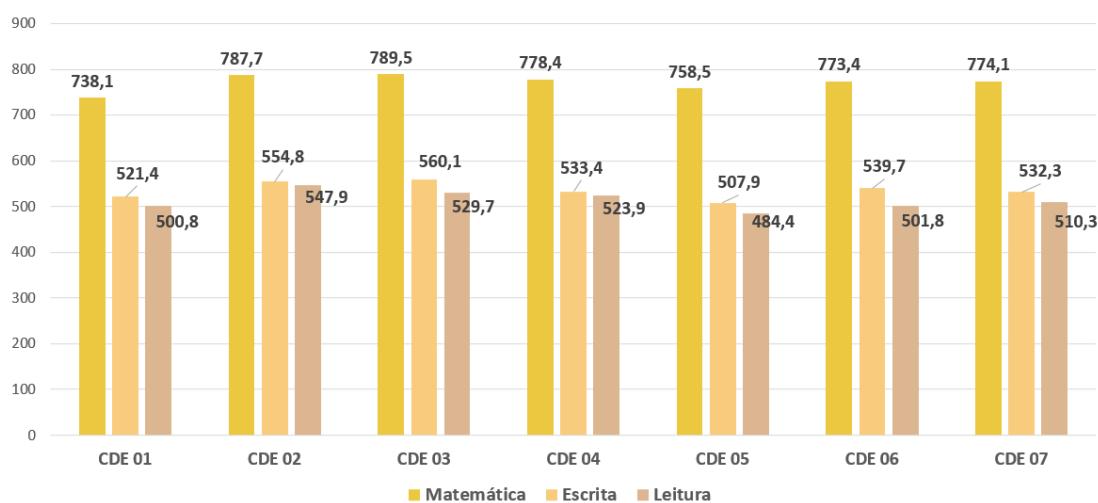
Os resultados do SADEAM são tomados em referência às metas estabelecidas para cada ano, área do conhecimento avaliada e ainda para cada escola, nesse sentido, os dados que aqui trazemos e que buscamos associar às CDEs – e não às escolas em si – denotam o desempenho de um conjunto relativamente próximo [geográfica, social e educacionalmente] de instituições escolares que passaram pelas avaliações no período aqui estudado. Desse modo, ao analisarmos o Gráfico 1, chamam primeiramente atenção alguns fatores: i) a proximidade dos números das diferentes Coordenadorias Distritais de Educação de Manaus no ano de 2011, sendo esta contiguidade nas notas obtidas nas diferentes frentes avaliadas uma constante nos demais anos; ii) a proeminência das notas em Matemática, em detrimento daquelas obtidas em Escrita e em Leitura, o que também se apresenta, afinal, como uma constante nos anos posteriores e que nos fala mutuamente das metas colocadas para cada uma dessas áreas avaliadas, bem como da problemática relacionada à proficiência em Língua Portuguesa no estado do Amazonas (OLIVEIRA, 2015).

Especificamente no ano de 2011, as médias em Matemática apontam uma variação de 26 pontos entre as sete CDEs de Manaus, enquanto no caso da Escrita a variação chega a 38 pontos, e em Leitura atinge a marca de 30 pontos. No tênu espaço dos resultados entre essas CDEs, observamos que essas notas sintetizam diferenças maiores ou menores entre as distintas escolas que compõem as coordenadorias em questão e que, usualmente, pode-se perceber que tanto as escolas como as CDEs podem apresentar um desempenho considerado avançado em uma das disciplinas avaliadas ao passo

Avaliação educacional no Amazonas: O SADEAM nos distritos de Manaus que não se saem tão bem assim em uma outra disciplina: é o caso, por exemplo, da CDE 1, no Gráfico 1, que apresenta o maior desempenho em Matemática e os piores em Escrita e Leitura. Esta diferenciação nos resultados são expressões das condições das escolas para desenvolver um trabalho em uma frente específica e também daquilo que deve ocupar as preocupações e ações dos gestores escolares dos e professores, não se restringindo aos esforços no sentido de melhorar o desempenho dos estudantes para as próximas avaliações, mas sim no sentido de compreender a partir desse dado objetivo que a avaliação pode nos oferecer o que pode e precisa ser aprimorado para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos.

Na sequência, temos os dados relativos ao ano de 2012:

**Gráfico 2 – Resultados SADEAM 2012: Anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas das CDEs de Manaus**



Fonte: Elaboração própria, com base em CAED/UFJF (ca 2016).

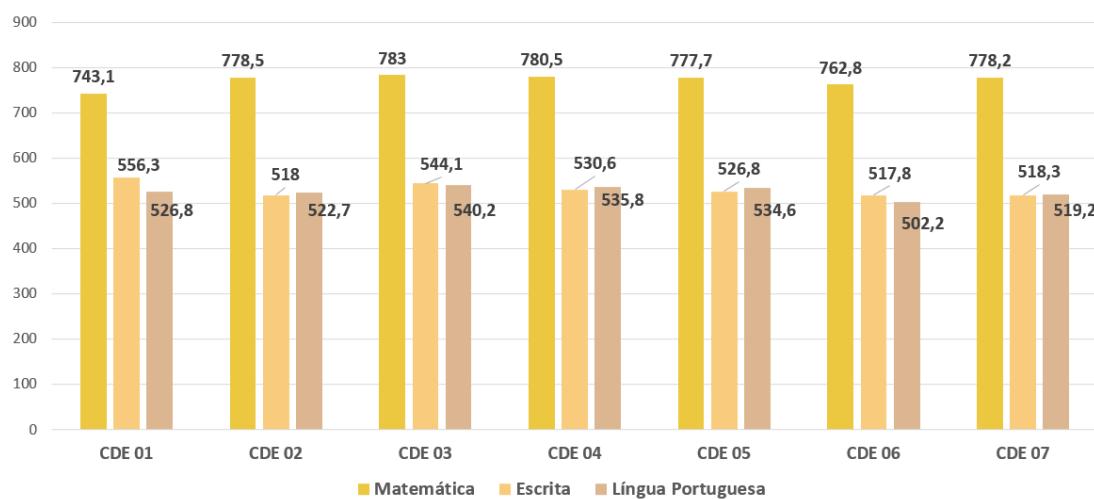
Um ano depois, o que os resultados do SADEAM revelam acerca da avaliação realizada nas escolas com os anos iniciais do ensino fundamental é uma variação, para cima e para baixo, dos percentuais alcançados por cada CDE com relação à avaliação anterior. Por isso, o Gráfico 2 acaba por nos apresentar o caráter dinâmico que marca tanto a educação, quanto a aplicação das avaliações de larga escala. Manter, diminuir ou aumentar a média são movimentos numéricos que dependem de uma multiplicidade de fatores que as escolas e seus sujeitos atravessam durante o ano letivo. Desse modo, uma questão destaca-se, tomando especificamente o ano de 2012: trata-se de uma dificuldade de alcançar as metas traçadas para cada disciplina avaliada, o que se exemplifica pelo fato de, dentre as sete coordenadorias, temos que o CED 3 superou as metas que lhe foram estabelecidas para

SILVA; ALMEIDA; SANTOS.

Matemática (em 3 pontos) e para Escrita (em 2 pontos) e o CED 6 superou a meta no caso da Escrita (em 9 pontos).

Três anos depois, em 2015, a configuração que se apresenta com uma nova avaliação do SADEAM é sintetizada pelo gráfico abaixo:

**Gráfico 3 – Resultados SADEAM 2015: Anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas das CDEs de Manaus**



Fonte: Elaboração própria, com base em CAED/UFJF (ca 2016).

A capacidade de aproximar-se ou superar as metas previamente estabelecidas para cada disciplina e CDE avaliada cresce em 2015, o que pode ser revelador ou do ajustamento das escolas, professores e estudantes à lógica avaliativa do SADEAM, ou de uma revisitação das metas pelos órgãos responsáveis pelo processo avaliativo tendo em vista os resultados anteriores. Observa-se ainda neste ano uma nova ratificação da problemática ligada à proficiência no que tange à leitura e à escrita no ensino fundamental na capital do Amazonas, dado que é amplamente utilizado pela mídia, a nível nacional e estadual, para descrever as condições da educação neste estado e também para apontar o seu lugar na relação com os outros estados da federação. Apesar de ter avançado significativamente na superação do analfabetismo entre jovens e adultos nas últimas décadas, o Amazonas se depara com as problemáticas atuais que se mostram imperativas no que se refere à formação dos sujeitos leitores e escritores no ensino fundamental.

Esta e outras questões levantam debates que vão ganhando a cena pública e que devem ser transmutados em políticas públicas direcionadas para solucionar os problemas educacionais que marcam o cotidiano do trabalho docente em Manaus e no Amazonas. Esta perspectiva de um uso

Avaliação educacional no Amazonas: O SADEAM nos distritos de Manaus rational dos resultados das avaliações de larga escala para o aperfeiçoamento da aprendizagem dos educandos tem sido paulatinamente suplantada por um juízo socialmente difundido sobre as instituições, os sujeitos e o trabalho que é realizado no interior das escolas.

Em que pesem as críticas já estabelecidas na literatura especializada em torno das avaliações educacionais de larga escala, corrobora-se a perspectiva que entende que “[...] a avaliação externa, apesar de oferecer informações relevantes sobre a educação, não pode ser a principal forma de conhecer a realidade das escolas de Manaus, pois os números não refletem a realidade vivida por meios estudantes da educação básica” (LIMA et al., 2018, p. 183). As limitações dos instrumentos que, por vezes, não são construídos pelos profissionais da educação que estão cotidianamente com os estudantes nos seus processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento; as leituras enviesadas e hierarquizantes que comumente vêm sendo realizadas a partir dos dados numéricos dessas avaliações, e que atravessam a opinião pública sobre as escolas e a educação no país; e ainda, os encaminhamentos insípidos que têm marcado os usos dos resultados das avaliações educacionais em todo o país constituem expressões que precisam ganhar problematizações mais profundas no âmbito da educação no Amazonas, e também no cenário nacional e internacional – nosso próximo tópico se ocupa, pois, dessas reflexões.

#### **4. Reflexões sobre os desdobramentos das políticas e sistemas de avaliação: a escola e os sujeitos escolares**

A partir das análises históricas e dos dados sobre as avaliações realizadas pelo SADEAM, foi possível perceber alguns desdobramentos acerca deste processo de desenvolvimento e execução da política pública de avaliação educacional – são destes desdobramentos que nos ocupamos nesta seção, no sentido de refletir sobre a relação entre os avanços dos discursos e das práticas de avaliação de larga escala e os seus efeitos para as escolas de educação básica, as quais têm se desdobrado para atingir as metas pré-definidas e melhorar seus posicionamentos nos mais diferentes rankings, em detrimento do trabalho pedagógico cotidianamente comprometido com a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos.

Segundo Luckesi (2000, p. 2), “A avaliação só nos propiciará condições para a obtenção de uma melhor qualidade de vida se estiver assentada sobre a disposição para acolher, pois é a partir daí que podemos construir qualquer coisa que seja”. Diante disto, quem toma a avaliação como uma forma de pensar e repensar melhorias, tem mais chances de fazer um uso significativo dela. Em um cenário especificamente educacional, a avaliação faz parte do cotidiano daqueles que estão associados

SILVA; ALMEIDA; SANTOS.

às instituições educativas. O ato de avaliar se tornou cada vez mais comum no espaço escolar em função tanto da significância que pode ter nas tomadas de decisões acerca do ensino, quanto da cultura avaliativa que foi sendo naturalizada na instituição escolar (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 2015).

Buchmann e Hannum (2001), ao tratarem da desigualdade educacional em regiões em desenvolvimento, apontam que a educação está dividida em dois fatores, o primeiro seria a oferta educacional disponível, expressa pelas estruturas garantidas pelo Estado e pelas escolas; enquanto o segundo diz respeito às condições, ao contexto social e às demandas que cada família tem ao escolher uma escola para os seus filhos. Ou seja, todo o processo de escolarização formal é determinado pela relação entre as ofertas de ensino e as demandas das famílias, o que poderá gerar tanto um bom desempenho e até mobilidade social por meio da qualificação, quanto um aprofundar das desigualdades sociais e educacionais. Onde e como a avaliação atua nesse processo de distinção dos sujeitos escolares e de ratificação das desigualdades? Com Bourdieu e Saint-Martin (2015), compreendemos que as “formas escolares de classificação”, a exemplo das formas primitivas de classificação de Émile Durkheim e Marcel Mauss, são reproduzidas no cotidiano escolar, com base em um senso prático que dissimula os mecanismos de classificação e, ao promover tal dissimulação, impede que percebamos que a prática de classificar os estudantes se coloca fora de toda intenção propriamente pedagógica.

Para além das avaliações da aprendizagem amplamente conhecidas por todos que passaram pela escola – por meio dos exames, que constituem majoritariamente a base para a aprovação –, as avaliações em larga escala passaram a ocupar um lugar central dentro e fora da escola: as notas dessas avaliações são alardeadas pela mídia quando da divulgação de seus resultados, compondo uma hierarquia que se estende das instituições educativas às cidades e regiões brasileiras. Evidencia-se neste processo que tais avaliações ratificam a “cultura classificatória” e exercem um impacto significativo no âmbito escolar, porque é por meio delas que as escolas são “julgadas” positiva ou negativamente, contudo, mais interessante do que o começo, com as provas, ou o final, com os resultados, desses processos avaliativos são as suas entrelínhas, as quais nos falam sobre os sujeitos envolvidos.

As classificações escolares de que falamos anteriormente restringiam-se ao interior das escolas, posto que se efetivavam nas relações entre os sujeitos escolares – a exemplo da sala de aula e dos conselhos escolares no caso brasileiro (EARP, 2014; OLIVEIRA; MEDEIROS, 2018) –, com a consolidação e alcance das avaliações de larga escala, no entanto, há uma difusão desse processo classificatório. Agências municipais, estaduais, federais e internacionais passam a desenvolver

Avaliação educacional no Amazonas: O SADEAM nos distritos de Manaus sistematicamente avaliações de desempenho com os estudantes brasileiros da educação ao ensino superior e, no caso específico das escolas de educação básica, tais avaliações têm como uma de suas principais consequências a distinção socialmente legitimada das instituições escolares, a partir dos resultados obtidos, em “escolas boas” e “escolas ruins”. As questões que se colocam a partir deste cenário, no entanto, dizem respeito à noção de qualidade que está por trás desses processos avaliativos, por um lado, e à superestimação de uma preparação voltada somente para responder aos testes previstos nas avaliações de larga escala em detrimento da aprendizagem significativa, por outro.

Historicamente, como já foi colocamos em seção anterior, as avaliações de larga escala começaram a ganhar força na década de 1990, como um parâmetro para medir a situação educacional de cada país e saber quais modelos de educação “funcionavam” melhor. Paulatinamente, os países tornaram as avaliações em larga escala um instrumento essencial para o monitoramento da sua educação e com isso as escolas passaram a desempenhar tacitamente mais uma função: preparar os estudantes para tais avaliações, as quais são usualmente desenvolvidas por técnicos especialistas externos às escolas, compostas de perguntas e respostas padronizadas e que não conseguem alcançar as especificidades locais que marcam os processos educativos em diferentes contextos. Ao final da avaliação, o julgamento recai sobre essas escolas, levando em conta não somente o baixo rendimento dos alunos, mas também dos professores e da própria instituição.

Dale (2004) traz nas suas reflexões que a ideia de avaliações globalizadas, na qual educação e globalização caminham juntas, reformula a palavra “qualidade” para resultados quantificáveis. Ou seja, a busca incessante por resultados, índices e aprovações revela uma disputa injusta entre países, regiões, estados, municípios e escolas e acaba por subverter o real objetivo da educação escolar. Desse modo, é possível perceber que as classificações existentes e o exercício de comparação entre países cujos contextos sociais são extremamente diferentes acaba revelando, segundo Ghisleni e Luce (2018, p. 6), que se tem buscado nessas avaliações “[...] um modelo para solucionar uma situação de crise. Crise, aliás, que, pelos pronunciamentos, simplesmente pertenceria às escolas, aos professores e às situações históricas que são próprias das escolas, sem se vincular a questões do governo municipal ou ao contexto mais amplo”. A responsabilização das instituições e dos sujeitos escolares pelos resultados nas avaliações de larga escala vem se tornando uma constante desse processo e, no caso da realidade objetivada neste artigo, a cidade de Manaus, esta tônica se confirma no cotidiano das escolas.

As avaliações nacionais e o SADEAM acabam muitas vezes indo na contramão do que realmente significa a palavra “aprender”, posto que quando se forma o educando para responder

SILVA; ALMEIDA; SANTOS.

perguntas que ele provavelmente passou o ano letivo treinando e decorando, a educação e a relação pedagógica são esvaziadas. Nesse contexto, faz-se necessária a reflexão acerca de como essas avaliações interferem no processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo, no direito do educando à educação. Cabe-nos levantar o seguinte questionamento: em que medida as avaliações de larga escala, que foram criadas a princípio para sanar as dificuldades educativas e elevar o desempenho e o nível de escolarização da população, têm resultado em efeitos contrários? A literatura especializada já construiu um consenso acerca do papel da escola quanto ao seu alcance, que deve se basear em uma formação de sujeitos que pensam para além dos conteúdos pré-formatados que são privilegiados nessas avaliações, uma vez que

A eficiência da aprendizagem está condicionada à existência de problemas, que surgem na vida do educando, que lhe dêem a impressão de fracasso e que levem a sentir-se compelidos a resolvê-los. Na busca e obtenção dessas soluções, o educando aprende, de fato, e não apenas memoriza fórmulas feitas, sem nenhum efeito no ajustamento de sua personalidade (CAMPOS, 2010, p. 33).

Os estudantes mostram capacidade de aprendizagem diante das suas dificuldades educativas, o que permite compreender que o processo de ensino e aprendizagem vai além de respostas objetivas que as avaliações externas julgam capazes de determinar o grau de desempenho dos educandos ou mesmo a qualidade da educação ofertada por uma determinada escola. As condições objetivas e subjetivas, as relações afetivas, os processos de desenvolvimento de cada sujeito são exemplos de elementos que ficam em segundo plano quando do relevo aos índices quantitativos. Vê-se, pois, uma mudança de importantes proporções com a consolidação das avaliações de larga escala: o discurso em torno da melhoria da educação, do desempenho dos estudantes, dos índices como parâmetro para acompanhar a “evolução” da educação nacional tem, paulatinamente, retirado dos discursos oficiais e consequentemente das práticas pedagógicas a questão da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, jovens e adultos matriculados nas escolas.

As notas das escolas no estado do Amazonas, aferidas no caso do SADEAM, são responsáveis por legitimar socialmente a separação entre escolas desejáveis e não desejáveis, boas e ruins, e as consequências desta distinção são experienciadas pelos gestores, professores e, como era de se esperar, pelos estudantes e suas famílias. O SADEAM exerce uma classificação dos estudantes avaliados nos seguintes moldes:

**Figura 1 – SADEAM: escala de classificação dos estudantes avaliados**



Fonte: Elaboração própria, com base em CAED/UFJF (ca 2016).

Este vácuo existente entre os patamares “avançado” e “abaixo do básico”, bem como a utilização do termo “aquém” – cujos sinônimos são: inferior a, menor que, menos de, abaixo de, longe de ou pior que – foi responsável pela gênese deste tópico do artigo e pela reflexão que ele engendra. Quando se utiliza de termos como este em avaliações que tratam do desempenho de sujeitos, se faz necessário repensar para quê e para quem essas avaliações estão servindo: o sistema de classificações está expresso, pois, na escala de classificação acima representada pela Figura 1, agrupar os estudantes nesses parâmetros significa exercer um poder simbólico de denominação social e educacional dos sujeitos em questão; significa ainda julgar os estudantes somente com base em um teste pontual frente à sua vida escolar. “Trata-se, portanto, de uma medida de resultado final, interpretada em uma perspectiva individualizada, desconsiderando as condições do sistema de ensino que, sem dúvida, induzem a produção de ‘competências’ ou ‘incompetências’ nos alunos” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p.12).

Não se trata, afinal, de encerrar as avaliações educacionais de larga escala – posto que já apontamos seu valor na relação diagnóstico-tomadas de decisões para as políticas públicas – trata-se, por outro lado, de levantar o debate acerca da ratificação do sistema de classificações que essas avaliações têm, por vezes tacitamente, promovido. O que é feito a partir das avaliações? Esta é uma pergunta que nos coloca diante do imperativo de pensar as potencialidades e limites do ato de avaliar no formato de grande escala, dois elementos merecem destaque neste debate, nomeadamente: i) os fatores relacionais dos quais os resultados emergem, isso porque, ao analisar os resultados das avaliações educacionais, é preciso levar em consideração que os índices são compostos de forma multifatorial, o que deve implicar leituras e interpretações – dos órgãos oficiais, da mídia, das famílias e da sociedade de maneira geral – que não se reduzam a uma nota, muitas outras questões devem ser levadas em consideração juntamente com os índices numéricos, a exemplo das especificidades do contexto social, das condições materiais das escolas e dos cenários de abandono, evasão e reprovação escolar; e ii) a violência simbólica por trás da hierarquização de instituições e sujeitos escolares, pois

SILVA; ALMEIDA; SANTOS.

os rótulos ganham força socialmente falando e acabam por desvalorizar um patrimônio histórico denominado “escola”.

O que geralmente ocorre nas escolas é a divulgação dos resultados dessas avaliações sem levar em conta os elementos que a compõem, focando apenas na proficiência obtida e nos índices, desconsiderando os padrões de desempenho, a participação, e as discussões do que fazer a partir dos resultados obtidos, vale ressaltar, ainda que, quando os resultados das avaliações começam a ter destaque, as escolas geralmente apresentam mais ganhos financeiros (SILVA, 2015, p.15).

A distinção entre melhores e piores escolas e a determinação de financiamento público que recebem é outra faceta complexa do processo de avaliação educacional no país, e que ganha contornos próprios no caso do Amazonas e do SADEAM. Oliveira (2015) demonstra que, dentre as medidas do Governo do Amazonas para atingir metas do Compromisso Todos pela Educação, fora criado o Fundo Estadual de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, em agosto de 2008, que, em complemento ao SADEAM, visa valorizar os participantes dos processos de avaliação educacional do estado. O Fundo em questão tem seus recursos oriundos das arrecadações financeiras governamentais e de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Os prêmios oferecidos – Prêmio do Cumprimento de Metas da Educação Básica e Prêmio Escola de Valor – correspondem a décimo quarto e quinto salários para quem atingir ou superar as metas nacionais e estaduais<sup>9</sup>, bem como para aqueles que, mesmo não atingindo as metas, apresentem crescimento absoluto significativo<sup>10</sup> (OLIVEIRA, 2015).

As instituições que não atingem as metas, ou ao menos melhoram significativamente seus scores, por sua vez, ficam longe das premiações e acabam sendo tomadas como atrasadas, ou escolas que não se esforçam para atingir melhores patamares, culpabilizando, em muitos casos, uma cadeia de sujeitos escolares: os gestores, os professores e, ainda, os “aquérm – pior que” alunos. Os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem ficam sujeitos a um rótulo que socialmente lhes foi imposto por uma avaliação externa que desconsidera suas realidades, desvalorizando todo o contexto social de desigualdade em que estão inseridos. Nesse cenário, faz-se mister reconhecer que estamos diante de limites do modelo avaliativo educacional de larga escala e que há sérias lacunas no uso que tem sido feito a partir das conclusões dos processos avaliativos no Amazonas – e certamente em todo o país.

<sup>9</sup> Nesses casos os prêmios, em 2011, tiveram seus valores alterados de R\$ 30.000,00 para R\$ 50.000,00 por modalidade de ensino (OLIVEIRA, 2015).

<sup>10</sup> E, nesses casos, os prêmios podem chegar a R\$ 20.000,00 reais (OLIVEIRA, 2015).

## Considerações Finais

Em que pese o alcance das avaliações municipais, estaduais e federais no Brasil, “[...] as avaliações em larga escala têm sido ‘naturalizadas’ e firmadas, no cenário brasileiro, como uma prática necessária. É possível verificar [...] que o uso de avaliações em larga escala é tomado como um dado, não sendo cogitado pensar que elas possam não existir” (LIMA; GANDIN, 2019, p. 3). Esta naturalização, que tem relação com a onipresença dessas avaliações nos cotidianos das diferentes instâncias que compõem a educação nacional – da sala de aula ao ministério –, impede, por vezes, um exercício reflexivo de interrogar os processos de constituição dos sistemas de avaliação educacional e seus efeitos.

O presente artigo buscou expor a trajetória histórica e as conexões políticas do SADEAM, com destaque para o caso dos distritos da cidade de Manaus, e, baseando-se em dados coletados no site do Caed/UFJF, tratou de ponderar os reflexos das avaliações de larga escala nos anos iniciais do ensino fundamental, esmiuçando as contradições próprias das aplicações de avaliações deste tipo – as quais acabam vigorando na tênue linha de ação entre construir um repertório de dados que fortaleça a tomada de decisões no âmbito da educação e ratificar um sistema de classificações e hierarquias das instituições e sujeitos escolares.

Deste modo, evidenciou-se que o SADEAM é uma importante ferramenta de diagnóstico da educação no estado do Amazonas e que se coloca as tarefas de explicitar as realidades das escolas amazonenses e, a partir disso, incentivar o trabalho de qualidade no âmbito da educação oferecida pelo governo. Porém, é notória a limitação dos resultados gerados no âmbito desta avaliação e, sobretudo, o uso que tem sido feito a partir deles: destaca-se a parca consideração das condições sociais das escolas e dos sujeitos escolares na composição dos índices, sobretudo quando consideramos que estamos a falar da região Amazônia e de toda a sua especificidade cultural.

Necessita-se que o SADEAM traga para esses índices as singularidades dessa região e dessas escolas e sujeitos avaliados, isso porque a problemática da homogeneização dos contextos escolares e sociais nos quais as escolas estão inseridas tem sido amplamente reproduzida em diferentes políticas de avaliação educacional no Amazonas, no Brasil e no mundo. Diferentes realidades socioeducacionais, posições centrais e periféricas e o efeito escola são exemplos de elementos que precisam passar a compor a construção das políticas de avaliação, desse modo, seria possível avançar

SILVA; ALMEIDA; SANTOS.

no debate em torno da composição dos índices avaliativos no sentido da incorporação qualitativa da diversificação dos cotidianos escolares e de seus impactos nos resultados desse tipo de avaliação – o próprio caráter comparativo dessas políticas ganharia novo constructo. Isso é importante até mesmo para que o SADEAM não se resuma apenas a aspectos quantificáveis, mas que traga análises qualitativas sobre os contextos e repensem as suas limitações quanto política pública de avaliação em larga escala.

Outro ponto de destaque é que se observa que vem sendo promovida uma distinção hierárquica entre as instituições avaliadas, com expressão máxima na premiação simbólica e monetária em função daquilo que é considerado como “melhores desempenhos”, resumindo todo o processo avaliativo ao cumprimento de metas e consequentemente à ideia de recompensa. Esse processo pautado na correlação direta entre desempenho, notas e premiações acaba por negligenciar escolas que por algum motivo não conseguiram atingir as metas estabelecidas pelas secretarias de educação, sendo que são exatamente essas escolas que necessitam de uma atenção maior por parte do poder público e do SADEAM, sobretudo para que as suas limitações sejam explicitadas e sanadas, a fim de avançar na qualidade esperada para a educação no estado do Amazonas.

Ademais, levando em consideração que, de modo geral, as avaliações de larga escala têm provocado um efeito perverso no interior das escolas – deixando em segundo plano as necessidades de aprendizagem, desenvolvimento e afetividade dos educandos –, ratificamos a urgência de novas investigações no campo da avaliação escolar e educacional que se preocupem com os reflexos das avaliações de larga escala nos sujeitos escolares.

## Referências

BORGES, Walquímar Vilaça Batista. **Os efeitos da implementação das Coordenadorias Distritais de Educação na gestão das escolas estaduais da Zona Norte de Manaus.** 2015. 122f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação.** Tradução: Vera S. V. Falsetti e José Carlos Garcia Durand. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 205-241.

BUCHMANN, Claudia; HANNUM, Emily. Education and Stratification in Developing Countries: AReview of Theories and Research. **Annual Review of Sociology**, v. 27, p. 77-102, 2001.

CAED/UFJF. **O SADEAM.** Juiz de Fora, ca 2016. Disponível em:  
<http://www.sadeam.caedufjf.net/o-sadeam/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

Avaliação educacional no Amazonas: O SADEAM nos distritos de Manaus CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, Brasília, v. 26, n. 3, p. 535-550, set./dez. 2010.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da Aprendizagem**. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva/Fundação Seade**, São Paulo, v.23, n.1, p. 5-18, jan./jun.2009.

COELHO, Maria Inês de Matos. 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.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DAL-FARRA, R.A.; LOPES, P.T.C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013.

DICKEL, Adriana. O impacto do PISA na Produção Acadêmica Brasileira: contribuições para a discussão do currículo escolar. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 201-201, jul./dez. 2010.

EARP, Maria de Lourdes Sá. Avaliação escolar nos conselhos de classe: categorias do juízo professoral. **Aval., Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, ano 7, v. 2, n. 14, p. 166-185, jul./dez. 2014.

FONTANIVE, Nilma. O uso pedagógico dos testes. In: SOUZA, A. M. (Org.). **Dimensões da Avaliação educacional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 139-173.

GADOTTI, Moacir. **Significado e desafio da educação básica**. New Delhi, Índia, 1991. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3391>. Acesso em: 01 jun. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26, maio 2014.

GHISLENI, Ana Cristina; LUCE, Maria Beatriz. A avaliação em larga escala no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre: aproximações e diferenças entre grupos implicados. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 163-179, mar./abr. 2018.

JACOMELI, Mara Regina Martins; BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; GONÇALVES, Leandro Sartori. A política de educação integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da conferência de Jomtien. **Revista Exitus**, Santarém, v. 8, n. 3, p. 32-57, set./dez. 2018.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. O contexto da consolidação das avaliações em larga escala no cenário brasileiro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, p. 1-28, jul. 2019.

SILVA; ALMEIDA; SANTOS.

LIMA, Vilma Terezinha de Araújo et al. Política educacional em Manaus: iniciativas e desafios para melhorias do IDEB. In: ATENA EDITORA (Org.). **Políticas públicas na educação brasileira: pensar e fazer**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2018. p. 173-185.

LUCKESI, Carlos Cipriano. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio On-line**, Porto alegre, ano 3, n. 12, p. 1-7, fev./abr. 2000.

MACHADO, Cristiane. **Avaliar as escolas estaduais de São Paulo para quê?** Uma análise do uso dos resultados do Saresp 2000. Curitiba: CRV, 2010.

MEDEIROS, Lenice; JALOTO, Alexandre; DOS SANTOS, André Vitor Fernandes. A área de ciências nas avaliações internacionais de larga escala. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 512-537, maio/ago. 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

OLIVEIRA, Jaqueline Mass; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. Categorias do juízo professoral: entre interpretações, julgamentos e implicações. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 710-737, set./dez. 2018.

OLIVEIRA, Sandra Maria Silva de. **O Sadeam e o Ensino de Língua Portuguesa em duas Escolas de Manaus:** implicações do fazer pedagógico para o Letramento. 2015. 170f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; JIMENEZ, Susana. Educação para todos e reprodução do capital. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 9, p. 1-24, 2009.

ROCHA, Eloy da Silva. **Uma análise pedagógica dos dados estatísticos das provas de matemática dos anos finais do ensino fundamental do SAEB, no período de 2011 a 2017.** 2019. 113f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

SEDUC-AM. Coordenadoria Distrital de Educação da Capital, Manaus, 2016. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/ESCOLAS-DA-CAPITAL.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.

SELLAR, Sam. Data infrastructure: a review of expanding accountability systems and large-scale assessments in Education. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, Illinois, v. 36, n. 5, p. 765-777, 2015.

SILVA, Raimunda Passos. **A atuação do gestor na utilização dos resultados do SADEAM em duas escolas estaduais da coordenadoria distrital da educação 01.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SOUZA, Alberto de Mello. (Org.). **Dimensões da Avaliação educacional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

Avaliação educacional no Amazonas: O SADEAM nos distritos de Manaus  
SOUZA, Kelcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa:  
superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**,  
Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

SOUZA, Sandra Zakia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da  
educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

TORRES, Carlos Alberto. (Org.). **Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação**. São Paulo:  
Cortez Editora, 2011.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos  
em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 41-76, jan./jun. 2003.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo  
de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 50,  
p. 419-434, set./dez. 2011.

---



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença  
*Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)*

Recebido em: 05/06/2021  
Aprovado em: 29/08/2021