

**AVALIAÇÃO EXTERNA DE LARGA ESCALA EM MANAUS:  
DE SEUS SUSTENTÁCULOS AOS EFEITOS SOBRE AS  
CRIANÇAS NO COTIDIANO ESCOLAR**

**LARGE-SCALE EXTERNAL ASSESSMENT IN MANAUS:  
FROM ITS MAINSTAYS TO THE EFFECTS ON CHILDREN IN  
SCHOOL LIFE**

**EVALUACIÓN EXTERNA A GRAN ESCALA EN MANAUS:  
DESDE SUS FUNDAMENTOS HASTA LOS EFECTOS SOBRE  
LOS NIÑOS EN LA VIDA ESCOLAR**

**Camila Ferreira da Silva**

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2348-9350>

**Micaelle Cardoso de Souza**

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4237-6199>

**Victória Soares dos Santos**

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1910-1285>

**Resumo:** No Brasil, a avaliação educacional externa passou a ser compreendida como um importante instrumento para garantir qualidade ou melhoria do sistema educativo. Nas últimas três décadas acabamos por consolidar um macrossistema de avaliação de larga escala. Este é o cenário de emergência de nosso objeto e deste artigo, o qual busca compreender os sustentáculos históricos, políticos e educacionais da Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE) na cidade de Manaus/AM e seus efeitos sobre as crianças no cotidiano escolar, ao aliar revisão de literatura, análise sócio histórica da ADE e observação participante da realidade escolar. O estudo revelou uma relação íntima entre os movimentos e sistemas avaliativos internacionais, nacionais, estaduais e municipais, bem como uma efetiva incidência da ADE no dia a dia das escolas manauaras, pelo que esta avaliação tem provocado rupturas tanto para as crianças, quanto para os/as professores/as e ainda rupturas de ordem curricular, uma vez que o cotidiano das escolas acaba sendo marcado por uma espécie de “treinamento” para as provas da ADE e, dessa forma, acaba por privilegiar determinados componentes curriculares como língua portuguesa e matemática.

**Palavras-chave:** Educação. Sistema Educativo. Avaliação de Larga Escala. Avaliação de Desempenho do Estudante.

**Abstract:** In Brazil, external educational assessment came to be understood as an important instrument to guarantee quality or improvement of the educational system. In the last three decades, we have consolidated

a large-scale evaluation macrosystem. This is the emergency scenario for our object and this article, which seeks to understand the historical, political and educational bases of the Student Performance Assessment (ADE) in the city of Manaus/AM and its effects on children in the school life, combining literature review, socio-historical analysis of ADE and participant observation of school reality. The study revealed an intimate relationship between international, national, state and municipal movements and evaluation systems, as well as an effective incidence of ADE in the day-to-day activities of schools in Manaus, after all, this evaluation has caused disruptions for both children and teachers and also disruptions of a curricular order, since the daily life of schools ends up being marked by a kind of “training” for the ADE tests and, thus, ends up privileging certain curricular components such as portuguese and mathematics.

**Keywords:** Education. Education System. Large-Scale Assessment. Student Performance Assessment.

**Resumen:** En Brasil, la evaluación educativa externa se ha entendido como un instrumento importante para garantizar la calidad o la mejora del sistema educativo. En las últimas tres décadas, terminamos consolidando un macrosistema de evaluación a gran escala. Este es el escenario de emergencia para nuestro objeto y este artículo, que busca comprender los fundamentos históricos, políticos y educativos de la Evaluación del Desempeño Estudiantil (ADE) en la ciudad de Manaus/AM y sus efectos sobre los niños en la vida escolar, combinando la revisión de la literatura, análisis sociohistórico de ADE y observación participante de la realidad escolar. El estudio reveló una íntima relación entre los movimientos y sistemas de evaluación internacionales, nacionales, estatales y municipales, así como una incidencia efectiva de ADE en las actividades del día a día de las escuelas en Manaus, después de todo, esta evaluación ha causado perturbaciones tanto para niños como para maestros. y también interrupciones de orden curricular, ya que la vida cotidiana de las escuelas acaba marcada por una especie de “formación” para las pruebas ADE y, así, acaba privilegiando ciertos componentes curriculares como el portugués y las matemáticas.

**Palabras-clave:** Educación. Sistema educativo. Evaluación a gran escala. Evaluación del desempeño del estudiante.

## 1 INTRODUÇÃO

O ato de avaliar se confunde com a própria história da instituição escolar na Modernidade e, por isso, foi internalizado de forma ampliada na sociedade Ocidental por todos/as aqueles/as que passaram pela escola, mesmo com diferentes graus de longevidade escolar familiar. As últimas três décadas, no entanto, evidenciam uma transformação significativa no direcionamento da avaliação no contexto escolar em nível global: enquanto, até o final dos anos 1980, para tratar de avaliação da aprendizagem ocupávamos quase que exclusivamente da relação professores/as-educandos/as e, com os conselhos de classe, da relação gestão-professores/as-educandos/as, a partir do início da década de 1990 passamos a falar em avaliação educacional, avaliação externa e em avaliação de larga escala, e aqui nos deparamos com instituições e órgãos municipais, estaduais, federais e internacionais. Sabendo que este novo direcionamento não suprimiu a avaliação ou mesmo o julgamento professoral que marca a atividade pedagógica na escola (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 2015), faz-se mister interrogar o cenário das avaliações de larga escala no âmbito dos sistemas educativos.

A educação, no contexto da mundialização, colocou os sistemas educacionais de diferentes nações em uma espécie de relação de comparação em função de sua respectiva qualidade (SELLAR, 2015). Aferir esta qualidade tornou-se, nesse contexto, um passo importante para diagnosticar que educação estava a se ofertar e, a partir disso, poder planejar novas ações no sentido de melhorar cada vez mais o patamar educacional de um país – e aqui entram os Estados nacionais e as políticas públicas, mas também entram organismos internacionais e até grupos da sociedade civil organizados<sup>1</sup>. A perspectiva basilar dessa lógica estava assentada na relação entre Educação e Desenvolvimento social e econômico como elementos diretamente proporcionais, a qual foi amplamente utilizada em conferências, fóruns e debates internacionais entre 1980 e 1990 que visavam debater a situação da educação naquele momento e elevar a sua qualidade.

A própria noção de qualidade aqui empregada precisa ser discutida, uma vez que, apesar de o termo ter se tornado “[...] onipresente [no campo educacional], nada indica que tenha uma compreensão unívoca” (GUSMÃO, 2013, p. 101), o que expressa a existência de uma arena de lutas em torno não apenas do seu significado, mas, sobretudo, em torno dos projetos de educação e de sociedade em jogo. Desse modo, evidencia-se aqui a necessidade de compreender os sentidos históricos atribuídos à noção de qualidade quando se trata da constituição dos sistemas de avaliação da educação de que estamos a tratar, conforme assevera Pacheco (2014), estamos a falar de uma qualidade de caráter homogêneo, de standardização e de controle externo, cujo significado foi construído transnacionalmente.

O Brasil, nesta mesma lógica comparativa e competitiva entre sistemas educativos de diferentes países, não à toa constituiu seus sistemas próprios de avaliação: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990 e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) em 2004. Este é, pois, o cenário de emergência de nosso objeto de pesquisa, posto que a onipresença das avaliações de larga escala no país desencadeou, segundo Guimarães de Castro (2009), um macrossistema de avaliação educacional, o qual nas últimas décadas passou também a ser composto por sistemas estaduais e municipais de avaliação.

Nos desdobramentos desses processos, o estado do Amazonas instituiu, em 2008, o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) sob gerência da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC-AM), e a cidade de Manaus, por sua vez, instituiu a Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE) no ano de 2014, sob tutela da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED-Manaus). Nosso objetivo geral neste artigo consiste, pois, em compreender os sustentáculos históricos, políticos e

---

1 Uzcac (2014) catalogou os organismos internacionais que têm atuado e influenciado as políticas de avaliação educacional em toda a América Latina, são eles: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Organização dos Estados Ibero-americanos; Fundo das Nações Unidas para a Infância; Convenio Andrés Bello; Programa de Reformas Educacionais na América Latina; Banco Interamericano de Desenvolvimento; Banco Mundial.

educacionais da ADE na cidade de Manaus e seus efeitos sobre as crianças no cotidiano escolar. E, em complementaridade, nossos objetivos específicos consistem em: reconstruir os processos de construção das políticas nacionais e locais de avaliação educacional no contexto de mundialização dos sistemas de ensino, da noção de qualidade da educação e de políticas estandardizadas; examinar a emergência das políticas subnacionais de avaliação da educação, com especial atenção para os cenários amazonense e manauara; e, por fim, analisar as consequências da ADE para o cotidiano escolar das crianças na cidade de Manaus.

Do ponto de vista epistêmico e metodológico, nosso estudo situa-se na Sociologia Política da Educação e se vale de uma abordagem qualitativa para conjugar as seguintes etapas de investigação: revisão de literatura acerca das avaliações de larga escala na correlação global/local, cuja síntese crítica expressa-se na próxima seção deste artigo; reconstrução sócio-histórica do SADEAM e da ADE a partir do diálogo com a literatura mapeada na etapa anterior com os documentos de política educacional ligados aos dois sistemas avaliativos supracitados, que toma lugar na terceira seção do artigo; e, por fim, a análise do cotidiano escolar manauara no contexto das avaliações externas, fruto de observação participante em duas experiências de estágios em escolas públicas municipais da capital amazonense, que ganha corpo na última seção do texto – a qual é precedida por uma breve nota metodológica.

## **2 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CENÁRIO RECENTE: DIÁLOGOS ENTRE O GLOBAL E O LOCAL**

As avaliações educacionais conquistaram espaço, a partir da segunda metade do século XX, com a expansão da globalização e das ideias neoliberais que promoveram mudanças significativas em todo o mundo, dentre os muitos setores da vida social que passaram a ser atravessados pelas consequências da mundialização, a educação constituiu um dos principais alvos em função da perspectiva predominante neste período que apontava uma ligação diretamente proporcional entre níveis de escolarização e desenvolvimento ou subdesenvolvimento das nações. Nesse sentido, ocorreram diversas reformas no campo da educação ao redor do mundo neste período<sup>2</sup>, as quais estimulavam um modelo educacional que aos poucos se adequava ao sistema de produção, relacionando isto ao fato de a obrigatoriedade da educação ter obtido um “[...] reconhecimento internacional da escola-

---

2 “Durante o século XX, foi o sistema educativo norte-americano que inspirou as reformas educativas [latino-americanas], especialmente a partir das ideias de John Dewey, propunha uma educação orientada para o mundo prático. A escola era concebida como reconstrutora da ordem social; o educador era um guia e orientador dos alunos” (RODRÍGUEZ, 2008, p. 50). Estamos a falar de reformas das mais diversas ordens: curriculares, de formação docente, de financiamento e, sobretudo, reorientações dos objetivos das etapas da Educação Básica.

rização elementar como legítimo direito humano na Declaração Universal dos Direitos de 1948” (ARAÚJO; FERNANDES, 2009, p. 125).

A educação se tornava um direito básico, os Estados nacionais viam nela um caminho promissor para o tão sonhado desenvolvimento social e econômico e, desse modo, passaram a ter que inclui-la em seus planos, metas e políticas públicas, sempre em uma interface com a questão econômica. Com as transformações sociais dos últimos sessenta anos e a ascensão da globalização, a educação foi conceituada e vista de um modo diferente em cada país, contudo, de maneira geral, pode-se afirmar que ela passou a ser tomada como meio para “[...] formar o trabalhador flexível que o novo processo produtivo demanda[ra] [...]” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 874). As exigências cada vez mais altas no âmbito da formação profissional acabavam por desenhar a necessidade de uma mão-de-obra progressivamente mais qualificada, com vistas a compreender os códigos e modos operantes do novo estilo de produção.

No caso da educação e das instituições escolares, as ideias neoliberais baseiam-se em princípios como a redução de gastos e a implantação da chamada responsabilização, que é justamente um mecanismo de culpabilização de escolas, gestores/as, professores/as, estudantes e pais/mães/responsáveis, desfocando do ofício e dos compromissos sociais do Estado, e foi nesse contexto que muitos debates, iniciativas transnacionais e nacionais e até instituições de avaliação educacional foram criados e implementados, associando a avaliação “[...] paulatinamente às ideias de *accountability*, produtividade e gestão racional em conformidade com uma perspectiva economicista” (SILVA; LOPES; CASTRO, 2016, p. 389). Naturalmente, com base na geopolítica mundial e nas relações com os organismos internacionais [econômicos e educativos], os países experimentaram e experimentam distintas configurações nesta díade educação-avaliação. E para entender as especificidades desse processo no caso do Brasil é importante enfrentar o debate sobre as condições de acesso e permanência à educação formal que o país deu aos cidadãos e cidadãs.

No Brasil, o acesso à educação sempre esteve atrelado às distinções de grupos e classes sociais, e as desigualdades educacionais constituem marca dos resquícios mais longínquos de nossa história nacional até os dias atuais (SAVIANI, 2018) – respeitando, naturalmente, os panoramas de época de cada figuração social que vivemos. A relação perversa entre origem e destino social se perpetuou no país, e a educação compõe historicamente um elemento decisivo para atar essas duas pontas da experiência social, a dualidade educacional é, portanto, um traço característico de nossa educação (FRIGOTTO, 2011).

Destacam-se, após as ideias de universalização da educação formal no início do século XX no país, alguns movimentos decisivos para a ratificação da dualidade educacional<sup>3</sup> e seu constante confronto com as lutas por democratização: i) a obrigatoriedade das primeiras séries do primário na década de 1960 em contraposição à escassez de vagas

---

3 Que ganharia sua expressão mais bem acabada na distinção material e simbólica entre as escolas públicas e privadas.

para a população brasileira e ao conseqüente estabelecimento de exames de admissão para entrar nas escolas; ii) a ampliação da obrigatoriedade de 7 a 14 anos, na década de 1970, com a unificação do primário e do ginásio, frente ao desafio de, mesmo tendo eliminado o exame de admissão, articular educação e trabalho e garantir permanência das crianças e jovens na escola; iii) a transição da ditadura militar para o regime democrático atravessou também os conflitos no âmbito da educação nacional, que, a exemplo de muitos outros setores da sociedade, era atingida pela estagnação da economia e ainda não havia resolvido a questão da integração entre educação geral e formação para o trabalho; iv) por fim, a década de 1990 condensa as contradições entre o apelo democrático – expresso na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n° 9394/96 –, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino e as reformas educacionais já com um tom neoliberal (WERLE, 2011).

Todas essas transformações mais amplas na sociedade brasileira e no setor da educação, em particular, colocam-se na esteira da consolidação do sistema educacional do país e, nesse sentido, permitem-nos refletir sobre suas bases e sustentáculos. Nas contradições que se apresentam, quando analisamos esses processos, observa-se o ancoradouro das lutas em torno do direcionamento da educação nacional, e assim ratifica-se o caráter político e social dos contornos que a educação vai ganhando em cada momento e contexto históricos. Segundo Araújo e Fernandes (2009), entre as décadas de 1930 e 1990, a política educacional brasileira pautou-se pela demanda de ampliação da escolarização, contudo, a racionalidade tecnocrática desse período acabou por restringir as respostas políticas à construção de prédios escolares como possível solução para a questão dos excedentes e da distorção idade-série. Este é o cenário que desencadeou o debate e a formulação de políticas de correção de fluxo escolar que visavam a coleta de dados referentes a entrada e saída dos alunos nas escolas, para assim poder criar políticas públicas que teriam a missão de intervir na permanência na escola, com intuito de diminuir os índices de repetência e evasão presentes no sistema educacional da época, e para isso foram adotados ciclos de escolarização, promoção de continuada e dos programas de aceleração da aprendizagem – assegurados pela LDB de 1996.

Faz-se mister destacar que estas primeiras iniciativas em torno de ações e políticas de avaliação da educação no Brasil somente podem ser compreendidas na sua correlação com o cenário internacional, como veremos a partir de agora. A necessidade de avaliar nacionalmente os sistemas de educação derivou necessariamente dos debates e fóruns ao redor do mundo, com maior ou menor grau de influência de organismos internacionais e com atenção aos compromissos e parâmetros supranacionais (LIMA; GANDIN, 2019).

As primeiras tentativas de avaliação em larga escala aconteceram no país no final dos anos 1980, mesmo que desde duas décadas antes já fosse apontada a necessidade de monitoramento da educação baseada em questões estatísticas na busca por auxiliar a solucionar a maior problemática da época, a questão do acesso à educação formal, como

identificam Araújo e Fernandes (2009). O acesso ainda é o primeiro estágio da tríade do direito à educação – acesso, permanência e qualidade. O que é perceptível até os dias atuais quando ainda lutamos por uma avaliação que focalize a melhoria na educação, mas ainda encontramos o “[...] desafio de expandir o sistema ao mesmo tempo em que expandem a qualidade” (BECKER, 2010, p. 1). E essa seja talvez uma das consequências do modo como o país viu a avaliação no passado, e como a trata no presente.

Voltando aos primeiros esboços de uma avaliação educacional de cunho nacional, em 1988, o Ministério da Educação (MEC) realizou “[...] uma aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep) de 1º grau, nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte.” (WERLE, 2003, p. 774). Segundo Silva (2010), esta experiência piloto constituiu a base para a estruturação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, o qual passaria a ser responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) dois anos mais tarde. As orientações, bem como o processo de terceirização de operações técnicas, oriundas de instituições internacionais marcam este processo de estabelecimento de um sistema próprio de avaliação da educação no Brasil, com destaques para o Banco Mundial (BM) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Araújo e Fernandes (2009) ressaltam que o SAEB tem se dado em ciclos organizados em função da dinâmica posta no estabelecimento de seus objetivos e metas, na década de 1990 temos cinco ciclos distintos, a saber: i) 1990, o primeiro ciclo estabeleceu como objetivo principal desenvolver e aprimorar a capacidade de avaliação das unidades gestoras do sistema educacional, ao passo que o foco estava no estímulo à relação entre pesquisa e avaliação da educação; ii) 1993, o segundo ciclo traçou seu objetivo em torno da garantia de capacidade técnica e metodológica para os estados e municípios brasileiros; iii) 1995, o terceiro ciclo desta década esteve atrelado ao fornecimento de subsídios para as políticas públicas voltadas para os aspectos de qualidade, equidade e eficiência da educação; iv) 1997 marca o quarto ciclo do SAEB, e aqui destaca-se a construção das matrizes de referência; v) 1999, por fim, traz o quinto ciclo, que, além de se ocupar do início do processo de repensar as matrizes de referência, incluiu Geografia e História nos exames (SILVA; SOUZA, 2014; SILVA, 2014).

Os anos 2000 também foram marcados por reformulações no SAEB, o que nos permite afirmar o seu caráter dinâmico e mutável frente às condições da educação nacional, bem como frente aos debates internacionais e ao estabelecimento e atualização de metas e índices a serem alcançados nacional e localmente nos estados e municípios da federação. Horta Neto (2007) destaca o sexto ciclo do SAEB, em 2001, com a realização da atualização das matrizes de referência atendendo aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); enquanto Silva, Lopes e Castro (2016) chamam atenção para as transformações que o SAEB sofreu em 2005: passando a ser composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (AN-

RESC), esta última é popularmente conhecida como “Prova Brasil”. Em 2007, atrelado aos dados e resultados do Censo escolar, temos o estabelecimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual é calculado a partir da nota das escolas na ANRESC e o Fluxo escolar<sup>4</sup>. A prova mais recente a nível nacional é a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que foi regulamentada em 2013 e ocupa-se de analisar os níveis de alfabetização e letramento na disciplina de Língua Portuguesa e também a Matemática, além de perceber como estão sendo ofertados os níveis de alfabetização em cada região, estados e municípios no Brasil. Destacamos que, desde 2019, o MEC anunciou mudanças no sistema de avaliação da educação em função da adequação às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e em 2020 passou a apregoar o “Novo SAEB”<sup>5</sup>.

Nesse sentido, além das avaliações internacionais – a exemplo do Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), que é desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – e do SAEB, as últimas décadas revelaram um movimento de desdobramento dessas avaliações bastante significativo no país, destacamos que sua expressão máxima reside no desenvolvimento e estabelecimento de sistemas de avaliação educacional de larga escala estaduais e municipais com ciclos, metas e índices próprios. Este é o desdobramento que nos interessa particularmente a partir da próxima seção deste artigo, posto que demonstraremos como os sistemas avaliativos da educação no estado do Amazonas e em sua capital, Manaus, foram construídos a partir desse movimento de alastramento das avaliações externas de larga escala no Brasil.

### **3 A AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO DE MANAUS: PERCURSOS DE CONSTRUÇÃO DO SADEM E DA ADE**

A consolidação paulatina do SAEB no cenário educacional e escolar brasileiro desenhou alguns desdobramentos cruciais para a configuração da educação desde os anos 1990, a exemplos da constituição de um macrossistema no país e da crescente diversificação de instrumentos, parâmetros e índices para a materialização de processos avaliativos; e, do ponto de vista micro analítico do cotidiano escolar, das transformações das relações didático-pedagógicas no interior das escolas a partir do caráter externo desse tipo de avaliação. Este macrossistema nacional, conforme aponta Guimarães de Castro (2009), passou a comportar ações que vão além do próprio SAEB e que dizem respeito à multiplicação de

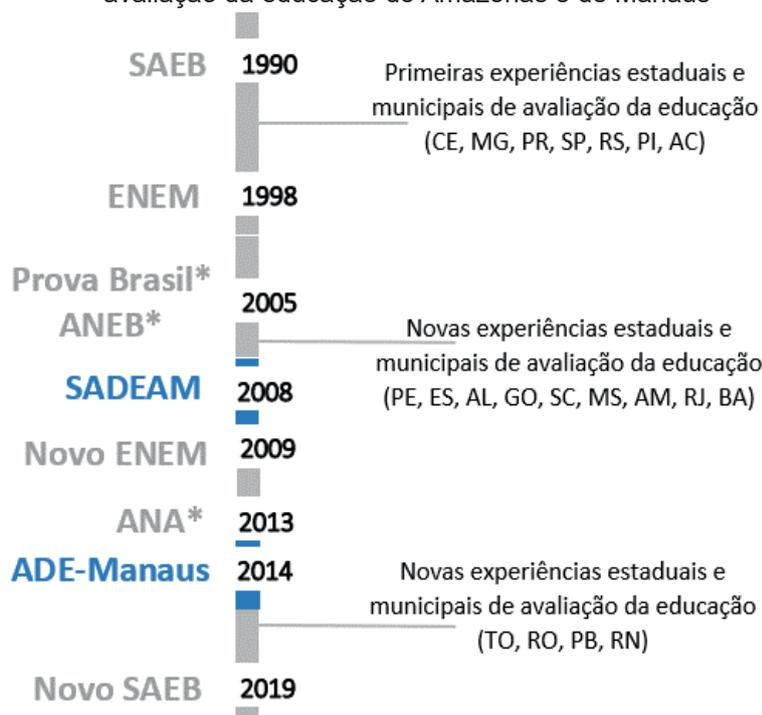
4 A nota do IDEB varia de 0 a 10, e a média mínima pretendida para o ano de 2021 em todas as escolas é de 6,0, e é inspirada na nota média de países devolvidos. Muitas escolas já atingiram essa meta antes mesmo do prazo estabelecido, e são vistas como referência de escolas públicas, inclusive chegando a ter rankings que classificam as Top 7 do país.

5 Os primeiros movimentos podem ser consultados nos seguintes sítios eletrônicos: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=89391> e <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342>.

sistemas de avaliação educacional a níveis estadual e municipal – Perboni (2016) assevera que tais sistemas já podem ser encontrados em 21 estados da federação.

Este é o cenário de emergência do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEM), em 2008, e, mais tarde, da Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE) em Manaus, em 2014. A relação temporal entre as diferentes avaliações que se dão no país pode auxiliar-nos no exercício de compreensão destes dois sistemas em específico:

Figura 1 – Correlações temporais para compreender os sistemas de avaliação da educação do Amazonas e de Manaus



\* Componentes do SAEB antes da renovação de 2019

Fonte: Elaboração própria.

Há uma relação direta entre o SAEB e o processo de construção das experiências estaduais e municipais de avaliação educacional no Brasil, a qual pode ser explicada a partir de dois elementos centrais: os processos de descentralização e desconcentração<sup>6</sup> das políticas públicas de avaliação da educação e a naturalização da cultura avaliativa e classificatória no campo educativo. Faz-se mister destacar, e aqui a própria *Figura 1* pode ajudar nesse debate, que o Brasil foi alargando, ao longo das últimas décadas, suas experiências no âmbito dos sistemas de avaliação educacional. A ideia de um “Estado avaliador” (COE-

<sup>6</sup> Para Novaes e Fialho (2010), a noção de descentralização das políticas educacionais diz respeito ao processo de transferência de poder do governo central para tomar decisões nas esferas locais da governança educacional. A noção de desconcentração, por sua vez, se caracteriza pela transferência de autoridade, competências e/ou tarefas de trabalho do governo central para os governos locais, contudo, o controle do poder se mantém na esfera do governo central.

LHO, 2008) ganha materialidade quando observamos o modo como foi se naturalizando a hegemonia dos discursos e práticas avaliativas direcionadas aos sistemas educativos no país (LIMA; GANDIN, 2019). Nessa mesma linha de raciocínio crítico, Afonso (2014) denomina este movimento de “obsessão avaliativa” nas políticas educacionais de nosso tempo, as quais acabam por ratificar uma ideologia avaliativa hegemônica.

Ademais, a *Figura 1* demonstra que as ações ligadas à prática de avaliar a educação a nível local começaram a tomar forma no Brasil ainda na década de 1990, quando o próprio SAEB ainda ganhava contornos específicos de um sistema nacional, estados e cidades das regiões Nordeste, Sudeste, Sul e Norte despontaram na criação de seus próprios sistemas avaliativos. Nesse cenário, destaca-se que os sistemas estaduais e municipais de avaliação se colocam de modo sincrônico ao SAEB e, por isso, têm que adequar-se em um movimento de alternância de seus ciclos em função dos ciclos contemplados pelo sistema nacional. Esta concomitância entre distintos sistemas de avaliação da educação – dentre os quais figuram agências e instituições internacionais, nacionais e locais – é reveladora de uma complexa teia de parâmetros, instrumentos, índices e resultados que incidem necessariamente sobre os sujeitos escolares.

Para Machado (2020), os sistemas de avaliação estaduais têm, paulatinamente, adotado uma lógica de aprofundamento dos mecanismos de regulação dos sistemas educacionais, e assim acabam por ampliar a extensão de suas consequências. A ratificação da avaliação nacional combinada com novos mecanismos estaduais e municipais de avaliação da educação resulta em um cenário onde as avaliações externas compõem grande parte dos tempos e das preocupações no interior das escolas de Educação Básica no Brasil.

No caso do estado do Amazonas, foi visando atingir os objetivos traçados no “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”<sup>7</sup> que o governo do estado decidiu que o caminho mais acertado para monitorar – e melhorar – sua educação seria a criação de um sistema próprio. Em 2008, foi criado, então, o SADEAM e seu objetivo inicial consistia exatamente nesta frente ligada à construção de um amplo e constante diagnóstico das escolas estaduais da rede. Entre 2008 e 2015, o SADEAM avaliou as escolas estaduais, contemplando Língua Portuguesa (Escrita e Leitura) e Matemática no caso do Ensino Fundamental e Língua Portuguesa, Matemática e Produção de Texto, Biologia, Física, Química, Geografia e História para o Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (CAED/UFJF, ca 2016).

A partir de 2011, o SADEAM ganha novos contornos em função da parceria estabelecida com Centro de Políticas e Avaliação da Educação (CAEd), instituição que faz parte da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e que tem seus objetivos voltados para o desenvolvimento de sistemas e programas para estados e municípios avaliarem suas redes de ensino – tal parceria possibilitou, entre as revisões das matrizes de referência, a

---

7 Para uma visão crítica sobre as bases e os agentes que se colocam neste plano de metas, consultar Camini (2010).

criação de uma página eletrônica própria do SADEAM, na qual as informações e resultados (entre 2011 e 2015) são disponibilizados para a sociedade<sup>8</sup>. Entre 2016 e 2018 não houve realização de avaliação no âmbito do SADEAM, tendo voltado a aplicar seus instrumentos no ano de 2019, pelo que até o momento não há divulgações de novos resultados no seu sítio eletrônico oficial ou na página da SEDUC-AM.

O SADEAM trouxe a experiência de avaliação de larga escala para mais próximo das instituições e sujeitos educacionais do estado do Amazonas, o que se expressa por movimentos como: os processos de formação de gestores/as e professores/as promovidos pela CAED/UFJF no sentido da capacitação para a realização das etapas que compõem esta avaliação; as transformações no cotidiano da sala de aula em função da necessidade de preparar os/as educandos/as para responder aos testes; e ainda, os usos educacionais e sociais que são feitos dos resultados dessa avaliação. Se considerarmos o universo das instituições e estudantes regularmente matriculados em escolas estaduais, entre 2011 e 2015, o SADEAM analisou sempre uma porcentagem acima de 66% dos/as estudantes/as, o que significa uma participação significativa da comunidade escolar do estado.

Mais recentemente, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus, em um movimento de desdobramento desse cenário de avaliações internacionais, nacional e estadual, passou a sentir a necessidade de construir um arcabouço próprio sobre as condições da educação no município e, para tal, constituiu a Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE) em 2014. A ADE tem sido considerada o “[...] projeto pioneiro da SEMED, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes e auxiliar diretores, pedagogos e professores no monitoramento dos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem a partir da análise dos resultados obtidos” (BREVES; ROCHA; MONTECONRADO, 2017, p.16223-16224).

A avaliação realizada pela SEMED/Manaus ocupa-se do Ensino Fundamental – com exceção dos 1º e 2º anos –, da Educação de Jovens e Adultos e do Projeto Itinerante desta secretaria; as disciplinas ou áreas avaliadas são Língua Portuguesa e Matemática, Ciências da Natureza e Humanidades (sendo as duas últimas somente para os 8º e 9º anos). As principais informações a respeito da ADE podem ser encontradas na página eletrônica da Divisão de Avaliação e Monitoramento (DAM) da SEMED/Manaus<sup>9</sup>, porém, não se encontram disponibilizados os resultados das seis edições já realizadas no âmbito da ADE (2014-2019) – contudo, a própria secretaria de educação afirma que

[...] a Semed Manaus por meio dos resultados da ADE, mesmo com pouco tempo de implementação na rede tem fornecido feedback importantes, especialmente para as escolas, evidenciando que a avaliação além de gerar diagnósticos sobre o aprendizado dos estudantes (erros/acertos), contribui no monitoramento da qualidade de ensino e na formação dos professores, constituindo-se em um potencial indicador

8 <http://www.sadeam.caedufjf.net/o-sadeam/>.

9 <https://sites.google.com/semmed.manuas.am.gov.br/portaldam/in%C3%ADcio?authuser=0>.

de melhoria das práticas escolares e, conseqüentemente, da aprendizagem dos estudantes (SEMED-Manaus, ca 2019, para 8).

Poucos estudos têm sido publicados acerca da ADE, os usos de seus resultados e seus efeitos sobre o cenário escolar e educacional manauara. Mesmo a ADE constituindo um sistema recente de avaliação educacional, as ponderações de Henchen e Brasil (2017) nos auxiliam aqui a perceber os limites das avaliações externas na cidade de Manaus, algumas questões levantadas por essas autoras mostram-se importantes para nosso debate – as quais podem ser colocadas tanto para pensar o SADEAM quanto para pensar a ADE: elementos como infraestrutura das escolas, acesso, problemas sociais enfrentados pelos/as estudantes/as e pela comunidade escolar de maneira geral provocam reflexos no cotidiano dos/as alunos/as e, nesse sentido, incidem direta ou indiretamente nos resultados; um movimento de padronização nos registros das ações por parte das escolas avaliadas vem sendo ratificado, o que significa uma acentuada preocupação com os índices e um descompasso com a realidade vivenciada em função do objetivo de se alcançar um resultado considerado satisfatório; as escolas com jornada ampliada lidam com metas altas e têm conseguido responder à altura, o que coloca em xeque os casos das instituições com jornadas menores, esta discrepância acaba por produzir um discurso em prol de maior dedicação de tempo para a preparação dos/as alunos/as para essas avaliações – percebe-se, portanto, que se adota uma preocupação com os resultados e não necessariamente com a qualidade do ensino, já que o tempo de aplicação das atividades escolares passa a ser reduzido aos objetivos das avaliações externas e passa a atender somente uma ordem sistêmica de cumprimento de rankings.

Com uma história e bases políticas e educacionais muito próximas, os contextos de emergência das avaliações externas de larga escala no estado do Amazonas e em sua capital são reveladores de um processo de capilarização das avaliações desse tipo no Brasil e nos estados da federação. Costa (2018) afirma que o município de Manaus tem utilizado medidas bastante similares àquelas produzidas pelo Governo Federal desde os anos 1990, uma vez que tanto as propostas curriculares quanto, mais recentemente, seu sistema próprio de avaliação, partem das matrizes de referência do INEP/MEC. Em uma mirada comparada entre essas duas frentes avaliativas no cenário amazonense, temos o seguinte quadro:

Quadro 1 – SADEAM e ADE: aspectos das avaliações educacionais externas no Amazonas e em Manaus

	<b>SADEAM</b>	<b>ADE</b>
Caracterização inicial	Data de início: 2008 Gestão: SEDUC-AM (parceria com CAED/UFJF)	Data de início: 2014 Gestão: SEMED/Manaus
Abrangência	Escolas estaduais/Amazonas	Escolas municipais/Manaus

Avaliação (Anos/Modalidades)	Ensino Fundamental Ensino Médio EJA	Ensino Fundamental EJA Projeto Itinerante SEMED
Objetivo geral	Aferir o desempenho educacional dos alunos da rede pública estadual de ensino	Subsidiar a formulação (re) e monitoramento de políticas públicas e fomentar a cultura de avaliação educacional
Objetivo para as escolas	Permitir 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.	Fornecer informações qualitativas e quantitativas do desempenho dos estudantes, proporcionando à equipe escolar diagnosticar, analisar/refletir, intervir e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem
Instrumentos de avaliação	Matriz de referência, Teoria de Resposta ao Item (TRI), Caderno de testes, Escala de proficiência	Matrizes de referência, Teoria Clássica de Testes (TCT), Escala de proficiência
Análise e Desdobramentos	Padrões de desempenho, Prêmio “Escola de Valor”, “Programa Criando Oportunidades” (reforço escolar)	Cadernos de habilidades e competências, Planos de intervenção nas escolas com baixo desempenho, Autoavaliação das escolas

Fonte: Elaboração própria.

A complexidade de realizar essas duas avaliações no cenário amazonense, para além das avaliações internacionais e nacionais, revela não somente questões do ponto de vista da gestão desses sistemas estadual e municipal de avaliação, mas também a consequente onipresença de avaliações de larga escala no cotidiano das escolas no Amazonas e, naturalmente, seus efeitos sobre as escolas, os sujeitos escolares e a comunidade escolar de modo mais amplo. Interrogar o alcance dessas avaliações, sobretudo no caso das crianças e seus processos de aprendizagem, constitui nossa preocupação na próxima seção deste artigo.

#### 4 NOTA METODOLÓGICA

Antes de tratarmos mais especificamente das consequências para o cotidiano escolar das crianças, professores/as e demais sujeitos educativos no contexto manauara, faz-se mister situar brevemente o percurso metodológico do estudo que permitiu a aproximação e objetivação dessa realidade. O presente artigo é fruto de um estudo situado na Sociologia Política da Educação, que incide, conforme Torres (2011), sobre as relações de poder e autoridade política na escola e nas práticas educativas. Com vistas a pensar a realidade escolar de Manaus no cenário das avaliações educacionais externas, compreendemos que a pesquisa qualitativa se adequava mais acertadamente aos nossos propósitos, isso porque nesta abordagem “[...] o fenômeno investigado é sempre situado/contextualizado. Explo-

ram-se as nuances dos modos de a qualidade mostrar-se e explicitam-se compreensões e interpretações” (BICUDO, 2011, p. 21).

Nosso design metodológico conjugou, pois, as seguintes estratégias: i) revisão de literatura acerca das avaliações educacionais de larga escala, que buscou situar mais profundamente nosso objeto de estudo na literatura especializada nacional e internacional; ii) reconstrução sócio-histórica do SADEAM e da ADE, possibilitada tanto pelo diálogo com a literatura, quanto com os documentos oficiais que regulamentam essas avaliações; e iii) observação participante em duas escolas municipais localizadas na cidade de Manaus, realizada entre 2018 e 2020 a partir de duas experiências de estágios, que permitiram uma análise do cotidiano escolar manauara no contexto de primazia das avaliações externas.

Nesse sentido, as análises que marcam a próxima seção deste artigo em torno da realidade das escolas de Manaus foram construídas a partir de vivências em dois programas de estágios não-obrigatórios, ofertados e remunerados pela SEMED-Manaus, e desenvolvidos em duas escolas municipais localizadas respectivamente na Zona Centro-Sul e na Zona Norte da cidade. Por dois anos, o acompanhamento de diferentes turmas do Ensino Fundamental nessas instituições possibilitou um conhecimento apurado do cotidiano dos sujeitos escolares, isso porque o caráter formativo dos estágios ofertados pela SEMED-Manaus vai além da sala de aula propriamente dita e do acompanhamento das crianças: as estagiárias viveram, pois, a rotina das escolas e participaram ativamente de suas dinâmicas, sendo incluídas, por exemplo, em reuniões de planejamento, conselhos e encontros com pais/mães/responsáveis.

A observação participante foi, portanto, sendo construída paulatinamente no âmbito dos estágios, e o conhecimento sobre os cotidianos das Escolas A e B acabaram por ser incorporados como elementos de discussão e análise em grupo de estudos e pesquisas no âmbito da Avaliação da Educação na Amazônia. Conforme asseveram Whyte (2005) e Gil (2010), nas interações entre estagiárias e sujeitos escolares [que também eram os nossos sujeitos da pesquisa], este tipo de observação permitiu a construção de uma visão mais ampla das duas comunidades estudadas – movimento que possibilitou as correlações entre as questões da avaliação externa em Manaus e as especificidades das experiências que cada escola vai construindo.

Este foi o caminho para a objetivação dos dados empíricos, o tema das avaliações de larga escala foi tomado à análise sistematicamente em função de sua emergência nas duas instituições, ao passo que as experiências das estagiárias passaram a compor objeto de reflexão e estudo. No nível analítico, a sistematização das observações, a construção de um banco de dados e a respectiva análise desses dados revelaram nossa grande categoria de análise, *rupturas no cotidiano*, a qual recebeu três bifurcações analíticas: *rupturas no cotidiano das crianças*, *rupturas no cotidiano dos/as professores/as* e *rupturas no currículo*.

Afirmamos que o trabalho com o banco de dados acabou por revelar nossa grande categoria analítica porque trata-se de um processo de construção de categoria e subcate-

gorias emergentes na fricção entre teoria e dados empíricos. Desse modo, cabe-nos esclarecer o significado da categoria mais ampla *rupturas no cotidiano*: ela abarca as mudanças na rotina e no dia a dia das escolas e propriamente do trabalho pedagógico ocasionadas pelas influências das políticas de avaliação externa nos tempos e espaços das escolas e de seus agentes; bem como a recentralização da avaliação externa nas tomadas de decisões, organização das relações e no trabalho pedagógico que dá vida ao currículo oficial no interior da escola; e no treinamento sistemático para responder às avaliações externas que passa a ser privilegiado nas escolas, em detrimento da formação integral dos/as educandos/as.

Doravante, para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa, denominamos as instituições de *Escola A* e *Escola B*.

#### 4.1 CARACTERIZANDO O CAMPO DE ESTÁGIO E PESQUISA

O estágio realizado na *Escola A* fazia parte do Programa Municipal de Estágio Remunerado, financiado pela Prefeitura de Manaus, de responsabilidade da SEMED-Manaus e com auxílio de assessores/as da Gerência de Educação Especial (GEE), este programa contrata estudantes do ensino médio e superior e busca integrá-los e integrá-las a secretarias conforme seu nível de ensino e/ou seu curso. A área de atuação aqui contemplada foi a Educação especial e o objetivo do estágio centrava-se no processo de inclusão, pelo que os/as estagiários/as tinham como público-alvo: pessoas com Deficiência (intelectual, física, sensorial, surdo cegueira ou deficiência múltipla), Transtorno do Espectro autista (TEA), Altas Habilidades/Superdotação. Este estágio se desenvolveu a partir do acompanhamento mais específico de uma criança com TEA que estava, na altura, iniciando no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

De outro lado, o estágio realizado na *Escola B* foi subsidiado por meio de um programa de alfabetização, instituído pela SEMED-Manaus em 2018, com o objetivo de oferecer novas metodologias e estratégias para a alfabetização na rede municipal de ensino, procurando responder desafios para a alfabetização e para o letramento, melhorar o Índice de IDEB e alcançar a meta do Plano Municipal de Educação (PME) referente a alfabetizar 100% das crianças até o 3º ano do ensino fundamental. Nesse sentido, as atividades realizadas no estágio aconteceram exclusivamente nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, com tarefas de acompanhamento do desenvolvimento das crianças no sentido da alfabetização divididas entre professor/a regente e estagiária.

Os dois estágios, apesar de terem sido realizados em escolas e em setores distintos, guardam as seguintes aproximações: nas duas escolas as estagiárias participavam de todo o planejamento educacional e de ensino; a SEMED-Manaus realizou momentos de formação nos dois tipos de estágios, possibilitando às estagiárias não somente aprofundarem seus conhecimentos, mas também refletirem sobre o cotidiano no qual estavam inseridas;

a problemática das avaliações externas foi emergindo paulatinamente nas duas realidades; a sistemática de observação participante foi sendo paulatinamente estabelecida nos dois estágios a partir da interseção entre este trabalho e as discussões em grupo de pesquisa ligado à avaliação educacional.

Desse modo, duas realidades escolares distintas, expressas em estágios com focos também heterogêneos, acabaram por revelar a centralidade que as avaliações externas têm ganhado nas escolas municipais da capital amazonense. Enquanto a experiência na *Escola A* foi demonstrando o debate acerca das condições das crianças em processo de inclusão frente à ADE – e aqui destaca-se o fato de esta avaliação não prever adaptações nas suas provas para este público –, a experiência na *Escola B* foi indicando a ênfase em uma alfabetização homogeneizadora preocupada principalmente com os índices que a escola alcançaria e, em menor grau, com a aprendizagem e o desenvolvimento efetivo das crianças.

Observemos, então, como a ADE acaba por modificar o cotidiano escolar nas escolas de Manaus. Na próxima seção nossas análises foram construídas a partir das *Escolas A e B*, porém buscam problematizar o conjunto de instituições escolares que são atravessadas por esta avaliação na capital amazonense, para tal nossa mirada aponta algumas especificidades dessas escolas, mas sem perder a visão de totalidade da rede municipal de ensino da capital amazonense.

## 5 A ADE E O COTIDIANO DAS CRIANÇAS NAS ESCOLAS MANAUARAS

O estabelecimento e a proliferação das avaliações externas de larga escala, do transnacional ao local, incide diretamente no cotidiano das escolas e no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Pensar essa ponte entre a política pública de avaliação educacional e os sujeitos escolares é, pois, aquilo com o que nos ocupamos a partir de agora, a ADE e seu papel nas escolas municipais de Manaus constitui o objeto que aqui privilegamos no sentido de vislumbrar como tal ponte se coloca na realidade dessas escolas.

A ADE é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus), do processo de elaboração ao processo de aplicação, passando pelas tomadas de decisões a nível de políticas públicas junto à prefeitura de Manaus. De acordo com o site da Divisão de Avaliação e Monitoramento (DAM), um dos objetivos da ADE é formular e/ou reformular políticas públicas educacionais e fomentar a “cultura de avaliação educacional”, ao passo que objetiva também coletar informações em relação ao desempenho dos/as estudantes para que a equipe escolar tenha bases para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos/as mesmos/as, e assim, articular ações pedagógicas que mantenham a qualidade do ensino ou a busquem.

No caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as avaliações da ADE se ocupam apenas dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, deixando de

lado outros componentes curriculares tão essenciais quanto estes, e são realizadas três vezes no ano letivo. Portanto, é uma avaliação que implica diretamente no cotidiano das crianças matriculadas e inseridas em escolas manauaras, modificando suas rotinas, direcionando o trabalho dos/as professores/as e da própria gestão das escolas – o que revela a necessidade de refletir sobre como ocorre essa implicação e como agem os professores e professoras em relação à lógica da ADE que lhes é imposta.

Para que a ADE realmente seja capaz de diagnosticar a realidade da educação nas escolas manauaras, é necessário que seus instrumentos de avaliação sejam adequados à tal realidade, para que não se cometa nenhum tipo de injustiça com relação ao hiato entre as escolas de um mesmo município em função de suas especificidades. Luckesi (2000, p. 7) aponta que

Muitas vezes, nossos educandos são competentes em suas habilidades, mas nossos instrumentos de coleta de dados são inadequados e, por isso, os julgamos incorretamente, como incompetentes. Na verdade, o defeito está em nossos instrumentos, e não no seu desempenho.

Nesse sentido, se os instrumentos avaliativos são incapazes de perceber o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de maneira plena, é necessário refletir acerca da capacidade de tais instrumentos coletarem dados incorretos ou mesmo alienados da realidade social e educacional dos sujeitos que estão sendo avaliados, gerando resultados equivocados e, assim, acaba-se por asseverar uma pequenez com relação à justiça social ou à garantia da qualidade da educação. Na *Escola A*, por exemplo, percebemos uma forma mais branda no tratamento das crianças da educação inclusiva frente à ADE e, por outro lado, uma forte pressão nas demais crianças, o que acabava posteriormente legitimando um discurso justificador baseado na condição de deficiência/transtorno/habilidade de uma criança em processo de inclusão para eventuais notas abaixo da média esperada para sua idade ou ano escolar.

De acordo com a Divisão de Avaliação e Monitoramento (MANAUS, 2019), a ADE é realizada por meio de provas de múltipla escolha, a metodologia dos itens se baseia na Taxonomia dos Objetivos Educacionais (Taxonomia de Bloom) e ancora-se na Teoria Clássica de Testes (TCT), e assim, seguindo esta lógica, quanto maior o número de acertos dos/das estudantes, maior será a chance de diagnosticar o domínio nos componentes curriculares. Para que cada estudante possa escolher a resposta mais adequada dos itens, é necessário que estejam alfabetizados/as, e assim, façam plenas interpretações de texto.

No entanto, de acordo com Cabral (2019), o INEP divulgou os dados da última Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), em 2017, demonstrando que 2.160.601 estudantes estavam inseridos no final do Ciclo de Alfabetização, portanto, até o 3º ano do Ensino Fundamental, na rede pública brasileira; e apenas 12,99% atingiram o nível desejável na competência para ler e 8,28% atingiram o nível desejável na competência para escrever.

No caso específico do estado do Amazonas os dados revelam o seguinte cenário: 66% dos/as estudantes encontram-se nos dois níveis mais baixos quanto aos níveis de proficiência em Leitura. São 31% alocados/as no *nível 1*, o mais baixo da avaliação em questão, em que os/as estudantes são capazes de ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica, ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas. E, em complemento, 35% alocados/as no *nível 2*, no qual, para além das habilidades do nível 1, os/as estudantes são capazes de localizar informações explícitas em textos curtos, como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica, e em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto; reconhecer a finalidade de texto como convite, campanha publicitária, infográfico, receita, bilhete, anúncio, com ou sem apoio de imagem; identificar assunto em textos como campanha publicitária, curiosidade científica ou histórica, fragmento de reportagem e poema cujo assunto está no título ou na primeira linha; inferir relação de causa e consequência em tirinha (INEP, 2018).

No que se refere à escrita, o estado do Amazonas apresenta um cenário um pouco melhor, com 43% dos/as estudantes no *nível 4*, em que os estudantes provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas, dão continuidade a uma narrativa, mesmo com limitações, usam conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores e seus textos podem apresentar poucos desvios de segmentação e alguns desvios ortográficos que não comprometem a compreensão. Em contrapartida, 49% dos/as estudantes amazonenses encontram-se nos *níveis 1 e 2* da escrita, os níveis mais baixos (INEP, 2018).

Portanto, levando em consideração a realidade do alto índice de crianças inseridas e matriculadas em escolas públicas que não se encontram alfabetizadas, é inevitável não refletir sobre como essas crianças lidam com um tipo de avaliação frequente, obrigatória e externa incapaz de acolhê-los/las.

É de suma importância que os/as estudantes vivenciem um processo de alfabetização de qualidade para que de fato sejam capazes de realizar atividades em que compreendam seus objetivos e saibam como responder, como é o caso da ADE, em que se torna necessário estar em um nível desejável de leitura e escrita para uma boa realização da avaliação. Como foi visto acima, os dados de alfabetização no Brasil, no Amazonas e em Manaus não são os mais desejáveis para a educação, e dessa maneira, é um exercício crucial refletir sobre o conceito de alfabetização que tem guiado suas ações a nível de política pública. E ainda, cabe-nos questionar se a própria alfabetização, e também o letramento, não estariam eles próprios submetidos à métrica das avaliações externas de larga escala.

Nessa esteira, as vivências na *Escola B* nos fazem refletir sobre como as avaliações de larga escala interferem no cotidiano dos/as estudantes e, mais especificamente, em seus processos de alfabetização e letramento. A instituição escolar acaba privilegiando um treinamento para responder às provas da ADE – na *Escola B* recorre-se, pois, a pequenos simulados com questões similares às da ADE para um treinamento intensivo das crianças,

bem como a premiações simbólicas para aqueles/as que comparecem nos dias de realização das provas –, e aqui alfabetizar vira sinônimo de responder à prova da maneira esperada, e acaba perdendo o sentido mais amplo de aprendizagem, desenvolvimento e de inserção da criança na leitura e na escrita para a ampliação de sua compreensão do mundo que a cerca. Cabral (2019, p. 274) pontua que

[...] observa-se o fracasso, decorrente de falhas profundas na fundamentação teórica e consequentes metodologias que têm desorientado o corpo de educadores, os mediadores, sem os quais não se atinge uma alfabetização de qualidade. Acresça-se o controle ineficiente sobre o material didático, sem os conteúdos baseados nos avanços das ciências da linguagem, distribuído aos milhões de crianças.

Torna-se necessário ter um olhar ético para a alfabetização no Brasil, buscando-se na literatura seus avanços e colocando-os em prática de maneira eficiente. Portanto, crianças que ainda não estão completamente alfabetizadas, e que são obrigadas a realizar as provas da ADE, se encontram em um ambiente que acaba por se tornar prejudicial e excludente e, assim, são classificados/as e comparados/as de acordo com a nota que obtêm. O movimento pendular que subverteu a avaliação da aprendizagem que ocorre no interior das escolas pela primazia das avaliações de larga escala cria um cenário marcado por avaliações externas periódicas e, nos seus intervalos, uma preparação frenética para essas mesmas avaliações.

Outro ponto a ser considerado em relação ao cotidiano das crianças e seu contato com a ADE tem relação com os significados que os professores e professoras atribuem a esta avaliação. O próprio trabalho docente é significativamente modificado pela supervalorização dos índices que a ADE e as demais avaliações de seu tipo revelam: a ênfase na aprendizagem e no desenvolvimento dos/as educandos/as é gradualmente substituída pela ênfase nos resultados e classificações apontados pelas avaliações externas. Para avaliar, é de suma importância entender conceitos sobre avaliação, é essencial estudar e compreender qual o papel da avaliação na aprendizagem dos/as estudantes. Se, enquanto professores/as, não vemos a avaliação com ética, seremos apenas reprodutores/as de uma educação que não se preocupa de fato com a qualidade da educação brasileira, tampouco com seus sujeitos. Portanto, atribuir sentido à avaliação, significa “[...] aprender os conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitante a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano. Aprender conceitos é fácil, o difícil mesmo é passar da compreensão para a prática” (LUCKESI, 2011, p. 30).

As avaliações de larga escala são exteriores às dinâmicas cotidianas da escola, mas como seu objetivo é diagnosticar a realidade da educação, se torna evidente que seu conteúdo tenha o mínimo de articulação com o que é proposto e trabalhado em sala de aula, portanto, nota-se uma certa exigência para que professores/as deem ênfase aos conteúdos provavelmente abordados nas provas da ADE, e assim, os componentes curriculares de

Língua Portuguesa e Matemática são bem mais enfatizados do que outros, estabelecendo uma hierarquia entre áreas do conhecimento desde muito cedo nas vidas das crianças no interior da escola. Dessa maneira, em sua prática pedagógica articulada com um sistema avaliativo excludente, comparativo e classificatório, docentes podem acabar contribuindo para um mal entendimento de que é necessário aprender apenas para responder questões de provas e exames, sem chegarem a compreender a importância da aprendizagem escolar e científica para a vida.

Sendo assim, um processo de avaliação eficaz e justo não se aproxima da mera aplicação de provas com o intuito de coletar dados e resultados errôneos, incapazes de perceber a real situação dos/as estudantes em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, tornando-se empecilho para a valorização de todos os componentes curriculares. Para Luckesi (2000, p.1),

A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam.

Nesse sentido, sendo a ADE um meio para fomentar políticas públicas que garantam a qualidade de ensino nas escolas, espera-se que seja realizada de maneira justa e consequentemente eficaz. Qual será o sentido que as crianças atribuem à ADE? Já que a ADE é um processo de avaliação inserido no cotidiano das escolas manauaras, é de se imaginar que traga consigo um certo impacto – o qual se coloca diante das diferentes realidades das Coordenadorias Distritais de Educação e das escolas manauaras, é inevitável que escolas de zonas e de bairros diferentes vivam realidades distintas, e assim, sabendo que cada escola constrói sua identidade a partir de uma determinada realidade histórica e social, como a ADE é vista pelos/as estudantes?

Consideramos que aqueles e aquelas que ainda não estão completamente alfabetizados/as não consigam atribuir um sentido bem definido sobre a ADE, entendendo-a como mais uma atividade avaliativa a ser respondida obrigatoriamente. E, para aqueles e aquelas que já são alfabetizados/as, os conteúdos inseridos na ADE podem não estar associados ao contexto em que vivem, e assim, se torna difícil atribuir sentido ao que poderia ser aprendido, e muitas vezes, a avaliação se torna um ‘fazer por fazer’.

Como mencionado anteriormente, os componentes curriculares inseridos nas provas da ADE são Língua Portuguesa e Matemática, levando em consideração a observação participante na *Escola B* nota-se que os/as professores/as passam a dar mais importância a estes componentes no cotidiano escolar. Essa ênfase limitada a dois componentes curriculares pode acabar por induzir os/as estudantes a considerarem, consciente ou inconscientemente, que a importância da Língua Portuguesa e Matemática refere-se apenas a

realização das provas da ADE, o que impede o entendimento destes componentes em seus aspectos sociais e nas experiências de vida para além da sala de aula e da escola.

A ADE pode impactar no cotidiano das crianças em escolas manauaras de diversas maneiras, porém, sendo uma avaliação tão recentemente implantada, há que se destacar que há parca literatura especializada que aborde quaisquer de seus aspectos, o que dificulta o exercício de buscar melhor compreendê-la, mas, exatamente por isso, acentua a relevância de tomá-la à análise. Os dados das avaliações de todos os anos em que ocorreu (2014-2019) são de uso restrito aos/às profissionais da SEMED/Manaus e das escolas avaliadas, dessa maneira, torna-se difícil analisar tais dados em articulação com as realidades das escolas da capital amazonense – o que pode abrir uma frente de debate sobre a noção de transparência no âmbito da ADE.

As *Escolas A e B* acabam nos fornecendo alguns elementos cruciais para refletirmos sobre este tema, pelo que neste estudo nos possibilitaram mapear as três rupturas de que tratamos nesta seção. Contudo, investigações mais extensivas e comparativas passam a ser cada vez mais necessárias e urgentes no sentido de continuar a promover uma reflexão sistemática sobre a ADE e suas relações com os demais sistemas de avaliação externa do estado e do país e, sobretudo, no sentido de continuar subsidiando esta política de avaliação da educação em Manaus.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender o processo de conceitualização da escola e da avaliação no contexto educacional, adentramos inicialmente na discussão sobre as circunstâncias que precederam a criação de leis e políticas públicas que asseguraram, pelo menos em tese, o direito à educação e conseqüentemente, a necessidade de monitorar e avaliar esta educação que estava sendo ofertada. E, como tudo em nossas vidas, a educação também esteve e está até os dias atuais atrelada às questões históricas e políticas a que a sociedade está submetida em cada panorama de época, o que incide também sobre as correlações entre um economicismo e uma competição educacional e a constituição dos sistemas de avaliação educacional. E com isso, as chamadas avaliações de larga escala são tomadas, com todas as contradições do processo social de sua constituição e aplicação, como importantes instrumentos para designar a qualidade do sistema de ensino dos países, auxiliando na construção de planos, metas e caminhos que visam a melhoria do ensino fornecido aos cidadãos e às cidadãs.

No Brasil, a educação e a avaliação tiveram suas trajetórias quase sempre paralelas, o que implicou na participação em avaliações globais, e posteriormente na elaboração e aplicação de avaliações nacionais, estaduais e municipais. As avaliações estaduais e municipais surgiram da insuficiência de dados mais precisos sobre suas respectivas redes de ensino, no estado do Amazonas, por exemplo, temos o SADEM e, poucos anos depois, a ADE.

A partir do objetivo geral do estudo, que girou em torno do exercício intelectual de compreender os sustentáculos históricos, políticos e educacionais da ADE na cidade de Manaus e seus efeitos sobre as crianças no cotidiano escolar, tomamos à análise uma realidade específica na Amazônia brasileira que tem sido atravessada pelas lógicas e sistemas externos de avaliação da educação. Evidenciou-se, nessa esteira, a relevância dos estudos de cenários particulares para a compreensão das correlações entre modelos e políticas de avaliação educacional estandardizadas em níveis internacionais, nacionais e subnacionais e ainda, para o entendimento de como o caráter homogeneizante de tais políticas implica transformações e subversões da função social da escola.

Como objeto principal deste estudo, a ADE, que ainda é pouco estudada na literatura especializada, nos trouxe reflexões acerca: de sua intencionalidade, que muitas vezes pode ser confundida com um involuntário incentivo a competições entre escolas da própria rede; da emergência, a partir de seus dados, da desigualdade entre diferentes escolas da capital amazonense; da massificação de avaliações internas nas escolas, visando uma melhoria nos índices das instituições, e de seus efeitos sobre os sujeitos escolares; da transformação da própria dinâmica no cotidiano escolar e em sala de aula e do foco em um treinamento para responder às provas das avaliações externas, dando prioridade para alguns componentes curriculares em detrimento de outros e colocando em segundo plano a aprendizagem e o desenvolvimento dos/as educandos/as. No que tange aos efeitos das avaliações de larga escala para as crianças matriculadas nas escolas municipais de Manaus, as infâncias e a preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento pleno desses escolares tem sido menosprezadas frente à sua performance nessas provas.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de; FERNANDES, Caroline Falco Reis. Qualidade do ensino e avaliações em larga escala no Brasil: os desafios do processo e do sucesso educativo na garantia do direito à educação. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 2, p. 124-140, 2009.

BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 53, n. 1, p. 1-11, 25 jun. 2010.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (Org.). **Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-28.

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.

BREVES, Núbia do Socorro Pinto; ROCHA, Santana Elvira Amaral; MONTECONRADO, Glenda Martins. Sistema de avaliação de desempenho educacional - SADEM: experiência na rede pública municipal de ensino de Manaus. In: EDUCERE, Congresso Nacional de Educação, 13, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2017. p. 16215-16231. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26282\\_13459.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26282_13459.pdf). Acesso em: 21 de maio de 2020.

CABRAL, Leonor Scliar. Políticas públicas de alfabetização. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 72, n. 3, p. 271-290, set./dez. 2019.

CAED/UFJF. **O SADEAM**, Juiz de Fora, ca 2016. Disponível em: <http://www.sadeam.caedufjf.net/o-sadeam/>. Acesso em: 21 de maio de 2020.

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**, v. 26, n. 3, p. 535-550, set./dez. 2010.

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.

COSTA, Lilianny Carvalho de Oliveira. **Avaliação educacional e a organização do trabalho escolar: polissemas e desafios de integração!?** 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, 2018.

DIVISÃO DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO. **ADE**, Manaus, 2019. Disponível em: <https://sites.google.com/semmed.manaus.am.gov.br/portaldam/ade?authuser=0>. Acesso em: 21 de maio de 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES DE CASTRO, Maria Helena. 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.

GUSMÃO, Joana Buarque. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 100-124, jan./abr. 2013.

HENCHEN, Anne Kellyn; BRASIL, Davi do Socorro Barros. Os desafios ambientais das escolas do campo municipais fomentados pelo Instituto Áquila nos resultados das avaliações externas municipais da cidade de Manaus/AM. **Revista Eletrônica Pesquisaeduca**, v. 9, n. 17, p. 201-211, jan./abr. 2017.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 42, n. 5, p. 1-13, abr. 2007.

INEP. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 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.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e pressupostos. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. 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. Políticas estaduais de avaliação externa: tendências e implicações. **Quaestio**, Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 205-223, jan./abr. 2020.

NOVAES, Ivan Luiz; FIALHO, Nadia Hage. Descentralização educacional: características e perspectivas. **RBPAE**, Brasília, v.26, n.3, p. 585-602, set./dez. 2010.

PACHECO, José Augusto. Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 363-371, jul. 2014.

PERBONI, Fábio. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros**. 2016. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2016.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. **Acta Sci. Human Soc. Sci.**, Maringá, v. 30, n. 1, p. 45-56, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

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.

SEMED-Manaus. **ADE**, Manaus, ca 2019. Disponível em: <https://sites.google.com/semmed.manaus.am.gov.br/portaldam/ade?authuser=0>. Acesso em: 21 de maio de 2020.

SILVA, Angela Maria Ferreira da; LOPES, Pedro Isaac Ximenes; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Avaliação da educação no Brasil: a centralidade dos testes em larga escala. **HOLOS**, Natal, ano 32, v. 7, p. 388-401, nov. 2016.

SILVA, Helaine Aparecida da; SOUZA, Marcus Vinicius Pereira de. Escola pública: de avaliadora a avaliada. **Cadernos para o professor**, Juiz de Fora, ano XXI, n. 27, p. 9-18, jan./jul. 2014.

SILVA, Isabelle Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

SOUZA, Sandra Zákia 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. **Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina**: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Trad. Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.