



**UFAM**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**KASSIA SILVA ALMEIDA**

**UMA ANÁLISE CRÍTICA DA GESTÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO  
DE DESEMPENHO EM LARGA ESCALA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO  
ESTADO DO AMAZONAS**

**MANAUS – AM**

**2024**

KASSIA SILVA ALMEIDA

**UMA ANÁLISE CRÍTICA DA GESTÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO  
DE DESEMPENHO EM LARGA ESCALA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO  
ESTADO DO AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, para obtenção do Título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia. Orientação: Prof. Dra. Camila Ferreira da Silva. Sob Financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

MANAUS – AM

2024

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A447a Almeida, Kassia Silva  
Uma análise crítica da gestão da política pública de avaliação de desempenho em larga escala da secretaria de educação do estado do Amazonas / Kassia Silva Almeida . 2024  
158 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Camila Ferreira da Silva Lopes  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Gestão da política pública educacional . 2. Sistema de avaliação. 3. Sadeam. 4. Amazônia. I. Lopes, Camila Ferreira da Silva. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

KASSIA SILVA ALMEIDA

**UMA ANÁLISE CRÍTICA DA GESTÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO  
DE DESEMPENHO EM LARGA ESCALA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO  
ESTADO DO AMAZONAS**

Relatório final de Dissertação apresentado por Kassia Silva Almeida ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) para obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) financiadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Orientadora: Profa. Dra. Camila Ferreira da Silva.

BANCA EXAMINADORA

Data de Defesa: 16/12/2024

---

Profa. Dra. Camila Ferreira da Silva  
(Presidente / Orientadora)

---

Profa. Dra. Fabiane Maia Garcia  
(Membro Interno do PPGE)

---

Prof. Dra. Georgia Sobreira dos Santos Cêa  
(Membro Externo - UFAL)

---

Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes  
(Membro Externo - PUC/SP e Fundação Carlos Chagas)

**MANAUS – AM**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a minha família por todo apoio (Lenice, Gilmar e Gisele). Eu amo vocês e cada um contribuiu de forma significativa e de seu modo para o meu crescimento. Vocês me ajudaram e me apoiaram quando eu mais precisei e estiveram comigo durante toda a minha trajetória. Agradeço a Raissa, que esteve comigo quando eu mais precisei durante a escrita da dissertação. Os seus incentivos e motivações foram fundamentais para o meu processo formativo, nunca vou esquecer dos momentos em que você me acolheu e disse que tudo daria certo no final, eu amo você e obrigada pelo seu enorme apoio, meu amor. Agradeço aos professores da minha banca de qualificação, que contribuíram significativamente para o meu processo formativo, sou grata por cada apontamento que levou esta pesquisadora a reflexões profundas durante a reta final da pesquisa.

Agradeço a minha orientadora, Dra. Camila Ferreira da Silva, que desde 2019 esteve presente no meu processo formativo que se iniciou na graduação e se perpetuou até a pós-graduação. A professora Camila é uma inspiração não apenas para mim, mas para diversos outros alunos que já tiveram a oportunidade de ir para uma aula ministrada por ela. A Camila acreditou nas minhas pesquisas de PIBIC e Mestrado, e sempre incentivou e ajudou o processo formativo dos seus alunos com um alto nível de excelência. Graças a essa mulher hoje tenho um olhar diferente para o mundo social e também para a educação, a professora Camila durante todo desse período de orientação conseguiu contribuir para o meu crescimento não só profissional, mas também pessoal.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), ao Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE), à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por todo apoio.

“O poder corrompe até quem se elegeu  
discursando sobre corrupção pelo poder”  
(Gabriela Prioli).

## **RESUMO**

A dissertação trata sobre a gestão da política pública do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), com foco em Analisar a gestão da política pública do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) no que tange a implementação no contexto amazonense. A pesquisa tem como base epistêmica a sociologia política de Pierre Bourdieu (1930-2002) que tem como foco a construção das relações sociais de um determinado campo/subcampo por meio das suas estruturas, enquanto método, nos debruçamos no materialismo do simbólico de Bourdieu (2014). A metodologia da pesquisa é de cunho qualitativo e se desdobrou por meio da revisão da literatura especializada, assim como do levantamento e análise documental de Diários Oficiais do estado do Amazonas e documentos próprios dos respectivos agentes supracitados para consolidar uma pesquisa capaz de dar conta da problemática e dos objetivos específicos traçados, a saber: Aprender o debate especializado em torno do surgimento das avaliações em larga escala internacional, nacional e local com foco para o Amazonas; Mapear os sustentáculos legais e documentais dos agentes envolvidos na gestão da política pública do SADEAM; Compreender a gestão da política pública do SADEAM e seus desdobramentos na educação amazonense. Concluímos, a partir da pesquisa realizada, que os múltiplos agentes têm estabelecido uma relação de poder dentro do interior do subcampo das avaliações em larga escala, por meio dos seus mecanismos de dominação, configurado de violência simbólica, para materializar uma gestão da política pública de avaliação educacional no Amazonas pautada no viés do gerencialismo.

**Palavras-Chaves:** Gestão da Política Pública Educacional; Sistema de Avaliação; SADEAM.

## **ABSTRACT**

This dissertation deals with the management of the public policy of the Amazonas Educational Performance Assessment System (SADEAM), focusing on to Analyze the management of the public policy of the Amazonas Educational Performance Assessment System (SADEAM) with regard to implementation in the Amazon context. The research is based on the epistemic political sociology of Pierre Bourdieu (1930-2002), which focuses on the construction of social relations of a given field/subfield through its structures. As a method, we focus on Bourdieu's symbolic materialism (2014). The research methodology is qualitative and was developed through a review of specialized literature, as well as a survey and documentary analysis of Official Gazettes of the state of Amazonas and documents of the respective agents mentioned above to consolidate a research capable of meeting the specific objectives outlined, namely: To understand the specialized debate surrounding the emergence of large-scale international, national and local assessments with a focus on Amazonas; To map the legal and documentary foundations of the agents involved in the management of SADEAM's public policy; To understand the management of SADEAM's public policy and its consequences for Amazonian education. We conclude, based on the research carried out, that the multiple agents have established a power relationship within the subfield of large-scale assessments, through their mechanisms of domination, configured as symbolic violence, to materialize a management of the public policy of educational assessment in Amazonas based on the bias of managerialism.

**Keywords:** Management of Public Educational Policy; Assessment System; SADEAM.

## **LISTA DE QUADROS**

<b>QUADRO 1</b> – Síntese da revisão de Literatura.....	27
---	----

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1 - Delineamento da Dissertação.....</b>	<b>31</b>
<b>FIGURA 2 - Subsistemas de Avaliações em Larga Escala Estaduais do Brasil.....</b>	<b>50</b>
<b>FIGURA 3 - Escala de Proficiência – Sadeam.....</b>	<b>53</b>
<b>FIGURA 4 - Padrões de Desempenho – Sadeam.....</b>	<b>54</b>
<b>FIGURA 5 - Kit Revista Pedagógica – Sadeam 2019. ....</b>	<b>58</b>
<b>FIGURA 6– Levantamento dos Documentos dos Processos Licitatórios do Sadeam no Diário Oficial do Amazonas.....</b>	<b>63</b>
<b>FIGURA 7 – Agentes da gestão da política pública do SADEAM.....</b>	<b>71</b>
<b>FIGURA 8 – Levantamento Documental - Segundo Movimento a Partir dos Sites Oficiais do Bid, Fundação Caed, Legisla.Am/Leis Estaduais de Amazonas (Padeam/Seduc-Am) e Fundação Cesgranrio.....</b>	<b>75</b>
<b>FIGURA 9 – Categorias de Análise da Gestão da Política Pública do Sadeam .....</b>	<b>95</b>
<b>FIGURA 10 - Mapa do Amazonas.....</b>	<b>102</b>

## **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>GRÁFICO 1:</b> Contratos do SADEAM para aplicação das provas.....	65
--	----

## LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CAEd/UFJF – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CETAM – Centro de Educação Tecnológica do Amazonas

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FACED – Faculdade de Educação

FCC – Fundação Carlos Chagas

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas

ENADE – Exame Nacional de Cursos ENADE

GATT – Tratado Geral de Tarifas e Comércio

GT – Grupo de Trabalho

GRUPESPE – Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação

IDEAM – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Amazonas

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MARE – Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

NGP – Nova Gestão Pública

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PACE – Programa Atividade Curricular de Extensão

PADEAM – Programa de Aceleração do Desenvolvimento Educacional do Amazonas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBIC – Programa de Bolsas de Iniciação Científica

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina

PROMEDLAC – Projeto Principal da Educação para América Latina e Caribe

PROAV – Programa de Apoio à Avaliação Educacional

SADEAM – Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC/AM – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Manaus

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TCT – Teoria Clássica dos Testes

TRI – Teoria de Resposta ao Item

PUC/RIO – Universidade Católica do Rio de Janeiro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

## SUMÁRIO

<b>1.INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: SUSTENTÁCULOS POLÍTICOS, HISTÓRICOS E LEGAIS</b>	<b>32</b>
2.1 Avaliação em larga escala: uma mirada internacional	32
2.2 A implementação das avaliações em larga escala no Brasil: os subsistemas de avaliações externas estaduais	43
2.3 O Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM)	522
<b>3. ANÁLISE DA GESTÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO EDUCACIONAL DO AMAZONAS (SADEAM)</b>	<b>61</b>
3.1 SADEAM: Análise documental a partir do diário oficial do Amazonas	61
3.2 Os agentes da gestão da política pública do SADEAM: BID, Fundação CAed/UFJF, PADEAM/SEDUC-AM, Fundação Cesgranrio:	72
3.3 A “Gestão Compartilhada” dos agentes da gestão da política pública do SADEAM	92
<b>4. A GESTÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO EDUCACIONAL DO AMAZONAS (SADEAM) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA AMAZONENSE</b>	<b>102</b>
4.1 Gestão da política pública do SADEAM: O gerencialismo	102
4.2 Implicações da gestão da política pública do SADEAM na educação do estado do Amazonas	114
<b>5. CONCLUSÃO</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>139</b>
APÊNCICE 1: Quadro síntese da Revisão de literatura	140
APÊNCICE 2: Levantamento documental - Gestão da política pública do SADEAM	150

## 1.INTRODUÇÃO

O movimento da introdução desta dissertação está organizado da seguinte forma: a) relações entre a trajetória da pesquisadora e o objeto de pesquisa; b) contextualização e construção do problema; c) objetivos gerais e específicos; d) epistemologia, método e metodologia e) descrição dos capítulos que compõem a dissertação.

A construção do conhecimento no campo científico não é uma tarefa fácil, tampouco linear. Alguns pesquisadores acreditam que construir conhecimento seja algo monótono, ou, que a construção do conhecimento se faz esperando um resultado prévio antes de construir a pesquisa, mas, a presente pesquisadora acredita que fazer pesquisa é construção, de si e de seu próprio texto. Fazer pesquisa não é uma trajetória suave e requer amadurecimento ao longo da escrita e dos encontros e reencontros com o objeto de investigação.

Mills (2009), no seu livro “Artesanato intelectual”, destaca que pesquisa é construção, que pesquisa é a tessitura de pensamentos e reflexões nossas, auxiliado por outros/as pesquisadores/as pares da Academia, sem os quais seria impossível fazer ciência. Ao fazer pesquisa é necessário ter em mente que estamos lidando constantemente com as nossas reflexões sobre o objeto investigado e também com as reflexões de outros pensadores, e ao fazer o movimento de sintetizar as informações, com as pesquisas realizadas antes de nós, para construção do conhecimento, é importante levar em consideração que somos sujeitos guiados por experiências e que estamos inseridos dentro de um contexto social que nos permite diversas vivências cotidianas, e quando o pesquisador/a está inserido/a dentro do campo científico, ele/a está imerso em uma gama de possibilidades, como por exemplo: teorias, métodos e práticas científicas que esse campo proporciona para a aprendizagem dos pesquisadores/as.

Dessa forma, a construção do conhecimento científico do objeto de pesquisa do pesquisador está constantemente sendo influenciada pelas experiências acumuladas e incorporadas ao longo da sua vida, e essa construção guiada pelas vivências do pesquisador é denominada por Bourdieu (2004) como *habitus* incorporados, que refletem no nosso modo de fazer pesquisa e, em última instância, no nosso olhar sobre o mundo social enquanto sujeitos posicionados neste mesmo mundo.

Mills (2009) destaca em seus escritos que não existe indissociabilidade entre ser um “artesão intelectual, entre sua vida e seu trabalho” (Mills, 2009, p.14). Assim como, “[...] quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício” (Mills, 2009, p. 22). Então, o autor chama atenção para o fato

de que quando um pesquisador está construindo conhecimento científico, ele forma a si, ao mesmo tempo que aperfeiçoa a sua própria pesquisa. Portanto, estamos constantemente ativos no ato de produção do conhecimento, e que enquanto pesquisadores, também somos centro da pesquisa que está sendo desenvolvida, na medida das interligações existentes com o objeto, e das experiências do passado, que também influenciam as vivências do presente.

Bourdieu vai denominar esse movimento de construção da pesquisa de “objetivação científica do sujeito da objetivação” (Bourdieu, 2004, p. 109), fazendo uso da teoria da reflexividade, que é exatamente o ato do/a pesquisador/a demonstrar na pesquisa e nos seus respectivos relatórios como o seu contexto, a sua trajetória enquanto sujeito social, e acadêmico – e aqui cabe inclusive, os conflitos vivenciados – contribuem para essa aproximação com o objeto da pesquisa e, também, para a mirada que se constitui para reconstruir a realidade social sob forma de conhecimento científico.

É partindo desses pressupostos de que pesquisa é construção, é tomada de decisões acerca dos contornos que a pesquisa irá ganhar, bem como a capacidade de se colocar enquanto sujeito que possui uma relação com o objeto, e destacando a reflexividade, que introduzimos as primeiras reflexões sobre a trajetória da pesquisadora e sua interligação com o objeto de pesquisa desta dissertação.

A presente pesquisadora ingressou no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) no ano de 2017. Os primeiros movimentos como pesquisadora foram ainda no terceiro período da faculdade em atividades de: extensão-PACE<sup>1</sup>, palestras, eventos, núcleo de estudo, iniciação científica e grupo de estudo. Mas, o primeiro contato direto com a produção de conhecimento científico ocorreu por meio de um convite da Profa. Dra. Ágida Maria Cavalcante dos Santos (*in memoriam*), para finalizar uma pesquisa de iniciação científica que já estava em andamento, intitulada “CETAM: Vocação e Formação profissional através dos cursos de qualificação” (2019 – 2020).

Após esse primeiro ano de produção, outros dois projetos de iniciação científica foram realizados por intermédio da disciplina do curso de pedagogia “Planejamento e Avaliação do Ensino e da Aprendizagem”, ministrada pela professora Dra. Camila Ferreira da Silva. Um dos trabalhos finais da disciplina foi a produção de um ensaio científico sobre avaliação e educação, após a avaliação dos trabalhos a professora selecionou alguns alunos para desenvolver pesquisa

---

<sup>1</sup> Programa Atividade Curricular de Extensão – Desenvolvimento de atividades pedagógicas em escolas com objetivo de contribuir com a formação social da comunidade externa.

para publicar em periódicos com temas voltados para as avaliações em larga escala e avaliação da aprendizagem, diante dos resultados dessas pesquisas embrionárias apareceu a oportunidade de realizar novamente um projeto de iniciação científica, sob orientação da professora Dra. Camila da Silva.

Esse processo rendeu a finalização de mais dois PIBIC<sup>2</sup>, sendo o primeiro a) “Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas: Sustentáculos políticos e Reverberações pedagógicas” (2020-2021); e b) “O processo de materialização do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas: Um estudo de caso da escola Estadual Agnelo Bittencourt” (2021-2022). A partir desses movimentos de produções científicas com os seus alunos, a professora Dra. Camila criou, em 2021, o Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE/UFAM), que tem como base a sociologia política da educação, e as avaliações em larga escala como um dos carros-chefes enquanto objeto de pesquisa, situada na linha 3 do grupo - Estado, Sociedade e Educação.

O tema sobre avaliações em larga escala rendeu para o GRUPESPE uma pesquisa recém concluída sobre os dois subsistemas de avaliações externas do Estado do Amazonas, intitulada “Gestão da Política Pública de Avaliação Educacional no Amazonas: Possibilidades de Integração”, a pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) no âmbito do edital N° 011/2021 - PCGP/FAPEAM. O desenvolvimento da pesquisa permitiu que todos os integrantes do grupo participassem de todos os processos da investigação. Suas etapas foram divididas por Grupos de Trabalhos (GT’S), denominados de: a) GT1 – Revisão de Literatura; b) GT2 – Pesquisa documental; c) GT3 – Análise dos Dados quantitativos e d) GT4 – Entrevistas.

Os encontros dos GT’S eram divididos em reuniões gerais e reuniões individuais de cada GT, nas reuniões gerais eram apresentados os avanços de cada grupo e também os próximos passos do GT, e nas individuais era debatido como as etapas seriam realizadas. A presente pesquisadora participou dos GT2 e o GT4. Os GT’S possibilitaram grandes experiências, principalmente o GT4, que tratava exclusivamente das entrevistas com Gestores/Coordenadores/ e Assessores das duas Secretarias de Educação do Estado do Amazonas – Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC/AM) e Secretaria Municipal de Educação (SEMED/AM) – as entrevistas foram elaboradas de forma

---

<sup>2</sup> Programa de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, processo de seleção responsável pela iniciação científica.

semiestruturada e passaram pelo processo de pré-testagem por sujeitos que se colocaram à disposição para contribuir com ideias e ajustes.

Os momentos das entrevistas foram bastante enriquecedores, porque foi possível participar de quase todas as entrevistas da SEDUC – AM e da SEMED – AM, e o papel da pesquisadora foi realizar anotações e gravar os áudios na hora das entrevistas. Para esta pesquisadora destacam-se dois momentos importantes das entrevistas: a) a trajetória dos agentes para alcançar os cargos/posições que os levaram a chefia/assessoramento nas secretarias; e b) os agentes externos envolvidos no processo de aplicação das avaliações em larga escala.

Ouvir professores que ocupavam altos cargos dentro das secretarias, suas experiências profissionais e suas trajetórias acadêmicas foi importante para compreender de onde aqueles agentes estavam partindo e como tinham se colocado como chefe de algum cargo que envolvia as avaliações em larga escala. Um *habitus* que a maioria desses agentes destacaram foi o envolvimento ou contato com algum programa/processo/projeto que envolvia trabalhar ou desenvolver avaliação em larga escala ou avaliação da aprendizagem, em que eles se destacavam e alcançaram outras posições.

Outro ponto de destaque das entrevistas diz respeito as falas voltadas para as dificuldades de avaliar o estado do Amazonas, principalmente nas falas dos agentes da SEDUC – AM que são responsáveis pelo Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM). A ênfase na extensão territorial do Amazonas era destaque em quase todas as entrevistas, bem como as dificuldades de aplicabilidade das provas de avaliação em larga escala nos municípios por conta do trajeto fluvial e das distâncias de um município para outro. Essas falas sobre as distâncias e os trajetos foram fundamentais para compreender como esses agentes se organizam para aplicar as provas do SADEAM e não deixar os municípios desatendidos desse processo avaliativo, como a secretaria compreendia as complexidades do estado do Amazonas no que tange a sua extensão e o quanto eles achavam importante as parcerias com o setor privado para tornar esse processo de aplicação das provas mais dinâmico.

Nesse último caso, ressaltaram que as aplicações nessas localidades não era algo fácil e que compreendiam que o estado do Amazonas precisava avançar em muitas questões, como por exemplo: a) novos trajetos de rotas terrestres; e b) mais pessoas para trabalhar na organização da avaliação dentro da própria secretaria. Os agentes acreditam que o saneamento dessas questões possibilitaria alcançar mais escolas para serem avaliadas, bem como um panorama mais completo e qualitativo/quantitativo do desempenho dos alunos da rede estadual.

A participação no GT4 possibilitou para esta pesquisadora novos olhares de questões problema para analisar, como por exemplo, a gestão da política pública do SADEAM, que desde os PIBIC's realizados, era possível perceber a relação entre SADEAM e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAed/UFJF) nas informações, nos dados, nas edições e nos materiais que eram divulgados, inclusive pelo site do SADEAM, que era monitorado pelo Caed/UFJF. Foi essa relação entre SEDUC – AM e o CAed/UFJF que instigou o desenvolvimento do projeto de dissertação para participar do processo de seleção do mestrado no ano de 2022.

A interligação entre esses agentes no trato da organização para a implementação do SADEAM no estado do Amazonas e a ida ao campo para realizar as entrevistas com os agentes da SEDUC – AM intensificaram a relação existente entre o interesse da pesquisadora e o objeto de pesquisa, para desenvolver uma dissertação com ênfase para a gestão da política pública do SADEAM no aspecto da implementação na educação pública estadual do Amazonas. Dessa forma, a partir desta breve trajetória da pesquisadora, introduzimos o contexto histórico/político da presente pesquisa.

As primeiras aparições das avaliações externas em cenários políticos e educacionais ocorreram em meados da década de 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia, e a Conferência de Nova Délhi, em 1993. Essas conferências contavam com organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outros. Essas conferências, nas ideias de Pasini (2020), eram cenários favoráveis para “[...] conduzir a educação na América Latina ao ideário neoliberal por meio de financiamentos e orientações para as reformas necessárias à América Latina” (Pasini, 2020, p. 64).

Devido à crise de bem-estar social de 1970, e a inserção do neoliberalismo nas estruturas do Estado que reestruturou a administração pública dos Estados para atender às novas demandas do mercado e flexibilizar o que antes era denominado de burocrático na visão dos liberais econômicos, em uma tentativa de crítica ao modelo Keynesiano, a educação passou a ser um dos pontos de partida para o avanço econômico nos países com alto índices de pobreza, sobretudo na América Latina, que as mudanças tiveram que ser intensificadas por conta do estado de calamidade social, econômico, e educacional que os países se encontravam – percebamos aqui como o discurso dos países centrais sobre aqueles considerados periféricos tomou a proporção de um diagnóstico fatalista, e que apenas com as saídas propostas por tais

organismos internacionais com base em modelos internacionais de ensino e de avaliação seria possível superar a pobreza nesses países.

O modelo neoliberal, que se estabelecia com mais força nos países em 1990, tinha como objetivo o reducionismo do Estado nas aplicações financeiras relativas à manutenção dos serviços e políticas sociais, e também a inserção da lógica de quase mercado nos moldes público-privado, o que significava na prática a inserção de modelos gerenciais de administração privada e adoção de mecanismos de mercado, dentro dos aparatos do setor público (Pasini, 2020).

Essas mudanças trouxeram a reestruturação do Estado e a descentralização como respostas urgentes para atender às demandas da época, que estavam sendo a implementação de políticas públicas para diminuição da pobreza e a necessidade de ampliação da inserção social no mercado, como direcionavam os documentos do BM e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) (Sousa, 2017). No geral, no campo social e político, o espaço se tornava fértil para a consolidação do neoliberalismo e criava internamente um processo de emaranhadas relações e intenções para as políticas públicas, principalmente as educacionais, visto que educação passou a assumir um papel relevante para o crescimento econômico dos países (Lascoumes; Le Galés, 2012), tornando-se, portanto, estratégica na ação do Estado, segundo o próprio discurso neoliberal.

Fazendo um recorte para o cenário educacional, as chamadas reformas educacionais que ocorreram em 1990 passaram a ter destaque, segundo Cury (2002), em virtude do caráter contraditório que elas assumiam. Os discursos que acompanhavam essas reformas estavam alicerçados nas ideias de austeridade orçamentária e no anseio pela melhoria da qualidade educacional, o que poderia ser alcançado, na visão dos neoliberais, por meio da inserção das ideias de eficiência e eficácia, oriundas do mercado e da Nova Gestão Pública (NGP), ou seja, vemos aqui uma ingerência do campo econômico sobre o campo cultural e, mais precisamente, sobre a educação.

O empenho do campo econômico e político para instaurar uma NGP nos aparatos educacionais foi uma resposta aos organismos internacionais – na direção da concertação –, que na posição de financiadores das políticas públicas e programas da educação de vários governos passaram a disseminar orientações e contrapartidas sobre como a educação pública precisava aumentar a sua qualidade. Emerge desse cenário a NGP como modelo de regulação estatal definida como “[...] programa de reforma do setor público com base em instrumentos de gestão

empresarial que visa melhorar a eficiência e eficácia dos serviços públicos nas burocracias modernas” (Marquês, 2020, p. 2).

Com a inserção da NGP na educação surge a necessidade de monitoramento da qualidade dos sistemas de ensino por meio das avaliações em larga escala. A racionalização que acompanha as avaliações externas é a transparência dos resultados, tanto para mensurar o ensino aprendizagem, quanto o financiamento que está sendo feito para a educação. Dessa forma, emergem desse contexto as chamadas avaliações em larga escala com objetivo de aferir a qualidade/desempenho dos/as alunos/as em larga escala nos sistemas de ensino das escolas públicas, por meio de testes padronizados e a possibilidade, na teoria e na compreensão da época, de movimentos comparativos entre diferentes sistemas de ensino de grande abrangência em escala mundial.

A reestruturação da administração pública trouxe modificações para os âmbitos públicos na forma de organização e gestão, sob a justificativa por parte do Estado, de que era necessário acompanhar a modernidade e as orientações universais advindas de organismos internacionais. Diante desse contexto a educação passou por mudanças significativas, sendo estas: a) prestações de contas; b) gestão baseada em resultados; c) gerencialismo e d) avaliações externas (Marquês, 2020). Ressalta-se que esse modelo não foi simplesmente implementado pelos países na década de 1990, mas sim, adaptado às necessidades e noções de qualidade de cada contexto, por isso em parágrafo anterior falamos em concertação, ou seja, houve aqui uma espécie de conciliação que é importante levarmos em consideração.

No caso do Brasil, as avaliações em larga escala passaram a ser inseridas nos sistemas de ensino com a criação do primeiro Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990. Essa avaliação tinha como objetivo avaliar/monitorar a qualidade educacional da rede básica de ensino a nível nacional, e passou por diversas modificações com o passar dos anos. Dessa forma, não sendo o bastante e radicalizando o caráter mensurável e racional colocado para a educação internacionalmente, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001 – 2010 estabeleceu em seus objetivos e prioridades, a criação de sistemas de avaliação em todos os níveis e modalidades como mecanismo indispensável para a gestão dos sistemas de ensino e melhoria da qualidade educacional.

Portanto, mediante a criação desse aparato legal, estados e municípios passaram a criar os seus próprios subsistemas de avaliação, o que abriu margem também para a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007. O IDEB foi criado com objetivo de medir a qualidade educacional dos sistemas de ensino público, “[...] a partir do qual serão

aferidos os esforços dos entes federados que assinaram a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (Garcia, 2017, p. 154).

Os subsistemas de avaliações em larga escala foram uma resposta aos compromissos firmados pelos estados e municípios com o governo federal para melhoria da qualidade educacional do país, por meio do aumento dos índices nos testes, e também para atender às orientações advindas dos organismos e instituições internacionais que firmavam apoio financeiros a esses governos no final da década de 1990. É interessante atentar para esta relação histórica importante, financiamento internacional em troca de criação de sistemas de avaliação externa no campo da educação.

Dessa forma, a educação pública brasileira passou a aderir a lógica da regulação dos sistemas de ensino através das avaliações em larga escala como uma forma de estruturar e direcionar a educação brasileira para atender aos interesses da época. A literatura especializada aponta para a grande influência dos organismos internacionais nos âmbitos governamentais no aspecto de orientações para os possíveis caminhos para alcançar a “qualidade educacional” e “avanço da educação” (Pasini, 2020), logo, compreende-se que a política pública de avaliação externa é um solo fértil para disputas políticas e educacionais.

Para Verger e Normand (2015), o modelo da NGP inserido na educação é mas uma ideia de solução generalizada que ganhou impulso por conta dos resultados eficientes que as escolas de países desenvolvidos estavam demonstrando, como foi o caso do sistema britânico, do que necessariamente uma gestão/política capaz de sanar todos os problemas educacionais de todos os sistemas de ensino do mundo.

Segundo Dardot e Laval (2016), essa ideia e reforma do Estado que se coloca como genérica “[...] apresenta-se como ideologicamente neutra: visa somente a eficiência” (Dardot; Laval, 2016, p. 311) e aqui existem dois problemas no que tange ao aspecto da educação do ponto de vista desta pesquisadora, o primeiro seria a ideia da neutralidade, que no caso do subcampo da educação nenhuma política pública é vista sem intencionalidade política, e o segundo seria a noção de generalização, que não cabe quando se trata de sistemas de ensino que estão inseridos em contextos diversos, a exemplo do contexto brasileiro e do contexto amazônico.

Portanto, partimos do pressuposto de que a gestão das avaliações em larga escala tem estabelecido uma relação direta com outros agentes internacionais, nacionais e local para implementação da política, tendo em vista que: a) desde a década de 1990 os organismos

internacionais tem intensificado as suas orientações acerca do uso das avaliações em larga escala nos sistemas de ensino; b) bancos internacionais têm financiado políticas públicas da educação (Panisi, 2020); e c) as secretarias de educação têm transformado as avaliações em larga escala em elemento central desde a implementação dessas políticas por parte dos estados e municípios.

Nesse sentido, a problemática da dissertação perpassa a seguinte questão, mediante a elaboração de subsistemas de avaliações em larga escala próprios por parte de estados e municípios, o estado do Amazonas cria no ano de 2008 o SADEAM, portanto, a partir da criação da política pública, **que tipo de gestão tem sido realizada pelos agentes da Gestão da política pública do Sistema de Avaliação Educacional do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) através das relações estabelecidas entre eles para implementação da política no estado?**

O objetivo geral da pesquisa se desenha da seguinte maneira: **Analisar a gestão da política pública do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) no que tange a implementação no contexto amazonense.**

E os objetivos específicos são:

- a) Aprender o debate especializado em torno do surgimento das avaliações em larga escala internacional, nacional e local, com foco para o Amazonas;
- b) Mapear os sustentáculos legais e documentais dos agentes envolvidos na gestão da política pública do SADEAM;
- c) Compreender a gestão da política pública do SADEAM e seus desdobramentos na educação Amazonense.

A justificativa da dissertação, em aspecto pessoal, se situa na própria trajetória da pesquisadora que, ao longo da graduação, estabeleceu contato direto com o tema por meio do desenvolvimento de projetos de iniciação científica, e por conta da afinidade com disciplinas voltadas para os aspectos políticos/políticas públicas da educação, como a) política e legislação da educação básica; b) organização do trabalho escolar e c) currículos e programa da educação básica.

Enquanto justificativa social, a pesquisa contribuiu no sentido de aprofundamento de um dos temas que tem ganhado centralidade nos debates educacionais, e no desenvolvimento de estudos voltados para o contexto do Estado do Amazonas. A pesquisa visou contribuir com

um panorama qualitativo de como a política do SADEAM foi sendo implementada a partir dos agentes envolvidos na sua gestão, bem como compreender os impactos que essa política tem causado na educação pública do Amazonas.

A justificativa científica se dá pela própria produção do conhecimento acerca de uma política pública de avaliação em larga escala da rede estadual do Amazonas, no sentido de contribuir para reflexões da gestão da política, compreendendo não apenas a sua materialização, mas suas relações e estruturas pelo viés do simbólico, enquanto política local e que visa contribuir para a qualidade dos sistemas de ensino do estado do Amazonas. Outro ponto importante enquanto justificativa é a questão de se tratar de uma dissertação que realiza o movimento de construção da gênese da gestão da própria política pública no estado do Amazonas, ao realizar o levantamento de dissertações e teses sobre o SADEAM não identificamos nenhum estudo que tratasse especificamente sobre quem são os agentes da gestão do SADEAM, tampouco em relação a como essa gestão foi sendo construída, o que nos permitiu ter uma mirada central e distinta para esse tema nesta investigação de mestrado.

Enquanto aporte epistêmico, a dissertação teve como base os estudos de Pierre Bourdieu (1930 – 2002), sociólogo francês, como foco para a sociologia política. Para o autor, construir conhecimento requer antes de mais nada a construção das relações sociais de um determinado campo/subcampo por meio das suas estruturas. Pesquisadores que se alicerçam nos pensamentos de Bourdieu para construir conhecimento buscam “[...] na interação entre os agentes individuais, nos grupos e nas instituições encontrar uma estrutura historicizada que se impõe sobre os pensamentos e as ações” (Thiry-Cherques, 2006, p. 30).

Para Bourdieu (2004), o mundo social pode ser representado como um espaço dividido em diversos campos e subcampos que possuem desigualdades e diferenças. Para o autor, o campo social é:

A percepção do mundo social é produto de uma dupla estruturação: do lado objetivo, ela é socialmente estruturada porque as propriedades atribuídas aos agentes e instituições apresenta-se em combinações com probabilidades muito desiguais [...]. Do lado subjetivo ela é estruturada porque os esquemas de percepção e apreciação, em especial os que estão inscritos na linguagem, exprime o estado das relações de poder simbólico [...] esses dois mecanismo concorrem para produzir um mundo comum, um mundo de senso comum, ou, pelo menos, um consenso mínimo sobre o mundo social (Bourdieu, 2004, p. 160).

A base para a construção do mundo social, para Bourdieu (2004), perpassa por estruturas objetivas e estruturas subjetivas e não ocorre de modo separado, pelo contrário, atuam

concomitantemente no macrocosmo social que aqui entende-se como sendo a sociedade como um todo. Bourdieu denomina as divisões existentes no macrocosmo de campos: campo intelectual, econômico, cultural, dentre outros, e os denomina de microcosmos, e dentro desses campos temos ainda os subcampos. No caso da educação, ela é um subcampo no interior do campo cultural.

Bourdieu (2014) faz alusão ao interior de um determinado campo, como se fosse um jogo que “[...] se joga segundo regularidades que são suas regras, mas cujas regras ou regularidades também podemos jogar para transformá-lo” (Bourdieu, 2014, p. 141). Ou seja, ao adentrar em um campo, o agente está inserido na lógica própria do jogo daquele espaço, e por isso ele tem o poder de jogar as regras do campo, ora para continuar reproduzindo as lógicas daquele campo, ou seja, para manter as coisas como estão, ora para transformá-lo, por isso que compreender os processos de lutas no interior de um campo é importante, pois permite entender as relações de dominação que perpassam o campo em questão.

Quando Bourdieu (2014) faz alusão aos processos de lutas, não necessariamente diz respeito a lutas físicas, mas sim, de lutas simbólicas, das posições, capital e *habitus* incorporados pelos agentes. Para Bourdieu (2014), dentro dos campos também existem dois polos, os dominantes e os dominados, e esses dois polos não são estáticos e absolutos, pois, a depender do campo que o agente está inserido, ele pode ora exercer posição de dominante, ora dominado. Segundo Melo (2022), “Embora sejam antagônicos, dominantes e dominados são fundamentais para a manutenção do campo, já que estão na luta para a delimitação, reprodução e legitimação do campo” (Melo, 2022, p. 72).

Por sua vez, o método utilizado foi o Materialismo do simbólico de Pierre Bourdieu (2014), que está intrinsecamente ligado ao poder simbólico que permeia as ações/atos do Estado para legitimar as suas concepções enquanto verdade absoluta para a sociedade, transformando a visão de mundo particular de um determinado grupo social em visão de mundo coletiva por meio dos atos do Estado, ou seja, das leis. Nesse sentido, o autor rompe com as ideias de um Estado neutro, uníssono ou linear, que está atrelado às noções de um Estado que pensa o bem comum social, e associa o Estado a um metacampo do poder, que constrói e legitima o seu ponto de vista por meio dos seus atos/violência simbólica, através dos seus mecanismos de dominação nos demais campos sociais na interdependência que os conecta no mundo social.

Para Bourdieu (2014, p. 57), o Estado se situa em “[...] uma invenção que consiste em pôr as pessoas juntas de tal maneira que, estando organizadas desse jeito, elas façam coisas que

não fariam se não estivessem organizadas assim”. Para o Autor, o Estado possui uma posição dentro dos campos que permite que ele faça as coisas serem como elas são. Nesse sentido, não é papel de Bourdieu (2014) esgotar as fontes de pensamento ao ponto de dar uma resposta exata da complexidade sobre o que seria o Estado, como muitos autores/sociólogos que o antecederam tentaram fazer, mas sim, direcionar os sujeitos pesquisadores a pensarem a lógica/gênese do Estado por meio da criticidade sociológica, indo além das funcionalidades do Estado. Para Bourdieu (2014, p. 30), “se é tão fácil dizer coisas fáceis sobre esse objeto, é justamente porque de certa forma, somos penetrados exatamente por isso devemos estudar”.

O autor destaca que é demasiado a ideia de classificar o Estado apenas pelo viés das suas funcionalidades e subjugar assim a sua finitude apenas à lógica do óbvio, ou seja, das suas funções e como se operacionaliza na sociedade. Portanto, Bourdieu (2014) trata provisoriamente sobre a definição de estado como sendo:

Se eu tivesse de dar uma definição provisória do que se chama “o Estado”, diria que é o setor do campo do poder, que se pode chamar de “campo administrativo” ou “campo da função pública”, esse setor em que se pensa particularmente quando se fala de Estado sem outra precisão, define-se pela posse do monopólio da violência física e simbólica legítima (Bourdieu, 2014, p. 33-34).

Dessa forma, para Bourdieu (2014), o Estado é construído por meio da crença e da criação coletiva entre os agentes é constituído no interior do seu metacampo, por instituições e agentes legitimados e autorizados a representá-lo. O Estado está em toda as partes das relações sociais e se constitui como um metacampo do poder, porque ele constrói a si próprio e perpassa todos os outros campos e tem poder legítimo para exercer força nesses campos justamente pelo seu acúmulo de capitais sem precedentes que se constitui sobretudo em capital simbólico, que é um dos principais capitais do Estado.

Para Bourdieu (1996), “O estado é resultado de um processo de concentração de diferentes tipos de capital, capital de força física, ou de instrumentos de coerção, capital econômico, capital cultural, capital simbólico” (Bourdieu, 1996, p. 99). Por isso a ideia de um metacampo do poder, porque é o Estado que legitima as regras, ordem, nomeações, leis, atos de consagrações, regulariza toda a organização social na sociedade.

Por ser o Estado um metacampo do poder, “cada campo quer agir sobre esse metacampo para triunfar simultaneamente sobre os outros campos e dentro de seu campo” (Bourdieu, 2014, p. 556). E é exatamente esse processo de querer agir sobre esse metacampo que cria as lutas

entre os agentes no interior desse metacampo do poder para ter a obtenção do monopólio do Estado, pois se cada campo tem o seu próprio capital para sua funcionalidade, no caso do metacampo do Estado, o capital que advém dele seria o capital universal. As lutas no interior desse metacampo ocorrem por meio dos capitais acumulados pelos agentes, que lutam para transpor os seus capitais, econômicos, culturais, sociais dentre outros, em capital simbólico, por isso que as lutas para Bourdieu (2014) são sempre pelo poder nesta sociedade.

Portanto, o Estado constitui um metacampo capaz de estabelecer e impor por meio da violência simbólica uma visão de mundo de modo universal, porque ele é um espaço de poder universalmente conhecido e reconhecido como legítimo, por meio do consenso social que acredita que o Estado é a instituição que cuida dos bens públicos na medida que também detém o poder de acesso a esses bens.

Entrar nesse jogo do político conforme, legítimo, é ter acesso a esse recurso progressivamente acumulado – o “universal” – na palavra “universal”, nas posições universais a partir das quais se pode falar em nome de todos, do *Universum*, da totalidade de um grupo. Pode-se falar em nome do bem público, do que é bom para o público, e ao mesmo tempo apropria-se disso (Bourdieu, 2014, p. 146).

Para Bourdieu (2014), uma das maiores vantagens de ter poder para adentrar o metacampo do Estado é justamente a ideia do universal, de poder falar em nome de todos, e legitimar por meio dos atos do Estado determinações de cunho universal, sem que seja contrariado, afinal de contas quem contrariará as ordens do Estado? Quem detém essa força do universal tem poder para legitimar as regras e ordens para outros campos e se estabelecer em uma posição de magnitude em comparação as outras posições do macrocosmo social.

Um dos exemplos que Bourdieu (2014) utiliza na sua obra para ilustrar a questão de legitimação do Estado é sobre a própria ideia de cultura, porque a cultura legitimada pela sociedade é a que é garantida pelo Estado, pois é ele que permite o título e o diploma de cultura, ou que algo é cultural e estabelece como universal. Portanto, todo o resto que não é legitimado como cultural pelo Estado é excluído ou não tem reconhecimento universal, e esse exemplo é importante na medida em que ele demonstra como o Estado tem o poder de dizer o que é válido ou não, pelo simples ato do reconhecimento ou não reconhecimento, e essa reflexão serve para todas as outras perspectivas do mundo social, como por exemplo a educação.

Esse é um dos pontos importantes dos estudos do autor, compreender que ao mesmo tempo que algo é decretado como universal por meio do Estado passa essa sensação de correto,

de bom para todos, que todos estão incluídos e que todos tem acesso a esse bem universal, porque a sociedade de modo geral compreende o Estado como guardião do bem público, mas o que ocorre na verdade nessa sociedade capitalista é uma exclusão e divisão entre o que é considerado cultura, por exemplo, e o que não é, os que têm capitais necessários para usufruir da cultura legitimada pelo Estado, e os que não tem e, para Bourdieu (2014), a universalização é uma das melhores formas de dominação.

O Estado, para além de ser visto como uma instituição com agentes que trabalham em prol do bem público, também executa a função de organizar e controlar a ordem social e por isso repousa sobre a ideia do público, mas, para Bourdieu (1996), o Estado é mais um lugar de disputas entre dominantes e dominados, por isso trata-se de um metacampo do poder. Visualizar o Estado como um lugar neutro sem refletir e problematizar as estruturas e as lutas que perpassam os agentes e a própria constituição do Estado é perigoso por conta da naturalização da ideia de que o Estado pensa sempre o bem comum, o que impede um pensamento crítico sobre a cultura dominante.

Por ser esse metacampo do poder, o Estado atua tanto no corpo, como na mente da sociedade e é possível observar esse movimento de controle por meio do simples ato de se levantar na hora que o despertador toca para ir para um determinado local, isso significa que o sujeito está a todo momento de forma implícita atendendo a alguma ordem simbólica que advém de um agente maior, que não necessariamente precisa estabelecer força física, mas o simples ato desse agente determinar que em tal hora todos os sujeitos devem estar em determinado lugar diz muito sobre o poder invisível que o Estado exerce para estabelecer a ordem na sociedade ao ponto dessa ordem se tornar tão naturalizada historicamente na sociedade (Bourdieu, 2014). Ninguém questiona as ordens que são estabelecidas na sociedade, pelo menos não com o pensamento que isso advém de um agente maior, como é o caso do Estado, porque é naturalizado.

Bourdieu (1996) chama atenção para o fato de a sociedade enxergar o Estado como algo primordial, e crê no Estado ao ponto de idealizá-lo como protetor e neutro às situações sociais, uma crença denominada por ele como uma *doxa*, uma ortodoxia de uma instituição com agentes que detém a visão correta e que a última palavra que deve ser a do Estado, do dominante que ocupa este metacampo. Por isso é tão “simples” para o Estado manter as coisas ordenadas, porque ele inculca as suas ideias, de seus grupos, nos pensamentos e corpos dos sujeitos, e enquanto ele conseguir manter esse controle sobre as estruturas cognitivas desses sujeitos, ele

não precisará se preocupar em agir por meio da violência física, apenas por meio da violência simbólica – aqui as violências físicas e simbólicas se juntam nos atos do Estado.

O Estado estabelece sobre a sociedade formas de classificações, instala categorias de percepções de mundo e cria com isso uma orquestração imediata de *habitus* que são incorporadas pelos agentes e são exatamente esses *habitus* que permitem um consenso entre as coisas que são naturalizadas na sociedade, o senso comum. Segundo Lenoir (2017), o Estado atua na sociedade da seguinte forma:

Modela as estruturas mentais através do conjunto das instituições de construção da realidade social como são, nomeadamente, os sistemas escolares, judiciais e sociais, ao inculcar sistemas de classificação, princípios de visão e divisão comuns e, por conseguinte, o que é constituído como “a identidade nacional” (Lenoir, 2017, p. 185).

Dessa forma, o Estado é constituído por meio das relações sociais dos agentes que possuem legitimidade para representá-lo, ou seja, de agentes que para adentrar o metacampo do Estado tiveram que incorporar o *habitus* do metacampo suficientemente para ser intitulado como representante do Estado, como é o caso do corpo jurídico. Para Bourdieu (2014), os atos do Estado expressam a forma mais sofisticada de poder legítimo, por isso que uma das orientações do autor é “deter-se especialmente na estrutura do campo jurídico, examinar os interesses genéricos do corpo de detetores dessa forma particular de capital cultural, predisposto a funcionar como capital simbólico” (Bourdieu, 1996, p. 121). Segundo o autor, o campo jurídico é um dos agentes que se constituiu para criar a coisa pública, para pensar o serviço público, a ordem pública, por isso que analisar a forma como o campo jurídico cria as orientações legais se moldam também significa observar e refletir sobre uma das estruturas mais importantes do Estado.

Dessa forma, ao analisar os atos do Estado, que são as suas leis, ordens, decretos dentre outros, compreendemos as formas de dominação como um poder simbólico/capital simbólico, que é uma forma de poder sutil, invisível, um poder dado pela “[...] enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo, e desse modo, ação sobre o mundo, portanto, o mundo” (Bourdieu, 2014, p. 14).

Ao trazer o Sociólogo Bourdieu (2014), para dentro do debate do subcampo da educação e mais especificamente da política pública de avaliação em larga escala, nos importamos em analisar a gestão da política pública do SADEAM pelo viés das relações de poder que perpassa

a construção dessa gestão, que primeiro ocorreu por meio da identificação de quem são os agentes envolvidos nessa gestão, e posteriormente que tipo de gestão eles realizam através das relações/estruturas estabelecidas entre eles para a implementação da política no estado do Amazonas. Dessa forma, o próximo tópico detalha esse processo de análise.

A abordagem metodológica é de cunho qualitativo, a qual, segundo Creswell e Creswell (2021), permite que os pesquisadores colem pessoalmente os dados em documentos, por meio da observação, análise de documentos bibliográficos e documental e entrevistas com participantes. Dessa forma, o desenho metodológico da dissertação se desdobrou por meio de Pesquisa Bibliográfica e Documental. Na frente de pesquisa bibliográfica, desenvolvemos uma revisão de literatura integrativa com vista a compreender a literatura especializada em torno das avaliações em larga escala em níveis internacional, nacional e local.

Os textos selecionados na revisão contribuíram para toda a pesquisa e para a escrita da dissertação de modo geral. A revisão ocorreu por meio de: Livros, Capítulos de Livros, Dissertações e Teses da Universidade Federal de Juiz de fora – UFJF e do Google Acadêmico, artigos em periódicos, como Scielo, FCC e sites de revistas próprios. Para a seleção desse material recorreremos à análise dos seguintes elementos: títulos, resumos, palavras-chaves e introdução dos trabalhos. Os autores que contribuíram para a pesquisa, de modo geral, a partir de artigos levantados no Scielo, FCC e sites próprios de revista, Google Acadêmico, livros e capítulos de livros, teses e dissertações foram:

### Quadro 1: Síntese da revisão de literatura

AUTORES	BASES
Ball (2005); Batista (1994); Cury (2002); Fiori (1996); Fonseca; França; Souza (2022); Garcez (2019); Idalino; Andrade (2021); Rossi; Lumertz; Pires (2018); Silva; Frotta; Silva (2024); Silva; Souza; Santos (2023); Viana; Fonseca (2011) Dasso Junior (2014); Estevão (2012); Fonseca; Beltrão; Prado (2013).	Sites Próprios de Revistas
Bourdieu (1989); Bourdieu (1996); Bourdieu (2004); Bourdieu (2004); Bourdieu (2014); Chispino (2016); Hypolito; Leite (2012); Harvey (2005); Gentili (1996); Lascoumes; Galès (2012); Lenoir (2017); Mills (2009); Motano (2002); Pasini (2020); Rother (2018); Schneider; Nardi (2023); Sousa (2017); Souza (2017); Spring (2018);	Livros/Capítulos de Livros

Sudbranck; Fonseca (2021); Tolentino-Neto (2023); Dardot. P; Laval. C (2016); Paula (2005).	
Duarte (2019); Melo (2021); Perboni (2016); Carvalho (2004); Gonçalves (2005).	Dissertações e Teses de repositórios próprios
Dubet (2004); Guimarães (2015); Marques (2020); Oliveira (2015); Oliveira; Haddad (2001); Thiry-Cherques (2016); Verger; Normand (2015).	Scielo
Libâneo (2016); Lima; Rodriguez (2008); Neves (2011); Shiroma; Campos; Garcia (2005); Silva; Hollerbach (2022); Silva; Oliveira (2023); Silva; Bissoli; Silva; Santos (2023); Melgarejo; Shiroma (2019).	Fundação Carlos Chagas (FCC)
Cordeiro (2017); Jesus (2017); Moreno (2016); Paiva (2020); Silva (2016); Tocantins (2018); Vieira (2015).	Repositório Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Programa de Pós Graduação Profissional – UFJF
Aranha (2017); Capela (2018); Idalino (2021); Silva (2021).	Google Acadêmico

Fonte: Elaboração própria (2024).

Na segunda frente da investigação, temos a pesquisa documental. No processo de levantamento documental, os documentos selecionados para análise da pesquisa ocorreram por meio de dois momentos, o primeiro foi realizado no site do Diário Oficial do Amazonas e posteriormente nos sites oficiais dos agentes BID; Fundação CAed e Lesgila.AM, Leis estaduais de Amazonas e Fundação Cesgranrio. Para a seleção dos documentos foi feita uma leitura breve em cada um deles para identificar se os documentos dialogavam com a problemática da pesquisa, bem como com nossos objetivos. Para esse processo de seleção foi construída uma planilha que está anexada nos apêndices da dissertação<sup>3</sup>.

O período selecionado para a busca abrange de 2014 até 2023, o qual se justifica pela possibilidade de analisar a gestão da política investigada nos últimos 10 anos. No que tange à pesquisa no site do Diário Oficial do Amazonas, os descritores utilizados foram “Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas” e “UFJF” (apenas siglas). O processo de seleção dos documentos ocorreu por meio de duas etapas, a primeira etapa, de acordo com os descritores acima, e a segunda etapa foi a leitura de cada um desses diários oficiais para

<sup>3</sup> Documentos anexados na planilha e inseridos no Apêndice 2 desta dissertação.

identificar quais serviriam para a pesquisa e aqueles que não tinham ligação direta com o objeto de investigação. Por se tratar de documentos que possuem parágrafos curtos, foi fácil de identificar os diários tanto pelo assunto do documento quanto pelo tópico de secretaria, ou seja, delimitamo-nos apenas aos comunicados oficiais que tratavam diretamente da SEDUC – AM.

Dessa forma, baixamos os documentos e utilizamos o aplicativo Adobe para nos ajudar no processo de seleção desses documentos por meio da opção “Lupa”, que existe dentro do aplicativo e que facilita identificar os termos-chave dentro de cada documento, oferecendo-nos a localização por meio da página e parágrafo de onde o termo está localizado. Após o processo de filtragem e seleção dos documentos, foram selecionados 7 Diários Oficiais. A justificativa para a escolha desses documentos foi a ligação direta com nosso objeto de investigação, uma vez que esses documentos tratavam exclusivamente sobre as licitações para as aplicações das provas do SADEAM.

Após esse primeiro levantamento, uma segunda leva foi realizada nos sites oficiais dos agentes Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundação Caed, Legisla.Am, Leis estaduais de Amazonas e Fundação Cesgranrio. A justificativa para realizar um segundo levantamento documental foi porque os Diários Oficiais nos deram apenas pistas dos agentes envolvidos na gestão do SADEAM. No site do BID foi realizada uma busca com os seguintes descritores: “BRAZIL” e “Amazônia” no período de 2008 – 2024, sob a justificativa do período de criação do SADEAM. O site do BID é um site com diversos documentos de orientações para os países-membros e, ao realizarmos a pesquisa, o site retornou com diversas abas sobre os descritores de modo aleatório, porém, selecionamos 14 documentos e ao longo das leituras apenas 3 documentos foram selecionados de fato para o *corpus* documental da pesquisa, por corresponderem melhor a nossa problemática da pesquisa.

No site da fundação CAed foram selecionados apenas 2 documentos que pudessem contribuir com a pesquisa, pois o site não possui muitas informações; no site da Fundação Cesgranrio selecionamos 1 documento, e no site da Revista da Fundação Cesgranrio selecionamos apenas 1. Por fim, o último levantamento ocorreu no site do Lesgila.Am com descritor PADEAM, que retornou com 13 documentos, mas selecionamos apenas 2, e no site das leis estaduais do Amazonas utilizamos o descritor SADEAM e selecionamos apenas 1 documento, para este levantamento não utilizamos período de tempo, por conta da necessidade de abranger a pesquisa como um todo.

Por fim, a fase de análise dos documentos ocorreu por meio das ideias de Shiroma, Garcia e Campos (2005), que chamam atenção para o fato de analisar os documentos de políticas

públicas sob a perspectiva da criticidade, o que nos permitiu identificar os agentes envolvidos na gestão da política pública do SADEAM, e também as correlações de forças políticas implícitas nos textos, nos termos utilizados para expressar formas e as relações de poder e os interesses políticos. Nos delimitamos também a categorias de análise que contribuíram para condensar as reflexões sobre o ponto de vista dos agentes em relação a concepção de avaliação em larga escala; concepção de gestão da política pública e financiamento, as categorias foram criadas mediante os principais termos destacados durante leitura dos textos, ou sejam, são categorias emergentes da pesquisa.

A análise do segundo e terceiro capítulo também ocorreu por meio da interação com o próprio método da pesquisa, Materialismo do Simbólico de Pierre Bourdieu, no que tange as reflexões sobre uma das suas principais obra, sobre o Estado (2014). O autor contribuiu no sentido de nos permitir refletir sobre as relações/estruturas que perpassam a gestão da política pública do SADEAM no que tange ao subcampo das avaliações, bem como aos mecanismos de dominação utilizados pelos agentes da gestão da política pública do SADEAM para traspor as suas visões de mundo enquanto grupos dominantes para legitimar um tipo de gestão para implementação do SADEAM e os desdobramentos dessa gestão para a educação amazonense.

Por fim, a dissertação está dividida em 3 capítulos, sendo o primeiro intitulado **Avaliação Em Larga Escala: Sustentáculos Políticos, Históricos e Legais**, com foco para a revisão de literatura da avaliação em larga escala nos níveis internacionais, nacional (Brasil) e local (Amazonas). O segundo capítulo é **Análise da Gestão da Política Pública do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM)**, este capítulo é dedicado à análise dos agentes da gestão da política pública do SADEAM por meio dos Diários Oficiais, dos documentos dos agentes e das categorias de análise.

Por fim, o terceiro capítulo é intitulado **A Gestão da Política Pública do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) no Contexto da Educação Pública Amazonense**, este capítulo é voltado para responder mais diretamente a problemática da dissertação, assim como contribuiu para tecer algumas reflexões sobre as implicações da gestão da política pública do SADEAM na educação pública do estado do Amazonas. Abaixo apresentamos uma síntese dos elementos da nossa pesquisa e da dissertação, demonstrando as correlações entre nosso tema, problemática, objetivos, caminho metodológico e os capítulos da dissertação.

**Figura 1: Delineamento da Dissertação**



Fonte: Elaboração própria (2024).

## 2. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: SUSTENTÁCULOS POLÍTICOS, HISTÓRICOS E LEGAIS

---

O objetivo deste capítulo consiste em compreender os processos históricos, políticos e legais que deram subsídios para a inserção das avaliações em larga escala nos sistemas de ensino internacional, nacional delimitado ao Brasil e o posterior processo de criação dos subsistemas de avaliações externas estaduais e municipais, com foco para o Amazonas, a partir da revisão de literatura especializada sobre o tema. A criação do capítulo justifica-se pela relevância da compreensão do contexto histórico/político e legal do nosso objeto de estudo.

Dessa forma, os tópicos desse primeiro capítulo estão divididos em: a) avaliação em larga escala: uma mirada internacional; b) implementação das avaliações em larga escala no Brasil: os subsistemas de avaliações externas estaduais; e c) o Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM).

### 2.1 Avaliação em larga escala: uma mirada internacional

Nas décadas que se seguiram à Segunda Guerra Mundial, altas taxas de crescimento econômico e uma conjuntura favorável permitiram a conciliação sem precedentes entre prosperidade material e inclusão social, traduzida na consolidação de amplos Estados de bem-estar social (Guimarães, 2015, p. 617).

O período de ouro (1940-1970) é denominado na literatura de Estado de bem-estar social, e foi substituído no final da década de 1970 por um outro modelo de Estado por conta das profundas crises do pós-guerra que geraram mudanças profundas nos campos político, econômico e social. O *Welfare State* é consolidado na literatura como sendo um período estável de equilíbrio entre o alto desempenho do mercado, garantia dos serviços sociais, altas taxas de crescimento econômico, direitos sociais garantidos e qualidade de vida, com bases garantidas exatamente pela ação do Estado no sentido da proteção social.

Durante o chamado período de ouro, as instituições de *Bretton Woods* e o Tratado Geral de Tarifas e Comércio (GATT), aliadas aos governos da época, criaram grandes investimentos e crescimentos econômicos na medida que estabeleciam relações com os setores “[...] automobilístico, farmacêutico, eletroeletrônico, alimentício e de turismo, entre outros, puxaram os investimentos” (Guimarães, 2015, p. 620) que puxavam investimentos e geravam mais

oportunidades para o mundo do mercado e também para que as empresas pudessem instalar as suas cooperativas nos países que estavam em crescimento.

Porém, os responsáveis pelo “estado de bem-estar social” ignoravam o fato de quanto o edifício social-democrata se tornava dependente dos aspectos econômicos, e se distanciava dos princípios keynesianos, que era um modelo de Estado que firmava as suas ideias em prover, manter e desenvolver programas e políticas públicas sociais e educacionais, e o papel do Estado, de acordo com esses princípios, era de ser responsável pela manutenção dessas políticas e programas (Melo, 2022). Esse distanciamento abriu margem para que, no final da década de 1970, diversas crises no mercado, como por exemplo, taxas baixas, mercadorias com valores altos, declínios nas valorizações cambiais, dentre outras, culminassem no aumento do preço do petróleo.

A crise do petróleo foi o ponto central para várias mudanças em diversos países-nação da Europa e dos Estados Unidos, pois, devido ao colapso do petróleo, esses países entraram em grandes rupturas econômicas e políticas, porque não era mais possível, no discurso do campo econômico, coexistir altos investimentos com gastos públicos e crescimento econômico. Dessa forma, a defesa dos governos contra essas crises foi rapidamente cortar gastos e passar a repensar as suas políticas de estímulo à demanda, porque o principal objetivo era o controle da inflação e a volta da estabilidade econômica, mas, segundo Melo (2022), as crises do pós Estado de bem-estar social serviram mais como um meio para justificar e ressignificar o papel do Estado por intermédio de ideias neoliberais.

Os setores que contribuíram para o crescimento e desenvolvimento econômico dos países perderam fôlego e foram reduzidos, em contrapartida sindicatos lutavam por aumentos de salários em oposição aos empresários que defendiam a não intervenção do Estado nos aparatos do mercado. A queda do Estado de bem-estar social, que era sustentado pelos aparatos estatais e pelas burocracias, foi sendo substituído pelos discursos e contextos favoráveis à implementação de ideias neoliberais que emergiram como uma forte frente para lidar com as crises do capital e retomar o crescimento econômico para atender às novas demandas produtivas da época.

O contexto supracitado colocou o modelo de Estado de bem-estar social keynesiano sob o discurso de ineficiente e ineficaz, e assim não poderia mais ser sustentado por conta das suas ideias assistencialistas e também por promover políticas públicas com intervenção total do Estado. Essas mudanças também interferiram no setor de padrão fordista, que passou a exigir novas técnicas, como novos perfis de produção e também de trabalhadores. Dessa forma, o

mundo econômico e do trabalho foi fortemente abalado, o que gerou “[...] mudanças no processo produtivo e reduziram a demanda por trabalhadores menos qualificados, aquela parte da força de trabalho que mais havia crescido no estado de bem-estar social” (Guimarães, 2015, p. 621).

A luta travada no seio dessas mudanças estava entre os neoliberais e os que defendiam as ideias keynesianas. De um lado, os neoliberais defendiam um novo modelo de Estado, pois, segundo eles, o Estado da época minava o campo econômico com as suas intervenções e criava monopólios estatais, o que dificultava as relações de concorrência entre as empresas privadas e, do outro lado, os que defendiam a intervenção do Estado, alegavam que era a única forma do Estado promover políticas públicas sociais e garantir a suavização de altos e baixos do capitalismo e de reparar as falhas do mercado (Harvey, 2005).

No discurso neoliberal, devido a essas crises, o campo econômico necessitava ser recuperado, o que intensificou fortemente o pensamento acerca da necessidade da saída do Estado de bem-estar social e a inserção do Neoliberalismo como “salvador da crise”, movimento este que estava atrelado ao livre mercado e à redução drástica das políticas sociais e da intervenção do Estado, porque o mais importante para os governos favoráveis a essas ideias neoliberais era que o Estado fosse mais um implementador de reformas fiscais e garantisse o aumento econômico e a estimulação do mercado, do que se preocupasse com as manutenções das políticas e programas sociais (Chrispino, 2016). Era necessário manter, então, um Estado forte, mas que agisse muito mais sobre os sindicatos e políticas sociais no sentido de diminuí-las, como uma forma de controle, do que necessariamente sobre a economia, que precisava, segundo os neoliberais, sair da burocracia estatal e se tornar mais ágil e dinâmica.

Surge disso a Nova Gestão Pública (NGP), que, segundo Dasso Junior (2014), teve início nos países anglo-saxônicos no início do ano de 1979, países como os Estados Unidos, a Austrália, a Inglaterra dentre outros. Segundo o autor, as reformas nos aparatos públicos desses países passaram a ser disseminadas como modelo de reformas para os demais países, principalmente os países da América Latina. Esse modelo de administração pública ganhou ainda mais força quando foi implementado na Inglaterra por Margaret Thatcher, em 1979, segundo Paula (2005, p. 47), esse modelo se caracterizava como sendo a:

[...] descentralização do aparelho de Estado, que separou as atividades de planejamento e execução do governo e transformou as políticas públicas em monopólio dos ministérios; privatização das estatais; terceirização dos serviços públicos; regulação estatal das atividades públicas conduzidas pelo setor privado; uso de ideias e ferramentas gerenciais advindas do setor privado.

A NGP foi uma tendência que tinha como foco transpor as ideias do setor privado para o setor público, como uma forma de agilizar e aliviar as tensões sobre o Estado no que diz respeito ao oferecimento dos serviços para a sociedade. Segundo Verger e Normand (2015), a NGP é:

[...] un programa de reforma del sector público que aplica conocimientos y instrumentos de la gestión empresarial y disciplinas afines, y que tiene como finalidad mejorar la eficiencia, la eficacia y el rendimiento general de los servicios públicos en las burocracias modernas (Verger; Normand, 2015, p. 599)<sup>4</sup>.

Essas reformas nas administrações públicas, que ganharam forças quando foram consolidadas no governo da Inglaterra, também foram impulsionadas para os países latino-americanos e foram as causas de fortes regulamentações, principalmente após o consenso de Washington em 1989 (Batista, 2006), que contava na época com grandes intelectuais economistas, funcionários, organismos internacionais e financeiros, que juntos registravam e debatiam os movimentos econômicos e práticas políticas que já estavam sendo consolidadas e recomendadas em/por outros países como modelos a serem aderidos pelos demais governos, como foi o caso da forte inclinação para os países da América Latina, que na visão desses agentes necessitavam de maior atenção por conta do alto índice de pobreza. Para Fiori (1996), o consenso foi:

O Consenso de Washington diz respeito à visão norte-americana sobre a condução da política econômica, sobretudo nos países periféricos, no mundo inteiro, mas, obviamente, de forma muito mais direta para os países da América Latina que, naquele momento, eram os países mais endividados, situados embaixo da zona de hegemonia, de supremacia norte-americana (Fiori, 1996, p. 3).

Diante desse contexto, o Estado assume um novo papel de ser apenas mediador e fiscalizador dos processos e serviços públicos para os demais governos. Dessa forma, a reforma do Estado, alicerçada em ideias neoliberais e gerencialistas, é vista pelos países, principalmente os países do ocidente, como um fenômeno e aderido pela maioria deles em contextos e períodos diferentes, e cada um se adaptou conforme os avanços do processo histórico da sua própria administração pública. Dessa forma, a NGP torna-se uma proposta de flexibilidade para o

---

<sup>4</sup> Tradução nossa: “[...] un programa de reforma do setor público que aplica conhecimentos e ferramentas da gestão empresarial e disciplinas afins, tendo como finalidade melhorar a eficiência, a eficácia e a produtividade dos serviços públicos nas burocracias modernas” (Verger; Normand, 2015, p. 599).

problema da burocracia e um caminho para inserir no seio das agências governamentais e da administração pública as noções gerencialistas e de *accountability*, em linhas gerais, a responsabilização pelos resultados dos serviços públicos prestados para a sociedade – o debate sobre transparência, na mesma esteira do *accountability*, no entanto, ganhou também força contraditoriamente nesse processo.

Segundo Duarte (2019), alguns contextos se adaptaram essa nova forma de gestão pública sob muita pressão externa, mesmo sem preparação para tal feito, pois a NGP se sustenta nas formas de descentralização política e administrativa; responsabilização dos serviços prestados; concorrência entre os agentes públicos, privado e o terceiro setor; execução e controle por meio dos resultados obtidos através das avaliações, metas e objetivos; padronização dos serviços e avaliação dos profissionais por meio de seus resultados e do comportamento exemplar, dentre outros elementos que advém do setor empresarial, e para aderir e se adaptar a esta lógica, significava fazer grandes mudanças nos aparatos públicos e nas prestações de serviços.

A gestão empresarial que acompanha a NGP se baseia em “liberalismo gerencial” e “gerenciamento orientado pelo mercado” e isso faz com que os serviços públicos se esforcem para alcançarem maiores resultados, e a descentralização dos processos administrativos e financeiros dos serviços públicos torna possível as competições internas no mercado por recursos públicos e abre margem para a imbricação entre os setores públicos e privados. Nesse sentido, um Estado que antes se configurava como agente de manutenções e provedor dos serviços públicos, sob a configuração da NGP, passou a exercer práticas empresariais de um contexto favorável para o Neoliberalismo (Duarte, 2019).

Diante disso, durante os períodos das reformas dos governos para inserção da NGP, outros agentes também passaram a fazer parte da disseminação das ideias gerencialista, como é o caso dos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e *United States Agency for International Development (USAID)*, agentes que sob o novo papel do Estado, passaram a exercer posições de agências financiadoras para políticas e programas dos governos, principalmente das políticas educacionais (Chrispino, 2016).

Acompanhado desses agentes também tinha a inserção das Organizações da Sociedade Civil (OSC's), que podem ser compreendidas como sendo “[...] populações de cidadãos, ou esfera privada, que abrangem suas variadas formas de organização e expressão – com ou sem

fins lucrativos, podendo ser legalmente constituídas ou espontâneas e informais” (Oliveira; Haddad, 2001, p. 62).

Segundo os autores Oliveira e Haddad (2001), essas organizações passaram a ter destaque nos discursos dos agentes BID, FMI e BM pelas características políticas que elas assumiram ainda na década de 1970, por terem se tornado uma forte expressão de envolvimento e participação em assuntos políticos que antes eram exclusivos à esfera pública. De acordo com esses autores, para os organismos internacionais era “[...] consensual o entendimento de que programas de erradicação da pobreza e do desenvolvimento requeiram o engajamento ativo da sociedade civil, sob pena de ineficácia” (Oliveira; Haddad, 2001, p.66).

Dessa forma, é importante compreender que a estrutura que perpassa essas Osc’s é multifacetada, e elas estão inseridas em um universo que se constitui por inúmeras organizações criada por cidadãos que estão pré-dispostos a atuarem e a oferecerem produtos e serviços que o “Estado não atende de modo satisfatório e o mercado não tem interesse de atender” (Oliveira; Haddad, 2001). Algumas das inúmeras Osc’s que podem ser mencionadas como pertencentes a esse vasto universo são:

Organizações de base (grassroots) ou entidades comunitárias, voltadas para a promoção do desenvolvimento local e liderança de lutas populares; as organizações intermediárias de assessoria e pesquisa (think tanks) ou de defesa e promoção de direitos (advocacy); as fundações que realizam programas de interesse social (operadoas) ou financiam projetos sociais realizados por terceiros (grantmakers); e as antigas entidades assistenciais, de atendimento direto a populações carentes, que praticam a filantropia em sentido estrito (Oliveira; Haddad, 2001, p.62).

Esse contexto nos ajuda a compreender as emaranhadas relações que foram sendo construídas em meados de 1990 e que culminaram no que os autores Lascoumes e Le Galès (2012) chamam de ação pública. Segundo os autores, com a chegada da modernidade e também das transformações que aconteceram na sociedade a partir da década de 1970 em relação as tomadas de decisões sobre as questões públicas, o Estado também passou a ter a inserção de outros agentes na configuração de programas e políticas sociais, complexificando nosso olhar para esta instituição social.

Os autores denominaram essa estrutura de interações entre esses diferentes agentes de “ação pública”, que se configura como sendo a ideia do envolvimento de diversos atores na elaboração e implementação de políticas pública atores públicos e privados, instituições, fundações e organizações nacionais e internacionais interagindo entre si para impor seus interesses no âmbito público, o que nos permite refletir que não existe apenas um interesse

sendo debatido entre esses atores, mas sim, um conglomerado de intenções e interesses em disputa, por diferentes agentes. Isso nos coloca a tarefa de conhecer tais agentes, suas intencionalidades e diferentes posições que ocupam no espaço social mais amplo.

Todo esse contexto teve reflexo nas áreas sociais, que na época passaram por inúmeras mudanças para atenderem a essas demandas que estavam sendo consolidadas, não mais só pelos discursos dos governos, como também pelos diversos agentes supracitados. Dentre as áreas que passaram por esses processos de transformações para atender à lógica que se configurava na sociedade no final da década de 1970, a educação foi uma das principais, especialmente porque passaram a enxergar o sistema educacional como um meio para o crescimento econômico.

A educação no Estado de bem-estar social era vista como um setor que precisava de fortes investimentos para a melhoria da qualidade educacional e expansão do ensino, já no cenário de Estado neoliberal, a educação passou assumir uma posição de preparação de mão de obra qualificada, e o investimento na educação passou a ser visto como uma forma de preparação de habilidades primordiais para o mercado e de retorno econômico para a sociedade (Silva, 2021).

Para os pensadores neoliberais, a ineficiência que acompanhava a educação estava atrelada à falta de um acompanhamento adequado da distribuição do serviço que derivou do crescimento da educação sem o controle devido, e para que a educação pudesse ter uma gestão mais eficiente e eficaz era necessária uma reforma nos sistemas escolares para ser estabelecida uma administração mais efetiva, com maior produtividade e que acompanhasse as mudanças da economia.

Os argumentos que emergiriam desses cenários eram de que não faltavam escolas, o que faltavam eram escolas melhores, com mais rendimento e desempenho; não faltavam professores, o que faltavam eram professores com formações melhores e com mais qualificação, assim como não faltavam investimentos educacionais, o que faltavam eram melhores utilizações e distribuições dos gastos com a educação (Gentili, 1996). Esses discursos vinham acompanhados de grandes mudanças educacionais que estavam alicerçadas nas ideias de reformas na gestão educacional, reformas curriculares, novas formas de formações de professores e também da necessidade de monitoramento da qualidade educacional, pois a qualidade da educação passou a ser um dos principais pontos para estabelecer a lógica de eficiência e eficácia nos sistemas de ensino.

Essa conjuntura é importante para a mirada do surgimento das avaliações em larga escala, foco desta dissertação, porque foram essas relações políticas e econômicas,

acompanhadas das inúmeras reformas sociais e educacionais, que a educação passou a trilhar novas configurações no que tange ao seu papel na sociedade. Com a educação sendo direcionada por outras perspectivas ideológicas, segundo Duarte (2019, p. 41),

As mudanças empreendidas nos sistemas de ensino nas últimas décadas se deram, sobretudo, ao longo dos anos de 1990, em um contexto de reformas do Estado que vieram como resposta às novas demandas produtivas impostas pela reestruturação do capital, à globalização e às críticas à ineficiência e esgotamento do modelo administrativo burocrático e do Estado de Bem-estar.

De acordo com o autor, as escolas no Estado de bem-estar social tinham como foco “[...] a noção de igualdade de oportunidades que orientou por muito tempo o ideal de justiça social” (Duarte, 2019, p.46) e foi exatamente esse esforço em criar uma educação que pensasse a ascensão dos sujeitos, que foi usado como discurso pelos organismos internacionais para atacar a educação sob justificativas de que esse modelo só gerou atrasos, e isso gerou oportunidades de inserir novos mecanismos que pudessem modificar os sistemas educacionais. Dessa forma, é em meio aos debates sobre a ineficiência e a preocupação com os padrões educativos e a incapacidade de a educação responder aos novos desafios, que o papel da educação na sociedade foi colocado em xeque para ser ressignificado. Diante desse contexto, a NGP se configurou no âmbito da educação como:

Na gestão da educação pública os princípios da NGP traduziram-se, sobretudo, na forma de políticas de desregulamentação, descentralização e flexibilização da gestão escolar a partir de modelos de governança que lançam mão fortemente de mecanismos de mercado e de responsabilização (accountability) para alcançar os objetivos traçados para a educação (Duarte, 2019, p. 46).

É diante desse contexto supracitado que as avaliações em larga escala ganharam centralidade como políticas que podem contribuir para o avanço da educação, pois tinham como foco mensura a qualidade da educação dos sistemas de ensino por meio do desempenho dos alunos em testes de larga escala, e os resultados dessas avaliações são geralmente usados para monitorar a qualidade educacional e também para nortear outras políticas públicas da educação.

O autor Rothen (2018) vai chamar esse movimento de avaliação anglo-americana, visto que por meio dos debates e as conferências sobre educação muito se cobrava de ação por parte dos governos no que tange ao monitoramento da qualidade educacional para observar o

crescimento qualitativo da educação e monitorar os investimentos que estavam sendo repassados, principalmente por parte dos organismos internacionais, que agiam como financiadores e orientadores dessas políticas.

Na América Latina, os movimentos em prol das avaliações, por parte de governos e organismos internacionais, não foram diferentes e seguiram por diversos debates, reuniões e conferências para serem consolidados nos sistemas de ensino, como por exemplo: a) o Projeto Principal da Educação para América Latina e Caribe (PROMEDLAC) em meados do final da década de 1989, que foi um evento que proporcionou grandes debates em torno da qualidade da educação e contou com a presença dos ministros educacionais e da UNESCO; b) a 24ª Reunião da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), em 1992, que para além do caráter pretensioso de disseminar ideias neoliberais, também debatia a educação como sendo a única “[...] política pública capaz de garantir o desenvolvimento social e econômico de uma nação” (Gonçalves, 2005, p. 40); c) a Conferência de Nova Délhi de 1993 que, para além de dar continuidade às propostas iniciadas na década de 1990, também incorporou outros nove países nessa lógica das políticas de avaliações externas, como foi o caso do Brasil e do México; e d) Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina (PREAL), criado em 1996, por meio do financiamento do BID, que foi um grande aliado dos avanços das avaliações em larga escala nos sistemas educacionais na América Latina (Pasini, 2020).

O movimento em prol das avaliações em larga escala acompanhado do debate de outras políticas públicas para educação fez com que os documentos advindos dessas reuniões e conferências criticassem duramente os sistemas de ensino na época. Como foi o caso dos documentos do PREAL, que financiado pelo BID, que também financiava o PROMEDLAC, teceu duras críticas sobre as escolas, a saber:

Reformas cruciais, como avaliações de desempenho, vinculação dos salários ao desempenho, e permissão para que os diretores afastem os professores medíocres são praticamente inexistentes. De modo similar, poucos são os esforços feitos para reconhecer, apoiar e recompensar o ensino de qualidade superior nas salas de aulas. Em consequência, o magistério não é uma profissão altamente respeitada. O prestígio é baixo, a moral é fraca e o desempenho é medíocre (Preal, 2001, p. 20).

Palavras como “baixo prestígio”, “moral fraca” e “desempenho medíocre” foram utilizadas para desqualificar os sistemas e os profissionais da educação e os colocaram como ineficientes, e por isso que as mudanças que seriam realizadas deveriam estar atreladas aos desempenhos dos alunos nas avaliações em larga escala, pois iriam refletir diretamente no

trabalho dos professores e diretores, assim como a necessidade de novas formas de formações para os profissionais da educação e de políticas de incentivos que fossem capazes de estimular os profissionais para melhorar a qualidade da educação. Foram essas duras menções sobre os sistemas de ensino da América Latina que configuraram “[...] um solo fértil para o desenvolvimento do sistema de avaliação atrelado aos resultados, tanto em nível federal, quanto estadual e municipal” (Pasini, 2020, p. 66).

Como parte fundamental dos processos de criação e implementação de sistemas de avaliação em larga escala nos sistemas escolares, emerge um dos principais agentes da propagação das avaliações externas, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essa organização foi um dos agentes responsáveis de inserir as avaliações em larga escala nos sistemas de ensino e passou a executar o cargo de chefe de orientação, desenvolvimento e aplicação das avaliações pelo mundo. A OCDE atualmente é considerada a organização central do desenvolvimento de políticas públicas de avaliação, dentre outras políticas. Seu processo histórico inicia em:

Chamada de “Ministério Mundial da Educação”, a OCDE foi uma transformação feita por volta de 1960 da então Organização para a Cooperação Econômica (OECE), que foi criada em 1948 com uma ajuda americana de 12 bilhões de dólares. O objetivo da OECE era a reconstrução econômica da Europa depois da Segunda Guerra Mundial e, desde uma perspectiva americana, bloquear a expansão da influência soviética (Spring, 2018, p. 58).

A OCDE possui o caráter de trabalhar com “soluções” para as economias internacionais e, de acordo com Spring (2018), essa característica voltada para o desenvolvimento econômico está interligada com seu próprio processo histórico, que, após a segunda guerra mundial, passou a trabalhar diretamente com programas de informações. A OCDE foi uma forte contribuinte das reformas educacionais da década de 1990 por conta do seu caráter de alinhar economia com educação.

Dessa forma, a OCDE cria em 1997 o Pisa “[...] para medir as habilidades cognitivas [...] e, conseqüentemente, para medir o valor do capital humano de um país” (Spring, 2018, p. 81). O Programa Internacional de Avaliação de Estudante (PISA) é uma avaliação em larga escala internacional e se limita apenas em avaliar a educação básica com foco nas habilidades necessárias para participação na sociedade e para o seu desenvolvimento. O PISA tem como público alvo os estudantes de 15 anos de idade matriculados a partir do 7º ano, e as suas avaliações são voltadas para os conhecimentos matemáticos e ciências.

Segundo Spring (2018), a OCDE em 2012, por meio das declarações do secretário geral, ressaltou a necessidade de aumentar os testes para o resto do mundo, pois era uma forma de pensar uma educação para todos, para que os alunos pudessem desenvolver as suas habilidades ao máximo através das contribuições das avaliações externas. Após a aplicação do PISA, diversos sistemas educacionais criaram os seus próprios sistemas avaliativos nacionais, com o objetivo de aumentar suas pontuações nos testes internacionais e estarem por dentro do movimento transnacional e globalizado que passou a ser disseminado não apenas por meio das orientações dos organismos internacionais, mas também pela própria supervalorização dos testes estandardizados que passou a ranquear os países membros em melhores e piores desempenho em qualidade educacional.

Dessa forma, o PISA, enquanto base para outras avaliações, “[...] mobiliza debates políticos, nos quais supervaloriza os dados quantitativos [...] notadamente na relação despesa versus desempenho dos alunos” (Sudbranck; Fonseca, 2021, p. 26). Com a inserção efetiva do PISA, o cenário que se criou foi a de que cada vez mais a educação move-se pela avaliação, e cada vez menos pela educação da promoção de uma cultura integral do indivíduo (Lima; Rodriguez, 2008).

Esse contexto nos permite compreender como e por que as avaliações em larga escala ganharam relevância dentro dos sistemas de ensino, primeiro pela inserção dessas avaliações em larga escala com objetivo de monitorar a qualidade educacional dos sistemas de ensino como uma forma de fiscalizar e avaliar a educação; e segundo, pela própria lógica da avaliação em servir como parâmetro para reestruturar/ou criar novas políticas públicas.

Os autores Sudbranck e Fonseca (2021) chamam atenção para o fato de que esse contexto da inserção do Neoliberalismo nas estruturas do Estado-nação na década de 1970 “faz surgir, pois, uma nova ‘ortodoxia’ das reformas, que é transmitir mundialmente, independentemente do padrão de desenvolvimento econômico-social das nações, as padronizações de ensino” (Sudbranck; Fonseca, 2021, p. 45). O conhecimento passa a ser a grande moeda para o setor econômico, e o PISA encontra-se ancorado em disseminar essa ideia, e com seu caráter transnacional permitir que “[...] agências multilaterais participem tão ativamente na produção de diretrizes para conduzir a educação” (Sudbranck; Fonseca, 2021, p. 49).

O autor Estevão (2012) destaca em seus escritos que somos frequentemente levados a pensar que qualquer ideologia ou política que se mostre capaz de enfrentar os problemas educacionais é vista pelos demais agentes como a única e melhor saída, sobretudo se esses

discursos vierem acompanhados de agentes reconhecidos como importantes. E nesse caso, as avaliações desde o seu processo de inserção vieram acompanhadas de debates e discursos dos agentes governamentais e de organismos internacionais sobre como a sua implementação contribuiria de forma significativa para o aumento da qualidade educacional. Mediante a esse contexto, desdobraremos no próximo tópico como as avaliações em larga escala se propagaram nos sistemas de ensino Brasileiro.

## **2.2 A implementação das avaliações em larga escala no Brasil: os subsistemas de avaliações externas estaduais**

O Brasil, no início de 1990, passou por fortes períodos de reestruturação do Estado sob a justificativa de que as mudanças que tinham acontecido eram uma correlação direta com as dívidas externas e com as mudanças econômicas internacionais. O Brasil foi um dos últimos países a adentrar o cenário econômico que se figurava no mundo com objetivo de atrair recursos e se inserir no cenário do contexto internacional que se desdobrava. O processo de internacionalização e inserção de políticas públicas neoliberais advindas de governos capitalistas e reforçado por organismos internacionais se estabeleceram na América Latina em meados do final de 1980 e, Segundo Fonseca, Beltrão e Prado (2013), o Brasil já tinha ligações com a UNESCO e OCDE desde 1970 por intermédio do BM, porém, as políticas públicas neoliberais, principalmente as educacionais, só foram consolidadas em 1990.

Destaca-se que, durante o período de 1970 a 1990, o Brasil foi marcado em 1964 pela ditadura militar que se perpetuou até 1985. Segundo Idalino (2021), o período ditatorial estabeleceu e consolidou movimentos intensos de interesses de agentes capitalistas e de políticas neoliberais, pois o foco do Estado Ditador, para além de repreensões sociais e retiradas dos direitos civis, também estava direcionado em atender às demandas de interesse do capital nacional e internacional da época. A busca por atender às propostas advindas do contexto neoliberal que se configurava no mundo fez com que após a queda do governo militar, em 1985, – período este que significou um marco importante e o fim de um governo tão doloroso para a sociedade brasileira –, o Brasil herdasse enquanto sociedade civil o modelo norte americano que se baseava nas ideias de livre mercado, segundo Idalino (2021):

Quanto às principais razões da adesão do Brasil ao projeto neoliberal, têm destaques o agravamento da crise econômica, desencadeada entre os anos de 1989/1990, e o

esgotamento do modelo intervencionista estatal, inaugurado na década de 30[...] o momento da absoluta falência do estado desenvolvimentista que, de maneira imperativa, condiciona o Brasil ao neoliberalismo, materializa-se particularmente no último ano da gestão do presidente José Sarney (1985-1990), quando ocorre a substancial erosão da autoridade governamental e a hiperinflação (Idalino, 2021, p. 46).

Dessa forma, devido à instabilidade econômica e política do Brasil, houve grandes mudanças nos cenários econômicos, políticos e sociais. Durante essas mudanças que ocorreram na década de 1990, a educação brasileira desempenhou um papel crucial para o crescimento da economia e para o preparo de mão de obra qualificada, tendo em vista que as reformas tinham como foco:

[...] a desregulamentação na economia, privatizações de empresas estatais, abertura de mercados, reformas do sistema previdenciário, saúde, educação, enfraquecimento dos sindicatos, ao mesmo tempo em que há uma racionalização com os gastos sociais e tais medidas propugnavam o reordenamento dos papéis do Estado e seu ajuste à internalização do capital (Capela, 2018, p. 40).

As transformações econômicas começaram no final do governo José Sarney (1985-1990) e se estenderam até o Governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992). Collor foi um governante que tinha uma forte ligação com projetos de eixo econômico para planos de estabilidade para combater a inflação e também tinha afeição pelas propostas neoliberais, por isso que o seu governo foi marcado por interligações e mudanças, de desenvolvimento econômico, atreladas às ideias neoliberais. Essas primícias de desenvolvimento começaram no governo Collor, mas foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que se intensificaram e perduraram pelos governos posteriores (Capela, 2018).

O país passou por grandes modificações, sobretudo no governo de FHC, por conta das orientações das decisões políticas pautadas na necessidade de mudanças para atender às exigências da contemporaneidade, principalmente aquelas ligadas à administração pública, pois como o Estado de bem-estar-social estava em falência, os discursos que emergiam sobre o sistema público brasileiro eram de um sistema ineficaz e burocrático. Dessa forma, a administração pública brasileira passou por algumas reformulações na gestão, principalmente após os argumentos do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), comandado pelo ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira (1995-1998), que foram traduzidos no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (Duarte, 2019). Vale a pena esclarecer que não é possível fazer um transplante direto para o caso brasileiro dessa transição de Estado de bem-estar-social

para um Estado Neoliberal, uma vez que a história social do Brasil nem sequer nos permite falar de fato da existência de um caráter protecionista antes da década de 1990 no país.

O modelo utilizado na administração pública brasileira era visto como burocrático, com baixa eficiência e tinha resquícios da época marcada pela industrialização, que foi um período no qual a gestão pública era vista como centralizada e ineficiente, portanto, esse estilo de gestão não conseguia acompanhar os avanços que tinham acontecido em relação ao contexto internacional. Dessa forma, o Brasil passa de uma administração burocrática para uma administração pública aos moldes da NGP, que tinha como foco estabelecer nos setores públicos o gerencialismo, a flexibilidade e a eficiência que advinha de instituições privadas.

A inserção da NGP nos aparatos públicos brasileiros modificou as relações desses setores que passaram a serem mais dinâmicos, flexíveis e descentralizados. Nesse cenário, o Estado brasileiro passa de mantedor das políticas e dos programas sociais, para fiscalizador e avaliador dos serviços públicos oferecidos, o que refletiu consequentemente nas políticas públicas e programas, principalmente as educacionais. A contrapartida desse estilo de gestão é que quando o Estado se limita apenas aos resultados e ao processo de fiscalização, transfere as responsabilidades para os demais agentes e acaba se isentando das responsabilidades com os resultados que advém das próprias demandas do Estado por meio dessas políticas e programas.

O foco nos resultados das políticas públicas e dos programas é um fator importante para se refletir nesse tipo de gestão, porque nos permite inferir que ela se preocupa apenas com os resultados, em detrimento do processo de desenvolvimento que as políticas públicas e programas passam e, para Oliveira (2015), traçar uma perspectiva apenas pelo viés quantitativo e pelos resultados é simplesmente negligenciar todo um contexto em prol apenas das aparências do que se parece ser, ou deveria ser, enquanto política ou programa, desenvolvido pelos governos.

O Ministro Bresser-Pereira (1995-1999) foi um agente importante para a inserção das ideias da NGP nos aparatos públicos, porque alegava que um Estado eficiente é aquele que se compromete apenas com as suas obrigações, e para o ministro, quanto menor fossem as ações do Estado, mais agilizado seria o sistema público, ou seja, o Estado deveria apenas delegar e deixar os resultados com os outros agentes responsáveis, e o que não estava nas competências do Estado deveria ser descentralizado e terceirizado. Para Oliveira (2015), a NGP contribui mais para o sucateamento das políticas públicas sociais e educacionais, porque fortalece as ideias de estreitar os laços com o setor privado em detrimento de realizar manutenções significativas apenas e somente com o setor público.

Um ponto importante desse processo de modernização do Estado brasileiro era o caráter contraditório que ele assumia, segundo Oliveira (2015), “as reformas ocorridas na década de 1990, apesar de orientadas pelo neoliberalismo, justificaram-se contraditoriamente como resultado de exigências dos movimentos sociais e de maior participação política” (Oliveira, 2015, p. 631). Esses movimentos sociais foram utilizados de forma contraditória principalmente na educação, pois os movimentos defendiam a expansão e ampliação do direito à educação pública, gratuita, democrática e de qualidade e tecia duras críticas a modelos rígidos e burocráticos, em contrapartida, os governos utilizaram desse debate para justificar as mudanças que deveriam ocorrer na educação nos aspectos de gestão, administração, pedagógico e financiamento educacional como uma forma de atender ao clamor desses movimentos com ideias de mais transparência, flexibilidade e eficiência nos sistemas educacionais.

Destaca-se que a educação foi um dos setores mais afetados pela lógica da NGP, pois, segundo Perboni (2016), a educação não era vista como um cargo exclusivo para ser gerenciado apenas pelo Estado e por conta disso deveria estreitar os laços com o mercado e por conta desses discursos e fatores as reformas que ocorreram na educação brasileira na década de 1990 foram acompanhadas das ideias de descentralização e desconcentração dos poderes, do financiamento e da gestão. Outro destaque é que a educação brasileira também era apontada como um setor que necessitava de melhorias, pois assim como os demais setores, era vista como ineficiente.

Dessa forma, a descentralização que acompanhou o movimento de inserção da NGP nos setores públicos brasileiros pode ser compreendida como sendo “o deslocamento de poder de uma esfera de governo a outra, fazendo acompanhar-se de autonomia e das condições materiais e imateriais para sua realização” (Carvalho, 2004, p. 4). Ou seja, dependendo para onde o poder for designado ou descentralizado, o ente responsável terá que arcar com as demandas completas das devidas competências que lhe foram postas, e aqui cabe destacar os aspectos financeiros e demais recursos para a materialização das ações.

A desconcentração, por sua vez, é definida como sendo uma forma de “[...] delegação de determinadas funções, encargos e responsabilidades de uma esfera central às esferas regionais ou locais sem deslocamento do poder político de decisão” (Carvalho, 2004, p. 4). Nesse sentido, tudo que ocorre de decisões no âmbito central, ou seja, nacional ou estadual, passa a ser aplicado para o nível regional, e um dos exemplos desse processo é a municipalização.

Esses processos supracitados foram expressos em documentos legais que deram sustentações para a criação desse novo modelo de educação orientado pelo viés da NGP, a

começar pela Constituição Federal de 1988, que já previa no seu artigo 211 que União atuaria por meio da “Função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao distrito federal e aos municípios” (Brasil, 1988), ou seja, ao mesmo tempo que os entes federativos passaram a ter uma certa autonomia mediante a descentralização, a União ainda atua como um ente de prestação assistencial quando possível. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, também já previa a descentralização dos entes em seus documentos com relação a responsabilização dos estados e municípios por seus respectivos sistemas de ensino, mas ao mesmo tempo, também firmava um caráter centralizador por conta das demandas que advém no sentido verticalizado de nacional, estadual e municipal.

Para Capela (2018), essa estrutura que se consolida por meio dos aparatos legais é mais uma forma do “Estado desobrigar-se do financiamento em nome da suposta descentralização e de uma racionalização dos recursos, mas torna-se centralizado nas diretrizes das políticas” (Capela, 2018, p.42). Nessas tensões nacional-local e centralização/descentralização, vemos as contradições que o Estado assume ao se estabelecer como orientador das políticas públicas, principalmente as educacionais, mas que ao mesmo tempo se distancia dos processos de materialização dessas políticas públicas quando delega essas diretrizes e responsabiliza os entes competentes pelos resultados.

Após o processo de inserção da NGP, as relações entre os entes federados ocorrem de forma centralizada mascarada de descentralização, porque sempre haverá um agente que deverá ser responsabilizado por conta da própria lógica de hierarquização e das competências, o que impede de certa forma uma autonomia total dos processos administrativos e financeiros por parte dos entes federativos, o que acaba se configurando em uma autonomia relativa.

Dessa forma, o Estado assume um papel de Estado avaliador e fiscalizador em vez de um estado mantedor, visto que ele deixa de ser provedor integral dos serviços prestados para a sociedade e permite o entrelaçamento entre o setor público e privado nos estados e municípios, e mantém “o controle estratégico como governo central e descentraliza a realização das atividades, para as instâncias locais ou para instituições privadas ou organizações sociais” (Perboni, 2016, p. 56).

Esse contexto é importante para compreender as estruturas que moldaram a educação no Brasil em pleno Estado recém democratizado, e também como as influências de organismos internacionais se estabeleceram nas bases educacionais do país, pois, após a inserção da NGP

no Brasil, esses agentes também se configuraram como construtores importantes de políticas públicas educacionais brasileiras, principalmente por conta do financiamento e da necessidade de monitoramento da qualidade educacional, que já vinha sendo debatida e aderida pelos governos da América Latina por meio das reformas educacionais que aconteceram na época.

Foi durante esse contexto de mudanças educacionais e reformas atreladas às ideias neoliberais que as avaliações externas também ganharam forças nos governos brasileiros para serem implementadas nos sistemas de ensino, pois em 1990 inicia-se o primeiro projeto piloto de avaliação em larga escala a nível nacional no Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implementado pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia do Ministério da Educação (Pasini, 2020).

O SAEB é uma avaliação em larga escala nacional que tem como objetivo avaliar os sistemas de ensino público e privado, e a forma utilizada pelo SAEB para analisar os resultados de desempenho dos alunos é a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Destaca-se que, após a criação do SAEB, outras avaliações foram criadas com intuito de criar um sistema de avaliações que pudessem dar conta de outros níveis educacionais, como foi o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Cursos (ENADE), e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (Peboni, 2016).

As avaliações em larga escala passaram a ser uma política pública capaz de fornecer informações necessárias para as reformulações e criações de novas políticas públicas educacionais brasileiras. Com a criação do SAEB, outros sistemas/ou subsistemas de avaliação foram criados também por estados e municípios justamente porque as avaliações passaram a ser centralidade nos documentos de políticas públicas educacionais, como foi o caso no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001- 2010, que estabelecia e intensificava a criação de sistemas de avaliações para todos os níveis como uma ferramenta importante para o processo de gestão e melhoria dos sistemas educacionais e redirecionamento das perspectivas da educação no país (PNE, 2001).

A criação de subsistemas de avaliação também foi reforçada pela criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, que estava atrelado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que, por sua vez, fazia parte do plano Plurianual (PPA) do Governo Luiz Inácio Lula da Silva no período de 2008 a 2011 (Garcia, 2017). Com a criação desses projetos, sobretudo em relação ao PDE, cria-se também o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pelo decreto presidencial nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que reforçava

a necessidade de os entes federativos estarem alinhados ao cumprimento das metas em relação ao aumento da qualidade educacional que seria aferida por meio das avaliações em larga escala do SAEB e do IDEB, com uma sutil relação com o setor privado, uma vez que esse plano emergiu da ação do empresariado na educação.

O IDEB é apresentado nesse cenário como um “[...] instrumento necessário para medir a qualidade da educação, a partir do qual serão aferidos os esforços dos entes federados que assinaram a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (Garcia,2017, p.154). O referido Plano destaca-se por ser um documento assinado pelos representantes de estados e municípios, que se comprometem em cumprir as 28 diretrizes junto dos sistemas educacionais para alcançarem a qualidade prevista pelo IDEB, bem como as metas que foram traçadas como enfoque central da educação como um todo.

A pressão advinda desses aparatos legais foi tamanha que os estados e municípios passaram a criar os seus próprios subsistemas de avaliações em larga escala para atender às demandas de desempenho e melhoria do índice educacional. Esse processo fez com que fosse criado, até o presente momento de desenvolvimento dessa dissertação, 25 subsistemas de avaliações em larga estaduais, dos 26 estados e Distrito Federal, após a inserção do SAEB e dos aparatos legais supracitados.

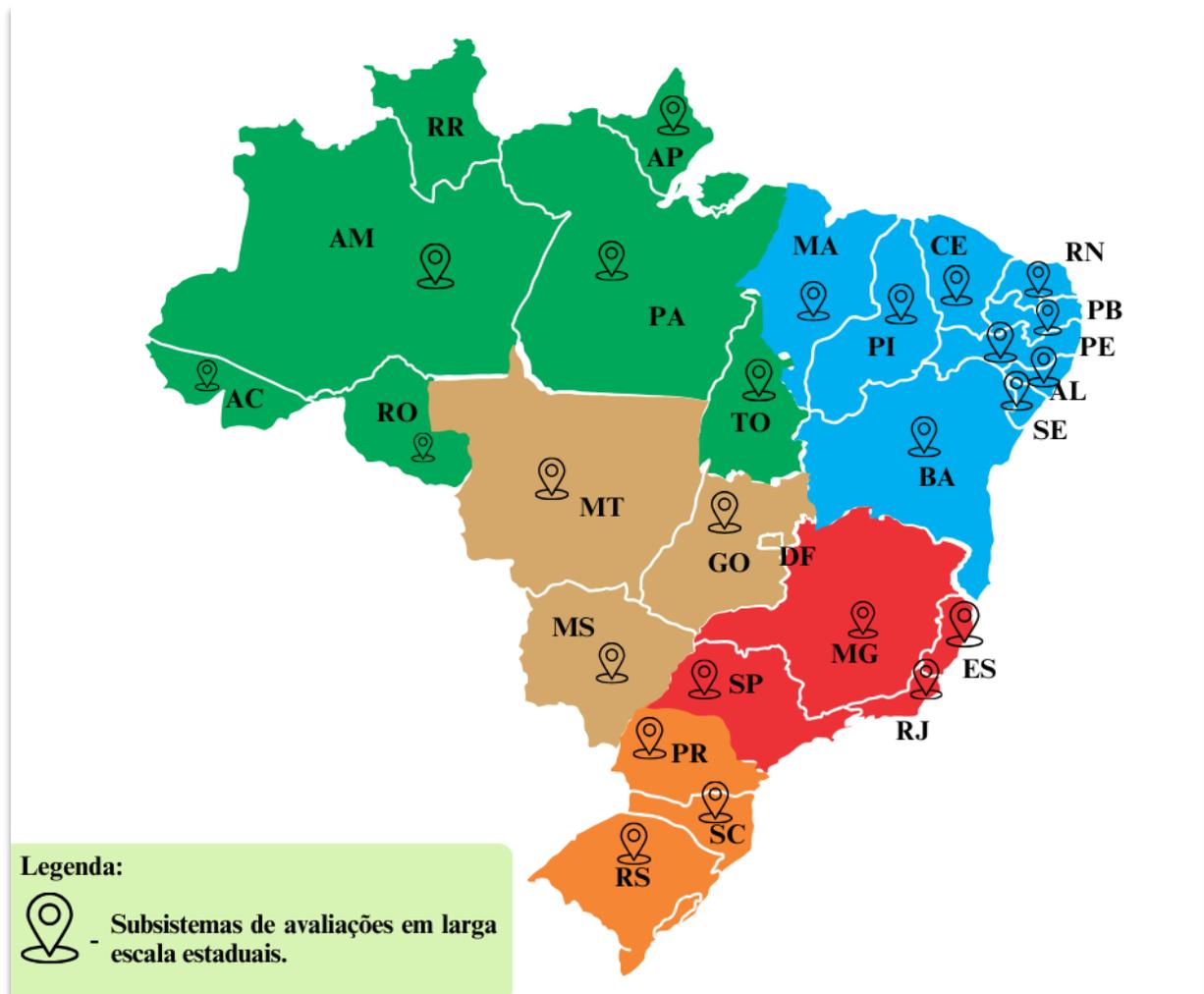
O foco nos subsistemas estaduais justifica-se pelo próprio objetivo da nossa pesquisa, que é direcionado para uma avaliação em larga escala referente ao estado do Amazonas, portanto, compreender os contextos históricos e legais que deram subsídios para a criação dos subsistemas de avaliações estaduais no Brasil é também compreender como isso se configurou para a consolidação das avaliações externas no Amazonas.

O levantamento dos subsistemas estaduais foi realizado no site da CAed/UFJF, que desde a sua criação nos anos 2000 tem se consolidado no subcampo das avaliações em larga escala, como um dos principais agentes contratados por estados e municípios para a realizações dessas avaliações externas. A partir desse levantamento identificamos que, com os avanços das avaliações em larga escala no Brasil desde o final da década de 1990, atualmente cada sistema de ensino estadual tirando, Roraima e Distrito Federal, já mantiveram ou mantém uma relação de colaboração com o Caed/UFJF, ou seja, dos 26 estados e Distrito Federal, 25 deles implementaram as avaliações em larga escala e realizaram essas avaliações com a auxilio do CAed/UFJF, o que só demonstra o esforço dos estados para implementarem uma política que tem ganhado centralidade nos discursos governamentais como um ferramenta efetiva de

garantia da qualidade educacional, bem como a própria força do CAed/UFJF nesse campo das avaliações locais.

Abaixo sintetizamos os subsistemas de avaliações em larga escala estaduais mapeados do Brasil:

**Figura 2: Subsistemas De Avaliações Em Larga Escala Estaduais Do Brasil**



Fonte: Elaboração própria (2024).

Observa-se que, após a inserção dos documentos legais nacionais, ocorre uma corrida por parte dos estados para implementação dos subsistemas avaliativos externos próprios, cujo objetivo é mensurar a qualidade educacional com base em metas e métricas que muitas vezes não correspondem às realidades educacionais dos sistemas de ensino desses estados, mas por

conta de serem demandas advindas de modo verticalizado, são cristalizadas e precisam ser implementadas. Essas bases legais que deram sustentações para a implementação das avaliações em larga escala são importantes para compreender como essa política pública foi sendo estruturada de forma massiva no Brasil por meio desses subsistemas.

Nota-se na figura acima que o estado se estruturou de diversos dispositivos legais para implementar uma cultura avaliativa não apenas nacional, mas também que possibilitasse a criação de subsistemas de avaliação estaduais com objetivo de criar diversos parâmetros quantitativos e traçar a partir dos resultados dessas avaliações, ranqueamentos de desempenho dos sistemas de ensino, mesmo que os contextos dos sistemas fossem diversificados e que as condições dos sistemas de ensino fossem diferentes. Mapear os subsistemas de avaliações estaduais é compreender o quanto as avaliações externas ganharam forças para se materializarem e se consolidarem como uma das principais políticas públicas educacionais cujo objetivo é nortear as demais políticas após os resultados de desempenho dos alunos e ranqueamento das notas desses sujeitos, das escolas e dos municípios e estados brasileiros.

Dessa forma, de acordo com os estudos de Hipolyto e Leite (2012), as avaliações em larga escala não conseguem captar de forma literal o cotidiano dos sistemas de ensino e nem possuem esse objetivo, porém, ao tratar do desempenho educacional dos alunos como sinônimo de qualidade total por meio de aspectos quantitativos, as avaliações não só ignoram as singularidades de cada contexto, como também contribuem para a negligência de assuntos importantes para a melhoria da educação, pois, resumir escolas a números/ou entre piores e melhores não é um caminho viável para transformações significativas na educação.

Cada um desses subsistemas de avaliação se consolida em um contexto diversificado que possui suas singularidades próprias por se tratar da educação estadual de um estado, e esse aspecto é importante porque diz respeito à própria limitação da política, que mesmo que tenha um caráter padronizador, ainda assim não consegue dar conta da magnitude regional e dos problemas que perpassam os sistemas de ensino de cada estado, mas que ainda assim, serve como métrica para nortear outras políticas públicas educacionais, e aqui destaca-se que não é trabalho dessa pesquisadora dizer se as avaliações em larga escala são boas ou ruins, mas sim, refletir sobre essa política de modo crítico. Nesse sentido, seguindo a lógica da criação de subsistemas de avaliações em larga escala no Brasil, o estado do Amazonas cria em 2008 o subsistema de avaliação externa, SADEAM, conforme é apresentado no tópico seguinte.

### 2.3 O Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM)

O Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) é o sistema de avaliação em larga escala do estado do Amazonas e foi implementado pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC- AM) em 2008, por meio da Portaria GSE nº 2636, edição nº 31.437, de 26 de setembro de 2008 (Amazonas, 2008). A portaria decretou o SADEAM como avaliação em larga escala do estado com foco em aferir a qualidade educacional do sistema estadual de ensino. No início da implementação do SADEAM, em 2008, a SEDUC/AM tinha vínculo com o Centro de Seleção e de Promoção de Evento (CESPE) da Universidade de Brasília (UNB), instituição responsável pelo processo de elaboração e divulgação dos resultados do SADEAM, porém, em 2011 esta instituição foi substituída pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (Silva, 2016).

O CAed/UFJF esteve presente no processo de avaliação do SADEAM no período de 2011 a 2015, período este que o SADEAM esteve ativo de modo ininterrupto porque ocorreu edições de avaliação em todos os anos supracitados, de acordo com o site do Caed, e também nos anos de 2019, 2021 e 2023. Nesse período o SADEAM avaliou alunos do 3º, 5º, 7º, 9º ano do ensino fundamental, alunos do 1º e 3º ano do ensino médio e também alunos da EJA (Jesus, 2017). As disciplinas avaliadas foram: língua portuguesa, matemática, ciências humanas e ciências naturais. Segundo Silva (2016), para além de obter o resultado quantitativo dos alunos nos testes padronizados, o SADEAM também abrange dados como:

Alunos previstos, alunos avaliados, proficiência por modalidade de ensino, por rede, por município, por coordenadoria por escola, por turma e por aluno; percentual de acerto por descritor, por rede, por município, por coordenadoria, por escola, por turma e por aluno e índices de desenvolvimento da educação, entre outros indicadores que contribuem para o fornecimento de informações relevantes com vistas a ajustar e promover mudanças nas políticas educacionais no Amazonas (Silva, 2016, p. 21).

Os instrumentos que auxiliam a política de avaliação do SADEAM, são: a) escalas de proficiência; b) os padrões de desempenho; e c) matrizes de referência. Esses instrumentos fazem com que as avaliações do SADEAM sejam estruturadas por meio de um padrão a ser seguido e orientado, pois essas ferramentas também são usadas pelo SAEB. Dessa forma, a primeira ferramenta utilizada é a escala de proficiência, que tem como foco apresentar “[...] os resultados em uma espécie de régua em que os valores de proficiência obtidos são ordenados e

caracterizados em intervalos, que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades para os alunos” (Sadeam, 2021, p. 17).

As escalas de proficiência proporcionam uma maior compreensão para os professores e para a equipe pedagógica sobre as habilidades alcançadas pelos alunos, assim como as habilidades que precisam ser trabalhadas (Sadeam, 2021). O objetivo com essas escalas é que a equipe escolar como um todo possa traçar estratégias para aprimorar o ensino aprendizagem dos alunos e as próprias habilidades que são trabalhadas nas avaliações. De acordo com o documento, cada cor destaca o grau de complexidade da atividade, variando entre o grau mais fácil e o mais difícil.

**Figura 3: Escala De Proficiência - SADEAM**



Fonte: Revista de Língua Portuguesa e matemática - SADEAM (2021).

A segunda ferramenta utilizada no processo de aferição da qualidade educacional dos alunos avaliados pelo SADEAM são os Padrões de Desempenho, que “[...]permitem conferir quais foram as habilidades avaliadas e o desempenho da escola, das turmas e dos estudantes em relação a cada uma dessas habilidades” (Sadeam, 2021, p.25). Os padrões são outro instrumento que permitem um compilado de informações sobre o desempenho do aluno por agrupamentos.

Os padrões de desempenho permitem que as equipe pedagógicas, bem como os professores, analisem e reflitam sobre o desempenho dos seus alunos à luz das classificações supracitadas. De acordo com SADEAM (2021), a ideia de utilizar os padrões de desempenho é

para que os professores possam trabalhar as defasagens e os avanços desses alunos no aspecto de aprimorar as suas possíveis potencialidades para cada habilidade e competência que foi avaliada. O que se espera com o auxílio desses instrumentos incorporados pelo SADEAM é “oferecer às escolas dados que precisam ser analisados e interpretados pela equipe gestora e corpo docente para, posteriormente, junto aos dados das avaliações internas, redirecionar o projeto pedagógico da escola” (Cordeiro, 2017, p. 30). Dessa forma, os desempenhos dos alunos são classificados em:

**Figura 4: Padrões De Desempenho – SADEAM**



Fonte: Elaboração própria (2024).

Para Jesus (2017), os padrões de desempenho possuem uma função clara e objetiva do pós avaliação, pois, para autora, os padrões abaixo do básico e básico são indicadores que sinalizam que o processo de ensino aprendizagem necessita de reforços nas habilidades que não conseguiram ser alcançadas, diferente dos padrões de proficiência e avançado, que indicam a importância de se manter o trabalho que já está sendo feito para que os alunos dessas classificações possam ir avançando em desafios maiores nos testes para que as habilidades já consolidadas, sejam apenas aprofundadas.

Por fim, outra ferramenta importante para a materialização do SADEAM é a Matriz de Referência, ferramenta responsável por constituir o *corpus* da avaliação. Essa matriz é um

recorte de conteúdos considerados importantes para serem avaliados pelo SADEAM, ou seja, a matriz não avalia todos os conteúdos do currículo educacional de modo geral, apenas as habilidades consideradas essenciais (Sadeam, 2021) – compreendemos aqui que o próprio mecanismo de seleção de alguns conteúdos escolares para este estrato de “essenciais” já demonstra processos de classificação e de reificação do arbitrário cultural importantes nesta política de avaliação.

As matrizes são construídas por domínios/tópicos, descritores e item, e segundo alguns autores como Silva (2016), os instrumentos utilizados para criar a matriz de referência do SADEAM são praticamente iguais aos do SAEB, o que nos permite inferir sobre a ideia de uma padronização de conteúdo considerados essenciais para serem avaliados, tanto em relação as avaliações externas nacional, quanto estadual. Cada disciplina que é avaliada pelo SADEAM possui a sua matriz própria com seus conteúdos próprios de acordo com as séries que são avaliadas. Destaca-se que as matrizes de referência não podem ser consideradas como o currículo, pois os currículos estaduais são mais abrangentes e incluem orientações mais gerais, trata-se aqui de um recorte.

Os métodos de avaliar os resultados obtidos nas provas do SADEAM correspondem a duas teorias, sendo elas consideradas de extrema importância para o processo de designar as notas/desempenho dos alunos, porque são consideradas a força motriz no processo de definir os avanços e retrocessos dos alunos nas avaliações. As duas teorias são Teoria Clássica dos Testes (TCT) e Teoria de Resposta ao Item (TRI), que também são teorias utilizadas para analisar o desempenho dos alunos nas avaliações do SAEB (Silva, 2016).

A TCT corresponde ao método clássico de avaliação que é utilizado nas avaliações internas, ou seja, diz respeito a uma leitura de dados voltadas para a soma de acertos nas questões da prova. A TRI, ao contrário da TCT que atribui uma nota, ela atribui uma proficiência, uma leitura mais estatística acerca dos acertos dos alunos nos itens avaliados. O cálculo da avaliação é feito por a) grau de dificuldade; b) capacidade de discriminação; e c) probabilidade de acerto ao acaso (Silva, 2016). O primeiro elemento define o grau de dificuldade de determinado item; o segundo corresponde ao processo de discriminação entre os alunos, ou seja, os alunos que atingiram os itens mais avançados, daqueles que não atingiram; e, por fim, o terceiro trata das questões que foram respondidas com base nos “chutes”.

Moreno (2016) ressalta que a avaliação do SADEAM se tornou com o passar dos anos autossuficiente em diagnosticar o desempenho dos alunos da rede estadual, sobretudo no alcance de outras localidades do estado do Amazonas para avaliarem os seus sistemas de ensino.

Mas, em contrapartida, destaca a necessidade de avanços e aprimoramento por parte da política pública em tornar seu processo cada vez mais sofisticado no que tange a tratar das singularidades locais, pois, para o autor, os avanços de políticas públicas, sobretudo das avaliações em larga escala, faz-se com debates, idas e vindas, discordâncias e concordâncias para se pensar as melhores decisões para modificar a política pública para melhor atender ao seu público alvo, que são: corpo docente, gestores, alunos e secretarias de modo geral.

Com a implementação do SADEAM, outras iniciativas foram sendo criadas pela SEDUC-AM como complementares ao SADEAM, como foi o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação do Amazonas (IDEAM), que se caracteriza como um “indicador de qualidade implementado por intermédio do SADEAM com o objetivo de monitorar e acompanhar o desenvolvimento da educação por meio da consolidação de dados de desempenho/proficiência, fluxo escolar e aprovação” (Moreno, 2016, p. 34).

O IDEAM foi criado em 2008, e tem como base duas características principais para o cálculo de modo geral da qualidade do ensino: a primeira refere-se às médias de proficiência obtidas nas avaliações do SADEAM de cada disciplina, e a segunda trata da taxa de rendimento escolar dos alunos, ou seja, as reprovações, aprovações e a taxa de abandono dos alunos de cada escola. A fórmula utilizada para o cálculo é  $IDEAM (N \times P)$  varia em uma escala de 0 a 10 (Vieira, 2015). A lógica utilizada para compreender esse processo de cálculo entre rendimento nas avaliações e o fluxo escola é:

Se o sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, as escolas apressarem a aprovação sem qualidade do aluno – progressão automática -, o desempenho nas provas também indicará a necessidade de melhoria do sistema (Silva, 2016, p. 21).

O IDEAM abrange dessa forma um cálculo qualitativo/quantitativo mais exato e pedagógico atrelado ao fluxo escolar dos alunos e o desempenho deles nas avaliações em larga escala do SADEAM, integrando resultados mais adequados à realidade dos sistemas de ensino e conseqüentemente mais orientado às necessidades educacionais do estado.

A outra iniciativa incorporada pela lógica do SADEAM para contribuir como incentivo para os profissionais foi o prêmio escola de valor, uma política pública com foco na bonificação, criada e implementada como uma política integrante do SADEAM, regulamentada pela Lei nº 3.279, de 22 de julho de 2008. Para intensificar ainda mais a política de bonificação, no ano de

2011, foi implementado o Decreto nº 31.487, que tinha como objetivo aumentar o valor da bonificação para os profissionais da educação, e estender os valores para escolas que mesmo não alcançando as metas conseguiram aumentar seus índices nas avaliações. Os valores diante dessas alterações foram de R\$ 30.0000,00 para R\$ 50.000,00 de acordo com cada modalidade de ensino (Silva, 2015).

Segundo Souza (2017), quando as escolas ficam submetidas a alcances de metas pautadas em bonificações, podem acabar por se distanciar do processo ensino aprendizagem de modo qualitativo. Por mais que seja uma forma de premiar as escolas e os profissionais da educação com bons desempenhos, ainda é preciso organizar essas premiações para que não sejam vistas como premiações para uns e punições para as escolas que não atingiram as metas, e mais detidamente cabe aqui uma reflexão se a bonificação é o melhor caminho face à necessidade de melhor financiamento para as escolas e valorização docente e gestora.

Ao unir bonificação com alcance de metas, se estabelece mais uma noção de *accountability*, que interliga os serviços e esforços prestados pelos profissionais para alcançar as metas de desempenho estabelecidas pelas avaliações do SADEAM, do que necessariamente a preocupação em premiar esses profissionais para além do caráter de desempenhos. Segundo Cordeiro 2017, as escolas estaduais sofrem fortes influências dessas premiações seletivas que visam apenas premiar escolas com melhores desempenhos.

Por fim, para além do SADEAM ter contribuído para os desdobramentos supracitados, também criou os “kit’s de revistas”, cujo objetivo principal é apresentar os resultados obtidos nas avaliações de larga escala por área e localidade, acompanhado de orientações pedagógicas para pedagogos, professores e gestores escolares de como ler esses resultados. As revistas que são divulgadas por meio do site da Fundação CAed representam cada edição realizada do SADEAM, e é um dos meios de se obter conhecimento sobre a política pública a partir de informações mais detalhadas. A exemplo dos resultados destacados nas revistas, a autora Silva (2016) estabelece que

Os resultados são disponibilizados por área e ano/série avaliados, sendo os seguintes elementos apresentados: Participação, Proficiência média (rede, escola, turma, aluno), distribuição percentual dos alunos nos Padrões de desempenho e Percentual de acerto nos descritores. Esses resultados são organizados em planilhas em *excel*, em revistas impressas em um portal eletrônico (Silva, 2016, p. 31).

De modo geral, o kit revista de 2011 a 2015 segue um padrão de informações como desempenho dos alunos, descrição das matrizes, padrões de desempenho e orientações pedagógicas como é o caso das revistas destinadas para pedagogos e gestores escolares. Mas, ocorreram mudanças nesse processo de apresentação nos demais kit revistas das edições de 2019, 2021 e 2023, a começar pelo quantitativo de revistas, pois nas edições anteriores era comum um total de 10 a 12 revistas por edições, e atualmente as edição de 2019 conta com um kit de 8 revistas, a de 2021 com 6 e a de 2023 com 4 revistas. Trazemos abaixo o modelo de kit revista do SADEAM:

**Figura 5: Kit Revista Pedagógica – SADEAM 2019**



Fonte: Jornada pedagógica SEDUC – AM (2021).

Outro elemento alterado no kit revista foi o quantitativo de informações, para além de mostrar os desempenhos dentre outros elementos clássicos das revistas anteriores como era o caso do clima escolar e contexto, também foi adicionado novas informações, como a) Indicadores; b) Questionário para os professores; e c) Desempenho nos campos temáticos (subescalas). As novas informações tinham como objetivo melhorar a compreensão acerca da leitura dos resultados e criar um panorama mais rico de informações.

No caso dos indicadores, eles são números calculados por meio de “[...] uma fórmula pré-definida e com base em dados levantados segundo critérios específicos e rigorosos, como censos e pesquisas sociais, demográficas, econômicas ou educacionais” (Sadeam, 2019, p. 114). Os campos temáticos são subescalas que se encontram dentro de uma escala maior, e o objetivo com essas subescalas é avaliar mais detalhadamente as habilidades dos alunos. E, por fim, as revistas que são destinadas aos professores contam com um questionário final, que visa colher informações sobre a prática profissional e sua relação com as avaliações, esse questionário

encontra-se também disponível na aba/site desenvolvimento profissional. Para Silva (2016), o kit revista contribui no sentido de:

[...]subsidiar o fomento de debates na escola e mobilizar, dessa forma, os seus atores para os dados provenientes da aplicação do SADEAM. Por intermédio da consulta e da apropriação das informações que compõem esses materiais, os gestores, pedagogos e professores podem ser capazes de incrementar o trabalho pedagógico e provocar mudanças pedagógicas na sala de aula (Silva, 2016, p. 48).

As revistas que são elaboradas pelo SADEAM são o mais próximo de informações que se pode obter acerca da política pública em si, pois é um meio de comunicação dinâmico que disponibiliza informações sobre o sistema de ensino. O Kit revista de cada edição tem o papel de contribuir para reflexões sobre como utilizar os dados e auxiliar nas ações que irão ser decididas frente aos resultados obtidos por cada escola. Dessa forma, em 2011 foi avaliado o 3º ano do Ensino Médio e EJA, 3º e 7º Ano do ensino fundamental. Em 2012 os anos avaliados do ensino fundamental foram o 3º, 5º, 7º e 9º ano, ensino médio e EJA. No ano de 2013 apenas o 7º ano do ensino fundamental, ensino médio e EJA foram avaliados. Em 2014, os anos avaliados foram o 5º ano e 9º do ensino fundamental, ensino médio e EJA, e por fim em 2015 os anos avaliados foram o 3º e 7º ano do ensino fundamental, ensino médio e EJA.

Nos anos de 2019, os anos avaliados foram o 4º e 7º ano do ensino fundamental, e ensino médio. Em 2021, o SADEAM avaliou o 2º, 5º e 9º ano do ensino fundamental, ensino médio e EJA, por fim no ano de 2023 o SADEAM avaliou apenas o 2º do ensino fundamental com foco apenas em português e matemática. Destaca-se que no ano de 2020 o mundo foi surpreendido com a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, um momento delicado e devastador que deixou grandes impactos, como foi o caso do total de 15 milhões de mortes<sup>5</sup>.

O coronavírus deixou marcas profundas de perdas e também desequilíbrios nas áreas sociais, principalmente na educação e saúde. Na educação, as escolas aderiram ao ensino remoto por conta da necessidade do isolamento social por conta das orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS). Dessa forma, um dos meios utilizados para não causar tantos impactos na educação foi o uso de plataformas digitais de comunicação, como por exemplo o Google Meet. No caso da SEDUC- AM foi criado um canal intitulado “Aula em Casa”, que ministrava conteúdos de aulas gravadas pelos professores da rede de ensino.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2022-excesso-mortalidade-associado-pandemia-covid-19-foi-149-milhoes-em-2020-e-2021>.

O SADEAM que ocorreu no ano de 2021, para além do carácter de aferir o desempenho dos alunos nas avaliações, também cumpriu o papel de contribuir com dados significativos para auxiliar futuras estratégias que pretendiam atenuar os impactos causados pela pandemia. Dessa forma, o objetivo do SADEAM em 2021 se caracterizava por:

O efeito mais imediato dessa mudança foi a alteração substancial do planeamento de redes e escolas. Muitas ações de gestão foram pautadas considerando a peculiaridade desse período pandêmico. Neste momento, o foco é a reorganização curricular para 2022 e, por que não dizer, 2023. Para tanto, o diagnóstico da aprendizagem dos estudantes por meio da análise dos resultados da avaliação educacional é um instrumento indispensável à implementação de estratégias, pedagógicas e de gestão, que garantam a recuperação das aprendizagens comprometidas durante esse período (Sadeam, 2021, p. 5).

O Amazonas, em paralelo a outros estados do Brasil, foi considerado o epicentro da pandemia, o que contribuiu para que os impactos fossem ainda maiores. A saúde básica do Amazonas era um dos lugares mais precários em questões de atendimentos e saneamentos básicos necessários para combater a pandemia, e todo esse cenário acelerou o descontrole e a falta de dados sobre como estava o processo de ensino aprendizagem dos alunos amazonense porque a preocupação era em tentar atenuar a pandemia no estado (Silva; Bissoli; Silva; Santos, 2023). O Kit revista de 2021, para além de esclarecer e justificar o desempenho dos alunos nesse período, também destacou grandes desafios vivenciados pelo sistema educacional amazonense de modo geral no período pandêmico e os impactos futuros.

Enquanto política pública educacional, esse foi um ponto importante que marca a trajetória do SADEAM nos sistemas de ensino, para além de quantificar o desempenho dos alunos nas provas, pois em um momento delicado como esse, o SADEAM conseguiu contribuir com a educação estadual com dados que pudesse posteriormente serem usados para novas estratégias de recuperação da aprendizagem dos alunos, e conseqüentemente das escolas.

Esse tópico nos permitiu entender inicialmente a trajetória do SADEAM no sistema de ensino estadual do estado do Amazonas, e no próximo capítulo nos debruçamos exclusivamente sobre a gestão da política pública do SADEAM, foco da análise desta dissertação. Destaca-se que os tópicos criados nesse primeiro capítulo contribuíram de forma significativa para compreender a introdução das avaliações em larga escala de modo geral nos sistemas de ensino internacionais, nacional e local.

### **3. ANÁLISE DA GESTÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO EDUCACIONAL DO AMAZONAS (SADEAM)**

---

O presente capítulo tem como objetivo analisar os Diários Oficiais sobre o processos licitatórios do SADEAM, no período de 2017 a 2023, que nos deram pistas sobre os agentes envolvidos na gestão desta política pública. Após a análise dos diários identificamos os agentes envolvidos nos processos licitatórios, a saber: BID, CAed/UFJF, PADEAM/SEDUC-AM e Fundação Cesgranrio e descrevemos brevemente o contexto histórico de cada um e seu papel no desenvolvimento da política de avaliação educacional do estado do Amazonas.

Mediante a esse contexto nos dedicamos posteriormente a analisar as relações que foram sendo estruturadas por esses agentes para implementação do SADEAM por intermédio dos documentos selecionados nos sites oficiais desses agentes. A análise desses documentos ocorreu por meio de destaques de termos, palavras repetidas e das intenções explícitas/implícitas nos textos (Shiroma; Campos; Garcia, 2005). Por fim, durante a leitura dos documentos selecionados e dos destaques feitos pela pesquisadora, construímos as seguintes categorias de análise: Concepção de avaliação em larga escala, Financiamento e Concepção de Políticas Públicas, essas categorias foram criadas com foco em condensar as reflexões sobre as leituras dos documentos para auxiliar no processo de interpelação dos sustentáculos do SADEAM.

Dessa forma, os tópicos desse capítulo são: a) SADEAM: Análise documental a partir do diário oficial do Amazonas; b) Os agentes da gestão da política pública do SADEAM: BID, CAed/UFJF, PADEAM/SEDUC-AM, Fundação Cesgranrio; e c) A “Gestão Compartilhada” dos agentes da gestão da política pública do SADEAM.

#### **3.1 SADEAM: Análise documental a partir do diário oficial do Amazonas**

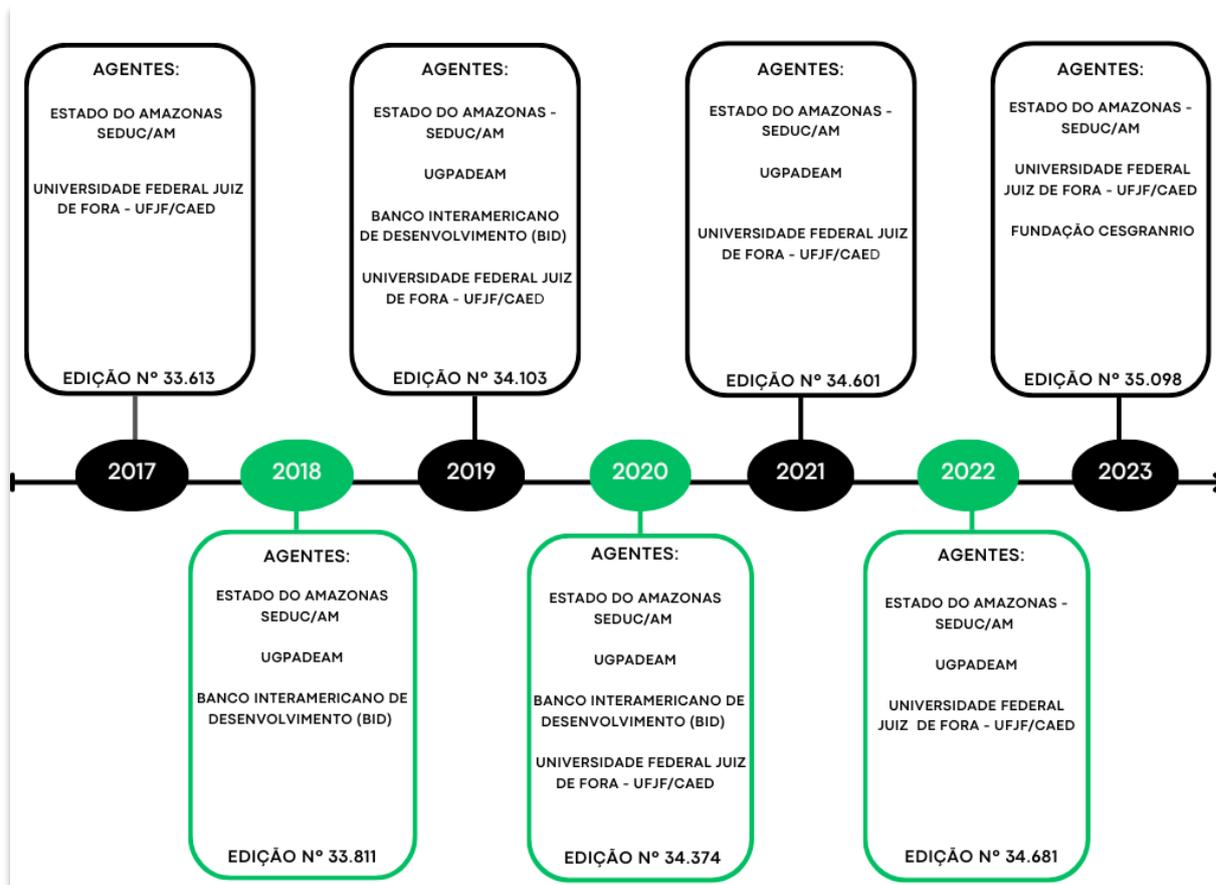
Introduzimos as análises sobre a gestão da política pública do SADEAM inicialmente por meio da identificação dos agentes envolvidos na gestão. O levantamento ocorreu no Diário Oficial do Amazonas no período de 2014 a 2023, o período selecionado corresponde a um período de 10 anos que julgamos ser pertinente para uma análise mais detalhada em torno de um interstício que engloba a maturidade da política analisada e períodos históricos importantes, como a transição de governos no país e a própria pandemia da Covid-19. A escolha por essa

base de dados ocorreu por conta que os únicos documentos disponibilizados pelo SADEAM são os encontrados na aba do site do CAed/UFJF que são as revistas, e por se tratar da gestão da política pública foi necessário expandir as buscas para os diários oficiais que nos deram pistas significativas sobre os processos de licitação e os agentes envolvidos na implementação do SADEAM.

Os descritores utilizados para as pesquisas no site foram: a) “Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas”, e o resultado das pesquisas retornou com 16 documentos dos quais foram selecionados 5; o outro descritor utilizado foi b) “Universidade de Juiz de Fora – UFJF” com retorno de 30 documentos dos quais os assuntos eram SADEAM, Mestrado Profissional dentre outros. Desses 30 documentos advindos dos resultados de busca, apenas 2 diários foram selecionados, posto que se ligavam diretamente ao nosso objeto de investigação.

Os critérios de seleção dos documentos foram a relação com a problemática da dissertação e a relação com os objetivos da dissertação. Dessa forma, após o procedimento de levantamento documental foi realizada uma leitura flutuante em todos os documentos para selecionar apenas aqueles que tinham relações mais diretas com a nossa pesquisa. Dos 46 diários oficiais lidos, apenas 7 foram selecionados para compor o *corpus* do levantamento documental, pois os outros 39 diários oficiais ou não tinham relação nenhuma com a pesquisa ou eram documentos repetidos. Segue abaixo o mapeamento dos agentes gerais destacados nos documentos dos diários oficiais selecionados e analisados.

**Figura 6: Levantamento dos documentos dos processos licitatórios do SADEAM no Diário Oficial do Amazonas**



Fonte: Elaboração própria (2024).

Com os diários oficiais selecionados conseguimos traçar uma linha do tempo com os respectivos agentes envolvidos nos processos licitatórios do SADEAM no período de 2017 a 2023. Esses diários, para além de nos darem uma sequência lógica, também correspondem ao período em que os processos licitatórios do SADEAM mais tiveram agentes envolvidos, não foram encontrados os anos de 2014, 2015 e 2016 por isso a justificativa de ausência desses anos. Os diários oficiais selecionados correspondem de modo geral aos processos licitatórios para contratações de empresas para aplicação das provas do SADEAM. Dessa forma, ao longo das leituras realizadas em tais documentos de forma minuciosa destacamos as instituições/fundações envolvidas nas licitações.

Por se tratar de diários oficiais sobre licitação, as informações não são detalhadas, mas foi possível destacar pontos importantes dos textos que contribuíssem para estruturar um parâmetro sobre esse processo de licitação e interligar com a gestão da política pública do SADEAM, porque um dos principais trabalhos do pesquisador é se deter a elementos centrais

que possam trazer pistas sobre o contexto que está nas entrelinhas dos documentos, portanto, esses elementos destacados na Figura 6 contribuirão para nortear as pistas iniciais acerca da gestão da política pública do SADEAM.

Dessa forma, no Diário Oficial da edição 33.613, de 2017, o estado do Amazonas por meio da SEDUC – AM estava fazendo uma prorrogação da contratação da Universidade Federal de Juiz de Fora, para dar continuidade aos aspectos de operacionalização do SADEAM, do período de 26.08.2017 até 24.12.2017. O diário oficial da edição nº 33.811, de 2018, abordava o processo de consultoria para contratação de empresas para aplicar as provas do SADEAM nos anos de 2018, 2019 e 2020, com objetivo de colocar em prática o “Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento do Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas - SADEAM”.

Os agentes envolvidos nesse processo de licitação eram o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Unidade de Gerenciamento do Programa de Aceleração do Desenvolvimento da Educação do Amazonas (UGPADEAM) da SEDUC – AM. No documento era explicado que o investimento que estava sendo feito para iniciar o processo licitatório estava sendo financiado pelo BID, que tinha repassado os recursos para o estado do Amazonas e posteriormente o estado aplicou no UGPADEAM e uma parcela desse investimento estava sendo usada para contratação de empresas especializadas para o SADEAM.

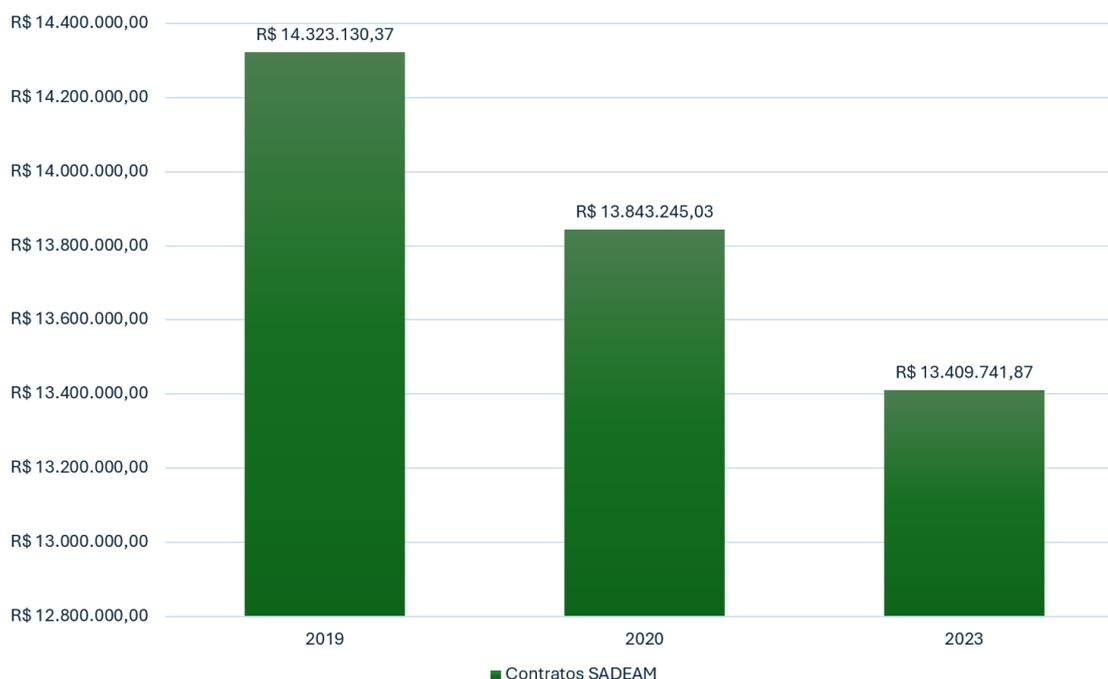
O diário apontava ainda que a empresa contratada seria responsável por todo o processo operacional da prova, desde o planejamento da avaliação até a transferência de conhecimentos, como por exemplo a divulgação dos resultados. O Diário Oficial da edição nº 34.103, do ano de 2019, tinha como objetivo a contratação de empresas especializadas para aplicação das provas do SADEAM, pelo valor de R\$: 14.323.130,37 (catorze milhões, trezentos e vinte e três mil cento e trinta reais e trinta e sete centavos) na data do dia 12.08.2019 por um período de 12 meses e os agentes envolvidos eram: UFJF, o BID e o Estado do Amazonas, por meio da UGPADEAM/SEDUC – AM.

A edição nº 34.374, do ano de 2020, estava fazendo uma licitação para contratação de empresas especializadas para aplicação das provas do SADEAM com foco em uma avaliação transversal, por um valor global de R\$ 13.843.245,03 (treze milhões e oitocentos e quarenta e três mil e duzentos e quarenta e cinco reais e três centavos). Os agentes envolvidos nesse processo foram: o estado do Amazonas por meio do UGPADEAM/SEDUC – AM, BID e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

A edição nº34.601, de 2021, tratava da prorrogação de contrato entre as partes, estado do Amazonas por meio da UGPADEAM/SEDUC-AM e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) para continuar os serviços prestados de operacionalização do SADEAM pelo período de 05.11.2021 até 05.03.2022. A edição nº 34.681 de 2022 também tratava sobre a prorrogação do contrato entre as parcerias estado do Amazonas por meio da UGPADEAM/SEDUC-AM e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)no período de 05.03.2022 a 04.05.2022.

Por fim, na edição nº 35.098 de 2023 os agentes estado do Amazonas por meio da SEDUC – AM e o Consórcio CESGRANRIO-UFJF/CAED firmam contrato pelo período de 23.11.2023 a 03.11.2024, prazo de vigência de 12 meses, para aplicação das provas do SADEAM. O valor da contratação foi de R\$: 13.409.741,87 (treze milhões, quatrocentos e nove mil, setecentos e quarenta e um reais e oitenta e sete centavos).

**Gráfico 1: Contratos do SADEAM para aplicação das provas**



Fonte: Elaboração própria, a partir dos Diários Oficiais do estado do Amazonas (2024).

Mediante ao contexto supracitado, podemos destacar o envolvimento dos seguintes agentes na gestão da política pública para o processo de implementação do SADEAM: a) Banco Interamericano de Desenvolvimento; b) Programa de Aceleração do Desenvolvimento da Educação do Amazonas por meio da SEDUC – AM; c) Universidade Federal de Juiz de Fora

(UFJF) e d) Fundação Cesgranrio. Nesse sentido, como era de se esperar, os diários oficiais apenas citavam esses agentes sem dar outras informações mais detalhadas, portanto segue abaixo uma breve descrição histórica de cada um deles.

O primeiro agente é o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que foi fundado no ano de 8 de abril de 1959 e é fruto dos debates sobre a necessidade do avanço da economia na América Latina e no Caribe. No início o BID realizou parcerias com 19 países da América Latina e dos Estados Unidos, sendo esses “Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Equador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai, Venezuela e Estados Unidos” (Silva; Hollerbach, 2022, p. 26). Diversos outros países da Europa e da Ásia também se tornaram membros do Banco, segundo Silva e Hollerbach (2022, p. 26):

[...] no decorrer do tempo, a organização expandiu o número de membros: Trinidad e Tobago tornou-se membro em 1967, Barbados em 1969, Jamaica em 1969, Canadá em 1972, Guiana em 1976 e Suriname em 1980. Outros 16 países europeus junto a Israel e Japão, membros não regionais, passaram a compor o Banco no período entre 1976 e 1986, Belize tornou-se membro em 1992, enquanto Croácia e Eslovênia aderiram como países sucessores da Iugoslávia em 1993. A Coreia do Sul tornou-se membro em 2005 e a China, o último país a entrar para a organização, aderiu em 2009.

Assim como outros organismos internacionais, o BID entra para a lista dos principais bancos envolvidos com o financiamento da educação, sobretudo no final dos anos de 1990 por conta do direcionamento das políticas públicas de educação alicerçadas para as noções de mercado e avanço econômico. Segundo Silva e Hollerbach (2022), para além de fornecer empréstimos para os países membros, o BID também cria documentos de orientações acerca de como pretende guiar suas ações para o desenvolvimento de qualquer política pública e programas dos países membros.

Como foi destacado no primeiro capítulo desta dissertação, o BID foi um dos agentes responsáveis pelas proliferações das avaliações em larga escala na América Latina, que inclusive teceu duras críticas em seus documentos em relação a educação de modo geral da América Latina. Esse é um destaque importante porque podemos resgatar que o envolvimento do BID não é recente no que tange ao seu processo de financiamento e orientação de programas e políticas educacionais.

O segundo agente envolvido na gestão da política pública do SADEAM é a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC-AM)<sup>6</sup>, criada no dia 15 de janeiro de 1946 por meio da lei 1.586, como uma administração direta do poder executivo do estado do Amazonas, ou seja, como foi destacado na figura acima, o Estado atua por meio da SEDUC-AM e conseqüentemente pelo UGPADEAM. A SEDUC-AM conta com uma estrutura organizacional que tem como foco gerir a educação estadual no estado do Amazonas de modo geral, desde a capital aos municípios. A estrutura organizacional da secretaria consta detalhada no site da SEDUC – AM, e permite compreender como os seus departamentos, coordenações e outros setores se interligam para o funcionamento da secretaria no estado do Amazonas.

Na estrutura da SEDUC – AM existem as secretarias específicas que contribuem para o seu funcionamento geral. Cada secretaria tem as suas atribuições e busca realizar um trabalho de colaboração entre elas. A Secretaria Executiva tem como foco supervisionar as atividades desenvolvidas pelas demais secretarias adjuntas e contribuir com coordenação, assistência e auxílio ao Secretário de Estado, e atender ao público de modo geral, como docentes, discentes, entidades, órgãos dentre outros.

A Secretaria Executiva Adjunta da Capital é voltada apenas para coordenar as atividades da capital do estado do Amazonas, Manaus. A forma da secretaria organizar a educação na capital ocorre por meio de coordenadorias distritais, ao todo são 7 coordenadorias responsáveis pelas escolas estaduais da capital, de acordo com as suas respectivas zonas<sup>7</sup>. Assim como a Secretaria Executiva Adjunta do Interior, que coordena, avalia, repassa e coleta junto das coordenadorias regionais os assuntos dos interiores do estado do Amazonas.

Diante das leituras dos diários, compreendemos que o UGPADEAM faz parte das estruturas da SEDUC-AM como um dos responsáveis por compor a gestão da política pública do SADEAM por intermédio da secretaria. Dessa forma, identificamos que o UGPADEAM é uma Unidade de Gerenciamento do Programa de Aceleração do Desenvolvimento Educacional do Amazonas, criada em 2014 pela SEDUC- AM, “[...] sob as determinações da agenda do BID para a educação do Amazonas. O programa vem sendo executado com recursos financeiros oriundos da operação de financiamento externo contraído junto ao organismo multilateral de crédito – BID” (Silva, 2021, p. 225).

---

<sup>6</sup> <https://www.seduc.am.gov.br/>.

<sup>7</sup> Zona Leste, Zona Sul, Zona Centro-Oeste, Zona Norte, Zona Oeste, Zona Norte II, Zona Centro Sul.

A UGPADEAM foi criada depois que foi instaurado o Programa de Aceleração do Desenvolvimento Educacional do Amazonas, ou seja, primeiro foi criado o programa e posterior a esse programa a SEDUC – AM criou uma Unidade de Gerenciamento dentro da sua própria estrutura, conhecida com UGPADEM. Segundo Silva (2021), o BID articulou:

Um conjunto de exposições por parte do BID contidas no projeto BR-L1 328, propondo o investimento na SEDUC, por meio da criação do PADEAM, baseia-se em seu conjunto de argumentações, na identificação, com base em indicadores do MEC, sobre a necessidade e compromisso, de empreender ações para alavancar “a qualidade da educação”, dada às condições e desafios da educação em um contexto amazônico (Silva, 2021, p.227).

O outro agente é a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Segundo (Paiva, 2020), a Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora criou em 1997 um laboratório de avaliação e medidas educacionais (LAME), que tinha como objetivo desenvolver estudos voltados para a avaliação da educação de modo geral e tinha como foco privilegiar essa área das avaliações dentro do laboratório. O Lame também contava com o apoio de outras 4 universidades: a) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); b) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – Rio); c) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); e d) Universidade de Brasília (Unb), e também com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC) e do Programa de Apoio à Avaliação Educacional (PROAV). De acordo com (Paiva, 2020, p. 24):

Em 2000, frente à importância das pesquisas e atividades realizadas pelo LAME, a FACED elaborou uma proposta de criação de um Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), o qual reuniria os professores e profissionais de diferentes instituições que 24 atuavam na pesquisa de avaliação educacional e políticas públicas, dentro e fora dos âmbitos da universidade. Tal proposta foi aprovada pelo Conselho Departamental da FACED, em 29 de novembro de 2000, e chancelada pelo Conselho de Graduação da UFJF, em 22 de maio de 2001.

Esse contexto inicial enfatiza que a UFJF é um dos primeiros condutores de pesquisas em avaliações no Brasil, e tem como foco dentro da abrangência da nomenclatura “avaliação” as avaliações em larga escala, sendo uma das principais frente de pesquisa. Na medida em que as avaliações externas foram sendo implementadas no Brasil, primeiramente no âmbito nacional, outros sistemas de ensino foram se apropriando da política de avaliação em larga escala para criarem seus próprios sistemas avaliativos.

Esse contexto permitiu que o UFJF se tornasse referência em políticas públicas de avaliação em larga escala estadual e municipal através do CAed/UFJF, no sentido de oferecer serviços para elaboração, implementação e apropriação dos resultados dos desempenhos dos alunos para os sistemas avaliativos próprios junto às secretarias. Esse contexto também contribuiu para que o CAed/UFJF pudesse estabelecer grandes parcerias nacionais e internacionais (Paiva, 2020). No caso do SADEAM, desde 2011 o CAed/UFJF é parceiro da SEDUC – AM, pois a maioria dos materiais-base do SADEAM, como é o caso dos Kit revistas, são localizados no próprio site do CAed/UFJF – mais recentemente nomeado de Fundação CAed.

De acordo com o mapeamento realizado no site do Caed/UFJF<sup>8</sup>, é possível observar os diversos serviços realizados pelo CAed/UFJF como é o caso da aplicação da prova do PISA. O CAed/UFJF também criou outros tipos de serviços, como: a) sistemas de gestão escolar, como é o caso do SISLAME; b) programas de pós-graduação em mestrado profissional com foco em políticas públicas de avaliação; c) especialização profissional; d) cursos; e) programas/projetos de gestão educacional; e f) cooperações com outras fundações sem fins lucrativos, como é o caso da sua interligação com FLIP+<sup>5</sup>, acrônimo e nomenclatura dada ao consórcio entre França, Luxemburgo, Itália, Portugal, Brasil dentre outros países, envolvidos no desenvolvimento de Tecnologias da Informação e Comunicação - TCI's (CAed, 2019).

Ao passo que o CAed/UFJF foi sendo desenvolvido, ganhou visibilidade para trabalhar em diversas frentes educacionais que pudessem contribuir de modo geral com a qualidade da educação. Seu desenvolvimento também ocorreu no sentido de território, pois, como afirma Tocantins (2018), o CAed/UFJF passou a ter uma unidade própria.

O desenvolvimento das avaliações para os sistemas de ensino repercutiu, atrelado à ampliação de sua atuação na formação e no desenvolvimento tecnológico, em momentos que marcaram a reafirmação da identidade da instituição, ao mesmo tempo em que possibilitaram definir seu papel dentro da conjuntura da Universidade Federal de Juiz de Fora. Trata-se da construção da primeira unidade física do CAed fora da Faculdade de Educação: a unidade do Dom Orione, no ano de 2009 (Tocantins, 2018, p. 34).

A ampliação e necessidade de uma unidade física própria ocorreu também pela quantidade de colaboradores que aumentou na medida em que o Centro se consolidou dentro

---

<sup>8</sup> Site do Caed/UFJF apoiado por Fundação CAed: <https://institucional.caeddigital.net/parcerias.html>.

da UFJF. Segundo Paiva (2020), o CAed /UFJF atualmente conta com 430 pessoas na sua equipe. Todo esse contexto de estrutura, parcerias e colaboradores nos ajuda a compreender o motivo pelo qual atualmente o CAed/UFJF se consolidou e se reestruturou como Fundação CAed.

De acordo com os estudos de Paiva (2020), na medida que o CAed/UFJF ganhou magnitude na questão de pesquisas e investimentos para as avaliações, principalmente avaliações em larga escala, e se munuiu de parcerias, o crescimento foi tamanho que precisou de investimentos maiores para que pudesse se manter. Segundo a autora, o seu crescimento comprometeu os recursos financeiros da UFJF, por isso precisou passar pelo processo de descentralização que está alicerçado em instrumentos jurídicos específicos.

No ano de 2018, o Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação, Dr. Paulo Monteiro Vieira Braga Barrone, e o Secretário de Políticas Públicas e Programas de Pesquisas e Desenvolvimento do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, Dr. Alvaro Toubers Prata, por intermédio da Portaria Conjunta nº 89, de 3 de dezembro de 2018, credenciaram o CAed/UFJF como fundação de apoio à Universidade Federal de Juiz de Fora. Diante disso, a Fundação Caed se tornou uma fundação de natureza jurídica de direito privado e sem fins lucrativos. Por ter se tornado uma fundação a sua atuação ser tornou ainda mais relevante para o cenário das elaborações e implementações de políticas públicas de avaliações externas no Brasil.

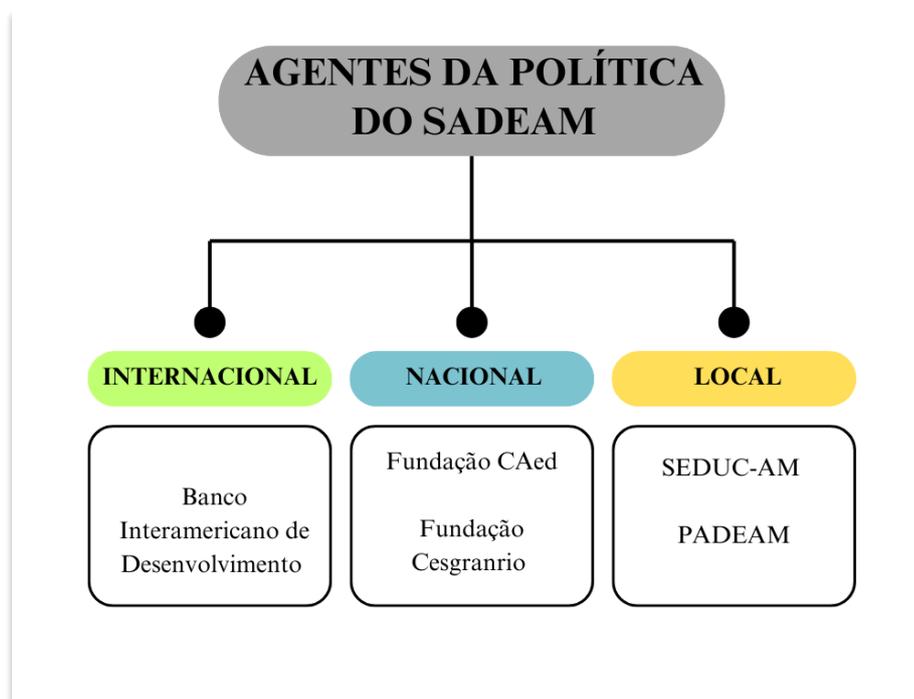
Por fim temos a Fundação Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio (CESGRANRIO), e na sua página eletrônica oficial temos que ela foi criada em 1971, por meio da colaboração entre 12 universidades. No ano de 1973, a fundação passou a ser privada e passou a realizar inúmeros concursos, processos seletivos e também atuou nas avaliações do SAEB e do ENEM (CESGRANRIO, 2024).

A literatura especializada sobre as avaliações em larga escala (Sudbranck; Fonseca, 2021) já nos alertava para esses entrelaçamentos entre diversas instituições, pois desde a década de 1990, período de reformas educacionais profundas, organismos internacionais e nacionais, organizações da sociedade civil dentre outros agentes têm ocupado espaços de poder por meio dos seus financiamentos e orientações de políticas e programas educacionais. Os autores Lascoumes e Le Galés (2012) também já apontavam para o fato de as políticas públicas estarem sendo criadas e influenciadas pelo que denominamos de “ação pública”, que contemporaneamente traz, além do Estado, diversos grupos atuando direta e indiretamente na tentativa de direcionamento das políticas públicas.

Nesse sentido, como apontamos no início deste tópico, por se tratar de um levantamento documental e análise de diários oficiais, os diários selecionados nos apontaram apenas pistas dos agentes envolvidos no processo de licitação do SADEAM, por se tratar de documentos sucintos, mas que diante da breve descrição desses agentes identificamos uma interligação entre eles. Dessa forma, as autoras Shiroma, Campos e Garcia (2005) apontam que, ao fazer análise de documentos de políticas públicas, é necessário ler esses documentos junto de outros de forma crítica para compreender as relações de forças implícitas neles.

Portanto, diante dos descritos supracitados nos debruçamos nos agentes responsáveis pela implementação dessas licitações, que foram os agentes: BID, PADEAM/SEDUC-AM, Fundação CAed/UFJF e Fundação Cesgranrio e nos delimitamos em compreender a relação/estrutura existente entre esses agentes no que tange à gestão da política pública do SADEAM, ou seja, uma relação entre o envolvimento de instituições sendo uma a) internacional b) nacional/fundações privadas e c) local/programa, no processo de implementação do SADEAM. Com isso realizamos um outro levantamento e análise de documentos com foco para esses agentes no tópico seguinte.

**Figura 7: Agentes da Gestão da Política Pública do SADEAM**



Fonte: Elaboração própria (2024).

### **3.2 Os agentes da gestão da política pública do SADEAM: BID, Fundação CAed/UFJF, PADEAM/SEDUC-AM, Fundação Cesgranrio**

Para analisar os documentos foram utilizados como base os estudos teórico-metodológicos das autoras Shiroma, Campos e Garcia (2005). Para as autoras, após o processo de proliferação dos textos de políticas públicas com as chamadas reformas da educação, ocorreu o que elas denominam de bricolagem de textos, ou de intertextualidade, de acordo com (Fairclough, 2001).

Segundo as autoras, os textos de políticas públicas educacionais acompanham um discurso universal baseado em termos como “qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia” (Shiroma, Campos e Garcia, 2005, p. 428) desde que aconteceram as reformas educacionais da década de 1990. Nesse sentido, para as autoras, analisar os documentos de políticas públicas é compreender que esses documentos perpassaram processos de lutas e que não são simplesmente implementados, mas sim, que são textos que possuem intencionalidades que refletem as perspectivas e as visões de mundo dos agentes autores desses textos políticos, pois eles expressam por meio da implementação dessas políticas os seus interesses hegemônicos e os processos de dominação social no campo político.

Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), por conta do processo de bricolagem que é feito nos textos de políticas públicas, esses textos podem inibir ou contrariar outras políticas, assim como interagir com outros campos a depender do que está sendo disputado, pois mesmo que um texto tenha a construção baseada na intertextualidade para caber em um determinado contexto, nada exclui que esse texto não tenha interligação com outros interesses para além daqueles que estão sendo pontuados de forma explícita no documento.

Dessa forma, as autoras apontam que o papel do pesquisador de políticas públicas é desvelar e analisar essas intencionalidades, as lutas, as vozes discordantes no interior dos textos e as disputas travadas mediante os termos usados, a quantidade de palavras repetidas nos textos dentre outros elementos que possam dar subsídios para a construção de uma análise crítica para além do que está descrito nos documentos (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

Esses apontamentos das autoras são importantes na medida que elas nos ajudam a compreender como os documentos devem ser lidos e analisados, que não se pode fazer uma simples leitura e interpretação linear, mas sim, explorar o texto em sua magnitude de contexto micro e macrossocial, observar as quantidades de palavras repetidas e enfatizadas, os agentes

envolvidos na criação da política pública e os interesses em disputa que estão nas entrelinhas dos textos.

As ideias traçadas pelas autoras corroboram com os pensamentos de Bourdieu (2014), que destaca que quando uma determinada política pública educacional passa a vigorar para a sociedade, o que está em jogo não é apenas a legitimidade da política pública, ou o bem comum, mas a expressão de poder de um determinado grupo, que no interior do metacampo do Estado, dotado de capitais conseguiu legitimar o seu ponto de vista como universal. Por isso que leis, decretos, diários oficiais, ordens, dentre outros documentos legais, são vistos pelo autor como uma expressão de poder. Essas são as reflexões e conceitos basilares que nortearam o processo de levantamento e análise dos documentos selecionados em nossa pesquisa. Ao fazer uso dos autores supracitados conseguimos traçar uma interpretação mais crítica sobre a gestão da política pública do SADEAM.

Após o processo inicial de levantamento e análise dos diários oficiais, um segundo movimento de levantamentos e análises de documentos foi realizado, porém, com foco para os documentos específicos dos agentes da gestão da política pública do SADEAM. Este segundo movimento justificou-se pela necessidade de aprofundar o debate acerca das relações que se estruturaram para consolidar a gestão da política pública do SADEAM. Como não existem documentos claros falando sobre a interligação desses agentes, nos delimitamos a documentos próprios dos respectivos agentes.

Dessa forma, as buscas pelos documentos foram realizadas nos sites do BID, Fundação CAed, Legisla.AM, Leis estaduais de Amazonas e Fundação Cesgranrio e tinham como objetivo selecionar documentos que pudessem ter relação direta com a problemática e os objetivos da dissertação. Os documentos foram selecionados e delimitados pelo título do documento e leitura inicial do texto e não houve a delimitação de um período para as buscas por se tratar de documentos isolados e por conta da própria construção em si da relação entre eles.

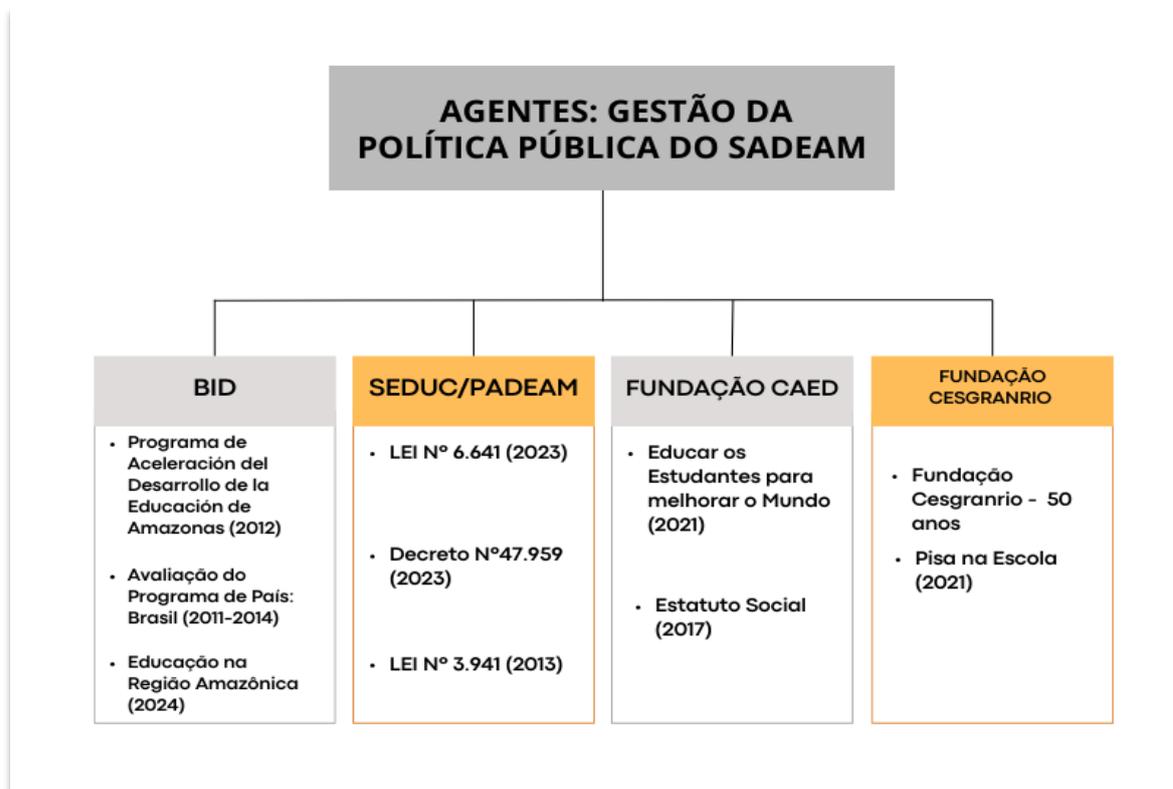
O procedimento de buscas e leituras dos documentos ocorreu tal qual o primeiro movimento dos diários oficiais, primeiro os documentos foram selecionados, organizados em uma planilha e depois foi realizada uma leitura flutuante para selecionar quais documentos seriam analisados em profundidade. Os documentos do BID foram selecionados no site oficial do banco, que possui uma aba própria com publicações e orientações de documentos destinados aos vários países membros e parceiros do banco.

No processo de seleção dos documentos através do site foi utilizado o descritor “Brazil”, o que nos deu um retorno alto com várias abas de textos encontrados sendo inviável a contagem, porém, nas primeiras abas foram selecionados alguns textos tanto em português quanto em espanhol que pudessem contribuir mais diretamente com a pesquisa. No total foram selecionados 14 documentos, mas durante o processo de leitura, apenas 3 documentos foram selecionados para serem analisados por terem relações diretas com o objeto desta dissertação.

Os documentos do PADEAM/ SEDUC-AM foram selecionados no site LegislaAM. O descritor utilizado para a busca foi PADEAM e o retorno de documentos no total foram 13, porém, apenas 2 documentos foram selecionados após as leituras flutuantes, o terceiro documento selecionado para compor a base dos documentos do PADEAM/SEDUC-AM foi encontrado no site do Leis Estaduais de Amazonas, ao todo foram 3 documentos selecionados para análise no âmbito deste agente da política pública.

Em relação aos documentos da última frente de buscas, os documentos foram selecionados no site da Fundação CAed, fundação de apoio ao CAed/UFJF, destaca-se que não foi realizada a busca no site do Caed/UFJF, porque é um site voltado apenas para professores e gestores escolares e que consta o kit revista das disciplinas avaliadas, e nesse caso, como estamos tratando das gestão da política pública do SADEAM, nos delimitamos ao da Fundação Caed, que é o site que aparece de apoio na própria aba do CAed/UFJF. Os documentos da Fundação Cesgranrio foram selecionados no site oficial da Fundação e no site da Revista oficial da Fundação, destaca-se que o envolvimento da fundação Cesgranrio com o SADEAM pelo diário oficial é recente, data de 2023 em diante. Dessa forma, os documentos selecionados para o segundo momento de análise estão sintetizados na Figura 8 abaixo:

**Figura 8: Levantamento documental - Segundo movimento a partir dos sites oficiais do BID, Fundação CAed, LegislaAm/Leis estaduais de Amazonas (PADEAM/SEDUC-AM) e Fundação Cesgranrio**



Fonte: Elaboração própria (2024).

O total de documentos selecionados para a segunda rodada de levantamento e análise foram 10 documentos, sendo eles: a) BID - Programa de Aceleración del Desarrollo de la Educación de Amazonas; Avaliação do programa de País: Brasil; Educação na Região Amazônica; b) Legisla.Am – Lei nº 6.641; Lei nº 3.941; Leis estaduais de Amazonas - Decreto nº47.959; c) Fundação CAed – Educar os estudantes para melhorar o mundo; Estatuto Social e Fundação Cesgranrio/Revista Cesgranrio: Fundação Cesgranrio 50 anos e Pisa na Escola.

Os primeiros documentos selecionados para análise foram os do BID. Nas leituras realizadas nos 3 documentos foi possível destacar alguns pontos importantes para serem analisados: a) o primeiro documento selecionado foi o “Programa de Aceleración del Desarrollo de la Educación de Amazonas” de 2012. O documento é uma espécie de relatoria seguida das justificativas de empréstimo para a criação do UGPADEAM. Nesse documento são apontadas diversas defasagens em relação a gestão da SEDUC-AM e a qualidade educacional de ensino público do Estado.

Diante da análise realizada em relação a gestão SEDUC – AM, o documento do BID indicava direcionamentos a serem implementados pela secretaria para tentar atenuar as defasagens encontradas pelo banco, e nesse documento uma das formas de melhorar a educação no estado foi por meio da implementação do UGPADEAM, programa que estaria a frente dos 4 componentes que o BID considerava mais importantes para serem resolvidos pela secretaria, sendo eles: Componente 1: Expansión de la cobertura de la educación básica y de jóvenes y adultos<sup>9</sup>; Componente 2: Mejora de la progresión, conclusión y calidad de la educación básica<sup>10</sup>; Componente 3: Gestión y monitoreo de la red escolar y evaluación<sup>11</sup>; Componente 4: Administración del programa<sup>12</sup>.

Dessa forma, no ano de 2012, o BID o direciona e impulsiona a gestão da SEDUC – AM para criarem o PADEAM, com objetivo de minimizar as defasagens da educação no estado e também da própria gestão da SEDUC – AM. De acordo com o BID (2012, p. 1):

Brasil se ha planteado objetivos ambiciosos en su Plan Nacional de Educación (PNE) 2011-2020 : i) universalizar la atención escolar para la población de 15 a 17 años en 2016; ii) universalizar la Enseñanza Fundamental (EF) de 9 años para la población de 6 a 14 años; iii) alfabetizar a todos los niños hasta los 8 años de edad; iv) garantizar que todos los profesores de la educación básica tengan formación de nivel superior; y v) mejorar los indicadores de desempeño escolar, entre los más importantes <sup>13</sup>.

O BIB estava alinhado na época com os planos ambiciosos que o Brasil estabeleceu no PNE (2011- 2020), plano este que não chegou a entrar em vigor, mas entrou em tramitação, porém, mesmo que o PNE (2011- 2020) não tenha entrado em vigor, as orientações, as estratégias e os investimentos do BID para educação no estado do Amazonas se consolidaram, e o projeto de criação do UGPADEAM iniciou entre o ano de 2013 e 2014.

Dentre as metas estabelecidas pelo PNE (2011-2020) estava a meta dos sistemas de ensino alcançarem melhores índices nas avaliações em larga escala, e o BID sob essas justificativas teceu reflexões duras sobre a qualidade educacional do Brasil, mas principalmente

---

<sup>9</sup> Expansão da cobertura da educação básica e jovens e velhos.

<sup>10</sup> Melhorar a progressão, a conclusão e a qualidade do ensino básico.

<sup>11</sup> Gestão e monitorização da rede escolar e avaliação”.

<sup>12</sup> Administração do Programa.

<sup>13</sup> O Brasil estabeleceu objetivos ambiciosos em seu Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020: i) universalizar o atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos em 2016; ii) universalizar o Ensino Fundamental (EF) de 9 anos para a população entre 6 e 14 anos; iii) educar todas as crianças até aos 8 anos de idade para ler e escrever; iv) garantir que todos os professores do ensino básico tenham formação de nível superior; e v) melhorar os indicadores de desempenho escolar, entre os mais importantes (tradução nossa).

da região norte com ênfase para região amazônica, que era apontada pelo BID como uma região “peculiar” e que a extensão territorial era um desafio.

La mayor parte del territorio es selva amazónica, donde habita un 21% de la población, esparcida en 6.100 comunidades rurales y ribereñas (Censo 2010, IBGE). Esta distribución poblacional, las grandes distancias y su peculiar geografía, colocan grandes desafíos para atender a la población en edad escolar (BID, 2012, p. 1)<sup>14</sup>.

Dos 4 componentes destacados pelo BID para serem linhas de frente da secretaria, o componente 3 “Gestión y monitoreo de la red escolar y evaluación”<sup>15</sup> era onde se situavam os novos direcionamentos para o SADEAM:

El componente fortalecerá la capacidad de gestión y monitoreo de la SEDUC, a través de estas actividades: i) rediseño de procesos administrativos implementando un nuevo sistema de gestión y proveyendo el equipamiento necesario para su funcionamiento; ii) expandir el SADEAM a nuevas disciplinas y a la educación indígena; iii) capacitación de 3.000 gestores escolares y funcionarios de la SEDUC; y iv) diseño e implementación de las evaluaciones de los procesos e impactos del programa (BID, 2012, p. 4)<sup>16</sup>.

Dessa forma, o SADEAM estava incluído nas mudanças do BID para educação do estado sob duas lógicas: a) contribuir para otimizar a gestão da secretaria e b) incluir mais disciplinas para serem avaliadas pelo SADEAM, assim como, aplicar as avaliações externas para os povos indígenas.

Segundo Silva (2021, p. 226):

O ano de 2012 marca as interlocuções de assessores do BID com a gestão da SEDUC - AM, dando início ao desenvolvimento do projeto, que se baseiam num amplo diagnóstico realizado pelos consultores do banco, os quais são descritos como um conjunto de justificativas que destacam o atual cenário da educação amazonense – expresso a partir de dados do INEP/MEC, expressando a necessidade de investimento na rede estadual por meio de financiamento para execução do PADEAM, como forma

<sup>14</sup> A maior parte do território é floresta amazônica, onde vive 21% da população, espalhada por 6,1 mil comunidades rurais e ribeirinhas (Censo 2010, IBGE). Esta distribuição populacional, as grandes distâncias e a sua geografia peculiar, impõem grandes desafios ao atendimento da população em idade escolar (tradução nossa).

<sup>15</sup> Gestão e monitoramento da rede escolar e avaliação (tradução nossa).

<sup>16</sup> O componente fortalecerá a capacidade de gestão e monitoramento da SEDUC, por meio das seguintes atividades: i) redesenho dos processos administrativos, implementando um novo sistema de gestão e fornecendo os equipamentos necessários ao seu funcionamento; ii) ampliar o SADEAM para novas disciplinas e educação indígena; iii) capacitação de 3 mil gestores escolares e funcionários da SEDUC; e iv) desenho e implementação de avaliações dos processos e impactos do programa (BID, 2012, p. 4, tradução nossa).

de “acelerar o desenvolvimento da qualidade da educação no estado, constante no projeto síntese elaborado pelo BID.

O BID justificou as mudanças e os investimentos que faria na educação do estado, sob as justificativas de defasagens na educação, como por exemplo: a) falta de capacitação de professores; b) descaso com o site da secretaria de educação do estado; c) pessoal desqualificado para analisar os dados dos desempenhos dos alunos e para oferecer orientações para os municípios; d) necessidade da expansão de aplicação do SADEAM para demais segmentos; e e) a necessidade de utilizar os indicadores de desempenho como uma ferramenta de gestão, dentre outros apontamentos, conforme o documento do BID enviado para a gestão da SEDUC- AM no ano de 2012:

La gestión de la SEDUC presenta múltiples problemas. No existe un sistema estadual de gestión que permita identificar y corregir problemas de ausentismo de alumnos y profesores, de rendimiento y de progresión escolar de manera oportuna. El Sistema Informatizado de Gestión Escolar (SIGEAM) aún no integra indicadores pedagógicos como por ejemplo las notas periódicas de los alumnos o del Sistema de Evaluación del Desempeño Escolar de Amazonas (SADEAM). Respecto a este último, fue iniciado en 2008, para las disciplinas de matemática y portugués. Es de aplicación universal sólo en la red estadual, en 5º y 9º de EF y 3º de EM. Sin embargo, la SEDUC no dispone de personal calificado para analizar sus resultados ni para dar orientaciones a municipios y a escuelas de cómo mejorar el rendimiento de sus alumnos. En definitiva no se cuenta con sistemas y prácticas que den cuenta de las diversas dimensiones del proceso educativo como matrícula, asistencia de alumnos y profesores, estado de la infraestructura, y menos aún que dialogue con los indicadores de desempeño y su uso como herramienta de gestión. Considerando estos desafíos y la voluntad de consolidar la trayectoria positiva de los últimos seis años, el EdAM decidió solicitar apoyo al Banco para el desarrollo de un programa en esta área (BID, 2012, p. 3)<sup>17</sup>.

Todo esse processo que ocorreu no final do ano de 2012 abriu margem para diversas mudanças no estado, incluindo o próprio SADEAM, que passou a ser redirecionado para

---

<sup>17</sup> A gestão da SEDUC apresenta múltiplos problemas. Não existe um sistema de gestão estadual que permita identificar e corrigir problemas de absentefismo de alunos e professores, desempenho e progressão escolar em tempo hábil. O Sistema Informatizado de Gestão Escolar (SIGEAM) ainda não integra indicadores pedagógicos como notas periódicas dos alunos ou o Sistema de Avaliação de Desempenho Escolar do Amazonas (SADEAM). Quanto a este último, foi iniciado em 2008, para as disciplinas de matemática e português. É universalmente aplicável apenas na rede estadual, nos 5º e 9º anos do EF e 3º ano do EM. Contudo, a SEDUC não dispõe de pessoal qualificado para analisar seus resultados ou orientar municípios e escolas sobre como melhorar o desempenho de seus alunos. Em suma, não existem sistemas e práticas que dêem conta das diversas dimensões do processo educacional como matrículas, frequência de alunos e professores, estado da infraestrutura e muito menos que dialoguem com indicadores de desempenho e sua utilização como ferramenta de gestão. Considerando estes desafios e a vontade de consolidar a trajetória positiva dos últimos seis anos, a EdAM decidiu solicitar apoio ao Banco para o desenvolvimento de um programa nesta área (tradução nossa). Disponível em: <https://www.iadb.org/es/project/BR-L1328>.

atender a essa nova perspectiva depois da criação do UGPADEAM, sob a justificativa da necessidade de expansão e contribuição para a gestão da SEDUC-AM.

O segundo documento selecionado tinha como foco apresentar uma avaliação em relação ao Programa de País (2011-2014) criado para fortalecer os laços entre BID e Brasil. Segundo o documento, o governo do Brasil “[...] solicitou que o Banco apoiasse o processo de descentralização, que começou com a Constituição Federal de 1988 e foi fortalecido com a LRF em 2000” (BID, 2014, p. 8). Para o Banco, os movimentos que ocorreram no início dos anos 2000 em relação as mudanças regulatórias favoreceram o governo federal em relação as inúmeras dívidas externas com as instituições financeiras multilaterais (BID, 2014).

De acordo com o BID (2014), o ministério da educação encorajou o trabalho entre o banco e os governos subnacionais para que juntos pudessem pensar formas de melhorar a qualidade educacional do Brasil. No caso da região norte do Brasil, o banco aponta que “conseguiu se posicionar como parceiro valioso no setor da educação, com foco no Norte e estabelecendo um diálogo técnico com os estados, a sociedade civil e o setor privado para promover o uso de PPPs em educação” (BID, 2014, p. 22).

O BID (2014) afirma que o seu comprometimento é com a qualidade da educação, expansão de uma cobertura maior para com a educação infantil, desenvolvimento de habilidades e competências para os jovens ingressarem no mundo do trabalho e de ser tornar cada vez mais um parceiro valioso para o avanço da educação, sobretudo na região norte do Brasil – aqui vale a pena destacar o interesse especial pela região e o que isso significa no rol de uma agência do campo econômico.

O BID, enquanto banco, possui diretrizes genéricas e reproduz uma perspectiva de educação pautada no viés de atender às necessidades do mercado e isso faz com que o banco compreenda a educação do estado do Amazonas como uma educação que necessita avançar no sentido de atender a essas demandas, ou seja, visualiza a educação amazonense como atrasada em comparação a outras regiões do Brasil. Esse movimento de tendenciar a educação do Amazonas a caber ao padrão educacional de outras regiões no sentido de desempenho pode ser observado no próprio documento criado pelo BID para tratar da educação na região amazônica, existe a todo momento dentro do documento uma inclinação para que a educação do Amazonas se adapte às exigências do BID, na contramão de se pensar o Amazonas em sua singularidade e de dar a atenção peculiar que o estado e a região Amazônica necessitam.

Por fim, o último destaque diz respeito a um documento específico criado pelo BID sobre a educação na região amazônica, o qual apontava para a preocupação do banco em relação ao processo de desenvolvimento sustentável, bem como a necessidade do fortalecimento da educação na região para a melhoria do índice da qualidade educacional, pois, segundo BID (2024), a educação na região possui um índice de qualidade educacional abaixo das demais regiões do Brasil, com destaque para as áreas rurais e para as populações indígenas que eram as localidades com os índices mais abaixo do que as zonas urbanas na região (BID, 2024).

Nos documentos do PADEAM/SEDUC-AM, para compreender como o PADEAM se interligava a SEDUC-AM, nos delimitamos ao site Legisla.AM. Dentre os documentos selecionados destacamos a lei nº 3.941/2013, que trata sobre a criação da Unidade de Programa de Aceleração do Desenvolvimento Educacional do Amazonas (UGPADEAM) como uma administração direta do poder executivo no ano de 2013 sob as determinações do BID que desempenhou o papel de financiador do programa como supracitado nos documentos selecionados do BID.

Desse modo, desde 2013 o programa está sendo financiado pelo BID por meio de operações de créditos externos do banco e também está sendo financiado pelo Estado do Amazonas. De acordo com Silva (2021), o PADEAM foi um dos maiores financiamentos já realizados no Brasil e no Amazonas. No ano de 2013 o investimento foi de US\$: 151.180.000,00 por parte do BID. Segundo Silva (2021), desde 2012, o BID está acompanhando o avanço da educação no estado do Amazonas com auxílio da gestão da SEDUC-AM, a construção do programa foi apenas um dos diversos investimentos que o BID já realizou no estado para o desenvolvimento e avanço da educação.

O outro documento selecionado foi localizado no site do Legislação Estadual de Amazonas, o Decreto nº47.959 de 2023, que passou a vigorar como a nova lei que institui o SADEAM, não apenas como uma avaliação em larga escala para o sistema estadual, mas também para o sistema de ensino municipal, sob responsabilidade da SEDUC-AM (Amazonas, 2023). Esse novo decreto, para além de instituir o SADEAM como responsável por avaliar os dois sistemas de ensino estadual e municipal, também possui uma série de informações legais sobre o sistema, ao contrário do Decreto anterior de 2008, que não tinha muitas informações, o SADEAM agora tem como objetivos prioritários:

I - realizar a avaliação diagnóstica dos estudantes matriculados na educação básica das Escolas Públicas Municipais e Estaduais do Sistema Estadual de Educação; II -

diagnosticar os níveis de proficiência/aprendizagem dos estudantes; III - auxiliar nas tomadas de decisões pedagógicas no âmbito de cada escola; IV - permitir que os gestores e a comunidade escolar acompanhem o desempenho dos estudantes nas avaliações externas; V - realizar o uso gerencial das avaliações para uma gestão comprometida com a qualidade e a equidade da educação; VI - subsidiar a formulação e o monitoramento das políticas educacionais; VII - traçar diagnósticos da rede e identificar desigualdades existentes nas escolas ou entre escolas; VIII - fornecer indicadores para a composição do Índice de Desempenho Educacional do Amazonas - IDEAM; IX - fornecer indicadores para composição do DRIE - Distribuição de Rateio do ICMS Educação; X - fornecer diagnóstico individual dos estudantes avaliados para o atendimento às singularidades educacionais; XI - fomentar a implantação da cultura das avaliações externas (Amazonas, 2023, p. 2).

O SADEAM, para além de fornecer informações sobre o desempenho dos alunos para as escolas, comunidade escolar e IDEAM, bem como auxiliar futuras políticas públicas educacionais, também passou a ser primordial para as tomadas de decisões pedagógicas em todas as escolas como supracitado, ou seja, antes o SADEAM era utilizado apenas como um meio de aferir o desempenho dos alunos do sistema de ensino estadual, porém, ao passo que foi sendo expandido passou a ocupar posições mais importantes no âmbito da secretaria e das escolas do estado.

Dentre um dos objetivos da nova lei do SADEAM, fica claro que o estado junto da SEDUC – AM pretende intensificar o uso dos resultados das avaliações em larga escala não apenas para outros departamentos da secretaria, mas também para servir como base para tomada de decisões no âmbito pedagógico das escolas. O fato de o SADEAM passar a avaliar para além do ensino estadual o ensino municipal já ressalta a intensidade com que o estado pretende realmente implantar a cultura das avaliações externas como descrito no decreto. Outra mudança que ocorreu foi nos componentes curriculares que são avaliados, no artigo 3º parágrafo 2 do decreto, fica decretado como obrigatórios para serem avaliados os componentes de língua portuguesa e matemática, enquanto os demais componentes ficam sob determinações superiores, ou seja, apenas se necessário serem avaliados.

Outro ponto que chama atenção é o comprometimento em utilizar também as avaliações do SADEAM para observar as desigualdades entre as escolas e as peculiaridades dos contextos que permeiam essas escolas. Esse ponto é interessante na medida em que as revistas também trazem nos seus textos a preocupação em analisar os resultados do SADEAM, acompanhados das dificuldades que o sistema de ensino enfrenta frente as desigualdades educacionais no estado, o que nos mostra que, desde 2011, com os primeiros kits revista, a ideia de desigualdades e foco nas singularidades perpassam os textos que embasam o SADEAM, e sabendo dessa preocupação que podemos julgar existir desde 2011, cabe identificarmos se as

singularidades e as desigualdades educacionais estão de fato sendo levadas em consideração pela avaliação na materialização da política.

A política pode apontar essas preocupações nos textos, mas observar como isso está ocorrendo na prática é importante na medida em que nos deparamos com o próprio avanço que o SADEAM tem tomado enquanto política pública na educação do estado, até porque se preocupar com as desigualdades e singularidades locais que perpassam a educação no estado representa um avanço, não significa necessariamente que elas serão sanadas. Mas, agora com o novo decreto do SADEAM será interessante acompanhar como a política irá caminhar com a questão da singularidade local e as desigualdades educacionais – podendo compor, inclusive, novas frentes de pesquisas futuras.

Por fim, o último documento selecionado também no site do Legisla.AM foi a lei nº 6.641 do ano de 2023, documento este que estabelece a solicitação de empréstimo para um novo financiamento do Estado do Amazonas por meio da SEDUC- AM para o BID, com objetivo de criar um segundo PADEAM, denominado de PADEAM II. Nessa lei o Estado do Amazonas solicita um empréstimo no valor de US\$: 80.000.000.00. No site da SEDUC-AM<sup>18</sup> a solicitação por parte do Estado para um novo financiamento do programa foi louvável, inclusive denominado de ações progressivas e de colaboração para o avanço da educação no estado do Amazonas e melhoria da educação na região norte, no entanto, isso significa o aprofundamento da relação de dependência entre este organismo internacional do campo econômico e a secretaria de educação do estado.

Dentre os objetivos do novo PADEAM II está o aumento na quantidade de escolas, investimento em infraestruturas, criação de escolas da floresta e escolas indígenas e o comprometimento com o meio ambiente e a sustentabilidade. Através desse novo investimento na continuação do PADEAM II pode-se inferir que o programa se tornou um dos principais meios de contribuir para o desenvolvimento e expansão da educação no estado, logo pode-se dizer que o SADEAM também poderá ter novos desdobramentos, pois foi mediante a inserção do SADEAM como uma das responsabilidades da UGPADEAM que novas alterações foram sendo feitas, principalmente por ter sido um dos principais componentes do programa.

Nos documentos selecionados no site da Fundação Caed nos delimitamos também ao documento – Educar os estudantes para melhorar o mundo –, uma espécie de orientação na qual

---

<sup>18</sup> <https://www.seduc.am.gov.br/governo-do-amazonas-e-bid-avancam-nas-tratativas-para-execucao-do-padeam-ii-que-beneficiara-mais-de-oito-mil-alunos-do-estado/>.

a Fundação CAed se baseia para pensar a educação no Brasil, tendo em vista que o autor do documento é Fernando M. Reimers, professor de prática em educação internacional e um dos maiores pensadores educacionais de organismos como a Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

No que tange ao livro disponível no site da Fundação CAed, ele aponta fortes ideias de uma educação globalizada, conectada e sem fronteiras, bem como a ideia da educação está alinhada com o mercado, pois, para o autor, tanto a educação quanto uma boa formação para o mercado de trabalho geram desenvolvimento pleno nos países-nação. O objetivo do autor é tecer reflexões sobre uma aprendizagem que faça sentido para os sujeitos na prática, ou seja, sujeitos que consigam colocar em prática a sua formação no âmbito do mercado de trabalho. Em relação as avaliações em larga escala, o autor defende que elas são fundamentais na medida em que criam um padrão significativo entre os sistemas de ensino para juntos alcançarem melhores resultados educacionais (Reimers, 2021).

No documento sobre o estatuto social da Fundação Caed, destacamos as suas finalidades, que, segundo “Art. 7 A FUNDAÇÃO CAed tem por missão o apoio e a promoção da pesquisa científica e tecnológica no âmbito da gestão e avaliação educacional e o desenvolvimento profissional e institucional nas áreas de gestão, planejamento, política públicas e avaliação da educação” (CAed, 2017, p. 3). No documento também são apontadas algumas orientações sobre como a fundação pode se interligar com outras instituições, sejam públicas, privadas, local, nacional e internacional para alcançar as suas finalidades – aqui percebemos que a transição de centro ligado à UFJF para Fundação levou esta instituição a se abrir às parcerias mais diversas, incluindo o setor privado e o terceiro setor.

Por fim, em relação a Fundação Cesgranrio tentamos compreender a sua relação com o SADEAM por meio do seu processo histórico, a partir do livro Fundação Cesgranrio 50 anos e por meio de um artigo elaborado pelos colaboradores da fundação publicado no site próprio da Fundação Cesgranrio intitulado “O que o PISA para Escolas revela sobre uma Rede de Ensino no Brasil? A experiência da Fundação Cesgranrio em 2019”. Dessa forma, o primeiro documento é o Livro dos 50 anos da Fundação, que tem como foco tecer reflexões sobre o processo que constitui a estrutura Cesgranrio. O livro elenca todo o processo histórico pelo qual a fundação passou, desde o trabalho apenas com ensino superior no início, que foi o cargo chefe para que em 1972 fosse informado que a “o Cesgranrio seria transformado em Fundação de direito privado, instituída pelas universidade e estabelecimentos isolados que originalmente o

constituíram” (CESGRANRIO, 2021, p. 44). A fundação inicialmente foi constituída pelas universidades:

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro (FEFIERJ) – atual UNIRIO, Universidade Gama Filho (UGF), Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca – hoje Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), Fundação Técnico-Educacional Souza Marques, Faculdade de Medicina da Fundação Educacional Dom André Arcoverde, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Escola Naval (CESGRANRIO, 2021, p. 35).

Durante a leitura do documento é ressaltado o comprometimento da Fundação com as avaliações em larga escala, pelo que é destacado que “O contínuo desenvolvimento é o único caminho no cenário global em que há uma maior necessidade de avaliações que acessem habilidades mais complexas, tais como a de ‘situações-problemas’ e a de ‘resolução colaborativa de tarefas’” (CESGRANRIO, 2021, p. 5) dentre os elementos destaque desse processo para pensarmos a interligação da fundação com o SADEAM destacamos o envolvimento da fundação com O PISA, e o PISA para escolas, por meio de credenciamento em 2020, renovado até 2022. Segundo o documento, existe uma demanda pela aplicação dessas provas por parte nacional, uma “[...] solicitação crescente de instituições de todo o Brasil e, inclusive, de outros países como Argentina, Angola e Portugal” (CESGRANRIO, 2021, p. 5).

O último documento foi localizado no site da revista da Fundação Cesgranrio, um artigo publicado pelos próprios agentes da fundação com foco a esclarecer o Pisa para escolas e a sua relação com o Brasil. Destacamos que o PISA escola é:

O PISA para Escolas é aplicado a alunos de 15 anos e 3 meses a 16 anos e 2 meses, independentemente da série escolar em que os alunos estejam, desde que matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental. Nos países mais desenvolvidos, em que não há repetência ou ela é apenas residual, os alunos elegíveis para o PISA para Escolas devem estar cursando o equivalente no Brasil ao que seria a 1ª ou 2ª série do Ensino Médio (Fontanive; Klein; Rodrigues; Moraes, 2021, p. 9).

Segundo o documento, é apontado pela mídia que o desempenho brasileiro é insatisfatório nos testes do PISA e que nas áreas avaliadas o Brasil ocupa partes inferiores nos ranking’s dos países que participam das provas. Para os autores, “uma das explicações para esse resultado pode ser também atribuída ao atraso escolar, além de falhas no sistema de ensino,

fruto sobretudo das desigualdades socioeconômicas e culturais que o País vivencia” (Fontanive; Klein; Rodrigues; Moraes, 2021, p. 9).

Diante desse contexto, inferimos que a interligação entre a Fundação Cesgranrio e o SADEAM tenha ocorrido por conta dessa grande abrangência de avaliações em larga escala que a própria fundação tem realizado ao longo de todos esses anos, desde o ensino superior até avaliações como o SAEB, o ENEM e também o PISA. Como sabemos, um dos principais focos das avaliações próprias de estados e municípios é se preparar também para as avaliações nacionais do país, assim como para o próprio PISA, que inclusive é a avaliação em larga escala internacional que trabalha por meio do mecanismo de ranqueamento dos sistemas de ensino através dos resultados nas provas da avaliação externa internacional. Mediante a isso, podemos destacar que até o ano de 2024 a Fundação Cesgranrio está desenvolvendo trabalho com a SEDUC-AM, inclusive o próprio slogan da fundação já consta no site do CAed/UFJF como um de seus parceiros.

Esses foram os principais apontamentos destacados durante a leitura dos documentos dos agentes da gestão da política pública do SADEAM. Destaca-se que a seleção e leitura desses documentos contribuíram ainda mais para reiterar que os agentes supracitados estruturam a gestão da política pública do SADEAM, pois podemos compreender como as relações entre esses agentes foram sendo estruturadas para implementar o SADEAM no estado do Amazonas.

Dessa forma, nos debruçamos em descrever inicialmente esses pontos destacados nos documentos, para posteriormente refletir e analisar de modo geral o papel desses agentes na política de avaliação do estado do Amazonas. Destacamos nos documentos do BID que no ano de 2012 a SEDUC-AM passou por diversos processos de reorganização e reorientação, principalmente após a interligação do BID com o Estado do Amazonas. O BID analisou na época a situação da educação no estado e entrou com diversas orientações para que a secretaria incorporasse e passasse a pôr em prática as orientações que deram sustentação para a criação do PADEAM, um programa destinado a trabalhar na linha de frente dos direcionamentos que inicialmente partiram pós análise do BID, e junto dessas orientações também estava sendo liberado o financiamento para o programa.

Dessa forma, refletiremos sobre alguns apontamentos que julgamos serem importantes: primeiro, o BID é um dos maiores financiadores da América Latina, e contribuiu no ano de 2012 não apenas com investimento para a educação do estado do Amazonas, mas também como um dos principais orientadores de programas e políticas públicas, incluindo o SADEAM. Quando um agente dessa magnitude, ou seja, com tamanho capital econômico, capital social

dentre outros (Bourdieu, 2014), ocupa a posição não apenas de financiador, mas também de orientar e direcionar a secretaria de educação do estado do Amazonas sob inúmeras justificativas que a gestão da secretaria não está sendo suficiente para lidar com as mudanças necessárias da época, esse agente não apenas transpõe as suas intenções econômicas para a educação estadual como também estabelece relações de interesse com o estado do Amazonas ao ponto de juntos criarem um programa que passou a funcionar como política pública estadual, ou seja, temos aqui uma aproximação entre Estado e um organismo internacional do campo econômico para pensar e modelar o campo educacional.

Esse ponto é importante para compreendermos o tamanho da influência que um organismo como um banco possui ao se alinhar com o estado por meio de uma relação de interesses para legitimar o seu ponto de vista. Infere-se, portanto, que a educação do estado do Amazonas está desde 2012 sendo orientado sob visões de mundo distantes da realidade do estado. Quando o estado do Amazonas permite e adere que organismos internacionais ocupem a posição de transpor ideias externas para o estado, ele não apenas cria políticas e programas distantes das realidades amazonenses, como também estabelece uma visão de mundo que advém de agentes externos. O BID tem lutado constantemente no subcampo da educação para se estabelecer como um dos principais agentes de mudanças para atender ao mercado econômico, tendo em vista que ele foi criado para esta finalidade.

O BID possui tamanho poder que, mesmo sendo um agente externo extremamente distante do contexto amazônico, ainda assim conseguiu legitimar as suas orientações por meio de uma relação de poder com o Estado e SEDUC-AM, porque para essas orientações terem sido implementadas tanto o Estado, quanto a SEDUC-AM, tiveram que aderir a essas orientações, e para aderirem algo estava em jogo e não era simplesmente a necessidade de melhorar a educação, mas sim, para além do alto investimento que seria feito no estado, a inserção de orientações e estratégias na educação do estado do Amazonas sob a lógica de atender aos interesses de organismos como o BID (Bourdieu, 2014) – nesse sentido, temos que falar não apenas de influência internacional/externa, mas também da própria adesão do Estado, aqui representando pela unidade da federação Amazonas e por sua secretaria de educação, às diretrizes do BID em função do financiamento em jogo.

Segundo, o BID em seus documentos afirmou que a gestão da SEDUC-AM não possuía pessoal especializado para lidar com o tratamento dos dados em relação ao desempenho dos alunos nas avaliações do SADEAM. Ao realizar essas orientações o BID, junto do estado do Amazonas por meio da SEDUC-AM, abriu margem para que fossem criadas ainda mais

parcerias por meio de contratações de empresas especializadas no assunto, o que justificaria os processos licitatórios para contratação de empresas nos Diários Oficiais, mas destacamos que já era um processo realizado antes do investimento do BID, a questão foi apenas intensificada. Chama atenção ainda essa perspectiva de “pessoal especializado”, isso porque os trabalhadores da secretaria de educação do Amazonas não são considerados aptos suficientemente para levar a cabo uma política como a política de avaliação da educação no estado, e geralmente a “solução” para esta questão vai na contramão da formação desses trabalhadores, passando pela contratação de pessoal externo que provavelmente nunca colocou os pés no território amazônico brasileiro.

A questão é que antes a Fundação CAed, antigo CAed, já prestava serviços para o SADEAM, porém, se limitava apenas a divulgação dos resultados, ao realizar esse movimento da necessidade de contratar pessoal especializado, o BID por meio do Estado não apenas justifica a importância de colocar a responsabilidade do SADEAM sob agentes terceiros, como também estreita mais ainda o laço com o setor privado em detrimento de investir na própria SEDUC-AM. Podemos observar esse movimento nos próprios Diários Oficiais nos quais o BID estava inserido, pois era destacado que a empresa contratada estaria a frente de todo o processo desde o planejamento da avaliação até a transferência do conhecimento.

Terceiro, quando o estado, por meio da SEDUC- AM, implementa as orientações do BID, as avaliações em larga escala do SADEAM passam a assumir um dos componentes principais para auxiliar na gestão da secretaria e monitoramento da qualidade educacional do estado, e a partir dessas mudanças o SADEAM passa por um processo de novos direcionamentos que inclusive ocorrem atualmente com a nova lei instituída no ano de 2023. Enquanto política pública é importante que o estado realize as adaptações necessárias, porém, o que chama atenção é o fato de as avaliações do SADEAM terem ganhado tamanha centralidade para determinar as decisões não apenas da secretaria, mas também das escolas, ao ponto de o estado assumir a necessidade de se criar uma cultura avaliativa no âmbito escolar em todo o estado do Amazonas, ou seja, dando ênfase a importância das avaliações para a educação no estado por meio da necessidade de melhorar os índices.

Esse aspecto impacta diretamente na educação escolar, que cada vez mais terá que se esforçar para atender à lógica da cultura avaliativa, que se baseia em inúmeras avaliações ao longo do ano letivo, como um forma de monitoramento quantitativo massivo, que visa contribuir muito mais com o processo de ranqueamento da educação e estabelecer de perto a comparação entres os sistemas de ensino, do que necessariamente contribuir para o processo

ensino aprendizagem dos alunos, e das escolas em geral. Segundo os estudos dos autores Silva e Oliveira (2023),

Percebe-se que o BID, tendo atuado diretamente nas indicações das instituições privadas que firmaram parcerias na rede municipal, segue reproduzindo a mesma lógica na rede estadual de ensino. O processo de privatização da educação no estado do Amazonas segue materializando a agenda do BID, que defende e estimula, por meio do PADEAM, as parcerias público-privadas (PPP), impondo um modelo de gestão orientada por resultados, subsidiados pela responsabilização e a testagem em larga escala dos alunos, demonstrando um alinhamento e rendição da SEDUC/AM, a partir de um consentimento ativo e alinhando aos interesses do capital financeiro (Silva; Oliveira, 2023, p. 12).

Os autores mostram em seus estudos que, para além do BID estabelecer relações com a educação do estado do Amazonas, ele também estabelece relações com a rede municipal de Manaus, isso significa que não apenas a rede estadual tem sido influenciada por esse agente, como também se estendeu para a educação municipal. Isso demonstra que há muito tempo o estado do Amazonas tem estreitados laços com o BID, que tem agido como um agente importante nas tomadas de decisões para a região amazônica e mais uma vez chama atenção aqui a correlação entre Estado e organismo internacional do campo econômico como principais agentes na elaboração e implementação de políticas educacionais.

A correlação entre o público e privado no Amazonas não é um debate atual e o BID como um forte organismo internacional tem se estruturado como um forte agente parceiro do estado ao ponto de não apenas financiar políticas públicas e programas, mas também de lutar no interior do metacampo do poder do Estado para legitimar as suas concepções de educação e avaliação pela lógica neoliberal estabelecida pelos discursos de “cooperação” entre parceiros que juntos buscam a melhoria da educação, não apenas do Amazonas, mas também da educação da região norte do Brasil.

Para os autores Silva e Oliveira (2023), o BID, alicerçado pelos aparatos do Estado em uma relação de interesses, tem implementado uma agenda que visa a privatização da educação pública do estado do Amazonas, e esse processo pode ser observado quando programas como o UGPADEAM surgem com uma nova solicitação de empréstimos para a construção do PADEAM II, ou seja, para dar continuidade ao trabalho que vem sendo desenvolvido no estado, bem como à dependência econômica e administrativa com este organismo internacional.

Em relação as mudanças do SADEAM sob responsabilidade do UGPADEAM, temos dois destaques dos documentos que embasam a política, sendo eles: o foco nas disciplinas de

português e matemática e a expansão das avaliações para as comunidades indígenas. No primeiro destaque ressalta-se que as avaliações em larga escala no Brasil sempre tiveram tendências para priorizar aplicações de provas externas com foco para português e matemática, o próprio SAEB sempre priorizou avaliar as respectivas disciplinas, então aqui temos uma continuidade histórica.

Na nova configuração do SADEAM – diante da sua nova lei –, é enfatizada a prioridade do estado por meio da SEDUC-AM em focar apenas nessas duas disciplinas, enquanto as demais áreas do conhecimento serão avaliadas apenas quando solicitado, sendo que anteriormente o próprio BID reforçou a inserção de novas disciplinas, mas ao que tudo indica português e matemática continuam sendo carro-chefe nas avaliações externas do estado. Nesse sentido, observamos que, para além de colocar o SADEAM em uma posição privilegiada tanto dentro da secretaria quanto nas escolas, o SADEAM também acompanha a lógica das disciplinas que o estado, alinhado e tomando para si as orientações externas – e aqui tem grande influência do próprio SAEB – julga ser importante para avaliar, o que novamente nos direciona para as reflexões de que as avaliações externas atendem a uma intenção, um ponto de vista, que, mesmo acompanhadas de inúmeros discursos de preocupação com a educação, melhoria da qualidade, desigualdades educacionais e foco nas singularidades do estado, ainda visa atender aos interesses do mercado no que tange às qualificações e aprendizagens necessárias estritamente para este campo.

O segundo destaque é que o SADEAM, no ano de 2012, a partir da criação do UGPADEAM tem outro direcionamento: a expansão das avaliações externas para as comunidades indígenas. Destacamos que tratar das comunidades indígenas no estado do Amazonas deveria constituir um assunto para além de orientações que advêm de um organismo externo. Colocar avaliações em larga escala para as comunidades indígenas sob a lógica de que o SADEAM precisava ser expandido para essas comunidades é como se a educação das comunidades indígenas fosse tal qual igual as das áreas urbanas, e ressalta-se que esse movimento ocorreu ainda no ano de 2012, quando o Brasil ainda estava caminhando para políticas públicas mais efetivas para as comunidades indígenas, mesmo que a língua materna tenha sido assegurada no plano legal para as comunidades por meio da LBD/96, tratar sobre o contexto das comunidades indígenas ainda é algo complexo por envolver toda a ancestralidade e tradição desses povos, que vêm lutando por uma educação que lhes é específica há muito tempo.

Mensurar a educação das comunidades indígenas, sob a ótica da padronização por meio de testes avaliativos para uma comunidade que ainda precisa de políticas públicas mais significativas e específicas, é simplesmente negligenciar toda a luta da comunidade ao direito das suas tradições e de uma educação escolar indígena. Isso nos remete à ideia de que o SADEAM, orientado sob a visão de um agente externo, bem como aderido pelo estado por meio do PADEAM/SEDUC-AM, segue a ideia da racionalização e da homogeneização da política pública de avaliação em larga escala.

Durante o processo de leitura das revistas que foram utilizadas para compor o primeiro capítulo da dissertação, não foram identificadas menções sobre a educação indígena, ou avaliações para as comunidades, o que nos permite inferir que, mesmo que tenha sido um dos objetivos traçados pelo PADEAM para ser abordado pelo SADEAM, não foi possível realizar esta especificação sobre a realidade indígena na política, o que nos remete novamente para a ideia de que tratar sobre avaliações para as comunidades indígenas vai muito mais além do que estabelecer apenas metas homogêneas para contextos distintos. Entende-se que as comunidades indígenas têm por direito acesso a conteúdo específicos e que conseqüentemente a tentativa de padronizar provas para as comunidades não seria algo fácil, tampouco condizente com a luta dos povos indígenas da Amazônia brasileira em torno da educação indígena e da educação escolar indígena.

Em relação aos documentos da Fundação CAEd, compreendemos o poder e posição que a Fundação CAEd assumiu no gerenciamento das políticas públicas de avaliações em larga escala no Brasil. Responsável por elaborar e aplicar quase todas as provas de avaliação externa estaduais do país, podemos destacar que a fundação CAEd possui uma posição privilegiada no cenário das políticas de avaliações em larga escala no sentido de poder e legitimidade do trabalho que ela vem desenvolvendo desde sua criação, principalmente por estar alicerçada nas ideias de que os resultados das avaliações externas servem para alterar ou criar novas políticas públicas.

Segundo Silva e Oliveira (2023, p.1157), a fundação CAEd:

[...] tem exercido um forte papel social e político na expansão e consolidação de sistemas de testagem em larga escala que, ao serem implementados por cada ente federado, têm se vinculado a mecanismos de bonificação e premiação por desempenho, constituindo-se na tônica das políticas de responsabilização adotadas por diversos estados, nos mesmos moldes do que acontece com o Amazonas.

Para os autores, a Fundação CAed tem consolidado inúmeros sistemas de testagens no Brasil, e ao tratar desse processo no Amazonas os gastos com os processos de aplicações, consultorias e cursos de formações já chegaram a gastos de 72,6 milhões entre o ano de 2011 a 2015 (Silva; Oliveira, 2023). A Fundação CAed conseguiu dentro do subcampo das avaliações em larga escala se tornar um forte alinhado/parceiro das avaliações do SADEAM e ter uma posição de prestígio na oferta de serviços para os sistemas de ensino, o que também contribuiu para a parceria entre esta fundação e a Fundação Cesgranrio, que também estava presente no processo licitatório do ano de 2023.

Por fim, todo esse processo culminou também na interligação com a Fundação Cesgranrio, que ao contrário da fundação da CAed já está há mais de 50 anos exercendo o seu grande capital social em relação as avaliações em larga escala no país, principalmente por ser a fundação responsável no ano de 2020 – 2022 pela aplicação do PISA. A fundação defende uma alta regulação das avaliações em larga escala para atender aos direcionamentos do PISA, bem como enfatiza em seus documentos a necessidade de o Brasil melhorar o seu posicionamento no processo de ranqueamento do PISA.

Compreendemos diante desse contexto as relações de interesses que estruturaram a gestão da política pública do SADEAM, e mediante a esses apontamentos supracitados podemos destacar que a educação do estado do Amazonas, por meio das relações e atos do Estado em relação a gestão da política pública do SADEAM, tem vivenciado grandes mudanças na medida em que tem estreitado laços com agentes externos e parcerias público/privadas para implementar a padronização de ensino por meio dos testes periódicos.

Destacamos que tem ocorrido uma regulamentação das avaliações em larga de forma intensa, movimentos que podem ser observados sendo materializado inclusive na própria gestão do SADEAM, na qual podemos observar que existe o envolvimento de tantos outros conglomerados de instituições, organismos, e fundações privadas. Dessa forma, nos debruçamos no próximo tópico sobre as categorias de análise que nos permitiram condensar algumas reflexões sobre a gestão da política pública do SADEAM de modo mais direcionado no que tange às relações entre os agentes, com foco em compreender o que eles sinalizam nos documentos sobre Concepção de avaliação em larga escala, Financiamento e Concepção de gestão da política pública.

### 3.3 A “Gestão Compartilhada” dos agentes da gestão da política pública do SADEAM

Conforme foi apontado no tópico anterior, os agentes envolvidos na gestão da política pública do SADEAM são: BID, Fundação Caed e PADEAM/SEDUC – AM e Fundação Cesgranrio e mediante aos apontamentos destacados nas análises dos documentos desses agentes, compreendemos as relações estabelecidas entre eles para adentrarem o interior da gestão do subcampo da avaliação do SADEAM. Com base nisso, nos delimitaremos nesse tópico às categorias que foram criadas nesta pesquisa com base nos termos utilizados por esses agentes ao longo das leituras dos documentos, que nos deram pistas de como eles compreendem avaliação em larga escala, gestão da política pública e financiamento, que conseqüentemente se desdobraram para as categorias desse tópico.

Antes de introduzimos as análises em relação as categorias trouxemos algumas reflexões sobre o processo das relações estabelecidas na literatura em relação ao conglomerando de agentes internacionais, nacionais e locais envolvidos em política públicas. Segundo Neves (2011),

A definição da política educacional de um país depende do desenvolvimento das forças produtivas e do estágio da correlação das forças sociais. Não posso dizer como será a política em um tempo futuro. São as forças sociais e o próprio desenvolvimento das forças produtivas que vão determinar para onde vai a política (Neves, 2011, p. 230).

A autora nos chama atenção para o fato de que a depender do desenvolvimento das forças produtivas de um país, assim também dependerá a definição da política educacional. Nesse sentido, compreendemos que no campo social os processos para intensificar as ideias de uma sociedade pautada no capitalismo tem sido massiva, e um dos meios para legitimar esses interesses tem sido por meio dos sistemas de ensino educacionais. Portanto, compreender as emaranhadas relações que tem se estabelecido no interior dos processos de criação e implementação dessas políticas públicas para além do olhar educacional é fundamental, porque quanto mais relações estabelecidas entre esses agentes, mais interesses para além da educação estão em jogo, como é o caso do constante envolvimento do campo econômico nas tratativas educacionais.

Segundo Neves (2011), as mudanças que ocorreram em meados de 1980 em diante tratavam de um conceito pouco utilizado, mas que se constituía pelas vias de um Estado novo

– a criação de um espaço social diferente e mais refinado – o Terceiro Setor – ou simplesmente o social. Nos estudos realizados pela autora ela aponta esse processo como sendo “[...] uma estratégia mundial capitalista de repolitização da política que segue mudando rapidamente a arquitetura e a dinâmica da sociedade civil brasileira na atualidade” (Neves, 2011, p. 232).

Para a autora, desde o consenso de Washington o que tem acontecido por parte de governos capitalistas é uma inclinação direta para a terceira via, uma espécie de “nem social-democracia, nem ‘fundamentalismo de mercado’, mas uma terceira via” (Neves, 2011, p. 237). Nessa ceara incluem-se as fundações sem fins lucrativos, ONG’s dentre outros agentes que tem como base a questão da justiça social, mas que em vias gerais tanto os governos de esquerda quanto os de direitas estabelecem por meio dessas relações de criação dessas instituições uma nova pedagogia da hegemonia para estabelecer os seus interesses na sociedade. Para Montañó (2002), esse terceiro setor é alinhado às corporações econômicas internacionais, nacionais e também aos governos.

Iniciamos com essa breve descrição em relação ao terceiro setor por conta das emaranhadas relações que foram estabelecidas pelas universidades federais do Brasil, tanto para implementação da Fundação CAEd, quanto da Fundação Cesgranrio, fundações que nas suas histórias relatam o surgimento em âmbito público, mas na medida em que passaram a estreitar os laços com outras instituições internacionais ou empresas privadas passaram a ser fundações sem fins lucrativos, ou seja, há aqui uma migração de setor.

A questão é que podemos observar que o estado sob a perspectiva de tornar os aparatos públicos mais dinâmicos ao inserir as ideias NGP, criou um emaranhado de relações privadas dentro das próprias instituições públicas, ou seja, o Estado tem feito o movimento de cada vez mais endurecer as estruturas dos aparatos públicos com ideias que advém da administração privada, munidos, no caso da educação, dos discursos de foco no aumento da qualidade da educação e da importância do fortalecimento dessas relações.

Em contrapartida, fortalece as estruturas do setor privado, do campo econômico, em detrimento do setor público, e até mesmo ao estabelecer relações com outro setor público, nas entrelinhas esse setor também está permeado de agentes privados, internacionais e nacionais, ou seja, acompanhamos nessa estruturação de relações o Estado retroalimentando o campo econômico. Essas reflexões são importantes porque podemos observar esse redesenho de estruturas sendo materializadas em outros setores, como por exemplo nas estruturas das avaliações externas.

Nesse sentido, trazendo essas reflexões para a gestão da política pública do SADEAM, quando o BID estabeleceu que a gestão da SEDUC-AM estava em defasagem, nos deparamos com um agente que atua no campo econômico com tamanho poder ao ponto de legitimar um programa na secretaria de educação, por meio dos atos do Estado. Esse programa intitulado de UGPADEAM passou a ter influência direta sobre o SADEAM na medida em que ele estabeleceu a política como sendo um dos elementos a serem melhorados no componente intitulado “Gestão e Monitoramento da Rede Escolar e Avaliação”. Dessa forma, ao aderir as ideias do BID, o estado tornou público o ato de compartilhar da mesma visão de avaliações em larga escala do banco, ou seja, a relação de interesse entre os agentes foi mútua.

Todo ato político, toda implementação de políticas públicas ou programas é intencional e no final desse processo o que está em jogo é sempre o poder, a legitimação de um ponto de vista como universal (Bourdieu, 2014). Quando o estado do Amazonas realizou por meio da UGPADEM/SEDUC-AM as mudanças que foram orientadas pelo BID, o estado transpôs para o sistema educacional estadual um ponto de vista que advém de um agente externo que atua para atender aos interesses da economia. Podemos observar ainda mais essas relações sendo fortalecidas com as fundações, que sob a perspectiva de serem sem fins lucrativos e alicerçadas na ideia de ter como base os seus surgimentos advindos de universidades públicas, tem construído inúmeras interligações com organismos internacionais, como bancos e instituições multilaterais.

Nesse sentido, após o processo de análise documental do tópico anterior a esse, selecionamos algumas categorias de análise com base no que foi analisado de modo geral nos documentos dos agentes, sendo essas categorias a) Concepção de Avaliação em larga escala; b) Concepção de Gestão da política pública e c) Financiamento.

A construção dessas categorias nos ajudou a compreender de forma mais profunda as relações de poder que perpassam a gestão da política pública do SADEAM. Nos delimitamos a essas categorias sob a justificativa de destacar qual concepção de avaliação é defendida por esses agentes, assim como a concepção de gestão da política pública e o financiamento, com foco em entender como a visão desses diferentes agentes sobre a gestão do SADEAM impacta diretamente na educação pública do estado do Amazonas a partir das relações estabelecidas entre eles.

**Figura 9: Categorias De Análise Da Gestão Da Política Pública Do SADEAM**



Fonte: Elaboração própria (2024).

**Concepção de avaliação em larga escala:** ao analisar os documentos com vistas a compreender qual é a noção que norteia a concepção de avaliação em larga escala para os agentes que compõem a gestão da política do SADEAM, foi possível observar que as avaliações em larga escala, para além do papel de monitoramento da qualidade, também apresentam inclinação para servir como uma forte ferramenta de gestão tanto para secretaria de ensino quanto para as escolas.

Na medida em que a avaliação do SADEAM foi implementada como uma política para mensurar a qualidade educacional do Amazonas, passou a compor também uma posição privilegiada dentro do sistema de ensino público através dos atos do Estado, inclusive essa posição foi reforçada com o novo decreto da política pública em 2023, principalmente após firmar parcerias com organismos internacionais e também com a Fundação Cesgranrio, que trabalha diretamente com as avaliações em larga escala nacional e também internacional, como é o caso do PISA. Esse processo reforça a centralidade do SADEAM como uma das políticas públicas mais importantes para educação do estado, sendo atualmente utilizada como ponto de partida não apenas para nortear a noção e os parâmetros de qualidade do ensino, mas também para ocupar posição de poder, inclusive para orientar outras políticas e programas educacionais.

Ao utilizar as avaliações em larga escala como ponto de partida, os agentes envolvidos na gestão da política pública do SADEAM partem da lógica de privilegiar o que é demonstrado por dados quantitativos, o que na prática do cotidiano escolar não expressa a magnitude do que seria o processo de ensino aprendizagem das escolas do Amazonas. Não cabe dizer que as escolas, as secretarias ou o próprio estado não possuem dados qualitativos dos parâmetros educacionais antes e pós aplicação das provas, mas sim, que após a implementação das avaliações em larga escala do SADEAM ocorreu um redirecionamento dos sistemas educacionais para se guiarem pelo desempenho dos alunos nos testes/os resultados e podemos

perceber esse movimento por meio dos documentos da política e do quanto o próprio cotidiano das escolas passou a ser atravessado por este tipo de política nas últimas décadas.

Alguns autores têm apontado que quando os sistemas de ensino se direcionam sob a ótica das avaliações como ponto de partida por meio dos seus resultados, o que ocorre é uma transição para que os sistemas de ensino incorporem as avaliações externas como uma ferramenta de gestão focada em resultados, eficiência, eficácia, e prestação de conta dos serviços prestados (Pasini, 2020; Hipolyto; Leite 2012, Sudbrack; Fonseca 2021).

Esses movimentos para tornarem as avaliações externas um ponto de partida pode ser observado nos documentos dos agentes da gestão da política do SADEAM, como por exemplo: quando o BID realizou uma consultoria na SEDUC – AM e posteriormente emitiu um documento que ressaltou que a secretaria não possuía pessoal qualificado para tratar dos dados da avaliação do SADEAM, tampouco utilizava desses resultados para servir de guia para uma gestão mais eficiente, é uma expressão clara do quanto que as avaliações em larga escala passaram a ser relevantes para definir o que é uma boa ou má gestão de secretaria educacional, pois, depois desses apontamentos, a secretaria realizou as mudanças, e sendo o BID um agente do campo econômico o seu capital massivo é suficiente para estabelecer as orientações, porque ele é conhecido e reconhecido no subcampo das avaliações como um dos principais agentes para as mudanças educacionais alinhadas aos interesses do mercado, os quais são frequentemente dissimulados nos discursos de melhoria da qualidade e eficiência – termos que em si não são capazes de serem tomados universalmente em seu significado, uma vez que a depender dos grupos e agentes sociais de que estejamos a tratar, sua acepção vai se transformando.

É certo que a avaliação do SADEAM tem o objetivo de aferir o desempenho dos alunos do estado do Amazonas, porém, se a utilização desses resultados está sendo vista pelos agentes que estão sob a sua gestão como uma ferramenta, um meio de transpor uma lógica de educação padronizada para todo o sistema de ensino do Amazonas, certamente o SADEAM está cumprindo com este objetivo. Para os autores Sudbrack e Fonseca (2021, p. 46),

As características da avaliação em larga escala dizem respeito a planos de longo prazo, aplicados em períodos de tempo delimitados, que permitem a análise temporal de evolução ou não evolução. Mais do que produzir novos dados, os sistemas de ensino devem gerar debates e reflexões sobre os indicadores existentes, na perspectiva da tomada de decisões, de interpretações dos resultados, não se detendo apenas ao produto, mas no processo.

É justamente pela lógica das avaliações terem o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos que os autores apontam que as mudanças deveriam ser feitas a longo prazo, porque no que tange o processo ensino aprendizagem o importante deveria ser o processo, e não somente os resultados, porém, o que é possível perceber é que existe um imediatismo que advém pós resultados das avaliações para tratativas imediatas e classificações sociais com relação às nossas escolas e sujeitos escolares.

Dessa forma, diante das reflexões supracitadas, os agentes que compõem a gestão do SADEAM partem da perspectiva, sobretudo após o processo de aperfeiçoamento da política, de que o SADEAM tem se tornado uma política eficiente para otimizar e guiar a gestão da SEDUC-AM e das escolas públicas do estado. Mas, ressaltamos que toda forma de política pública visa contribuir para a sociedade, a questão é o que é feito depois com os resultados das políticas públicas, se serão resultados interpretados sob a ótica da realidade dos sujeitos das escolas ou se essas interpretações serão deturpadas para atender aos interesses de quem ocupa os espaços de poder de orientação da política (Bourdieu, 2014).

**Financiamento:** no que tange à categoria financiamento identificamos a sua correlação com a necessidade de melhorar a qualidade educacional e com o fortalecimento das avaliações em larga escala, no sentido desses financiamentos serem utilizados para estabelecer a relação de dominação entre educação e o financiamento externo. Quando o BID estabeleceu as orientações para a SEDUC – AM investir em pessoal especializado para tratar dos resultados das avaliações do SADEAM, o BID direcionou que a secretaria destinasse uma parte do financiamento para tratar especialmente da contratação desses agentes especializados, e a secretaria, por meio do UGPADEAM, realizou um alto investimento para a contratação dessas empresas, como é o caso da Fundação Cesgranrio e também da contratação do CAed/UFJF que juntas agora mediante a um consórcio estabelecem um poder legítimo no que tange a gerência e operacionalização da política do SADEAM. Isso só demonstra o comprometimento do BID com as avaliações em larga escala no sentido de colocá-las como centralidade para os sistemas de ensino.

Segundo Melgarejo e Shiroma (2019), o Brasil é o país com maior número de empréstimos advindos do BID, e a maioria desses empréstimos são para o setor da educação. Para as autoras, a finalidade do banco com tais empréstimos é promover por meio das suas orientações uma educação que desenvolva habilidades que sejam favoráveis para o mercado, e também um direcionamento para todos os problemas educacionais serem resolvidos com a privatização dos serviços. Ainda para as autoras, essas medidas em nada contribuí para uma

educação que atenda às necessidades dos sujeitos para além de um mercado de trabalho estranhado, e sim, introduz nas escolas as ideias advindas de agentes externos que pensam a educação como um meio para o crescimento/desenvolvimento econômico.

O financiamento destacado nos documentos dos agentes da gestão da política pública do SADEAM é compreendido como uma forma de abrir espaço dentro dos setores públicos para o fortalecimento do consumo de produtos e serviços de organismos internacionais, instituições privadas, fundações dentre outras, no sentido de contribuir com o desenvolvimento econômico dessas empresas que se apresentam como “parceiros da educação”, mas também para as intenções de privatização da educação pública. Para Fonseca, França e Souza (2022), esse processo de mudanças da educação atrelado às avaliações externas culmina na adoção de diversos conjuntos de reformas que acabam intensificado inclusive novas formas de financiamentos para a educação, que nesse caso podemos destacar os entrelaçamentos realizados em relação aos agentes da gestão da política pública do SADEAM para sua implementação.

Portanto, destacamos que esses agentes lutam no interior do subcampo da educação para terem o conhecimento e o reconhecimento do Estado (Bourdieu, 2014), para fecharem contratos e venderem seus serviços como se o serviço público não fosse suficiente para entregar uma educação de qualidade. De certo modo, a educação pública passou a ser um grande negócio de investimentos para essas empresas que, através do Estado, estabelecem uma relação de cooperação e parcerias.

A noção de financiamento, então, pressupõe o seguinte movimento: empréstimos de organismos internacionais com contrapartida de direcionamento da política de avaliação; dependência renovada constantemente com novos empréstimos e novas edições da política de avaliação; transformação do setor público em terceiro setor, como os casos das Fundações de terceiro setor que surgiram no seio de universidades públicas brasileiras; parcerias público-privadas como carro-chefe para a gestão da política de avaliação educacional, em detrimento da possibilidade da própria secretaria de educação construir, implementar, reavaliar e replanejar sua política de avaliação da sua rede de ensino.

**Concepção de gestão da política pública:** esta categoria permitiu compreender as principais ideias que perpassam os agentes da política pública do SADEAM no sentido da gestão da política pública. Ao analisar os documentos do BID, PADEAM/SEDUC-AM, Fundação CAed e Fundação Cesgranrio, é possível observar pelos textos a ênfase dada para as abertura em relação as cooperações entre os agentes. Para o BID (2024), ter uma gestão

comprometida com os avanço da educação nos aspectos de habilidades e competência, é também ter uma gestão comprometida com a abertura para governança e gestão voltada para orientações e ações baseadas em monitoramento e prestação de contas eficientes, mesmo que isso signifique terceirizar todos os serviços da educação pública, ou seja, sob a lógica do Banco, quanto mais “agentes especializados” do setor privado nos serviços públicos, menos problemas educacionais os sistemas de ensino enfrentarão.

Para o BID (2024), a educação deve abrir cada vez mais espaços para as parcerias, pois essa é a melhor solução, permitir que esses parceiros ocupem espaços importantes junto às secretarias educacionais, trabalhando para atender as comunidades locais visando apenas a cooperação e uma ideia mercadológica de avanço educacional. Nos documentos do BID, esse pensamento é ainda mais fortalecido quando o assunto se volta para temas como mudanças climáticas e questões ambientais, para o banco, o desenvolvimento e o avanço da educação deve estar atrelado com esses assuntos, o que por inferência permitiria a inserção de mais agentes parceiros envolvidos com essas causas.

Outro ponto de destaque é a inclinação das orientações do banco para o fortalecimento da educação profissional e tecnológica (EPT) e a ênfase na necessidade do desenvolvimento da educação a distância, pois, para o BID (2024), uma das soluções mais eficazes para a melhoria do desempenho dos alunos em lugares com taxas insatisfatórias seria a criação de programas de aceleração a distância. Aqui vemos mais uma vez o descompasso entre as orientações do BID e a realidade amazônica, para a qual o acesso à internet de qualidade é um desafio histórico.

Nota-se no documento que baseia o BID (2024) “Educação na região Amazônica”, que o movimento tendenciado pelo Banco é cada vez mais o estreitamento da região amazônica, incluído o estado do Amazonas, com as parcerias privadas. Não há menções da importância de o Estado investir nas secretarias de educação públicas e nos seus respectivos sistemas de ensino, apenas a tendência de intensificar as parcerias público-privadas por meios de assuntos e serviços tecnológicos sob a justificativa de corresponder ao futuro.

O BID, incorporado pelo *habitus* das relações entre diversos organismos multilaterais do campo econômico, inclusive sendo um deles, transpõe para os seus textos, que servem como base para orientar os países-membros, a importância que ele confere para essas parcerias. Sendo o BID um banco, é comum que ele estruture as suas relações por meio de concorrências e privatizações, que inclusive foi o que ele transpôs para a gestão da política pública do SADEAM ao legitimar essas parcerias.

Nos documentos da UGPADEAM/SEDUC-AM, por se tratar de uma programa que foi construído com o intuito de melhorar a qualidade educacional do Estado e por ser idealizado pelo BID, por inferência já é possível dizer que ele estabelece e favorece as relações público-privadas, como é o caso da sua relação com a Fundação CAed (Aranha, 2017) e também como a Fundação Cesgranrio. Para Silva (2021), o maior objetivo do PADEAM é o aumento dos indicadores de desempenho nos testes e esse objetivo está em perfeito alinhamento com as ideias do estado do Amazonas, o que faz do UGPADEAM, sob os direcionamentos do Estado e do BID, um dos agentes mais impulsionadores do aperfeiçoamento do SADEAM, principalmente quando estreitou ainda mais os laços com a fundação CAed durante o período de aperfeiçoamento da política, o que reforça novamente o massivo esforço que tem sido feito no estado em preservar as parcerias público-privadas.

Em relação aos documentos da Fundação CAed, as intenções do estreitamento entre setor público e setor privado são ainda maiores, tendo em vista que por se tratar de uma fundação o seu principal objetivo é colaborar com a educação pública e contribuir com o oferecimento de serviços educacionais. No livro – Educar os Estudantes para Melhorar o Mundo – disponível no site da Fundação CAed é extremamente reiterada a necessidade de os sistemas de ensino criarem uma educação que seja alicerçada nas ideias de uma educação de classe mundial, globalizada, sem fronteiras, eficaz e com padrões globais (Reimers, 2021).

Para Reimers (2021), a avaliação é uma forte ferramenta para contribuir com o comprometimento de uma educação melhor, pois a avaliação é vista como um meio para o desenvolvimento desse estilo de educação – globalizada –, justamente porque contribui para o alinhamento dos sistemas de ensino, principalmente se os sistemas de ensino que possuem um baixo rendimento se espelharem em outros sistemas de ensino bem desenvolvidos em habilidades e competências.

O documento também ressalta o grande envolvimento de parcerias, sobretudo na educação norte-americana, país sobre o qual a maioria dos seus estudos são desenvolvidos, ou seja, ele utiliza os Estados Unidos como um exemplo do que seria uma educação globalizada. De modo geral, nos documentos foram encontradas palavras e orientações comuns em relação ao aumento e envolvimento das parcerias entre os setores público e privado para juntos colaborarem para o avanço e aperfeiçoamento da educação, dando ênfase para o uso das avaliações como um meio para alcançar futuramente os padrões necessários de uma educação globalizada.

A Fundação Cesgranrio, pela sua própria estruturação a nível macro, já partimos do princípio da sua larga abertura para as diversas parcerias, e destacamos o seu trabalho com o PISA que tem criado uma perspectiva de atender de modo linear ao objetivos do PISA com o PISA Escolas, estreitando ainda mais os laços das avaliações internacionais com o cotidiano escolar, no chão das escolas. A Fundação Cesgranrio defende que

A comparabilidade com o PISA, proporciona às escolas e redes de ensino verem seus resultados frente a um panorama internacional, confrontando-os com os de outros países, sejam eles por apresentarem características socioeconômicas e culturais semelhantes ou por terem comprovada excelência acadêmica (CESGRANRIO, 2021, p. 31).

Nesse sentido, infere-se que existe uma tendência nos documentos que orientam a política pública do SADEAM, de privilegiar os discursos sobre a importância das parcerias público-privadas. Este movimento de parcerias já era previsto quando houve a inserção da NGP nos aparatos públicos, porém, o que chama atenção são as vastas relações entre os setores públicos e privados, para cada vez mais estreitarem os laços na criação de políticas e programas educacionais alinhados a estes moldes mercadológicos. Para Silva (2021), o efeito danoso das parcerias público-privadas é exatamente a inserção da lógica de mercado que gera um movimento de apropriação dos fundos públicos por parte das organizações e fundações sem fins lucrativos, em detrimento desses investimentos estarem sendo diretamente investidos nas instituições públicas.

Rossi, Lumertz e Pires (2012) assumem que é por meio da relação público/privado que os agentes Estado, corporações, fundações e organismos internacionais constroem um novo cenário de educação pautada no direcionamento do mercado e do capitalismo e que essas relações ocorrem por meio de uma correlação de forças entre esses agentes para legitimar cada vez mais forte a perspectiva do mercado na educação – aqui é necessário interrogarmos tal ideia de mutualismo entre educação e mercado, uma vez que evidencia-se cotidianamente a primazia do segundo sobre a primeira.

Desse modo, infere-se que a concepção de gestão de política pública defendida por esses agentes que compõem a gestão da política pública SADEAM é uma gestão alicerçada aos moldes gerencialistas defendidos pela NGP, em relação ao amplo entrelaçamento das parcerias público-privadas. Dessa forma, no capítulo seguinte nos delimitamos em compreender que tipo de gestão é realizada por esses agentes para implementação do SADEAM e as suas implicações.

## 4. A GESTÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO EDUCACIONAL DO AMAZONAS (SADEAM) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA AMAZONENSE

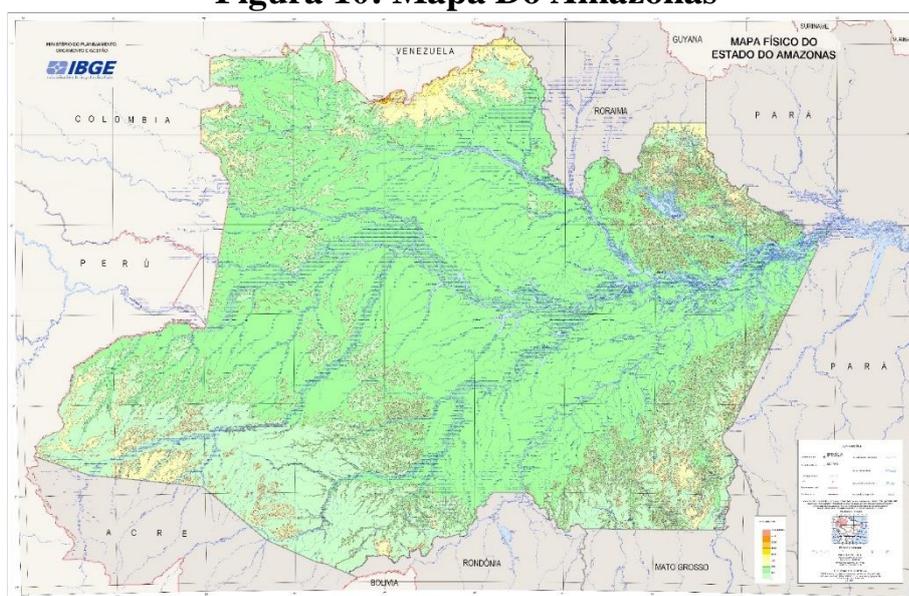
---

Este capítulo tem como foco a gestão da política pública do SADEAM no sentido de estabelecer as reflexões para responder à problemática da investigação, bem como compreender os desdobramentos dessa gestão da política do SADEAM no contexto da educação do estado do Amazonas. Os tópicos são: Gestão da política pública do SADEAM: O gerencialismo; Implicações da gestão da política pública do SADEAM na educação do estado do Amazonas.

### 4.1 Gestão da política pública do SADEAM: O gerencialismo

Segundo Garcez (2019), o Amazonas possui cidades e municípios rodeados de rios e florestas com características ecológicas e ambientais diferentes, assim como uma grande abundância de água doce, biodiversidade de vegetação e variações em relação a questões étnicas, culturais, sociais e econômicas de forma singular. Tais considerações também lançam luz aos aspectos das diversas formas de viver no estado, atreladas aos estilos de vidas e as variadas paisagens. O estado do Amazonas tem uma extensão territorial com cerca de 1.559.255,881 km, com uma população de 3.941.613 habitantes, sendo considerado o maior estado brasileiro com 62 municípios e as suas principais vias de transporte são pelo meio fluvial.

**Figura 10: Mapa Do Amazonas**



Fonte: IBGE (2024).

Garcez (2019) chama atenção para o fato de que o estado do Amazonas possui particularidades. A autora destaca que pessoas que já tiveram a oportunidade de visitar o Amazonas conseguem visivelmente notar as singularidades da região, principalmente as relacionadas “[...] às condições de acesso aos serviços de infraestrutura, de saneamento ambiental e básico, de saúde, dentre outros elementos” (Garcez, 2019, p. 167). A autora também chama atenção para os aspectos do campo e da capital do estado:

Elementos tais como modo de vida de povos indígenas, populações tradicionais e agricultores familiares associados às variadas paisagens também devem ser considerados. Tudo isso em confronto com a realidade da capital do Estado, Manaus, que possui um sistema industrial compreendendo polos econômicos de natureza comercial, industrial e mesmo agropecuária. Os reflexos do sistema industrial manauara extrapolam as fronteiras da economia local e mesmo brasileira, pois procura-se atender o conjunto de necessidades operacionais em um ambiente de características socioambientais singulares (Garcez, 2019, p. 167).

O estado do Amazonas é dividido entre as áreas rurais, indígenas, ribeirinhas e cidades que se desenvolvem por meio da industrialização, então é um contexto bastante diversificado, porque para além de se preocupar com o crescimento do estado, as questões ambientais e o modo de vida dos diversos sujeitos devem ser levados em consideração. Nesse sentido, fazemos um recorte para a educação, situamos as escolas do estado do Amazonas sob essa vasta diversidade que trata especialmente da singularidade que o estado possui. Esse contexto inicial é importante para compreendermos qual o cenário que norteia as aplicações das provas do SADEAM.

Dessa forma, para darmos início as reflexões desse tópico nos delimitamos aos estudos de Viana e Fonseca (2011), segundo os autores, agentes externos como o BID realizam programas de empréstimos que são acompanhados de uma série de orientações e estratégias denominadas de “boas práticas” de cunho gerencial, que perpassam o processo de elaboração e implementação dos seus projetos. Logo, compreende-se que as políticas e programas que advém do financiamento do BID não são simplesmente programas e políticas soltas para serem implementadas, mas sim, que são pensadas e criadas para atender aos interesses do próprio banco, os quais devem ser compreendidos a partir das relações de poder que ele estabelece com os países considerados periféricos na geopolítica mundial.

Para esses autores, o banco não está necessariamente preocupado com os resultados dos programas e políticas sociais, mas sim, com o processo que leva para viabilizá-los, ou seja,

enquanto ainda é só um projeto os agentes se preocupam em transparecer toda uma preocupação em relação a causa e efeito do projeto em determinado contexto, mas quando os projetos são implementados os principais agentes que pensaram essas políticas e programas se desresponsabilizam dos resultados desses projetos, justamente porque “essas boas práticas” de cunho gerencial são alicerçadas em ideias generalistas, e nesse caso, por se tratar de um banco que possui inúmeros membros favoráveis as suas práticas, ele replica essas orientações para os demais contextos que talvez esses resultados não sejam tão favoráveis assim, exatamente porque nem sequer são devidamente conhecidos por este agente.

Quando agentes externos passam a fazer parte do processo de implementação de políticas e programas que serão implementadas em contextos diversos, eles criam e implementam estratégias e orientações generalizadas, como se todo contexto fosse capaz de se adaptar as suas demandas padronizadas e genéricas. Mas, o que ocorre muitas vezes é que esses métodos, orientações e estratégias generalistas acabam gerando conflitos com as administrações locais, pois essas administrações por motivos de forças maiores, precisam se adaptar às demandas de agentes que sequer vivenciam as dificuldades daquele local. E aqui reside um elemento central para pensarmos a gestão do SADEAM, uma vez que a maior parte dos agentes que a realizam nem sequer conhecem o contexto amazonense, que como indicamos inicialmente neste capítulo, é marcado por uma diversidade socioambiental que precisa ser levada em consideração quando se trata de planejamento do campo educacional.

Desse modo, trazemos essas reflexões para atuação do BID, da Fundação Cesgranrio e da Fundação Caed, que são instituições externas ao estado do Amazonas envolvidas na política aqui objetivada, ao analisar as relações que perpassam a gestão da política pública do SADEAM podemos destacar que os modos operantes generalizadores realizados por esses agentes podem gerar inúmeras dificuldades burocráticas e também resultados negativos para o contexto do estado do Amazonas na questão da padronização. O Amazonas ainda é um estado em desenvolvimento, se pensarmos pela ótica das comunidades rurais, comunidades indígenas dentre outras, ainda se tem um longo caminho a percorrer para o reconhecimento e a efetivação dos direitos desses povos amazonenses, e provavelmente o caminho da padronização educacional e de sua correlata avaliação não seja um deles, pois para se cobrar resultados positivos é necessário também dar condições suficientes para alcançar esses resultados previamente traçados.

A educação de modo geral sempre foi um setor da sociedade que teve suas particularidades discutidas por diversos agentes externos ao subcampo da educação, mas,

segundo Libâneo (2015), essas discussões têm se intensificado nos últimos anos devido ao grande envolvimento de grupos de poder internacionais e nacionais que juntos tem pensado a educação nas suas formas de organização, gestão e ensino-aprendizagem para atender aos interesses do mercado. Para Libâneo (2015, p. 40),

No âmbito das políticas oficiais, a pesquisa tem mostrado que as políticas educacionais aplicadas à escola nas últimas décadas têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escola e na formulação de currículos.

Na medida em que eles avançam na implementação de políticas e programas na educação para atender às necessidades do mercado, boa parte da literatura especializada sobre avaliações em larga escala tem apontado para processos de gerencialismo, como a questão da padronização nas matrizes de referências, o próprio método de avaliar as avaliações por meio das TRI, o foco no desempenho que leva para os ranqueamentos dos sistemas de ensino, os gestores e professores que são responsabilizados pelos resultados, dentre outros apontamentos, o que significa que realmente tem ocorrido uma intencionalidade explícita nessas políticas públicas para esses determinados encaminhamentos (Pasini, 2020; Sudbrack; Fonseca, 2021; Rocha 2017; Tolentino-Neto, 2023).

No caso do BID, por se tratar de um banco, é evidente que suas intenções são direcionadas para atender à lógica do campo econômico e, para os autores Viana e Fonseca (2011), “as estratégias utilizadas pelo banco não apenas se distanciam da sociedade como podem contribuir para que seus resultados sejam insatisfatórios, notadamente sobre as políticas públicas sociais que atuam diretamente com a população” (Viana; Fonseca, 2011, p. 202), assim como as próprias estruturas que consolidam a Fundação Cesgranrio e sua intenção de estabelecer padrões de desempenho entre os sistemas de ensino, comparabilidade dentre outros, e ao estabelecer parcerias com a Fundação CAed acreditamos que partilham das mesmas visões em posições diferentes ao subcampo da avaliação em larga escala no país, já que a Fundação Cesgranrio já está há mais de 50 anos nesse processo.

Para Viana e Fonseca (2021), os agentes de financiamento multilaterais, como é o caso dos bancos, atuam por meio de duas perspectivas: o coercitivo e o conhecimento. A coerção seria a necessidade de os setores públicos precisarem de financiamento, principalmente após a inserção das ideias da NGP, que implica diretamente na aceitação das contrapartidas que advém

desses agentes. O conhecimento, por sua vez, se resume as experiências, ideias e formas legitimadas internacionalmente das ações desses agentes, no que diz respeito à consolidação dos seus projetos nos diversos contextos dos seus países-membros (Viana; Fonseca, 2011). Dessa forma, o aspecto gerencial que acompanha os empréstimos do BID “[...] implica uma modelagem própria com requisitos técnicos cujos objetivos expressam, em última instância, o poder político do banco” (Viana; Fonseca, 2011, p. 200).

Sobre os apontamentos dos estudos dos autores podemos destacar dois fatores importantes: a) os empréstimos são acompanhados de contrapartidas por parte dos agentes que estão dispostos a financiar e de serem financiados; e b) uma das formas desses agentes atuarem na implementação de políticas e programas para atenderem aos seus interesses é por meio de práticas e estratégias homogeneizadoras e generalizadoras. Mas, os autores destacam essas perspectivas como se apenas esses agentes tivessem poder suficiente para implementar os seus interesses e o Estado apenas aceitasse, e é exatamente este detalhe que precisa ser pensado de forma crítica quando se trata de políticas públicas educacionais (Bourdieu, 2014), uma vez que o Estado também tem papel ativo no estabelecimento dessas relações, e sua aceitação acaba demonstrando também uma concepção de Estado, de setor público, de política pública educacional e, mais sutilmente, de educação e de sociedade.

Um dos pensamentos mais importantes que Bourdieu (2014) apresenta na sua obra sobre o Estado é o de que não existe nada mais surpreendente do que refletir sobre o campo social por meio da seguinte perspectiva: como é que um grupo pequeno de agentes conseguem governar um número grande de pessoas? E como que um grupo maior de pessoas se deixam dominar tão facilmente aceitando as condições que lhe são impostas e as obedecem sem questionar os seus processos e os meios pelos quais isso ocorre?

Para Bourdieu (2014), quando se trata dos campos da sociedade, do macro e micro, o Estado está constantemente agindo sob eles, e no caso do subcampo da educação, o Estado não apenas está agindo como também tem o poder de legitimar qualquer interesse particular sobre os demais campos por meio da violência simbólica que lhe é legitimada social e legalmente. Então, quando os autores Viana e Fonseca (2011) ressaltam que esses agentes atuam por meio da coerção e do conhecimento e automaticamente conseguem realizar inúmeros contratos de financiamento, não só o estado corrobora com essas ideias, como também as adere no sentido de interesse/poder.

Dessa forma, inferimos que se o Estado legitima os interesses desses agentes por meio dos atos do Estado, é porque de algum modo esses interesses também favorecem o Estado e

coadunam com seu ponto de vista/seu posicionamento social, pois é o Estado que possui o poder simbólico, o poder de traspor uma visão de um grupo particular como universal – a relação entre os organismos internacionais e os Estados nacionais pode nos permitir correlacionar as posições de poder que cada um desses agentes ocupa na atual geopolítica global, uma vez que as posições e as disposições são elementos importantes para compreendermos os direcionamentos que cada agente confere à sua ação na sociedade capitalista (Bourdieu, 2014).

Quando os agentes da gestão da política pública do SADEAM interagem e lutam entre si para implementar o SADEAM, de acordo com as mudanças pensadas por eles, ou seja, por meio do poder simbólico/violência simbólica, para além de estarem ocupando posições de poder dentro do metacampo do poder do Estado, eles também estão lutando no interior da educação do estado do Amazonas para legitimar/materializar um tipo de avaliação em larga escala específico – avaliação alicerçada nas ideias de servir como ferramenta para gestão pública educacional – que já vem sendo consolidada no subcampo da educação de modo geral desde a década de 1990 no país. E o meio utilizado pelos agentes da gestão da política pública do SADEAM para sua implementação nesses moldes gerenciais é através dos mecanismos de dominação do gerencialismo. Para Pasini (2020), o gerencialismo é uma ideologia que constrói de forma gradativa as atividades humanas em indicadores de desempenho. Para Ball (2001), o gerencialismo ocorre através de políticas públicas que intensificam a competitividade e o individualismo, e aqui podemos relacionar ao modo como as políticas de avaliação educacional têm sido desenvolvidas no Brasil e no Amazonas.

Dessa forma, para introduzirmos esses mecanismos de dominações utilizados por esses agentes que lutam no interior do metacampo do poder do Estado para transformar os seus capitais econômicos e sociais em poder simbólico para materializarem os seus pontos de vistas, destacamos como primeiro a padronização do sistema de ensino estadual do Amazonas – no início deste último tópico tecemos algumas reflexões sobre as formas de vida e os contexto que perpassam o estado do Amazonas, logo compreendemos que as escolas estão inseridas em um contexto diversificado marcado por transportes fluviais, modos de vidas diversos, municípios singulares e povos diferentes, portanto, criar parâmetros de padronização na educação do Amazonas não parece ser o melhor caminho quando observamos a educação pela ótica da diversidade cultural, pois partimos do princípio de que padronização pressupõe exclusão.

Podemos observar esse movimento de padronização nos próprios conteúdos/disciplinas que são avaliadas nas avaliação em larga escala, como é o caso do foco quase que exclusivo para português e matemática. O foco nessas disciplinas nos permite inferir que existe uma luta

no interior das avaliações em larga escala para decidir e legitimar português e matemática como disciplinas primordiais, validando essas disciplinas como super importantes em detrimento de todas as outras, logo é possível perceber que existe uma tendência a reforçar o ensino-aprendizagem dessas disciplinas para que os alunos possam ter um reforço a mais em relação a esses componentes curriculares.

Ressaltamos que existem avaliações para outros componentes curriculares, o próprio SADEAM já realizou avaliações em outros componentes, porém, nos chama atenção o fato de português e matemática sempre serem as disciplinas força-motrizes desses processos avaliativos. Não se trata de pensar então que o ideal seria criar mais avaliações para avaliar as demais disciplinas de ensino, mas de pensar e refletir sobre o massivo foco nas disciplinas de português e matemática e problematizar essa cultura dentro de uma sociedade capitalista que tem encaminhado a educação para atender às demandas do mercado em detrimento de educação mais crítica e que pensa a integralidade do sujeito para além dos conteúdos disciplinares estritos (Pasini, 2020).

Com as reformas curriculares que ocorreram nos estados por conta da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ficou evidente o comprometimento em alinhar as avaliações externas aos currículos, este movimento corrobora com as ideias de que os agentes responsáveis por essas implementações, tanto de avaliação, quanto dos currículos, tendenciaram para supervalorizar determinados conteúdos disciplinares em detrimento de tantos outros, inclusive os conteúdos regionais e aqueles do campo das Ciências Humanas. A LDB/1996 ressalta que os sistemas de ensino, para além da formação básica comum, podem ter um currículo escolar que seja variado entre o ensino de cunho nacional e também regional, mas chama atenção o fato de que as avaliações externas não levam em consideração esses ensinos regionais, mesmo que por linhas gerais sejam saberes extremamente importantes, pois tratam do contexto ao qual os alunos estão inseridos cotidianamente.

Como destacado, as orientações e estratégias que acompanham a atuação do BID junto dos seus países-membros, é uma atuação que está alicerçada na criação de orientações e estratégias generalizadas, ou seja, o BID parte do princípio de que as mesmas estratégias utilizadas para consolidar uma determinada política em um contexto também servirá para outro. Inferimos que essa mesma lógica também perpassam a Fundação CAed e Fundação Cesgranrio, elas criam estratégias generalizadas para aplicar as avaliações em todos os estados do Brasil, o que inclusive, as tornam referências em políticas públicas de avaliação em larga escala (Viana; Fonseca, 2011).

O que temos então é a introdução de ferramentas, orientações e estratégias de caráter homogeneizador e genérico, que mais direcionam para uma gestão da política distante das demandas sociais que atendam de fato às singularidades da educação do. O mecanismo da generalização das estratégias usadas por esses agentes mais cria discrepâncias entre os contextos que as escolas estão inseridas do que necessariamente ajuda a compreender o que de fato ocorre nos contextos das escolas, as quais já são diferentes entre si, como era de se esperar, por questões históricas, geográficas, sociais, políticas, econômicas e culturais. Desse modo, compreende-se que o dado quantitativo do desempenho estudantil em português e matemática compõe um elemento dessa realidade escolar amazonense, mas não pode constituir o principal ou tampouco o único parâmetro para pensarmos os caminhos percorridos e aquilo que precisamos ajustar na educação no estado do Amazonas – sobretudo, dada a sua extensão e os seus diferentes povos e modos de vida.

A Fundação Cesgranrio (2021) aponta que as escolas possuem diferenças nos desempenhos por conta das inúmeras defasagens que ocorrem nos sistemas de ensino, e as orientações que advém diante dessa conjuntura é que os sistemas de ensinos com desempenhos inferiores tenham como inspiração “escolas de excelência”, sendo que sim, é importante que os contextos que perpassam as escolas melhorem, mas isso vai muito além do que apenas melhorar esses contextos, é melhorar as infraestruturas, melhorar as condições de trabalho dos profissionais da educação, o acompanhamento dos/as estudantes e de suas famílias, dentre outros elementos que aliam especificidade local e nacional. É um processo que tem que perpassar a melhoraria dos sistemas de ensino educacional como um todo, de modo contextualizado face aos desafios amazônicos. A padronização do ensino é então uma violência simbólica materializada em política pública não apenas por meio das avaliações em larga escala, mas também de outras políticas públicas que giram em torno dessa perspectiva de padrão, a exemplo das políticas curriculares e até de formação inicial e continuada de professores.

Outro mecanismo seria o ranqueamento, pois uma das principais formas das políticas de bonificação funcionarem é por meio do processo de ranqueamento das escolas classificadas entre as “melhores” e as “piores”, mesmo que os agentes da gestão da política pública do SADEAM afirmem que não é a intenção causar competitividade entre as escolas quando esses sistemas escolares são colocados em rankings. Implicitamente o sentimento que esses rankings podem causar nos professores e gestores é que eles estão lutando no interior do subcampo da avaliação por melhores desempenhos para alcançar também as bonificações, até porque as bonificações são para as escolas que alcançam as metas pré-estabelecidas, se esses agentes não

tivessem a intenção de causar competição e nem de classificar as escolas em boas e ruins as bonificações seriam para todos, inclusive para as escolas que não atingiram as metas, que são efetivamente aquelas que mais precisam de apoio e acompanhamento do Poder Público.

Partirmos do princípio então que os ranqueamentos constituem uma forma de violência simbólica, inclusive intensificada pela mídia brasileira e pelas políticas públicas de bonificações, que se configuram como sendo as materializações dessa violência. As políticas de bonificações têm a intenção de serem vistas como motivacionais, quando na prática mais causam o sentimento de pressão em todas as instâncias, desde alunos a gestores. E não cabe aqui dizer que as políticas públicas de bonificação são políticas ruins, mas sim, refletir sobre as formas que elas são constituídas e as suas finalidades que implicam diretamente no trabalho do profissional da educação, além de tais políticas atuarem como elemento que adia a efetivação de políticas de valorização profissional de professores, gestores e demais profissionais da educação básica, bem como de uma discussão sobre o financiamento da educação.

Para Ball (2005), as políticas de bonificação são mais uma forma de engajar a participação dos professores nas avaliações em larga escala, por meio de políticas de méritos, como se a competitividade fosse o único caminho dos professores se envolverem de fato com o ensino-aprendizagem – desse modo, docentes no Amazonas, e em todo o Brasil, se veem muitas vezes utilizando grande parte do tempo pedagógico para treinar seus estudantes para a participação nessas avaliações locais, nacionais e internacionais.

A responsabilização também pode ser apontada como um importante mecanismo de dominação dessas políticas. As avaliações em larga escala acompanham as ideias de responsabilização dos profissionais da educação a partir dos resultados que os alunos obtêm nos testes externos, o que se caracteriza como uma forma de prestações de contas em relação ao que está sendo investido na educação, que pode ser referenciado por *accountability*. Segundo Tolentino Neto (2023), o processo de prestação de contas, carrega consigo a importância de estabelecer e demonstrar a transparência dos resultados para a sociedade, logo, trata-se de um meio extremamente importante para o aspecto democrático, o problema é quando utilizam do *accountability* para causar temor e repreensão nos profissionais, principalmente da educação, com base nos resultados e desempenho dos estudantes.

Esse condicionamento que acompanha o *accountability* coloca os gestores e professores em situações de seguirem estratégias de matrizes padronizadas que muitas vezes são distantes das realidades escolares desses profissionais da educação, e no caso do estado do Amazonas existem muitos municípios que necessitam de uma atenção maior em relação a

infraestruturas de modo geral, pois as particularidades desses locais refletem diretamente no trabalho desses profissionais com os alunos.

Nesse sentido, podemos perceber que os resultados dos desempenhos dos alunos nos testes acabam por expressar uma violência simbólica para os profissionais da educação, pois a violência simbólica é compreendida como sendo a imposição de normas, valores e ideias que são naturalizados e legitimados pelos atos do Estado (Bourdieu, 2014), ou seja, na medida em que as avaliações em larga escala ganharam centralidade dentro dos sistemas de ensino foi sendo naturalizado que os desempenhos dos alunos nos testes de avaliações externas são uma expressão do próprio ensino que está sendo oferecido pelos profissionais da educação, o que negligencia os inúmeros desafios que aparecem ao longo do cotidiano para toda a comunidade escolar, e centraliza essa responsabilização apenas nos estudantes, professores e gestores – além disso, o desempenho estudantil deve ser tomado como um dos muitos fatores intra e extraescolares que incidem sobre a noção de qualidade da educação.

Em contrapartida a este contexto, nos deparamos com inúmeras escolas que se encontram em contextos rurais que têm as suas escolas marcadas por salas multisseriadas, transportes viabilizados por meio de barcos e calendários diferenciados por conta dos períodos de seca e cheia que atingem o estado do Amazonas ao longo do ano, períodos esses que são totalmente diferentes de qualquer outro estado do Brasil, e são períodos em que as escolas, principalmente aquelas localizadas nos interiores, precisam se adaptar porque em muitos casos fica totalmente inviável a ida dos alunos e professores às escolas (Silva; Frota; Silva, 2024). Mensurar o trabalho desses profissionais, inculcando estratégias de responsabilização por seus resultados é não compreender os inúmeros esforços que esses profissionais realizam diariamente para ofertar uma educação minimamente digna para os alunos dessas escolas, a responsabilização individualizada penaliza ainda mais contextos e sujeitos que precisam de ainda mais proteção e financiamento do Estado.

Para Dubet (2004), o princípio meritocrático em que se baseiam essas políticas públicas educacionais “[...] pressupõe que todos os alunos estejam envolvidos na mesma competição e sejam submetidos às mesmas provas” (Dubet, 2004, p. 543), mesmo que as condições sociais e escolares, na prática, sejam desproporcionais. Para Dubet (2004), as avaliações em larga escala, acompanhadas de políticas de méritos e responsabilização, fazem com que as escolas sejam vistas através da régua da igualdade, e também pressupõem igualdade de acesso/e permanência que de fato não se estende a todos os sujeitos e contextos.

No caso do estado do Amazonas, muitos alunos, principalmente alunos fora da capital, enfrentam dificuldades imensuráveis para se manterem nas escolas durante todo o ano letivo. Então, se levarmos essas reflexões para questões mais profundas, conseguimos perceber que o SADEAM é apenas um ponto que faz parte de um processo extremamente complexo e mais amplo, dentre todo um contexto que perpassa diversas singularidades que interferem no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e conseqüentemente nos seus desempenhos nas escolas, mas que é exatamente esse ponto que tem feito toda a diferença na educação por conta dos resultados obtidos na avaliação que determinam bonificações, financiamento e as classificações sociais entre “boas” e “más” escolas.

Nesse sentido, ao pensarmos a gestão da política pública do SADEAM, que é composta pelos agentes BID, PADEAM/SEDUC- AM, Fundação CAed e Fundação Cesgranrio, identificamos nos documentos desses agentes que eles defendem uma “cultura avaliativa”, “gestão de parcerias”, “gestão por resultados é mais eficiente”, “inserção de mais agentes” “melhoria da qualidade educacional do estado” “melhoria da gestão da secretaria” dentre outros elementos, mas, na verdade, a gestão que esses agentes estruturaram sobre o SADEAM é uma estrutura pautada nas ideias do gerencialismo, e juntos transpõem para a educação do estado do Amazonas diversas formas de interesses particulares como se fossem interesses coletivos por meio dos atos do Estado. O que aparenta ser uma gestão compartilhada esconde uma teia de relações de poder e posições distintas ocupadas por tais agentes, o que lhes permite traçar as “regras do jogo” na luta material e simbólica implicada na construção das políticas públicas (Bourdieu, 2014).

Ao nos debruçarmos sobre esses mecanismos de dominação do Estado compreendemos que todas essas formas de expressões do poder emergem da relação dialética entre material e simbólico na sociedade capitalista, pois parte de um poder invisível que se expressa nas ideias, nos debates e nos capitais, algo muito mais sutil que perpassa os discursos desses agentes, para posteriormente se materializar em atos do Estado através de leis, decretos, políticas públicas, programas, dentre outros. Dessa forma, quando Bourdieu (2014) nos remete aos pensamentos de como um grupo tão pequeno de agentes consegue controlar um grupo tão grande, ele está fazendo referência a este poder – o poder simbólico –, que se materializa pelas estruturas de uma instituição que é conhecida e reconhecida pela sociedade como um instituição do bem público, o Estado, mas a partir de parcerias distintas como demonstramos nesta dissertação, pode atuar inclusive na contramão dessa ideia de bem público, privatizando noções, conceitos, recurso público e a própria gestão das políticas sociais.

Inferimos que existem lutas no interior da gestão da política pública do SADEAM para legitimação dos interesses desses agentes. Lutas silenciosas que são travadas por meio das posições e capitais acumulados dos agentes e que facilitam que seus interesses sejam aderidos pelo Estado. Não é de interesse do Estado transformar a educação para que ela possa contribuir para formar sujeitos críticos e com aprendizagem integral, mas sim, que a educação com foco para atender às necessidades do mercado continue sendo reproduzida, e por estamos diante de uma sociedade capitalista a educação se transforma e continuará sendo reproduzida para atender aos interesses dos agentes que ocupam as posições de poder dentro do metacampo do poder do Estado e do campo econômico.

Um ponto importante diante desse contexto é que o Estado tem se tornado cada vez mais um Estado avaliador, pois as suas ações têm sido mínimas quando se trata de políticas sociais e educacionais, mas máximas quando se trata de estabelecer relações de poder com os organismos internacionais, organizações da sociedade civil, fundações dentre outros agentes que perpassam a ideia de “ação pública” na construção de políticas públicas. A burocracia que foi “eliminada” na década de 1970 para a ascensão ao dinamismo e efetividade dos aparatos públicos por meio do Neoliberalismo, tem dado espaço para que o Estado, ocupando uma posição central, consiga constantemente praticar violência simbólica, não só em outros campos, mas principalmente no campo cultural, onde está localizada a educação (Bourdieu, 2014), faz-se importante refletir sobre o papel dos agentes privados no seio do Estado, elemento que modifica inclusive a composição, a posição e a própria perspectiva desse Estado.

Em relação a gestão da política pública do SADEAM, as reflexões realizadas nesse capítulo não têm a finalidade de destacar se é uma gestão boa ou ruim, mas sim, refletir acerca sobre os modos dominantes sobre os quais ela se estruturou para implementar o SADEAM por meio do gerencialismo. A reflexão que se consolida desse emaranhado de complexidade política e educacional é que é necessário fortalecer o debate sobre a necessidade de os profissionais da educação continuarem lutando para ocupar posições de poder para além dos muros das escolas e das secretarias, pois, o único caminho que resta nos pensamentos de Bourdieu (1930-2002) para conseguir transformações significativas para educação pública é por meio da ocupação de posições de poder e da luta, tornando-se inclusive agentes construtores de políticas, pois, segundo Melo (2022, p. 34),

O campo da avaliação educacional é constituído por disputas, lutas e jogos por interesse, os quais agentes que ocupam esse espaço tentam compatibilizar seu habitus e acumular o capital a fim de, através dos embates e da posição ocupada,

conservar, reproduzir ou modificar a dominação no campo, logo de poder.

A gestão da política pública do SADEAM é construída por agentes externos, mas são os profissionais da educação e alunos amazonense que a recebe, são eles que sentirão os impactos dessa política em relação a totalidade do contexto que perpassa a educação do Amazonas, do macro e do micro. Dessa forma a partir dos desdobramentos desse tópico, buscamos traçar algumas implicações da gestão da política do SADEAM na educação do estado do Amazonas à luz do que foi debatido.

#### **4.2 Implicações da gestão da política pública do SADEAM na educação do estado do Amazonas**

Ao analisar os agentes envolvidos na gestão da política pública do SADEAM, destacamos que esses agentes, para além de estarem envolvidos na gestão do SADEAM, também estavam à frente de outros programas e políticas educacionais. Nesse sentido, compreendemos que o SADEAM está, desde 2014, passando por diversas modificações para atender aos objetivos de “aperfeiçoamento e expansão” que foram estabelecidos pelo UGPADEAM, por meio do componente 3 e por intermédio do BID.

Dessa forma, ao pesarmos os agentes que estão presentes na gestão da política pública do SADEAM, assim como as finalidades do SADEAM em contribuir para as tomadas de decisões educacionais no estado do Amazonas, traçamos algumas implicações que julgamos terem correlações com a gestão da política do SADEAM, justamente pela centralidade que a política tem sido colocada pela SEDUC-AM para nortear a educação no estado. As implicações seriam: a) criação da Avaliação de Desempenho do Estudante da SEMED – Manaus; b) implementação e alteração da lei de bonificação no estado; c) formação dos professores e gestores das escolas e d) modificação do cotidiano escolar pelas avaliações.

Todas essas implicações foram estabelecidas com base nas análises dos documentos que foram citados no segundo capítulo desta dissertação, dessa forma, compreendemos que o SADEAM teve contribuição total ou parcial para essas implicações, e como toda política pública possui intencionalidades refletir sobre as contribuições do SADEAM no processo de implicação dos elementos destacados é entender também os desdobramentos que uma gestão alicerçada em gerencialismo pode gerar enquanto consequências para a educação pública do estado.

A primeira implicação foi a criação da Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE) da SEMED – Manaus, como já foi destacado no primeiro capítulo, as avaliações em larga escala do Brasil tiveram desdobramentos em âmbitos estaduais e municipais após a criação do PNE (2001-2010) e também do IDEB em 2007. Nesse sentido, o contexto permitiu a criação de inúmeros subsistemas de avaliações estaduais e municipais no Brasil, e no caso do Amazonas o SADEAM foi o primeiro subsistema de avaliação externa do Estado e a ADE foi o primeiro subsistema de avaliação municipal do estado.

Segundo as autoras Silva, Souza e Santos (2023), após a criação do SADEAM em 2008 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 (Silva; Souza; Santos, 2023, p. 327), diante disso criou no ano de 2014 a Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE), uma avaliação em larga escala com foco em contribuir com os gestores, professores e pedagogos no que tange o monitoramento da qualidade educacional e desempenho dos alunos das escolas municipais sob responsabilidade da SEMED – Manaus.

Nesse sentido, percebe-se o efeito cascata das avaliações em larga escala refletido por meio da criação de subsistemas de avaliações estadual e posteriormente municipal no Amazonas. Outro destaque é o envolvimento do BID na educação municipal, segundo os estudos de Aranha (2017), o BID também está interligado com investimentos de políticas públicas e programas da rede municipal. Segundo a autora, um dos principais programas desenvolvidos pelo BID em parceria com a secretaria municipal foi o Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (PROEMEM) instituído em 2014.

Chamamos atenção para o fato de que no ano de 2014 também foi criado o PADEAM, e assim como o PADEAM, o PROEMEM também foi dividido por componentes: Componente 1 - Expansão e Melhoria da Cobertura da Educação Infantil e Ensino Fundamental; Componente 2 - Melhoria da Qualidade da Educação; Componente 3 - Gestão, Monitoramento e Avaliação; Componente 4 - Administração do Projeto.

O PROEMEM, assim como o PADEAM, criou um componente específico para tratar apenas da gestão da secretaria municipal e das avaliações em larga escala, com objetivo de que os resultados das avaliações externas também contribuíssem para a melhoria da gestão da SEMED – Manaus. Esse contexto nos permite inferir sobre como as secretarias de educação do estado do Amazonas passaram por uma forte reestruturação depois que o BID passou a ser um dos principais financiadores da educação no estado, e uma das principais mudanças sob

orientação do banco foi exatamente a criação de um componente que pudesse estabelecer mudanças para os subsistemas de avaliações em larga escala do estado.

Notamos mediante a esse contexto, uma forte intenção por parte dos governos do estado e do município no período de 2013 e 2014 em intensificar os trabalhos das secretarias para aderir às orientações do BID em relação a necessidade de avanço das políticas de avaliações externas no Amazonas. Esse forte movimento de expansão e avanço das avaliações no estado nos mostra as estruturas que foram sendo criadas para a consolidação e expansão das avaliações do SADEAM e da ADE no que tange à padronização por meio das avaliações, o que antes começou apenas como avaliações de panorama para mensurar a qualidade da educação no estado, passou a ser tornar centralidade dentro das secretarias estadual e municipal, e também linha de frente para ser desenvolvida pelos programas supracitados por meio da criação de componentes específicos nas duas secretarias de educação.

O contexto supracitado nos permite inferir que esse movimento se tornou intenso justamente pela relação entre o Estado e o BID, pois foi somente após as orientações do BID sobre alegações do estado ter um dos piores índices de desempenho do Brasil, assim como a falta de pessoal “qualificado” para trabalhar com as avaliações, que as mudanças foram quase que repentinas para atender aos interesses do Banco. Dessa forma, podemos destacar que o SADEAM, no momento em que foi criado, também serviu como modelo para o subsistema de avaliação da secretaria municipal, que inclusive também teve uma interligação com o BID.

A outra implicação pode ser apontada a partir das mudanças que ocorreram na política de bonificação denominada “escola de valor”, que pagava 14º e 15º salários para as escolas com melhores desempenhos nas avaliações em larga escala do SADEAM, como descrita no primeiro capítulo desta dissertação. A política foi alterada pela Lei nº 5.691, de 17 de novembro de 2021, que alterou a Lei nº 3.279, de 22 de julho de 2008, denominada de “Programa de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica” para “Fundo estadual de incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica”. Com a nova redação, o estado retira a nomenclatura “Escola de Valor” para “Programa Educação Premiada” e o objetivo do Programa passou a ser:

Garantir a melhoria da qualidade do ensino básico público estadual, por meio de sistema de fixação de metas e avaliação de seu cumprimento, para o reconhecimento e pagamento de bonificação para Trabalhadores da Educação em efetivo exercício da Rede Estadual de Ensino, independentemente do regime jurídico a que estejam submetidos (Amazonas, 2021, p. 1).

Chama atenção que a mudança da nomenclatura não modificou a concepção da política de bonificação. De acordo com o texto supracitado, o estado enfatiza que se compromete com a qualidade da educação no Amazonas por meio de sistemas de fixação de metas e avaliação, que, de acordo com o texto, se baseará no IDEB e no IDEAM, índices que contribuem para o acompanhamento dos desempenhos dos alunos por meio das avaliações em larga escala no estado do Amazonas e de outros mecanismos de acompanhamento.

Nesse sentido, observamos o direcionamento direto do estado com foco total no aumento da qualidade educacional do Amazonas baseado em metas e desempenhos. Nessa nova lei o Estado decretou uma série de diretrizes que os profissionais da educação terão que seguir, pois, de acordo com o artigo 2º, o programa garantirá as bonificações para os profissionais, mas será pautado na prática da gestão de resultados, ou seja, uma gestão que se guiará sobretudo pelos resultados que serão obtidos nas avaliações e nos indicadores do IDEAM e do IDEB (Amazonas, 2021).

O ponto central dessas modificações ocorridas na lei de bonificação é a intencionalidade explícita do estado em estreitar os laços com um gestão extremamente guiada por resultados e desempenhos. Ao alegar o comprometimento da SEDUC – AM com uma gestão focada em resultados, o Estado não só enfatiza qual é a sua prioridade, como mina o subcampo da educação e reestrutura todas as regras desse subcampo para atender à nova perspectiva pela qual pretende guiar a educação no estado, desempenhos e metas.

Destaca-se que, ao procurar sobre a aba do SADEAM no site da SEDUC – AM, nos deparamos com uma nova atualização da redação do SADEAM no site da secretaria, dentre os elementos que nos chamaram atenção destacamos o comprometimento do Estado em afirmar que os dados do SADEAM “[...] servem como subsídios para a gestão institucional, no que se refere a definições de políticas públicas educacionais” (SEDUC-AM, 2024, para. 2) e também reforça a importância do SADEAM para o pagamento do 14º e 15º salário que advém de políticas ‘motivacionais’<sup>19</sup>.

Dessa forma, percebe-se que, para além do estado ter interligado a política de bonificação ao SADEAM, também as denomina de políticas motivacionais, como uma forma de manter os profissionais da educação dedicados e encorajados para fazerem com que os alunos tenham bons desempenhos nas avaliações do SADEAM, o que só reforça a lógica da

---

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.seduc.am.gov.br/>.

competividade, assim como a persistência do estado em ofertar bonificação apenas para as escolas destaques, é o estado ainda classifica inclusive os pagamentos, sendo o 14º salário para as escolas que alcançarem as metas, e o 15º salário para as escolas que superarem as metas.

Nesse sentido, é possível inferir que o estado tem criado uma interligação com políticas e programas que perpassam toda a lógica da política de avaliação do SADEAM, pelos próprios termos utilizados para situar a política de bonificação já é possível observar o movimento de tornar obrigatória a busca pelo alto desempenhos nas avaliações externas. Quando o estado retira o termo “escola de valor” – vale a pena destacar que as escolas com baixo desempenho, simbolicamente acabavam ficando com a atribuição de “escola sem valor” nessa classificação silenciosa – e recria o cenário com o termo “Programa Educação Premiada”, ele não só abrange o termo simbolicamente para todo o sistema educacional, como também transfere por meio da violência simbólica a ideia de que a educação do estado do Amazonas deve ser uma educação premiada, o que implicitamente cria a necessidade das escolas que apresentam índices baixos se adequarem para atender ao novo slogan da nova política de bonificação, pois, partimos do princípio que as escolas que não são boas o suficientes nesses testes, não são consideradas parte do programa de educação premiada, porque elas não receberão os prêmios.

As políticas públicas de bonificações, utilizadas para fins de premiar agentes que conseguem alcançar as metas estabelecidas pelas avaliações externas, é vista pela literatura especializada sobre avaliações em larga escala como uma ferramenta utilizada para o *accountability*, ou seja, de responsabilização. Para Schneider e Nardi (2023), o foco na responsabilização dos agentes profissionais da educação pelos resultados obtidos nos testes avaliativos permite um impulsionamento maior para criação de estratégias que alavanquem esses resultados. A premiação do 14º e 15º salários pode ser vista então como um meio dos profissionais se sentirem motivados ou coagidos pelas metas.

Outro ponto de implicação que acompanha essa política da bonificação, e consequentemente a gestão da política pública do SADEAM, são as diretrizes para os profissionais em relação a formação continuada, a qual na nova política de bonificação ressalta que um dos critérios para o profissional estar apto a receber o prêmio é estar sempre se atualizando com as formações institucionais. Segundo a Lei nº 5.691/2021, os profissionais que terão direito ao recebimento do 14º e 15º salários serão os que apresentarem ao longo do cotidiano escolar: a) os resultados pedagógicos; b) a formação/qualificação continuada dos profissionais da educação; c) assiduidade; e d) as atualizações dos registros das atividades dos profissionais e não profissionais da educação (Amazonas, 2021).

Destaca-se que, para além das formações institucionais, a SEDUC – AM reforça em seu site as formações que são realizadas por meio da parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora –CAed/UFJF, que, desde 2011, realiza formações para os profissionais da educação e durante o período de 2011 a 2015 a SEDUC – AM fechou contrato em parceria com o CAed/UFJF, para realizar a formação de mestrado profissional de alguns de professores e gestores da secretaria (Silva, 2015).

Outro movimento que reforça a ideia do comprometimento do estado em formar os professores e gestores para atender à lógica das avaliações e das políticas de bonificação foi a formação denominada “Missão Educacional Juntos pelo Direito de aprender” (AMAZONAS, 2023), realizada na França por meio do patrocínio do Caed/UFJF e Fundação Cesgranrio, que envolveu todos os secretários estaduais de educação do Brasil, para passar alguns dias recebendo treinamentos e orientações de uma das maiores agências de avaliação em larga escala, a *Cito Institute*<sup>20</sup>.

Ao falar das experiências que teve na formação, a secretária de educação do Amazonas da época, Kuka Chaves,<sup>21</sup> descreveu a experiência como uma forma de pensar o futuro das avaliações em larga escala a nível nacional e local, bem como destacou a necessidade de aprimorar as avaliações em larga escala. Outro destaque foi que, após essa formação, os secretários foram até a OCDE para tratar do PISA e pensar sobre as perspectivas das avaliações brasileiras alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como a possibilidade de parcerias com instituições francesas para futuras formações de professores, visando o alinhamento com a nova perspectiva das avaliações em larga escala nos sistemas de ensino e no documento também é destacado que a formação contribuiu significativamente para consolidar cada vez mais a cultura das avaliações externas no Brasil (Amazonas, 2023).

O movimento que se infere desse processo é o esforço massivo do Estado em implementar uma cultura avaliativa no Brasil – consequentemente no estado do Amazonas –, regulada aos interesses transnacionais, ao ponto de incentivar que secretários façam formações com instituições europeias para inculcar e reforçar cada vez mais as relações de dominação na educação em prol dos seus interesses. Todo esse movimento de formação continuada, alinhada a políticas de bonificações que dependem das avaliações em larga escala, currículos alinhados

---

<sup>20</sup> A Cito é uma organização sediada na Holanda. A organização tem como foco criar avaliações com alta qualidade projetada para tratar exclusivamente das habilidades e competências dos alunos. Site: <https://cito.com/>

<sup>21</sup> Relato disponível em: <https://antigo.seduc.am.gov.br/amazonas-participa-de-missao-educacional-na-franca-e-nos-paises-baixos-voltada-para-avancos-em-avaliacao-escolar/>.

aos objetivos de bons resultados nas avaliações, só reforça a configuração da padronização dos sistemas de ensino.

O problema não está na formação internacional sobre avaliação em larga escala – afinal, investir na formação continuada dos profissionais da educação é crucial –, mas sim na questão de usar/adotar parâmetros avaliativos internacionais em detrimento da realidade local, pois compreendemos que quanto mais imersos esses profissionais estiverem na ideia de uma cultura avaliativa que tem como base se espelhar no desempenho de alunos de outras regiões e de outros contextos, mais esses profissionais passarão a reproduzir a lógica da padronização nos seus sistemas de ensino que possuem peculiaridades que devem ser levadas em consideração, como é o caso do estado do Amazonas.

No segundo capítulo desta dissertação destacamos que o SADEAM passou por inúmeras mudanças a partir do novo decreto nº47.959/2023 e uma dessas mudanças foi o destaque para o fato de que os resultados dos SADEAM serviriam para guiar as tomadas de decisões pedagógicas das escolas, o que nos mostra uma possibilidade de utilização dos dados pelas próprias escolas para o aprimoramento da formação, contudo, essa apropriação dos resultados precisa ser acompanhada e precisa ser objeto de investigação para que não desenvolvamos um uso sem contextualização desses resultados no interior das escolas públicas. Direcionar as ações pedagógicas por meio do desempenho dos alunos em avaliações externas pode ter implicações para o processo ensino aprendizagem, uma vez que a avaliação da aprendizagem realizada pelos professores desempenha papel correlato já no cotidiano do trabalho docente – e aqui cabe uma reflexão sobre o papel da avaliação processual e contínua, em detrimento de uma avaliação de desempenho pontual.

As autoras Idalino e Andrade (2021) chamam atenção para necessidade das avaliações em larga escala da região norte não se submeterem de forma quase que total ao processo de padronização, por conta da própria diversidade que perpassa os estados da região norte. Porém, o cenário que vem sendo desenhado nos alerta para outros desdobramentos com foco total na padronização dos sistemas de ensino. Ao observar a estrutura que permeia a educação no estado do Amazonas, após inserção das políticas de avaliação, podemos inferir que a intencionalidade da política é colocar a educação do Amazonas sob a ótica da educação padronizada independente do contexto, tendo em vista que podemos resgatar inclusive o debate sobre a inserção das comunidades indígenas nesse processo da cultura avaliativa no estado.

Dessa forma, mesmo classificando o SADEAM apenas como uma política pública dentre outras que tem sido gerenciada pelos agentes BID, Fundação CAed, Fundação

Cesgranrio, e UGPADEAM/SEDUC-AM, não podemos negar que a centralidade da política pública como uma política que orienta as demais decisões educacionais tem servido para justificar/legitimar os atos/as ações desses agente em relação a educação do Amazonas de modo mais geral.

Por fim, temos a implicação relacionada ao treinamento massivo para as avaliações em larga escala nas escolas em época de aplicação dessas avaliações de forma oficial. Compreendemos que, por se tratar de uma política pública que tem ganhado centralidade nos sistemas de ensino, as avaliações em larga escala tem se tornado grandes eventos de maratona de conhecimento a serem treinados nas escolas para que os resultados sejam satisfatórios, mas nos chama atenção o fato de que muitas escolas têm praticamente tornado as suas salas de aulas em centros de treinamentos quase que total para os conteúdos que são abordados nas avaliações externas.

Nos estudos das autoras Esteban e Ferzner (2015), elas refletem que as avaliações em larga escala guiadas sob a lógica da padronização reduzem e desconectam os sujeitos dos seus contextos escolares e fragmentam esses sujeitos em indicadores, gráficos e dados quantificáveis em detrimento de todo um conhecimento acumulado ao longo do seu cotidiano escolar, como se o único conhecimento válido para as instâncias maiores fossem apenas aqueles traçados pelas avaliações em larga escala, o que fortalece em certa medida a ideia de treinamento com o próprio conhecimento escolar, só que de forma limitada, ou seja, avaliando e focando apenas nos conteúdos “importantes” para essas avaliações. O jogo que tem sido construído nesse cenário é que os sistemas de ensino precisam cada vez mais intensificar o treinamento dessas provas através de testes, simulados dentre outros elementos que deixem os alunos cada vez mais preparados para as avaliações em larga escala, em detrimento de uma educação e um desenvolvimento integral.

As autoras Esteban e Ferzner (2015) ressaltam ainda que ao mesmo tempo que as avaliações em larga escala são vistas como um indicador de qualidade, elas também contribuem para inserir ideias tecnicistas no próprio processo de ensino aprendizagem na relação professor-aluno, principalmente quando se trata de avaliar as disciplinas de português e matemática, que são disciplinas que muitas vezes são vistas como conhecimentos que apenas por meio da prática exaustiva é possível de aprender. Dessa forma, o cenário que emerge desse contexto de mero treinamento para as avaliações externas dentro das salas de aulas e o de que “o desempenho dos estudantes, nesses testes e a sua desejada melhora são interpretados como questões predominantemente técnicas, desconsiderando-se a complexidade dos processos escolares

cotidiano” (Esteban; Ferzner, 2015, p. 82), ou seja, que apenas o exaustivo treinamento desses conteúdos serão suficientes para alcançar bons resultados, o que talvez na prática não seja tão linear assim.

As implicações apontadas nesses tópicos reforçam a ideia – na visão dessa pesquisadora – de que a política pública educacional deve ser uma construção de todas as partes envolvidas no processo, principalmente dos sujeitos as que as receberão, porque é isso que se espera de uma educação alicerça nas ideias de democracia comprometida com as classes populares. Quando nos deparamos com sistemas de ensino que se baseiam ou pelo menos caminham no viés de uma dinâmica de exclusão, da padronização massiva e da individualização, nos deparamos com sistemas de ensino que distanciam os sujeitos das suas realidades socioeconômicas e culturais e não contribuem para o fortalecimento das camadas populares que passaram muito tempo lutando para ocuparem os espaços institucionais escolares, principalmente se pesarmos no contexto histórico educacional do Brasil e mais especificamente do Amazonas.

Não negligenciamos a capacidade que a avaliação do SADEAM possui em contribuir com a educação do estado do Amazonas, porque a avaliação também faz parte do processo formativo dos sujeitos e está imbricada com a própria trajetória dos sistemas de ensino institucionalizados. Acreditamos no potencial das avaliações em larga escala, porque indo em uma direção mais qualitativa é uma avaliação capaz de proporcionar um parâmetro rico de informações sobre o próprio contexto no qual elas estão sendo implementadas, mas também acreditamos que para fazer isso seja necessário um longo caminho de diálogos e lutas entre todas as partes envolvidas no processo de materialização dessas políticas, porque é necessário que exista comprometimento com a educação pública e gratuita, e como já destacamos ao longo desta dissertação, quando se trata de políticas públicas educacionais – na verdade no macrocosmo social –, estamos constantemente imersos em disputas, pontos de vistas e interesses que muitas vezes são distantes daquelas que defendem uma educação pública de fato de qualidade socialmente referenciada.

No caso do contexto do estado do Amazonas é importante que as escolas e seus contextos sejam levados em consideração, que as aprendizagens sejam significativas de modo integral para os seus alunos, e que o foco e os objetivos das avaliações do SADEAM não sejam apenas ranqueamentos, desempenhos e metas com discurso de que apenas a padronização das escolas é o caminho certo a ser trilhado – com o novo decreto ficou claro que existe uma preocupação por parte do estado em preservar esta singularidade local e observar as

desigualdade do sistema de ensino público por meio das avaliações externas, enquanto pesquisadora acompanhar esse comprometimento do Estado com a educação pública amazonense será fundamental para pesquisas futuras em relação a materialização do SADEAM sob esses novos direcionamentos.

O Amazonas é rico em cultura, e a população amazonense tem seu modo de vida peculiar que deve ser preservado. As dificuldades educacionais existem e sempre irão existir, não será apenas a mera padronização educacional que resolverá todos os problemas ou técnicas genéricas que serão capazes de dizer na totalidade o que é serve ou não, respeitar as diferenças e a multiculturalidade que existe dentro dos espaços escolares é fundamental, porque é isso que faz com que a formação desses sujeitos seja repleta de significados, de criticidade e de aprendizagens para além do foco massivo no retorno para a sociedade pelo viés do mercado/capital.

## 5. CONCLUSÃO

Esta Dissertação foi construída a partir da epistemologia de Pierre Bourdieu “Sociologia Política” com foco em compreender que tipo de gestão é realizada pelos agentes da gestão do SADEAM por meio das relações estabelecidas por eles. A epistemologia de Pierre Bourdieu nos permitiu construir não apenas o aspecto historicizado dessa relação como também as estruturas de poder que perpassam os agentes. Tratar sobre a gestão de uma política pública nos deu um olhar abrangente acerca de como se estrutura uma política para além do que está posto nos documentos pois esse processo nos permitiu entender quem são esses agentes e as ideias defendidas por eles que implicam diretamente na forma como eles criam e direcionam políticas públicas educacionais, os prós e os contras.

É importante que pesquisadores de políticas públicas possam ir além do que os documentos apresentam, pois isso permite um olhar mais crítico e vasto acerca das possíveis relações de poder estabelecidas entre eles para criarem uma política pública de educação. Com as mudanças que ocorreram na educação, o que se tem atualmente são inúmeros interesses em jogo no subcampo da educação e analisar esses interesses também faz parte do papel do pesquisador.

Nesse sentido, no que tange o aspecto da revisão de literatura identificamos inicialmente toda uma movimentação internacional que começou com as reformas nos aparatos no Estado para estabelecer uma transição entre um Estado burocrático para um Estado mais dinâmico, agilizado, alicerçado nos moldes de instituições privadas e também neoliberais. A partir desse processo de transformação, espaços sociais como a educação passaram por inúmeras reformas para atender a nova gestão pública que se consolidava nas estruturas do Estado por meio da inserção de inúmeros agentes multilaterais dispostos a reestruturar a educação para as novas demandas da sociedade.

Com os discursos da importância da melhoria da qualidade educacional e também da necessidade de se utilizar os recursos públicos de forma mais eficiente, a educação passou por algumas reformas, e acompanhada dessas reformas veio as políticas públicas de avaliações em larga escala com foco em medir a qualidade educacional dos sistemas de ensino através do desempenho dos alunos em testes padronizados. A inserção das avaliações em larga escala no âmbito internacional fez com que desencadeasse sistemas de avaliações externas também a nível nacional, estadual e municipal, como foi o caso do Brasil, e de forma específica no estado

do Amazonas, que após a criação de aparatos legais que abriram margem para criação de subsistemas próprios de avaliações por estado e municípios, criou em 2008 o SADEAM.

A revisão de literatura nos permitiu compreender a inserção de inúmeros agentes na construção da política pública das avaliações em larga escala e também o intenso movimento em tornar essa política uma das principais frentes para futuras mudanças na educação, pois os resultados obtidos através do desempenho dos alunos tem servido como parâmetro para tomadas de decisões não apenas nas escolas, mas também nas secretarias, o que torna as políticas públicas de avaliações em larga escala uma das forças motrizes para se pensar os rumos pelos quais a educação irá ser guiada.

Essa construção histórica da inserção das avaliações em larga escala nos sistemas de ensino, nos deram margem para pensar os agentes envolvidos na gestão da política pública do SADEAM, pois compreendemos que as políticas públicas tem sido construída para além dos agentes envolvidos nas secretarias de educação e que de modo amplo existe a inserção de outros agentes envolvidos na implementação dessa política pública, como é o caso do SADEAM, que por meio da análise dos diários oficiais identificamos o UGPADEAM/SEDUC-AM, Fundação CAed, Fundação Cesgranrio e BID.

A identificação desses agentes nos diários oficiais nos permitiu ir para os documentos próprios de cada um e compreender a relação estabelecida entre eles para implementação do SADEAM no período de 10 anos. Nessa relação temos a criação de um programa – UGPADEM – próprio por parte da SEUDC-AM que foi criado com base nas orientações do BID através de um documento que teceu inúmeras críticas sobre a secretaria e a partir disso passou a investir fortemente na UGPADEAM que foi criado com base em atender as demandas de 4 componentes específicos, e um desses componentes era justamente voltado para gestão e monitoramento da rede escolar e avaliação a qual o SADEAM estava incluso nesse processo de mudanças.

Nessas mudanças, os agentes tinham como foco tornar o SADEAM uma fonte de informações significativa para a secretaria de educação do estado e também de melhorar a política no que tange a expansão e aperfeiçoamento como os diários oficiais descreviam. A partir dessa interligação entre os agentes observamos também a inserção do CAed/UFJF que já era um agente envolvido nos procedimentos do SADEAM e que com o passar do seu desenvolvimento se tornou inclusive uma fundação, e posterior a isso também tivemos o envolvimento da fundação Cesgranrio, ou seja, podemos observar uma preocupação em trazer

cada vez mais agentes especializados em avaliações em larga escala para participar da implementação do SADEAM.

Em relação as categorias de análise compreendemos por meio dos documentos dos agentes da gestão do SADEAM a concepção de avaliação em larga escala; concepção de gestão da política pública e financiamento. No que tange a concepção de avaliação em larga escala identificamos que os agentes compreendem avaliação em larga escala como ferramenta de gestão, ou seja, uma política pública que visa contribuir para uma gestão cada vez mais interligada com os resultados obtidos nos testes padronizados.

Em relação a concepção de gestão da política pública podemos ressaltar a forte inclinação para as parcerias públicos-privados. Os agentes que fazem parte da gestão da política pública do SADEAM tendem a favorecer em seus documentos o discurso sobre a importância de cada vez mais estabelecer parcerias, pois essas parcerias permitem a inserção de inúmeros agentes que se dizem comprometidos com a qualidade e avanço da educação. Porém foi possível observar de acordo com os autores utilizados para a análise dessa categoria que o que tem ocorrido para além do discurso de parceiros da educação, é uma apropriação dos fundos públicos por parte de empresas privadas por meio da oferta de serviços educacionais.

Por fim, na categoria financiamento destacamos a relação entre financiamento externo e qualidade educacional. Os agentes que compõem a gestão do SADEAM, principalmente o BID, tem financiado a educação do estado do Amazonas com objetivo de melhorar a qualidade educacional do estado a partir das orientações que são estabelecidas entre o Banco e o estado do Amazonas. Este tipo de financiamento advindo de um agente internacional como o BID também nos permitiu observar a abertura para parcerias privadas, como é o caso da contratação de agentes externos para aplicação e operacionalização das avaliações do SADEAM sob justificativas de serem agentes especializados, o que contribui de certo modo para compreendemos que existe uma aderência por parte do Estado em relação as ideias do BID, esse processo também reforça cada vez mais a inserção de mais agentes externos na gestão da política pública do SADEAM e também o consumo de produtos e serviços desses agentes.

De modo geral, nos principais achados da pesquisa nos debruçamos sobre o envolvimento de agentes internacional, nacional e local na consolidação da gestão da política pública do SADEAM pelo viés do gerencialismo, nas implicações dessa gestão para a educação do estado do Amazonas, nos mecanismos de dominação utilizados pelos agentes da gestão da política do SADEAM para sedimentar cada vez mais a cultura avaliativa no estado e também

nos interesses dos agentes envolvidos na gestão da política pública do SADEAM no que tange o estreitamento massivo entre os setores público e privado.

Destacamos que a princípio a pesquisa não tinha como foco a relação público-privado, mas ao longo do desenvolvimento da dissertação se tornou um dos grandes achados da pesquisa. A literatura das avaliações em larga escala já nos apontava a inserção de diversos agentes no processo de implementação das políticas públicas de avaliações externas, e poder pesquisar, construir e analisar essas relações a partir dos documentos dos agentes da gestão do SADEAM foi um processo extremamente significativo para esta pesquisadora. Ressaltamos que ainda é um processo que precisa de amadurecimento, principalmente após os rumos que a pesquisa tomou, mas que de certo modo foi enriquecedor para a formação desta pesquisadora de políticas públicas educacionais e que com certeza irá contribuir para futuros estudos sobre a temática.

Nesse sentido, a pesquisa nos apontou alguns desdobramentos para futuras pesquisas em formas de artigos, capítulos de livros e projeto de doutorado, como por exemplo acompanhar o SADEAM sob a perspectiva do novo decreto; a inserção de mais agentes na gestão da política pública; o próprio foco em se debruçar sobre o tema de gestão de políticas públicas de avaliação externa de modo mais amplo, ou seja, abrangendo mais subsistemas avaliativos externos com foco para o próprio norte; as parcerias público-privado; o entrelaçamento entre as políticas públicas de avaliações externas com as políticas públicas curriculares, dentre outros desdobramentos.

Esta pesquisa foi um fio condutor para um aprofundamento maior acerca de vários rumos que podemos tomar a partir desses resultados. O SADEAM tem se tornado uma política pública de educação importante para o estado, logo acompanhar o desenvolvimento da pesquisa é necessário não apenas pela produção de conhecimento, mas também para contribuir com futuras reflexões sobre esse objeto de pesquisa no campo das políticas educacionais estaduais na Amazônia.

Por fim, analisar a gestão da política pública do SADEAM nos proporcionou uma análise crítica na perspectiva das relações de poder e processos de dominação dos agentes da gestão do SADEAM. Destacamos a importância dessa política pública para a educação do estado do Amazonas, porque é uma política que pode contribuir de forma mais qualitativa para as tomadas de decisões da educação no estado, a depender do seu direcionamento, de sua gestão e da utilização dos seus resultados. Como foi destacado ao longo da dissertação, a pesquisa não tem como foco salientar meramente se a gestão da política do SADEAM é boa ou ruim, mas

sim, trazer análises críticas sobre essa gestão e contribuir para futuros estudos no subcampo da sociologia política da educação e das avaliações externas.

Dessa forma, destacamos que talvez um dos caminhos para o aprimoramento da gestão da política pública do SADEAM e da própria política educacional em si na Amazônia e no Brasil, seja estreitar mais os laços entre as instituições públicas locais, como por exemplo, com as universidades públicas do estado do Amazonas, com a secretaria municipal, sindicatos e outras instituições públicas locais, com os sujeitos das escolas públicas estaduais e municipais, familiares, professores, gestores e alunos para que juntos possam construir diálogos significativos e democráticos com participação total para pensar a qualidade da educação no estado do Amazonas como um todo, indo para além de aspectos quantitativos/metas/índices e entraves gerenciais.

É necessário no subcampo da educação lutar para manter as singularidades do estado do Amazonas no sentido de preservar uma educação que atenda aos interesses das escolas públicas locais e de seus cidadãos. A tentativa de padronização do ensino mina o subcampo da educação na medida que estabelece visões e padrões de escolas de excelências distantes das escolas do Amazonas, isso porque o próprio parâmetro do que seria excelência é construído fora do contexto amazônico, e apenas transplantado para cá com as parcerias público-privadas, como demonstramos com o SADEAM, que acaba fazendo as vezes de uma política estadual, uma política de cunho reprodutivo, no sentido de reproduzir um modelo altamente aplicável a distintos estados brasileiros.

Trazer este debate para as instituições públicas daria para a SEDUC-AM mais autonomia para estabelecer conexões com os sujeitos/agentes que vivenciam o mesmo contexto regional, que compreendem as suas peculiaridades e, sobretudo, as suas necessidades. Talvez esse processo tenha potencial para tornar menos desiguais os parâmetros que norteiam a noção de qualidade educacional defendida face às contradições de uma sociedade capitalista.

Dessa forma, destacamos que os profissionais da educação devem lutar no subcampo da educação para estabelecer os seus pontos de vista e também ocuparem posições de poder para transformar o interior do subcampo da educação. Lutar por uma educação crítica, integral e menos desigual. Espera-se que a pesquisa realizada nessa dissertação possa contribuir com reflexões críticas sobre a política do SADEAM e do subcampo da educação de modo geral, principalmente para os profissionais da rede estadual de ensino do estado do Amazonas, com os quais esperamos continuar a dialogar no futuro.

## REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Lei n.º 3.941, de 09 de outubro de 2013.** Institui a unidade de gerenciamento do programa de aceleração do desenvolvimento da educação do Amazonas - ug-padeam. Disponível em: [https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario\\_am/12/2013/10/7329?q=lei+n%C2%BA+3.941](https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario_am/12/2013/10/7329?q=lei+n%C2%BA+3.941). Acesso em: 04 jul. 2024.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 47.959, de 22 de agosto de 2023.** Institui o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas – SADEAM. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/am/decreto-n-47959-2023-amazonas-institui-o-sistema-de-avaliacao-do-desempenho-educacional-do-amazonas-sadeam-para-fins-de-realizacao-de-avaliacoes-externas-para-as-escolas-publicas-municipais-e-estaduais-do-amazonas>. Acesso em: 04 jul. 2024.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 6.641, de 14 de dezembro de 2023.** Autoriza o Poder Executivo do Amazonas a contratar operação de crédito externo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento BID. Disponível em: [https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario\\_am/12/2023/12/10889?q=+6.641](https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario_am/12/2023/12/10889?q=+6.641). Acesso em: 04 jul. 2024.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação e qualidade do ensino – SEDUC. **Diário Oficial do Amazonas, Edição Nº 33.811 de 2018.** Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/15703#/p:66/e:15703?find=Sistema%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20Desempenho%20Educacional%20do%20Amazonas> Acesso em: 29 maio.2024.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação e qualidade do ensino – SEDUC. **Diário Oficial do Amazonas, Edição Nº 33.613 de 2017.** Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/15506#/p:25/e:15506?find=Sistema%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20Desempenho%20Educacional%20do%20Amazonas> Acesso em 29 maio. 2024.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação e qualidade do ensino – SEDUC. **Diário Oficial do Amazonas, Edição Nº 34.103 de 2019.** Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/busca/#/?page=1&q=Sistema%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20Desempenho%20Educacional%20do%20Amazonas&exata=1> Acesso em 29 de maio 2024.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação e qualidade do ensino – SEDUC. **Diário Oficial do Amazonas, Edição N º 34.374 de 2020.** Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16395#/p:20/e:16395?find=Sistema%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20Desempenho%20Educacional%20do%20Amazonas> Acesso em: 29 maio.2024.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação e qualidade do ensino – SEDUC. **Diário Oficial do Amazona, Edição N º 35.098 de 2023.** Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17341#/p:37/e:17341?find=S>

[istema%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20Desempenho%20Educativo%20o%20Amazonas](#) Acesso em: 29 maio.2024.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação e qualidade do ensino – SEDUC. **Diário Oficial do Amazona, Edição N ° 34.681 de 2022**. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16782#/p:52/e:16782?find=UFJF> Acesso em: 29 maio.2024.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação e qualidade do ensino – SEDUC. **Diário Oficial do Amazona, Edição N ° 34.601 de 2021**. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16682#/p:65/e:16682?find=UFJF> Acesso em: 29 maio.2024.

\_\_\_\_\_. Lei nº3.279, de 22 de julho de 2008. Dispõe sobre o Programa de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica. **Diário Oficial do Amazonas**. Seção: Poder Executivo. Número 31.390. Ano CXIV.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.691, de 17 de novembro de 2021. ALTERA, na forma que especifica, a Lei n. 3.279, de 22 de julho de 2008. **Poder Legislativo**. Disponível em: <https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2021/11608/5691.pdf> Acesso em: 16 jul, 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 31.487, de 02 de agosto de 2011. Altera na forma que especifica, o Prêmio de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica, e o Prêmio Escola de Valor e Modifica a Legislação correspondente e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**. Seção: Poder Executivo. Número 32.127. Ano CXVII.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas. SADEAM – 2019 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, **CAEd**. V. 3 (2019), Juiz de Fora.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas. SADEAM – 2021 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, **CAEd**. V. 1 (2021), Juiz de Fora.

\_\_\_\_\_. Portaria do Gabinete do Secretário (GSE) nº2636/2008. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**, 26 set.2008. Seção: Poder Executivo, p.2.

ARANHA, RS.L. **PROEMEM**: a lógica do mercado na educação pública municipal de Manaus. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

BALL, S.J. Diretrizes Políticas Globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteira**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/all.pdf> . Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal. Diário Oficial da União. 25 abr. 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Estado**, de 21 de setembro de 1995.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretária de Planejamento e Investimento Estratégico. **Plano Plurianual 2008-2011**: projeto de lei. Brasília: MP, 2007.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. São Paulo: s.n. 1994. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Consens%20de%20Washington.pdf> Acesso em: 17 jul.2024.

BID, Banco Interamericano de Desarrollo. **Perfil de Proyecto - Programa de Aceleración del Desarrollo de la Educación de Amazonas**. Washington, D.C., 2012. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=EZSHARE-1397300139-35> Acesso em: 04 jul. 2024.

BID. Banco Interamericano de Desarrollo. **Avaliação do Programa de País: Brasil 2011 – 2014**. Washington, D.C., 2014. Disponível em: <https://publications.iadb.org/es/publicacion/17412/evaluacion-del-programa-de-pais-brasil-2011-2014> Acesso em: 04 jul. 2024.

BID. Banco Interamericano de Desarrollo. **Educação na região Amazônica**. Washington, D.C., 2024. Disponível em: <https://publications.iadb.org/es/education-amazon-region> Acesso em: 04 jul. 2024.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

BOURDIEU, P. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução: Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. 1. reimp. da 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **Para uma Sociologia da Ciência**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOURDIEU, P. **Sobre o estado**. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2014.

CAED. **Capacidade e Experiência do CAEd/UFJF**. Apresentação CAEd. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2019.

CAED. F. **Estatuto Social**. Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://fundacaocaed.org.br/fundacao> Acesso em: 04 jul. 2024.

CAPELA, M. B. **Política de avaliação da educação básica**: implicações do IDEB para a qualidade do ensino na EMEF Profa. Maria Nadir Filgueira Valente, Cametá-Pa. Dissertação (Mestrado) - Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2018.

CARVALHO, R. F. de. **A gestão da educação básica no Tocantins**: concepção e lógica do Programa Escola Autônoma de Gestão Compartilhada. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J.D. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. Ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

CHIRSPINO, A. **Introdução ao estudo das políticas públicas**: uma visão interdisciplinar e contextualizada. Rio de Janeiro: FGV editora, 2016. 256 p.

CORDEIRO, M. S. **Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM)**: o caso de duas escolas de ensino fundamental do município de Uarini- AM. Orientador: Marcelo Câmara dos Santos. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 147. 2017.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 163-174, 2012. DOI: 10.21573/vol18n22002.25486. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25486>. Acesso em: 19 abril. 2024.

DASSO JUNIOR, A. É. Nova Gestão Pública (NGP): a Teoria de Administração Pública do Estado Ultraliberal. In: XXIII Encontro Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito no Brasil (CONPEDI), 2014, Florianópolis – SC. **Anais**. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489>. Acesso em: 14 de abril de 2024.

DARDOT, P.; LAVAL. C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/xxsVpyd63D47tnb9ncmJJLy/> Acesso em 10 jul. 2024.

DUARTE, A. W. B. **A nova gestão pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco**: as políticas, os atores e seus discursos. 2019. Tese - (Doutorado Faculdade de Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2024.

ESTEBAN, M. T; FETZNER, A. R. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular1. **Educar em Revista**, n. spe1, p. 75–92, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/GgrT6m3X86rnxfjqgMQzXNJ/?lang=pt#> Acesso em: 17 nov. 2024.

ESTEVIÃO, C. V. Justiça complexa e educação: as gramáticas da justiça em educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 1-25, 2012. DOI: 10.21573/vol17n12001.25518. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/25518> . Acesso em: 15 out. 2023.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FIORI, J. L. **O Consenso de Washington**. Palestra proferida no Centro Cultural Banco do Brasil em 4 de setembro de 1996.

FONSECA, E. F.D; FRANÇA, M. V.; SOUZA, Wilza C.A.M. A gestão educacional e os impactos da ideologia gerencialista para a educação pública. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 18, s.p., maio 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/18/a-gestao-educacional-e-os-impactos-da-ideologia-gerencialista-para-a-educacao-publica>. Acesso em: 14 jul, 2024.

FONSECA, M.; BELTRÃO, R.E.V.; PRADO, O. Avaliando a capacidade de governos: reflexões sobre a experiência do prêmio “Municípios que fazem render mais” (2010 e 2011). **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v.47, n.1, p.249-272, jan./fev. 2013. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/8682/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&valse=Beltr%C3%A3o%2C+Ricardo+Ernesto+Vasquez> Acesso em: 11 Jul. 2024.

FONTANIVE, N. et al. O que o PISA para Escolas revela sobre uma Rede de Ensino no Brasil? A experiência da Fundação Cesgranrio em 2019 . **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 6-34, jan. 2021. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/3216> Acesso em: 17 jul. 2024.

FUNDAÇÃO CESGRANRIO. **50 anos**. 2021. Disponível em: <https://www.cesgranrio.org.br/fundacao/#historia> Acesso em: 5 jun.2024.

GARCEZ, L. R. Desafios, peculiaridades e limitações: a valorização da academia no desenvolvimento de ações extensionistas na Amazônia. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 165-183, 2019.

GARCIA, L.T.S. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): que concepção de qualidade visa consolidar? In: SOUZA, L. SOUSA, A. (org.). **Avaliação de políticas públicas e avaliação de educação**. -Curitiba: CRV, 2017. p. 147-159.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

GONÇALVES, L. de F. **Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná – AVA – 1995/2002: Uma Avaliação a Serviço da Formação Humana, ou de Favorecimento do Mercado Econômico?** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho). Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2005.

GUIMARÃES, A. Q. Economia, instituições e estado do bem estar social: respostas à nova configuração do capitalismo pós 1970. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, p. 617-650, 2015. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/00115258201554> . Acesso em: 10 out. 2023.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HYPOLITO, Á. M; LEITE, C. L. Modos de Gestão e Políticas de Avaliação: Entre o Gerencialismo e a Democracia. In: WERLE, F.O.C. (org.). **Avaliações em Larga Escala: Questões Polêmicas**. Brasília Editora: Liber Livro, 2012. p.135-152.

IDALINO, A.C.F. **Políticas de avaliação no Brasil: perspectivas de qualidade e autonomia impressas nas sistemáticas de avaliação da região Norte (2009-2019)**. 2021. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Pós-Graduação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2021. Disponível em:

<http://repositorio.unifap.br:80/jspui/handle/123456789/856>. Acesso em: 23 out. 2023.

IDALINO, A.C.F; ANDRADE.A.C. Os sistemas de avaliação dos estados da região norte sob o contorno do Estado avaliador. **Revista Cocar**, Pará, v.15, n. 32, p. 1-20, 2021. Disponível em:<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:GZtfsZYGlyYJ:https://periodico.s.uapa.br/index.php/cocar/article/view/4203/1979&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 25, set, 2023.as. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 135-152.

JESUS, M. N. C. **A Apropriação Dos Resultados Do Sadeam Em Língua Portuguesa Em Uma Escola Do Ensino Médio Em Careiro Da Várzea (AM)**. 2017. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 106. 2017.

LASCOUMES.P.; LE GALÈ, P. **Sociologia da Ação Pública**. Maceió: Editora da Ufal, 2012.

LENOIR, R. Estado. In: CATANI, Afrânio Mendes [et.al] (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p.184-18.

LIBÂNIO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3572> . Acesso em: 15 jun. 2024.

LIMA, S.P.; RODRIGUEZ, M. V. Políticas educacionais e equidade: revendo conceitos. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 08, n. 01, p. 53-69, abr. 2008. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198471142008000100005&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198471142008000100005&lng=pt&nrm=iso) . Acesso: em 15.out. 2023.

MARQUES, L. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e69772, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sZktftH73Rxt4DnHCmKrnFp/> Acesso em: 15 jun., 2024.

MELGAREJO, M.M; SHIROMA, E. O. O projeto de educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, e20896, jan. 2019. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-60592019000300202&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592019000300202&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 16 jul. 2024.

MELO, D. V. de. **Sistemas estaduais de avaliação da educação**: sentidos e significados da accountability educacional. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MORENO, A.P. **O Sistema Permanente De Apropriação Dos Resultados Do Sadeam**. 2016 Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 160. 2016.

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 01, p. 229-242, jun. 2011. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010254732011000100010&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010254732011000100010&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 14 abril. 2024.

OLIVEIRA, A. C.; HADDAD, S. As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 61-83, mar. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6nGcNcVr5hSC7GW7TfKKRYr/#:~:text=A%20SOCIEDADE%20CIVIL%20E%20SUAS%20ORGANIZA%C3%87%C3%95ES&text=Corresponde%20%C3%A0%20popula%C3%A7%C3%A3o%20de%20cidad%C3%A3os,constitu%C3%ADdas%20ou%20espont%C3%A2neas%20e%20informais>. Aceso em: 04 jul. 2024.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democráticos-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 jul. 2024.

PAIVA, A.P. **O fluxo de informações no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)**: um estudo de caso para o aprimoramento dos processos de trabalho. 2020. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2020.

PASINI, J.F.S. **Políticas de avaliação em larga escala**: análise do contexto da prática em município de pequeno porte. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

PAULA, A. P. P. **Por uma nova gestão pública**: limites e potencialidades da experiência contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/Z6wL3KxPRpB6W56sj9HGzFc/?lang=pt> Acesso em: 15 jul. 2024.

PERBONI, Fabio. **Avaliações externas e em larga escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente – SP.

REIMERS. M.F. **Educar os estudantes para melhorar o mundo**. Fundação CAed. 2021. Disponível em: <https://fundacaocaed.org.br/!/publicacoes> Acesso em: 04 jul. 2024.

PREAL – Programa de Promoción de la Reforma Educativa em America Latina y el Caribe. Ficando para trás. 2001 – **Boletim da Educação na América Latina**. Disponível em: <[http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Id\\_Carpeta=268&Camino=63](http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Id_Carpeta=268&Camino=63)|Preal Publicaciones/262|Informes de Progreso Educativo/268|Informes Regionales/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

ROSSI, A. J.; LUMERTZ, J. S.; PIRES, D. de O. As parcerias público-privadas na educação: cerceando autonomia e gestão democrática. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 557–570, 2018. DOI: 10.22420/rde.v11i21.802. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/802>. Acesso em: 16 jul. 2024.

ROTHER, J.C. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês. In: ROTHER, J.C.; SANTANA, A.C.M. (org.). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EduFSCar, 2018. p. 16-33.

SCHNEIDER, M.P.; NARDI, E.L. Avaliação externa e accountability educacional: nos bastidores de um debate contemporâneo. In: TOLENTINO-NETO, L.C.B.; AMESTOY, M.B. **Avaliações externas na educação básica contextos, políticas e desafios**. 1. d. São Paulo: Cortez Editora, 2023. p.114-134.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. F; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, dez. 2005. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010254732005000200009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010254732005000200009&lng=pt&nrm=iso) . acessos em: 02 maio 2024.

SILVA, Camila Ferreira da et al. Governança educacional em cenário pandêmico: mapeamento das ações públicas no estado do Amazonas. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 119,2023. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440362023000200212&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362023000200212&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 03 nov. 2024.

SILVA, C. F; FROTA, F.A.B; SILVA, T.S. As Relações de Poder nas Políticas de Avaliação Educacional na Área Rural de Manaus. **Revista Geopolítica Transfronteiriça**, [S.l.], v. 8, n. 4, p. 01 - 14, jul. 2024. ISSN 2527-2349. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/revistageotransfronteirica/article/view/3797>. Acesso em: 17 ago. 2024.

SILVA, E.F; HOLLERBACH, J.D.G. O BID e a educação secundária na América Latina: fomento da desigualdade, consenso para a dualidade. **Rev. Reflex**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 3, p. 2438, set. 2022. Disponível em:

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198299492022000300024&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198299492022000300024&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 jul. 2024.

SILVA, J. B. M. N. **Desafios Da Avaliação Em Larga Escala No Estado Do Amazonas: Contribuições Para A Divulgação E Apropriação Dos Resultados Do SADEAM**. 2016. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 118. 2016.

SILVA, J. F. **A política de gestão, responsabilização e testagem na rede estadual de ensino do Amazonas: a imposição à lógica de mercado**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021.

SILVA, C. F; SOUZA, M.C; SANTOS, V.S. AVALIAÇÃO EXTERNA DE LARGA ESCALA EM MANAUS: de seus sustentáculos aos efeitos sobre as crianças no cotidiano escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 30, n. 1, p. 317–341, 15 Nov. 2023 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15560>. Acesso em: 7 jun. 2024.

SILVA, J. F. da; OLIVEIRA, S.S. B. de. A política de gestão, responsabilização e testagem na rede estadual de ensino do Amazonas. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 23, n. 79, p. 1551-1567, 2023 Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981416X2023000401551&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981416X2023000401551&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 22 jun. 2024.

SOUSA, R. **Gestão Educacional e o Planejamento das ações governamentais**. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

SOUZA, L.M. Avaliação de políticas públicas e avaliação em educação: Relacionamentos antigos, autonomia relativa e carreiras solo. In: SOUZA, L. SOUSA, A. (org.). **Avaliação de políticas públicas e avaliação de educação**. Curitiba: CRV, 2017. p.13-60.

SPRING, J. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas, SP: Vide Editorial, 2018.

SUDBRANCK, E.M.; FONSECA, D.M.R. **As razões do PISA: Regulações transnacionais e indução de políticas educativas**. Curitiba: CRV, 2021.

THIRY-CHERQUES, H.R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP – Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/3bmWVYMZbNqDzTR4fQDtGrs/abstract/?lang=pt> Acesso em 23 de abril. 2024.

TOCANTINS, A.C.T. **Avaliações em Larga Escala em Ciências Humanas no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz De Fora (CAEd/UFJF): A Construção de um Guia de Orientação do Trabalho de Analistas e Auxiliares de Instrumentos de Avaliação em Questão**. 2018. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.183. 2018.

TOLENTINO-NETO, L.C.B de. O protagonismo estratégico das avaliações em larga escala na articulação de políticas públicas In: TOLENTINO-NETO, L.C.B.; AMESTOY, M.B. **Avaliações externas na educação básica contextos, políticas e desafios**. 1d. São Paulo: Cortez Editora, 2023. p.23-40.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fQMzP4tSXyBjFKrwMHZsVYB/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 27 abril, 2024.

VERGER, A. Nueva gestión pública e educacion: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de um modelo de reforma educativa global. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul.-set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fQMzP4tSXyBjFKrwMHZsVYB/> Acesso em: 03 jul, 2024.

VIANA, L. H. V.; FONSECA, F. Impactos sociais e econômicos da atuação do Banco Interamericano de Desenvolvimento nas políticas públicas. **Cadernos do desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 9, p. 199-213, jul./dez., 2011.

VIEIRA, M. F. **Escola estadual André Vidal de Araújo: desequilíbrio entre rendimento escolar interno e desempenho nas avaliações do sadeam**. 2015. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd.

## APÉNDICES

**APÊNCICE 1: Quadro síntese da Revisão de literatura**

FCC					
<b>DESCRITORES:</b>	Avaliações em larga escala; Parcerias Público-Privada; NPG				
<b>RESULTADOS:</b>	5				
Grupo de documentos	Documento	Caracterização do documento	Autoria do documento	Caracterização do conteúdo	Data/Ano do documento
<b>GRUPO DE DOCUMENTO 1:</b>	Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar	Artigo	José Libâneo	Texto sobre Políticas Públicas Educacionais e a Incidência na constituição de desigualdades educativas na sociedade	2016
	POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EQUIDADE: revendo conceito endo conceitos	Artigo	Silvia Lima; Margarita Rodriguez	O trabalho realizar uma discussão sobre o conceito de equidade que se destaca como princípio na formulação das políticas educacionais no Brasil, especialmente a partir da década de 1990.	2008
	A nova pedagogia da Hegemonia no Brasil	Artigo	Lúcia Neves	A autora discuti sobre a organizações da sociedade civil	2011
	Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos	Artigo	Shiroma; Campos; Garcia	Texto teórico-metodológico sobre documentos de políticas públicas	2005
	O BID e a educação secundária na América Latina: fomento da desigualdade, consenso para a dualidade	Artigo	Silva; Hollerbach	O texto trata sobre o BID e o processo de recomendações para a educação secundária	2022
	A política de gestão, responsabilização e testagem na rede estadual de ensino do Amazonas.	Artigo	Silva; Oliveira	Texto com foco em testagem; responsabilização e gestão	2023

**CONSTRUINDO O *CORPUS* DOCUMENTAL (BASE DE DADOS DO GOOGLE ACADEMICO)**

<b>DESCRIPTOR:</b>	<b>SADEAM</b>				
<b>PERÍODO:</b>	<b>2015-2024</b>				
<b>RESULTADOS:</b>	<b>488</b>				
<b>Grupo de documentos</b>	<b>Documento</b>	<b>Caracterização do documento</b>	<b>Autoria do documento</b>	<b>Caracterização do conteúdo</b>	<b>Data/Ano do documento</b>
<b>GRUPO 2: DISSERTAÇÕES E TESES</b>	<b>O FLUXO DE INFORMAÇÕES NO CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAEd) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF): um estudo de caso para o aprimoramento dos Processos de Trabalho</b>	Dissertação	Ana Paula De Paiva	A dissertação trata sobre atividade de elaboração dos Relatórios de Atividades da Gerência de Contratos e Convênios (GCCO) do CAEd/UFJF. (Foco no processo histórico do Caed)	2020
	<b>Avaliações em larga escala em ciências humanas no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF): a construção de um guia de orientação do trabalho de analistas e auxiliares de instrumentos de avaliação em questão</b>	Dissertação	Andreia Cristina Teixeira Tocantins	A dissertação trata sobre como identificar e compreender de que modo o CAEd apoia o trabalho de Analistas e Auxiliares de Instrumentos de Avaliação na elaboração de itens e na montagem de testes para a área de Ciências Humanas. Para tanto, tomamos como hipótese que a ausência de informações	2017

Escola Estadual André Vidal de Araújo: desequilíbrio entre rendimento escolar interno e desempenho nas avaliações do SADEAM	Dissertação	Meiriane Ferreira Vieira	caso de gestão estudado discute a questão do desequilíbrio entre rendimento escolar interno e desempenho nas avaliações do SADEAM na Escola Estadual André Vidal de Araújo. Os objetivos definidos para este estudo foram analisar as ações desenvolvidas na escola que ocasionaram um fenômeno divergente entre os indicadores: houve aumento na taxa de aprovação interna e diminuição no desempenho dos alunos na avaliação externa do SADEAM, nos anos de 2008, 2010 e 2012, e verificar o perfil da equipe gestora e professores no que diz respeito às práticas pedagógicas relacionadas à avaliação interna e externa do SADEAM.	2015
Sistema de avaliação do desempenho educacional do Amazonas (SADEAM): o caso de duas escolas de ensino fundamental do município de Uarini- AM	Dissertação	Moisés Dos Santos Cordeiro	O caso de gestão investiga o que tem proporcionado a baixa participação e o baixo desempenho dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental nas avaliações externas do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) em duas escolas estaduais, pertencentes à Coordenadoria Regional de Educação do município de Uarini/AM, tendo como referência os resultados apresentados nas edições de 2012, 2013 e 2015, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática	2017
Desafios da avaliação em larga escala no estado do Amazonas: contribuições para a divulgação e apropriação dos resultados do SADEAM	Dissertação	Jane Bete Martins Nunes Da Silva	O caso de gestão estudado discutiu sobre novas contribuições para a divulgação e apropriação dos resultados do SADEAM. Os objetivos definidos para este estudo foram analisar as estratégias de divulgação dos resultados já existentes e propor seu aprimoramento. Assumido como hipótese, os mecanismos de divulgação de dados do SADEAM ainda podem ser mais eficazes, assim como é possível promover uma melhor apropriação deles entre os profissionais da educação.	2016
A apropriação dos resultados do SADEAM em língua portuguesa em uma escola do ensino médio em careiro o da Várzea(AM)	Dissertação	Maria De Nazaré Do Carmo Jesus	Gestão E Apropriação Dos Dados	2017
O Sistema Permanente De Apropriação Dos Resultados Do Sadeam	Dissertação	Adriana Moreno	Apropriação dos resultados do SADEAM	2016

**Construindo O *Corpus* Documental (Repositórios Da Região Norte)**

<b>Grupo De Documentos</b>	<b>Documento</b>	<b>Caracterização Do Documento</b>	<b>Autoria Do Documento</b>	<b>Caracterização Do Conteúdo</b>	<b>Data/Ano Do Documento</b>
<b>Descritores:</b>	<b>Sadeam</b>				
<b>Período:</b>	<b>2015-2024</b>				
<b>Resultados:</b>	<b>8</b>				
<b>GRUPO 3: DISSERTAÇÕES</b>	<b>POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES DO IDEB PARA A QUALIDADE DO ENSINO NA EMEF PROFA. MARIA NADIR FILGUEIRA VALENTE, CAMETÁ-P</b>	<b>Dissertação</b>	<b>Marcelo Barros Capela</b>	<b>O Presente Trabalho Intitulado Política De Avaliação Da Educação Básica: Implicações Do IDEB Para A Qualidade Do Ensino Na EMEF Profa. Maria Nadir Filgueira Valente, Cametá, Pará, Teve Por Objetivo Analisar A Política De Avaliação Da Educação Básica, Tomando O IDEB Como Parâmetro A Partir De Seus Pressupostos E Suas Implicações Para A Qualidade Do Ensino Em Uma Escola De Cametá, Pará</b>	<b>2018</b>
	<b>PROEMEM: A Lógica Do Mercado Na Educação Pública Municipal De Manaus</b>	<b>Dissertação</b>	<b>Rudervania Aranha</b>	<b>Pesquisa Analisou A Materialidade Do PROEMEM Na Rede Pública Municipal De Ensino De Manaus, Evidenciando A Lógica Do Mercado No Contexto Da Parceria Com O Setor Privado Nas Etapas Da Educação Básica Do Ensino Público Municipal.</b>	<b>2017</b>
	<b>POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO BRASIL: PERSPECTIVAS DE QUALIDADE E AUTONOMIA IMPRESSAS NAS SISTEMÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA REGIÃO NORTE (2009-2019)</b>	<b>Dissertação</b>	<b>Adriana Idalino</b>	<b>Avaliações Em Larga Escala (Provinha Brasil E ANA) Sob A Ótica De Uma Concepção Contra-Hegemônica</b>	<b>2021</b>

	<b>POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO BRASIL: PERSPECTIVAS DE QUALIDADE E AUTONOMIA IMPRESSAS NAS SISTEMÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA REGIÃO NORTE (2009-2019)</b>	<b>Dissertação</b>	<b>Josemar Silva</b>	<b>A Tese Demonstrou O Favorecimento De Empresários E Grupos Privados Que Já Vinham Atuando Na Rede Municipal De Ensino, Evidenciando A Relação Perniciosa Entre O Governo Do Estado E O Capital Financeiro Internacional,</b>	<b>2021</b>
--	--	--------------------	----------------------	--	-------------

**CORPUS DOCUMENTAL (Sites próprios de revistas)**

<b>Grupo de documentos</b>	<b>Documento</b>	<b>Caracterização do documento</b>	<b>Autoria do documento</b>	<b>Caracterização do conteúdo</b>	<b>Data/Ano do documento</b>
<b>DESCRITORES:</b>	Políticas Educacionais; Avaliações em larga escala; Parcerias Público-Privada				
<b>RESULTADOS:</b>	11				
<b>GRUPO DE DOCUMENTO 4: Artigos</b>	Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação	Artigo	Stephen J. Ball	Globalização e Educação (Transferência de Políticas/Empréstimo de Políticas)	2_001
	O CONSENSO DE WASHINGTON	Artigo	Paulo Nogueira Batista	O texto fala sobre o consenso de Washington ( O texto serve para compreender como foi esse processo, quais os apontamentos debatidos e como ocorreu	1994
	Gestão Democrática da Educação: Exigências e Desafios	Artigo	Carlos Cury	Aspectos da Gestão Democrática e a Educação	2002
	Sobre o Consenso de Whashington	Artigo	Luís Fiori	O texto trata sobre o Consenso de Whashington	1995
	A gestão Educacional e os Impactos da Ideologia gerencialista para a educação pública	Artigo	Fonseca; França; Souza	Este artigo tem como foco o discurso gerencialista que atualmente se propaga no espaço educacional com surpreendente adesão dos gestores a essa concepção para as instituições públicas; isso está em conformidade com a reestruturação do Estado no contexto global a partir da década de 1990.	2.022

<b>DESAFIOS, PECULIARIDADES E LIMITAÇÕES: A VALORIZAÇÃO DA ACADEMIA NO DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES EXTENSIONISTAS NA AMAZÔNIA</b>	Artigo	Garcez	O texto trata sobre o contexto do estado do Amazonas e ajuda a compreender as singularidades locais	2019
Os sistemas de avaliação dos estados da região norte sob o contorno do Estado avaliado	Artigo	Idalino e Andrade	O artigo objetiva analisar os Sistemas de Avaliação da região norte a partir das influências do Estado avaliador no contexto do neoliberalismo.	2021
As parcerias público-privadas na educação: cerceando autonomia e gestão democrática	Artigo	Rossi; Lumertz; Pires	O texto trata sobre gestão democrática e parcerias público-privado	2017
<b>AS RELAÇÕES DE PODER NAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA ÁREA RURAL DE MANAUS</b>	Artigo	Silva; Filho; Silva	O texto é um artigo que trata sobre a avaliação em larga escala da ADE, avaliação da secretaria municipal de Manaus com foco para zona RURAL (COMPREENDER AS SINGULARIDADES)	2024
<b>AVALIAÇÃO EXTERNA DE LARGA ESCALA EM MANAUS: DE SEUS SUSTENTÁCULOS AOS EFEITOS SOBRE AS CRIANÇAS NO COTIDIANO ESCOLAR</b>	Artigo	Silva; Souza; Santo	O texto trata sobre a educação e avaliação em larga escala. O estudo revelou uma relação íntima entre os movimentos e sistemas avaliativos internacionais, nacionais, estaduais e municipais	2023
<b>Impactos Sociais e Econômicos da Atuação do Banco Interamericano de Desenvolvimento nas Políticas Públicas</b>	Artigo	Viana; Fonseca	O texto trata sobre o a atuação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) quanto ao financiamento de políticas públicas urbanas e sociais, notadamente o Programa de Revitalização do Centro de São Paulo (Procentro).	2011
<b>Justiça Complexa e Educação: As gramáticas da Justiça em Educação</b>	Artigo	Carlos Estevão	Pontos importantes sobre educação e política	2012
<b>Avaliando a capacidade de governos: reflexões sobre a experiência do prêmio “Municípios que fazem render mais” (2010 e 2011)</b>	Artigo	Fonseca; Beltrão e Prado	Gestão Municipal	2013

<b>CONSTRUINDO O CORPUS DOCUMENTAL (Sites próprios de Dissertações e teses)</b>					
<b>DESCRITORES:</b>	Avaliações em larga escala; Parcerias Público-Privada; NPG				
<b>RESULTADOS:</b>	5				
<b>Grupo de documentos</b>	<b>Documento</b>	<b>Caracterização do documento</b>	<b>Autoria do documento</b>	<b>Caracterização do conteúdo</b>	<b>Data/Ano do documento</b>
<b>GRUPO DE DOCUMENTO 5: Dissertações e teses</b>	A nova gestão pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco: as políticas, os atores e seus discursos	TESE	Alexandre Duarte	A tese tem como foco tratar sobre a Nova Gestão Pública e as Reformas Educacionais. (contribuiu para compreender o próprio contexto)	2019
	Sistemas estaduais de avaliação da educação: sentidos e significados da accountability educacional	TESE	Danila Melo	A tese tem relação com as avaliações em larga escala e tem como foco a teoria de Pierre Bourdieu	2022
	<b>AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA NAS REDES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DOS ESTADOS BRASILEIROS</b>	TESE	Fabio Perboni	A tese trata sobre as avaliações em larga escala nos estados brasileiros, com foco para as principais características	2016
	A gestão da Educação Básica no Tocantins: Concepção e lógica do programa escola autônoma de gestão compartilhada	Dissertação	Roberto de Carvalho	A dissertação trata sobre a globalização; Projeto neoliberal; e gestão gerencial	2004
	<b>PROGRAMA DE AVALIAÇÃO Do Sistema Educacional Do Estado Do Paraná – Ava – 1995/2002: Uma Avaliação A Serviço Da Formação Humana, Ou De Favorecimento Ao Mercado Econômico?</b>	Dissertação	Luzia Gonçalves	A dissertação trata sobre o Programa de Avaliação e estabelece relações com os pressupostos do Estado avaliador, com as orientações dos organismos internacionais e com as políticas nacionais de avaliação empreendidas na década de 90.	2005

**SCIELO**

SCIELO					
<b>DESCRITORES:</b>	Avaliações em larga escala; Parcerias Público-Privada; NPG				
<b>RESULTADOS:</b>	5				
Grupo de documentos	Documento	Caracterização do documento	Autoria do documento	Caracterização do conteúdo	Data/Ano do documento
<b>GRUPO DE DOCUMENTO 6: artigos</b>	<b>O Que É Uma Escola Justa?</b>	Artigo	François Dubet	O texto trata sobre políticas públicas recompensatórias; Ideia de meritocracia	2004
	<b>Economia, Instituições e Estado de Bem-Estar Social: Respostas à Nova Configuração do Capitalismo pós-1970</b>	Artigo	Alexandre Guimarães	Texto sobre a década de 1970, processo de inserção do neoliberalismo - transformação do Estado de Bem-Estar Social	2015
	<b>Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás</b>	Artigo	Luciana Marques	O texto trata sobre como o modelo da Nova Gestão Pública (NGP) tem se tornado hegemônico no Brasil. Calçado em metas, resultados e em avaliações de larga escala, tem sido adotado por vários estados no país	2020
	<b>Nova Gestão Pública E Governos Democrático-Populares: Contradições Entre A Busca Da Eficiência E A Ampliação Do Direito À Educação</b>	Artigo	Dalila Oliveira	Foco na Nova Gestão Pública e a inserção no Brasil	2015
	<b>AS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL E AS ONGS DE EDUCAÇÃO</b>	Artigo	Anna Oliveira; Sérgio Haddad	Discussão sobre a sociedade civil; ONG'S, terceiro setor e o processo de privatização da Educação	2001

	<b>Pierre Bourdieu: a teoria na prática</b>	<b>Artigo</b>	<b>Thiry-Cherque</b>	<b>O texto trata sobre os principais conceitos de Pierre Bourdieu</b>	<b>2006</b>
	<b>NUEVA GESTIÓN PÚBLICA Y EDUCACIÓN: ELEMENTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES PARA EL ESTUDIO DE UN MODELO DE REFORMA EDUCATIVA GLOBAL</b>	<b>Artigo</b>	<b>Verger; Normand</b>	<b>O texto é em espanhol e trata sobre a Nova Gestão Pública (NGP) e a reforma educativa global</b>	<b>2015</b>

**APÊNCICE 2: Levantamento documental - Gestão da política pública do SADEAM**

Levantamento documental (BID)					
<b>DESCRITORES:</b>	Brazil/Amazônia				
<b>RESULTADOS:</b>	14				
Grupo de documentos	Documento	Caracterização do documento	Autoria do documento	Caracterização do conteúdo	Data/Ano do documento
BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO	Action Plan For implementation Of Theidb Group-Civil Societyengagement Strategy For Operations And Initiatives	Documento	BID	Este documento compreende o Plano de Ação 2019-2021 para a Estratégia de Envolvimento do Grupo BID-Sociedade Civil. (observar no texto como o banco interliga investimento e sociedade civil e empresas privadas/estado)	2018
	Análise da despesa pública	Documento	BID	Este artigo visa avaliar como foi a eficiência das redes estaduais de ensino.	2014
	Avaliação do Programa de País (BRASIL) 2011_2014	Documento	BID	Na preparação deste documento, O OVE entrevistou aproximadamente 400 pessoas, inclusive as principais contrapartes do Banco entre as autoridades brasileiras, unidades de execução dos projetos, membros da sociedade civil e setor privado, representantes de agências multilaterais com presença no Brasil, gerentes do Banco que supervisionam o programa do Brasil e funcionários da Representação e da Sede	2015
	Contribución de las empresas al Desarrollo en Latinoamérica	Documento	BID	Como as empresas colaboram para a educação	2006

<b>Educação em Tempo Integral Evidências, desafios de implementação e recomendações</b>	<b>Documento</b>	<b>BID</b>	<b>Escola integral como uma das alternativas para aumentar o desempenho educacional</b>	<b>2023</b>
<b>EDUCAÇÃO NA REGIÃO AMAZÔNICA</b>	<b>Documento</b>	<b>BID</b>	<b>Como o banco está desenvolvendo atividades para a educação na região Amazonica</b>	<b>2023</b>
<b>Em Busca de maior eficiência e equidades dos recursos escolares</b>	<b>Documento</b>	<b>BID</b>	<b>Observar o financiamento do BID em relação a educação e analisar o que o documento aponta para os gastos</b>	<b>2019</b>
<b>Gestión local y mejora educativa: evaluación, apoyo pedagógico y accountability interno en Brasi</b>	<b>Documento</b>	<b>BID</b>	<b>Gestão e melhoria da educação Interna</b>	<b>2022</b>
<b>Gestión local y mejora educativa: la colaboración en el contexto estadual en Brasi</b>	<b>Documento</b>	<b>BID</b>	<b>Gestão local e melhoria da educação estadual do Brasil</b>	<b>2022</b>
<b>Programa de Aceleración del Desarrollo de la Educación de Amazonas</b>	<b>Documento</b>	<b>BID</b>	<b>PADEAM</b>	<b>2012</b>
<b>Profissão professor na América Latina por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo</b>	<b>Documento</b>	<b>BID</b>	<b>Documento sobre a formação dos professores e a educação: Possíveis Direcionamentos</b>	<b>2018</b>
<b>Soluções inovadoras para reduzir desigualdades educacionais</b>	<b>Documento</b>	<b>BID</b>	<b>Direcionamento do banco para atenuar as desigualdades educacionais</b>	<b>2023</b>
<b>Structural Reforms in Brazil: Progress and</b>	<b>Documento</b>	<b>BID</b>	<b>Reformas no Brasil s segundo o BID</b>	<b>2012</b>

	Unfinished Agenda				
--	-------------------	--	--	--	--

Levantamento documental (CAED)					
DESCRITORES:	CAed				
RESULTADOS:	3				
Grupo de documentos	Documento	Caracterização do documento	Autoria do documento	Caracterização do conteúdo	Data/Ano do documento
CAed	Educar os Estudantes para melhorar o mundo	Documento	Fernando M. Reimers (CAed)	Este livro examina como educar os alunos a serem globalmente conscientes, com mentalidade global e competentes no mundo. Isso explica por que educar os alunos como cidadãos globais é importante para eles, para as escolas e para o futuro da humanidade.	2021
	Empoderando Professores para construir um mundo melhor	Documento	Fernando M. Reimers (Caed)	Resumo Como professores deveriam se preparar para educar o aluno a lidar com as questões mais urgentes do futuro? Desenvolvido ao longo dos anos 2018–2019, este livro apresenta os resultados de um estudo de programas de larga escala de desenvolvimento profissional para professores que visam equipar alunos para o território imprevisível de um mundo em rápida transformação.	2021

	<b>Estatuto Social (Fundação CAED)</b>	<b>Documento</b>	<b>Caed</b>	<b>Documento sobre os objetivos e finalidades do Caed</b>	<b>2017</b>
--	--	------------------	-------------	---	-------------

**Levantamento documental (DIÁRIO OFICIAL)**

<b>DESCRIPTORES:</b>	<b>GESTÃO DO SADEAM</b>				
<b>RESULTADOS:</b>	<b>7</b>				
<b>Grupo de documentos</b>	<b>Documento</b>	<b>Caracterização do documento</b>	<b>Autoria do documento</b>	<b>Caracterização do conteúdo</b>	<b>Data/Ano do documento</b>
<b>SADEAM</b>	<b>EDIÇÃO N°33.613</b>	<b>Diário Oficial</b>	<b>Seduc Am</b>	<b>o estado do Amazonas por meio da SEDUC – AM estava fazendo uma prorrogação da contratação da Universidade Federal de Juiz de Fora UFJF/CAed, para dar continuidade aos aspectos de operacionalização do SADEAM.</b>	<b>2017</b>
	<b>EDIÇÃO N°33.811</b>	<b>Diário Oficial</b>	<b>Seduc Am</b>	<b>contratação de empresas para aplicar as provas do SADEAM nos anos de 2018, 2019 e 2020</b>	<b>2018</b>
	<b>EDIÇÃO N°34.103</b>	<b>Diário Oficial</b>	<b>Seduc Am</b>	<b>contratação de empresas especializadas para aplicação das provas do SADEAM,</b>	<b>2019</b>
	<b>EDIÇÃO N°34.374</b>	<b>Diário Oficial</b>	<b>Seduc Am</b>	<b>licitação para contratação de empresas especializadas para aplicação das provas do</b>	<b>2020</b>

				SADEAM com foco em uma avaliação transversal	
	EDIÇÃO Nº34.601	Diário Oficial	Seduc Am	prorrogação de contrato entre as partes, estado do Amazonas por meio da UGPADEAM/SEDUC-AM e a Universidade Federal de Juiz de Fora UFJF/Caed para continuar os serviços prestados de operacionalização do SADEAM	2021
	EDIÇÃO Nº34.681	Diário Oficial	Seduc Am	Trata sobre a prorrogação do contrato entre as parcerias estado do Amazonas por meio da UGPADEAM/SEDUC-AM e a Universidade Federal de Juiz de Fora UFJF/Caed	2022
	EDIÇÃO Nº35.098	Diário Oficial	Seduc Am	O Estado do Amazonas por meio da SEDUC – AM e o Consórcio CESGRANRIO-UFJF/CAED	2023

Levantamento documental (Legisla.AM - Leis estaduais de Amazonas)					
DESCRITORES:	CAed				
RESULTADOS:	3				
Grupo de documentos	Documento	Caracterização do documento	Autoria do documento	Caracterização do conteúdo	Data/Ano do documento
LEIS/DECRETO	LEGISLA.AM - LEI Nº 6.641	LEI	AMAZONAS	Criação da Unidade de Programa de Aceleração do Desenvolvimento Educacional do Amazonas (UGPADEAM)	2013
	LEGISLA.AM - LEI Nº 3.941	LEI	AMAZONAS	solicitação de empréstimo para um novo financiamento do Estado do Amazonas por meio da	2023

				SEDUC – AM para o BID, com objetivo de criar um segundo PADEAM	
	Leis estaduais de Amazonas - Decreto nº47.959	DECRETO	AMAZONAS	a nova lei que institui o SADEAM	2023

Levantamento documental (BID) (FUNDAÇÃO CESGRANRIO)					
DESCRITORES:	DOCUMENTOS CESGRANRIO				
RESULTADOS:	2				
Grupo de documentos	Documento	Caracterização do documento	Autoria do documento	Caracterização do conteúdo	Data/Ano do documento
DOCUMENTOS CESGRANRIO	FUNDAÇÃO CESGRANRIO - 50 ANOS	LEI	FUNDAÇÃO CESGRANRIO	História da Fundação Cesgranrio	2021
	PISA NA ESCOLA	LEI	FUNDAÇÃO CESGRANRIO	O texto trata sobre avaliação em larga escala e ajuda a compreender como a fundação compreende a avaliação externa.	2023