



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO

DANIELA MARIA DO ESPÍRITO SANTO E SILVA

**A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL INSTITUCIONAL COMO POLÍTICA
PÚBLICA E DIREITO. UM ESTUDO SOBRE O SISTEMA DE AVALIAÇÃO
EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO (SAEPE)**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO 2

Recife

2025

A Avaliação educacional institucional como política pública e direito. Um estudo sobre o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE)

¹Daniela Maria do Espírito Santo e Silva

²Elizabeth Varjal

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo geral: apreender os instrumentos de proteção do direito à educação básica, formulados pelo Sistema de Avaliação de Pernambuco (SAEPE); como objetivos específicos: identificar as diferentes fases do ciclo de política do SAEPE; apreender as reivindicações, preocupações e questões dos seus interessados (stakeholders); verificar quais os direitos dos stakeholders protegidos pelo SAEPE. Utilizou a técnica de análise de conteúdo para a análise e interpretação dos dados, tendo como principais resultados: presença de vários instrumentos de proteção aos direitos de aprendizagem dos estudantes, a exemplo de testes de Língua Portuguesa e Matemática e política específica de recomposição de aprendizagens. Concluiu afirmando que o potencial desse sistema estadual de avaliação é subutilizado devido aos desafios da fase de implementação e à limitada apropriação dos resultados pelos stakeholders.

Palavras-chave: educação como direito; política educacional pública; avaliação educacional institucional; avaliação de quarta-geração; sistemas de avaliação educacional institucional.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a avaliação educacional institucional dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais já é um direito, dado ser a educação declarada pela Constituição Federal de 1988 (CF), em seu artigo 205, como “direito de todos e dever do Estado e da família” e o artigo 206, inciso VII, estabelecer o princípio da “garantia de padrão de qualidade”. A obrigatoriedade da avaliação da qualidade da educação é também declarada pela Lei Federal nº 9.394/1996; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no seu artigo 9º, inciso VII, que dispõe sobre a incumbência de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. Em cumprimento à exigência da LDB, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação

¹ Estudante concluinte do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco e autora deste Trabalho de Conclusão de Curso 2.

² Professora Associada do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco e orientadora deste Trabalho de Conclusão de Curso 2...

Brasileira, com a finalidade de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior” (Lei nº 9.394/1996, art. 9º, VIII).

Cumprindo as exigências do ordenamento jurídico brasileiro, vários sistemas de avaliação educacional institucional foram instituídos no Brasil, a exemplo dos sistemas nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), já consolidados e institucionalizados porque oferecem subsídios para a formulação de decisões no âmbito dos sistemas de ensino.

Esses sistemas inspiraram e influenciaram o surgimento dos sistemas estaduais e municipais de avaliação educacional institucional, os quais ainda estão em processo de consolidação. É o caso do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), instituído pela Portaria SEE nº 2976 de 10 de Julho de 2023, que vem sendo aplicado nas instituições de ensino do estado com o intuito de monitorar e sanar déficits educacionais.

Esse sistema tem contribuído para o desenvolvimento de estratégias que visam melhorar os indicadores de ensino e o acompanhamento das escolas públicas do estado. Entretanto, a análise dos seus resultados, ao longo dos anos, tem revelado a necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre a evolução da qualidade da educação na rede estadual, uma vez que ainda há uma lacuna na compreensão de como esses resultados variam ao longo do tempo e quais fatores influenciam essas mudanças.

Para suprir essa lacuna, a investigação sobre a constituição e o funcionamento de sistemas de avaliação educacional institucional, os modos pelos quais conseguem ou não garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes, nos parece ter um potencial de pesquisa capaz de contribuir para o avanço da ciência no campo da avaliação educacional institucional.

Por essa razão, definimos o SAEPE como campo empírico desta pesquisa, cujo objeto teórico é a avaliação educacional institucional, tendo como objeto de reflexão, a avaliação educacional institucional como política pública e como direito. Definimos também os objetivos da pesquisa. Como objetivo geral ela pretendeu apreender os instrumentos de proteção do direito à educação básica, formulados pela política de avaliação educacional institucional do estado de Pernambuco (SAEPE). Como objetivos específicos pretendeu: identificar as diferentes fases do ciclo de política do SAEPE; apreender as reivindicações, preocupações e questões dos seus interessados (stakeholders); verificar quais os direitos dos stakeholders protegidos pelo SAEPE.

Como metodologia para a interpretação dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2011) com destaque para a análise documental dos relatórios oficiais do SAEPE.

Espera-se que este estudo possa trazer contribuições para o debate acadêmico sobre a importância do uso dos dados de avaliação educacional do estado de Pernambuco, sobre o aprimoramento da gestão escolar e sobre o processo de construção de uma educação equitativa e eficiente.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA

No debate acadêmico há dois discursos que enunciam sentidos para a formulação e execução de uma política pública, a nosso ver merecedores de destaque. O discurso interdisciplinar e o discurso jurídico das políticas públicas. O primeiro é orientado pelo diálogo entre os campos da educação, da sociologia e das ciências políticas, entre outros. O segundo se orienta pelos postulados do campo jurídico em diálogo com os campos do direito e da justiça.

2.1.1. O discurso interdisciplinar das políticas públicas

Analisando os enunciados do discurso interdisciplinar, uma narrativa que goza de muito prestígio entre os teóricos do campo das políticas públicas é a abordagem do ciclo das políticas públicas (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994). Segundo essa abordagem, as políticas públicas se materializam através de um ciclo “integrado pelos contextos de influência, de produção do texto, da prática, de resultados e de estratégia política” (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994, p.25). Segundo Mainardes e Marcondes (2009), esses contextos destacam como diferentes atores sociais e sujeitos políticos atuam no processo de construção das políticas públicas, o que evidencia a disputa de poder envolvida. Trata-se de uma abordagem metodológica que, ao invés de explicar ou descrever as políticas, busca investigar, teorizar, refletir e compreender como elas são efetivamente construídas.

Segundo os autores, o contexto de influência é o ponto de origem das políticas públicas, onde elas são formuladas a partir dos debates sobre as demandas sociais levantadas por

diversos atores políticos e grupos de interesse. “Esse contexto configura uma arena política na qual se estabelecem as disputas em torno dos interesses que exercerão influência nas decisões sobre a conformação das ações objeto das políticas” (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994, p.26). Os autores ressaltam que no âmbito das políticas educacionais, vários contextos de influência participam dessa disputa: “o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO, associações profissionais, lobistas, empresários, organizações não governamentais, etc. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p.27). Eles advertem que os interesses em contenda podem se apresentar de forma clara e aberta, mas podem também ser ocultos. Nesse caso, merece análise detalhada o momento do processo decisório. Os interesses podem ainda ser fruto de ideologias, de dogmas etc.

O contexto da produção do texto é o cenário onde ocorrem as disputas e acordos para o processo de construção do discurso político das políticas públicas. Esse discurso é manifestado por meio de documentos oficiais, textos políticos, pronunciamentos, vídeos, entre outros, produzidos pelos poderes legislativo e executivo, além de representantes da sociedade civil. De modo geral, busca-se que esse discurso reflita a linguagem voltada para o interesse público.

Já no contexto da prática, os autores argumentam que a política é colocada em ação, passando por um processo de interpretação e ressignificação pelos sujeitos políticos, a exemplo de professores e gestores educacionais que atuam nas escolas. Eles adaptam a política com base em suas experiências, crenças e valores, o que influencia diretamente os resultados obtidos. Para esses autores, os sujeitos não apenas implementam as políticas de forma mecânica, mas, ao contrário, resistem, acomodam e dão novos significados, muitas vezes criando formatos que divergem das propostas originais, moldando assim os resultados finais.

O contexto dos resultados evidencia de forma clara os efeitos das políticas desenvolvidas. Ball (1994) argumenta que as políticas públicas, especialmente as educacionais, impactam diretamente na ampliação ou redução das desigualdades sociais e educacionais. Por isso, essas políticas estão interligadas a questões de justiça, igualdade, equidade e liberdade individual. Nesse sentido, é fundamental que sejam guiadas por indicadores que promovam a justiça.

Por último, o contexto da estratégia política refere-se às ações políticas empregadas para abordar os resultados e efeitos das políticas públicas em execução, especialmente

quando estes são negativos e exacerbam desigualdades. Segundo Ball (1994), essas ações são frequentemente impulsionadas por instituições da sociedade civil, bem como pelos poderes legislativo e executivo.

2.1.2. O discurso jurídico das políticas públicas

O discurso do campo jurídico conceitua a política pública como um programa de ação governamental que resulta de “um processo ou conjunto de processos juridicamente regulados – processo eleitoral, processo de planejamento, processo de governo, processo orçamentário, processo legislativo, processo administrativo, processo judicial” (Bucci, 2006, p. 39). Enuncia que o ciclo de formação da política pública inclui um conjunto de procedimentos: “ (1) o estabelecimento da agenda; (2) a especificação das alternativas; (3) uma escolha revestida de autoridade (*authoritative choice*) entre as alternativas definidas (4) a implementação da decisão” (Kingdon, 1995, p. 2-3).

Defende que em um cenário democrático, as políticas públicas sejam implementadas a partir de uma concepção de “política de maior alcance que depende da conformação do poder em estruturas despersonalizadas, organizadas segundo regras e procedimentos jurídicos” (Bucci, 2013, p. 45). Essa defesa pretende preservar a autonomia das políticas públicas com relação à sua descontinuidade, motivada pela vontade política dos governos, caracterizando-as como políticas de Estado.

Por isso, segundo este discurso, a política passa por um processo de transição por meio do qual vai perdendo, progressivamente, seu caráter exclusivo de política, passando “a ser, ao mesmo tempo e cada vez mais, também direito organizado em instituições” (Bucci, 2013, p. 45). Quando a política é institucionalizada como direito, tornando-se uma política de Estado, ela é blindada contra o poder discricionário dos governos. Isto porque, segundo a autora, “as instituições condicionam a política, a atenção deveria voltar-se à conformação jurídica destas a fim de que atuem como canais de expressão e realização das aspirações sociais” (Bucci, 2013, p. 46).

O discurso jurídico enuncia dois processos relevantes para a execução das políticas públicas concebidas como instituição. O primeiro diz respeito à sua jurisdicação e o segundo corresponde à sua judicialização. No primeiro caso implica imprimir às políticas públicas uma relação jurídica de direito e dever, tornando-as regidas pelo direito. No segundo, implica reconhecer a legitimidade do controle judicial sobre as políticas públicas, definindo “qual o seu conteúdo e o limite da decisão judicial” (Bucci,

2006, p. 701), ou seja, torná-las justiciáveis no sentido de o seu objeto de prestação estatal poder ser reclamado na justiça.

Segundo a autora, o grande impacto desses processos é que “as políticas públicas podem imputar consequências para a inércia ou incúria dos governos em implementar medidas necessárias para a efetivação de direitos.” (Bucci, 2006, p. 701). Ela adverte que o sentido político-institucional do controle judicial de políticas públicas, em um cenário democrático, não corresponde ao uso do poder judiciário como mera arena de conflitos. Implica respeitar que a exigência judicial de direitos seja uma alternativa possível: “Diante dela, cabe à autoridade prestar contas, informar como está sendo planejado o enfrentamento da questão, quais os meios imediatamente disponíveis, quais os resultados a serem obtidos ao longo do tempo” (Bucci, 2006, p. 701)

2.2. A EDUCAÇÃO COMO DIREITO

A educação foi declarada um direito na segunda geração dos direitos humanos: a geração dos direitos sociais (Bonavides, 2011). No entanto, segundo Bobbio (1992, 1993), apenas sua declaração, ainda que na carta da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Instituto Interamericano de direitos Humanos, 1988), dispositivo importante para o Direito Internacional, não é suficiente, porque trata-se de um direito fraco, segundo o autor, meras aspirações, nobres e louváveis, mas sem reconhecimento e proteção. Para ele, pode ser considerado um direito forte, o direito fundamental, aquele positivado em uma norma constitucional do Estado Nação, blindado contra o poder discricionário dos governos, reconhecido como direito subjetivo, legitimado, acatado e exercido pelos seus sujeitos de direito, podendo ser reclamado em uma corte de justiça, portanto, alcançando o status de direito justiciável.

Os direitos sociais são considerados direitos prestacionais por terem por objeto prestações estatais “vinculadas diretamente à destinação, distribuição (e redistribuição), bem como à criação de bens materiais” (Sarlet; Figueiredo, 2013, p. 29). São, portanto, direitos que têm custos e, por isso, dependem de recursos financeiros. Para desenvolver a educação, por exemplo, é preciso construir escolas, contratar professores, comprar equipamentos, mobiliários, livros etc, razão pela qual, “os direitos sociais são direitos de realização progressiva” (Coimbra, 2000, p 26.) porque precisam de recursos financeiros assegurados no orçamento público do Estado .

Considerando o enunciado do discurso político sobre o processo de transição entre política pública e direito, não podemos considerar a educação no Brasil como um direito de todos os brasileiros, dado que a creche e a educação superior ainda não viveram esse processo de transição, prevalecendo ainda o status de política pública. Apenas a educação infantil, em nível de pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio são direitos fundamentais, subjetivos e justiciáveis porque viveram esse processo de transição de política pública a direito.

Como é sabido, a Constituição de 1988 (CF), declarou apenas o ensino fundamental de oito anos para as crianças de sete a quatorze anos, como direito fundamental. Em seguida, a Lei Federal nº 11.274/2006, ampliou o ensino fundamental para nove anos, incluindo as crianças de seis anos. Progressivamente, a Emenda Constitucional n.º 53/2006, alterando o artigo 208, IV da CF que dispõe sobre o dever do Estado com a educação infantil, disciplinou o atendimento em creches para as crianças de 0 a 3 anos e, na pré-escola, para as de 4 e 5 anos e estendeu o direito à educação para além do ensino fundamental, incluindo as crianças de quatro e cinco anos, da educação infantil em nível de pré-escola. Finalmente, a Emenda Constitucional n.º 59/2009 também ultrapassou os limites do ensino fundamental, incluindo os jovens de quinze a dezessete anos e o ensino médio como direito. Atualmente, a LDB dispõe que o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, “podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidades de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo”. (Brasil, Lei 9394/1996, art. 5º).

Como se pode constatar, no espaço de vinte e um anos, o Brasil ampliou de oito para quatorze anos, o ensino obrigatório, como dever do Estado brasileiro. Falta incluir as crianças de zero a três anos da educação infantil para universalizar o direito à educação básica. Esse movimento de transição foi possível porque foram instituídos, respectivamente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), através da Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996 e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), através da Lei Federal nº 11.494 de 20 de junho de 2007, assegurando, portanto, os recursos financeiros necessários, vinculados ao orçamento público e blindados contra o poder discricionário dos governos.

Regulado, assim, o ensino obrigatório nos níveis acima descritos, foi instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) através dos seguintes dispositivos jurídicos: Resolução n.º 5 CNE/CEB/2009 que fixa DCNs para a Educação Infantil (DCNEI); Resolução n.º 7 CNE/CEB/ 2010 que fixa DCNs para o ensino fundamental de 9 (nove) anos; Resolução n.º 2 CNE/CEB/ 2024 que fixa as DCNs para o Ensino Médio. Estas resoluções são normas obrigatórias para a educação básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Em seguida, através da Resolução n.º 2 CNE/CP/2017 foi regulada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que tem o objetivo de garantir, aos estudantes de todo o país, o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades. Esse documento declara os direitos de aprendizagem em todos os componentes curriculares da educação básica.

2.3. A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL INSTITUCIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA E DIREITO

Como vimos, apesar de a educação não ser ainda um direito universalizado no Brasil, a sua avaliação institucional em todos os níveis, já foi institucionalizada como direito. Existe em nosso país uma instituição especializada para avaliar as escolas e as instituições de educação superior (IES) brasileiras. Trata-se do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que desenvolve a abordagem da avaliação compartilhada, que para Varjal (2022) é concebida como instituição de utilidade pública, regulamentada pelo direito, que compartilha seus sentidos entre os campos da educação, do direito e da justiça.

Para Varjal (2022), o INEP atuando como um instrumento de proteção do direito à educação, sistematiza e monitora os dados das escolas e da IES brasileiras, transformando-os em resultados educacionais que são informados às instituições educativas, aos professores, estudantes, bem como, à população brasileira, assegurando o que McDonald (1977) chama de direito do público a saber, mais conhecido como direito à informação, e o que House (2000) chama de direito à intimidade e ao sigilo, protetor do julgamento do escrutínio avaliador, evitando constrangimentos provocados pela publicização desnecessária de informações privadas que podem interferir na reputação dos interessados (*stakeholders*) no processo de avaliação.

Essa autora, dialogando com os campos do direito e da justiça, considera a avaliação institucional como “um direito porque se inscreve em uma relação jurídica na qual se encontram presentes os sujeitos do direito e do dever.” (Varjal, 2021, p.161). Ou seja, a sociedade tem o direito de conhecer os resultados obtidos para acompanhar o desempenho das instituições e assegurar que os objetivos educacionais estejam sendo cumpridos pelo Estado. Sendo um direito garantido, “a avaliação educacional institucional que se pretenda moralmente justa, há de se comprometer com o cumprimento e o exercício de direitos.” (Varjal, 2022, p. 266). Para ela, a avaliação institucional pode ser explicada como uma política pública que resulta de um discurso abrangente, englobando três interpretações formuladas pelos diferentes sentidos: comunitário, profissional e governamental, enunciados, respectivamente, pela comunidade acadêmica, pelo grêmio profissional dos avaliadores e pelo governo.

No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um exemplo de política pública de avaliação educacional, sendo também um direito. Realizado desde 1990, tem a identidade de uma avaliação externa, em larga escala, ou seja, “aquela que é de responsabilidade de uma entidade qualquer externa à escola (Instituto de Avaliação, Ministério da Educação, Agência Independente de Avaliação)” (Fernandes, 2019, p. 75). Implementado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) para diagnosticar a educação básica e identificar fatores que influenciam o desempenho dos estudantes, o SAEB surge a partir de demandas e debates entre diferentes atores políticos e sociais que influenciam a criação de políticas educacionais. Seu objetivo principal é criar instrumentos para monitorar e melhorar a aprendizagem nas escolas públicas, buscando responder a pressões por resultados educacionais de qualidade. É instituído por documentos legais. O decreto 6094 de 2007 no art. 3º, dispõe que:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil, Brasil, 2007).

É importante, no entanto, como adverte Casanova Rodrigues (2007), que a avaliação educacional seja um processo contínuo de coleta de dados que permita tomar decisões para melhorar a educação. Para essa autora, a avaliação não é apenas uma forma de verificar resultados, mas uma ferramenta para promover a melhoria constante do objeto que está sendo avaliado. Além disso, ela deve ser inclusiva, respeitando a diversidade dos sujeitos envolvidos, garantindo que todos se beneficiem da melhoria dos processos

educativos, para alcançar uma educação de qualidade para todos.

Essa concepção de avaliação com a finalidade de melhoria do objeto avaliado foi construída ao longo de uma trajetória marcada pela evolução e complexidade do campo teórico da avaliação educacional. Segundo Guba e Lincoln (2011) as práticas avaliativas se desenvolveram durante quatro gerações de avaliação. Inicialmente, na primeira, conhecida como geração da mensuração, a avaliação foi concebida como um instrumento de medida, com foco em dados quantitativos e padronizados. Em seguida, na segunda, na geração da descrição, foi concebida como instrumento de verificação da consecução dos objetivos educacionais. Na terceira, foi concebida como um julgamento de mérito ou valor do objeto avaliado, sendo conhecida como a geração da avaliação como julgamento. Finalmente na quarta geração, conhecida como avaliação como negociação, as gerações anteriores foram questionadas, dando origem a abordagens mais qualitativas e contextualizadas que consideram a diversidade de valores e a complexidade dos processos de avaliação.

Os autores citados argumentam a favor da abordagem de avaliação responsiva que busca atender às diversas perspectivas e necessidades dos envolvidos no processo avaliativo. Para eles, na avaliação responsiva de quarta geração, diferentes grupos de interesse desempenham um papel fundamental. Cada grupo contribui com suas visões e construções sobre o objeto de avaliação, e o avaliador deve considerar e abordar as diferenças entre essas visões. Propõem que a principal finalidade da avaliação é responder ao que denominam de RPQs que são “reivindicações, preocupações e questões com relação ao objeto de avaliação que são identificadas pelos interessados (*stakeholders*)” (Guba e Lincoln, 2011, p. 48). Segundo os autores, “a avaliação responsiva procura obter consenso sobre todas as reivindicações, preocupações e questões para organizar uma *agenda de negociação*” (Guba e Lincoln, 2011, p.50).

Domingos (2019) acrescenta que a avaliação educacional institucional, aplicada em larga escala e com critérios padronizados, tem como objetivo principal diagnosticar a qualidade do ensino, medir o desempenho dos alunos e fornecer dados que auxiliem na formulação de políticas educacionais. No entanto, o uso dessas avaliações gera debates significativos, pois apresentam tanto aspectos positivos quanto negativos, portanto, é necessário que sejam utilizadas de forma articulada com as avaliações internas, que têm maior proximidade com o processo de ensino e aprendizagem

Para esse autor, as avaliações externas e internas, quando articuladas de forma estratégica, podem contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação. No entanto, é fundamental reconhecer as limitações de cada uma delas. As avaliações externas são essenciais para diagnosticar sistemas escolares e orientar políticas públicas, no entanto, podem apresentar efeitos colaterais como o excesso de foco em conteúdos específicos e a geração de um clima de alta pressão nas escolas. “Um dos efeitos mais nefastos das avaliações externas é o chamado ““estreitamento” ou “afunilamento” do currículo que consiste na tendência de os professores ensinarem para o que consideram que vai ser perguntado nos exames” (Domingos, 2019, p. 79, grifos do autor). Por outro lado, as avaliações internas, embora mais flexíveis e alinhadas às necessidades específicas de cada escola, podem apresentar dificuldades em garantir a padronização e a comparabilidade dos resultados.

3. METODOLOGIA

Essa pesquisa se filiou à abordagem qualitativa da pesquisa social na perspectiva de Minayo (1996), dada a nossa identidade com seus pressupostos, entre os quais, a contraposição à ideia de neutralidade do trabalho de investigação científica, (Minayo, 1996, p. 10). a defesa das Ciências Sociais, como sendo ideológicas, “veiculam ‘interesses e visões de mundo historicamente construídas’ (Minayo, 1996, p. 21); a especificidade de seu objeto que, pelo fato de ser qualitativo, não pode ser quantificado dado que a realidade social, segundo a autora, só pode ser apreendida por aproximação. Quanto às técnicas e instrumentos selecionados, utilizamos os recomendados pela análise de conteúdo na abordagem de Bardin (2011) por acreditarmos na sua potencialidade para orientar nossa interpretação. Para essa autora, “o acontecimento, o acidente e a raridade possuem, por vezes, um sentido muito forte que não deve ser abafado” (Bardin, 2011, p. 146).

Seguindo a orientação da análise de conteúdo, vivenciamos os momentos de: organização da análise, codificação, categorização e inferência. Iniciamos pela organização da análise que se dá a partir de três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento, inferência e interpretação dos resultados. Durante a pré-análise, realizamos o que Bardin chama de leitura flutuante, que implica “estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2011, p. 126). Selecionamos um acervo

bibliográfico inicial sobre avaliação educacional institucional, políticas públicas e direito educacional iniciando uma primeira leitura, progressivamente ampliada pelo contato com abordagens de diferentes autores dessas áreas de conhecimento. A partir da leitura flutuante, foi possível esboçar uma bibliografia inicial, que foi sendo paulatinamente revisada e ampliada a partir das leituras.

Em seguida, iniciamos a escolha dos documentos, definindo nosso corpus, ou seja, “o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2011, p. 126). Nosso corpus incluiu leis do ordenamento jurídico brasileiro que nos permitiram compreender o movimento de declaração, reconhecimento e proteção do direito à educação no Brasil, documentos oficiais sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica do Brasil (SAEB) e sobre o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE). Utilizamos predominantemente fontes primárias, a exemplo de leis, decretos, portarias, declarações, recomendações e outros textos normativos, propostas e diretrizes de políticas governamentais, bem como textos teóricos.

Após esse momento, definimos: nosso objeto teórico - a avaliação educacional institucional -; nosso objeto de reflexão - avaliação educacional institucional como política pública e como direito -; nosso campo empírico - o SAEPE -, bem como, os objetivos da pesquisa. Como objetivo geral pretendemos: apreender os instrumentos de proteção do direito à educação básica, formulados pela política de avaliação educacional institucional do estado de Pernambuco (SAEPE). Como objetivos específicos pretendemos: identificar as diferentes fases do ciclo de política do SAEPE; apreender as reivindicações, preocupações e questões dos seus interessados (stakeholders); verificar quais os direitos dos stakeholders protegidos pelo SAEPE. Durante a última fase do momento da pré-análise, iniciamos a preparação do material mediante sistematização e numeração dos elementos do corpus. Para isso, utilizamos a técnica de fichamento da documentação através de um glossário dos conceitos fundamentais que estruturam os três campos de conhecimento estudados, com as devidas citações de seus autores.

Concluída a pré-análise, iniciamos a fase de análise propriamente dita, que implicou tratar os documentos constituintes do corpus por meio das atividades de codificação, categorização e inferência. Para realizá-las, privilegiamos a técnica de análise categorial ou análise temática utilizada na abordagem da análise de conteúdo, considerando que essa técnica orienta a análise dos documentos iniciando pela sua codificação, “processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades,

as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (Bardin, 2011, p. 133). Nesse momento, utilizamos também a técnica de análise documental, como uma das técnicas de análise de conteúdo, cujo objetivo é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem, (Bardin, 1977, p.46).

Prosseguindo na execução da técnica, selecionamos as categorias teóricas: educação como política pública; educação como direito; avaliação educacional institucional como política pública e avaliação educacional institucional como direito. A partir dessa seleção, definimos os itens do campo teórico e elaboramos um roteiro de argumentos e um mapa conceitual para cada item. Selecionamos também as categorias de análise entendidas como “rubricas ou classes que reúnem um grupo de unidades de registro sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (Bardin, 2011, p. 147) e suas respectivas unidades de registro. Concluída a categorização, passamos ao tratamento dos resultados obtidos, verificando e interpretando a presença ou ausência das categorias e das suas respectivas unidades de registro na política de avaliação institucional analisada: o SAEPE. A partir da análise dos resultados, apresentamos as conclusões.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADO

A partir da análise e interpretação dos resultados selecionamos as seguintes categorias de análise e suas respectivas unidades de registro:

4.1 Categoria de Análise: Caracterização do SAEPE

Unidade de Registro 1: Histórico

O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), instituído pela Portaria SEE nº 2976 de 10 de Julho de 2023, foi criado pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco para monitorar e aprimorar a qualidade da educação pública. Desde sua primeira edição, o SAEPE aplicou testes padronizados de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática para os estudantes dos 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Entre 2002 e 2005, manteve esse modelo de avaliação, consolidando-se como um instrumento essencial para a gestão educacional do estado. “A partir de 2008, o SAEPE iniciou sua parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF)” (Pernambuco, 2022).

Unidade de Registro 2: Objetivos

O SAEPE tem como objetivos: I- Produzir indicadores educacionais para o Estado, Municípios, Regiões e Escolas, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados; II – Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação ofertada no Estado em seus diversos níveis governamentais e III – Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências”. (Pernambuco, SEE, Portaria nº2976/2023, art.2º)

Unidade de Registro 3: Interessados (stakeholders)

O SAEPE envolve diversos sujeitos interessados, cada um com diferentes níveis de atuação. Identificamos os gestores representantes governamentais dos governos estaduais e municipais; os gestores das escolas, os coordenadores pedagógicos, os professores, os estudantes, suas famílias e a sociedade.

Unidade de Registro 4: Metodologia

A aplicação do SAEPE segue um processo coordenado pela Gerência de Avaliação e Monitoramento das Políticas Educacionais (GAMPE). A gerência “organiza e coordena todas as etapas da aplicação dos instrumentos das avaliações externas, compreende a construção da base de dados, o mapeamento das redes, treinamento para a aplicação” (RAI, 2023, p.126). Além disso, nesse contexto, utilizam-se sistemas digitais e plataformas para o cadastro, alocação e validação dos trabalhos realizados pelos agentes responsáveis pela aplicação das avaliações externas. Por fim, a etapa de apresentação dos resultados envolve a análise, discussão, divulgação e disseminação dos dados obtidos, promovendo o diálogo com os atores sociais das secretarias, gerências e escolas.

Unidade de Registro 5: Instrumentos ou políticas utilizadas

O SAEPE utiliza os seguintes instrumentos: I – Questionários Contextuais online para Diretores de Escola, a serem respondidos pelos responsáveis legais das unidades escolares; II – Questionários Contextuais online para Professores dos componentes e turmas avaliadas; III - Questionários Contextuais impressos para Estudantes das turmas avaliadas dos 5º, 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio; IV- Testes Cognitivos de Língua Portuguesa e Matemática para estudantes de 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3ª ano do Ensino Médio; Política de Recomposição das Aprendizagens; Programa Professor Conectado; Matrizes de Referência elaboradas pela Secretaria de Educação de Pernambuco, preservando a comparabilidade entre edições e

manutenção da série histórica de resultados do SAEPE”(Pernambuco, SEE, Portaria nº2976/2023, art.7º).

4.2 Categoria de Análise: O ciclo de desenvolvimento do SAEPE enquanto política educacional pública.

Unidade de Registro 6: Contexto de influência

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) surgiu no Brasil no final da década de 1980, em um contexto de redemocratização e fortalecimento do direito à educação, momento em que se buscavam instrumentos para a formulação de políticas educacionais e avaliação do desempenho dos estudantes. Inspirado no SAEB, o SAEPE foi criado em 2000, em um cenário de crescente adesão dos estados às avaliações em larga escala como ferramentas de gestão educacional. Assim, foi implementado pelo governo pernambucano para atender à necessidade de monitorar o desempenho dos estudantes da rede estadual e municipal, oferecendo diagnósticos mais detalhados e específicos sobre a realidade educacional do estado.

Unidade de Registro 7: Contexto de produção do texto

A análise dos documentos oficiais do SAEPE revela que os textos produzidos para a sua avaliação educacional institucional foram predominantemente formulados pelos poderes Executivo e Legislativo, sem a participação efetiva de representantes da comunidade educativa e da sociedade civil. Essa centralização na formulação das diretrizes e na interpretação dos resultados reflete um modelo de governança em que as decisões são tomadas de forma verticalizada, sem mecanismos claros de diálogo com educadores, estudantes, famílias e outros atores da comunidade escolar. Conforme as advertências de Bowe; Ball; Gold, (1992) a produção de textos de uma política pública deve envolver tanto os poderes Legislativo e Executivo quanto os representantes da comunidade educativa e da sociedade civil, garantindo, por princípio, a pluralidade de vozes. sendo seu objetivo principal apresentar uma linguagem que represente o interesse público, ainda que esse conceito possa ser influenciado por diferentes grupos e contextos políticos.

Unidade de Registro 8: Contexto de resultados

Em seus resultados o SAEPE define padrões de desempenho escolar de qualidade para estabelecer direitos de aprendizagem propostos para cada etapa de escolaridade. Nesse sentido, o Relatório Anual de Indicadores (RAI, 2023) diz que “para uma escola ser considerada eficaz, ela deve proporcionar padrões de aprendizagem adequados a todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, familiares e

sociais” (Pernambuco, 2024, p. 134). A classificação dos estudantes em padrões específicos — Elementar I, Elementar II, Básico e Desejável — demonstra uma estrutura regulatória que influencia diretamente a organização escolar e na atuação dos professores.

Conforme enunciado de Ball (1994) o contexto dos resultados evidencia de forma clara os efeitos das políticas desenvolvidas. A revista de resultados de acesso público do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco de 2021 traz em seu texto a recomendação de que os resultados “devem ser lidos e analisados considerando a influência direta do contexto pandêmico” (Pernambuco, 2021, p. 07). A mesma recomendação foi feita no ano seguinte. O Relatório Anual de Indicadores 2023, estabelecido pela Lei nº 13.273 (Lei de Responsabilidade Educacional), publicado em 11 de novembro de 2024, diz que os impactos da pandemia da COVID-19 foram evidentes nos dados analisados. O Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), que integra os resultados do SAEPE e os indicadores de fluxo escolar, mostrou quedas significativas em 2021 em comparação a 2019. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, houve uma retração de 7,3% no IDEPE, enquanto nos anos finais a queda foi mais moderada. O Ensino Médio apresentou o maior impacto negativo, com um recuo de 12,8% em 2021. No entanto, os dados de 2023 indicam uma recuperação gradual, impulsionada por políticas de reforço escolar e investimento em formação docente, resultando em um crescimento de 5,6% no IDEPE do Ensino Médio entre 2021 e 2023.

Unidade de Registro 9: Contexto da prática

Ao analisarmos os três últimos Relatórios Anuais de Indicadores, observamos que a utilização dos resultados do SAEPE pela Secretaria de Educação do Estado pode ser analisada criticamente à luz da questão do "estreitamento" ou "afunilamento" do currículo, conforme apontado por Domingos (2019). Embora as formações continuadas promovidas busquem alinhar a avaliação externa com a avaliação da aprendizagem realizada pelas escolas, há o risco de que essa abordagem enfatize excessivamente os conteúdos cobrados nos exames padronizados, limitando a diversidade curricular e restringindo práticas pedagógicas inovadoras.

A priorização da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática nos anos finais de cada etapa escolar reflete a ênfase dos exames externos nesses componentes curriculares. No entanto, essa escolha pode levar à marginalização de outras áreas do conhecimento, como ciências, artes e habilidades socioemocionais, que são essenciais

para uma formação integral. Além disso, o foco nos resultados da avaliação pode pressionar gestores e professores a direcionarem seus esforços exclusivamente para melhorar os índices de desempenho, em vez de promover uma aprendizagem mais ampla e significativa.

Unidade de Registro 10: Contexto da estratégia política

De acordo com Ball (1994), as estratégias políticas não surgem apenas do governo, mas também de organizações da sociedade civil. Porém, nos documentos analisados não há registro da participação de outros atores envolvidos no processo de criação de estratégias a partir dos resultados do SAEPE.

Embora o RAI de 2023 indique que o “IDEPE desempenha importante papel na gestão para resultados do estado, permitindo o desenvolvimento de políticas baseadas em evidências demonstrando resultados considerados muito positivos no cenário regional e nacional” (RAI, 2023), o relatório destaca apenas a política de bonificação, Bônus de Desempenho Educacional (BDE). Ainda que o incentivo financeiro possa motivar esforços para a melhoria da qualidade do ensino, ele também pode gerar distorções, como o ensino “treinado para a prova” e a adoção de estratégias voltadas exclusivamente para o alcance de metas, sem necessariamente refletirem avanços reais na aprendizagem dos estudantes. Além disso, essa política pode intensificar desigualdades, pois escolas com melhores condições estruturais e sociais têm mais chances de atingir as metas, enquanto aquelas em contextos mais vulneráveis podem enfrentar maiores dificuldades.

4.3. O SAEPE como política de avaliação institucional pública e como direito.

Unidade de Registro 11: O SAEPE como direito

O SAEPE é uma política pública de avaliação educacional institucional já consolidada como direito, uma vez que foi instituída pela Portaria SEE nº 2976 de 10 de Julho de 2023, no Art. 4º; consta com uma instituição responsável por seu desenvolvimento: a Secretaria de Educação do Estado (SEE/PE), através da Gerência de Avaliação e Monitoramento das Políticas Educacionais (GAMPE). Essa gerência é responsável por organizar as etapas do processo avaliativo, incluindo a aplicação das provas, o treinamento dos aplicadores, a sistematização dos dados e a disseminação dos resultados para gestores escolares e demais atores da rede educacional. Existe também uma parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF), que é responsável pela elaboração

e correção das provas, organização logística da aplicação, análise dos dados e elaboração dos resultados.

Unidade de Registro 12: Natureza do SAEPE enquanto política de avaliação institucional

O SAEPE como política pública de avaliação educacional institucional é construída pelos sujeitos políticos do governo. O sistema conta com suporte técnico do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF). A comunidade escolar, composta por professores, gestores e estudantes, têm uma participação mais passiva nesse processo, sendo mais impactada pelos resultados do que envolvida na construção da política. Dessa forma, o SAEPE se consolida como uma iniciativa governamental tecnicamente apoiada, mas com baixa participação dos sujeitos escolares em sua formulação.

Unidade de Registro 13: Identidade do SAEPE enquanto política de avaliação institucional

O SAEPE configura-se como uma avaliação externa, uma vez que sua aplicação e análise são conduzidas por instituições externas, como a Secretaria de Educação do Estado juntamente com Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF). Diferentemente das avaliações internas realizadas pelas próprias escolas, o SAEPE utiliza instrumentos padronizados, aplicados de forma independente, com o objetivo de monitorar o desempenho do sistema educacional. Seu foco está na geração de indicadores que permitam a comparação entre redes de ensino e instituições, subsidiando a formulação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação.

Unidade de Registro 14: SAEPE enquanto avaliação educacional institucional de quarta geração

Ao analisarmos os documentos do SAEPE no período de 2021 a 2023 identificamos os seguintes dados: **Representantes** - Gestores e formuladores de políticas educacionais. Incluem a Secretaria de Educação de Pernambuco e as Secretarias Municipais de Educação. O principal interesse desses representantes é a obtenção de dados que identifiquem a qualidade da educação, a fim de subsidiar a formulação de políticas públicas e justificar os investimentos. Eles reivindicam a necessidade de monitoramento contínuo do desempenho educacional dos estudantes para garantir maior eficiência dos “gestores e técnicos da Secretaria de Educação e das regionais possam discutir os planejamentos pedagógico e de gestão junto aos municípios e às escolas, a partir do

diagnóstico das possíveis defasagens de aprendizagem observadas na rede” (Pernambuco, 2023, p. 02).

No ano de 2021 a preocupação do governo foi “a alteração substancial do planejamento de redes e escolas. Muitas ações de gestão foram pautadas considerando a peculiaridade desse período pandêmico (Pernambuco, 2021, p. 05).” Em 2022 a preocupação com as defasagens do ensino causado pela pandemia, os sistemas de ensino no Brasil e no mundo se empenharam “na busca pelas melhores estratégias para efetuar a chamada recomposição das aprendizagens, uma vez que a trajetória escolar dos estudantes foi extremamente impactada durante o período de suspensão das aulas presenciais em 2020 e 2021, devido à pandemia da Covid-19” (Pernambuco, 2022 p.07). As questões levantadas por esse grupo foram a utilização das tecnologias, as aulas remotas e híbridas e o acesso à Internet e computadores. Apesar das questões levantadas, como acesso a computadores, internet, tablets e celulares, para uso dos estudantes, professores e gestores das escolas, o Estado não conseguiu sanar os problemas. Na época foi criado o Programa Professor Conectado, que disponibilizou notebooks ou valor para a compra do dispositivo para os professores e gestores da rede estadual, porém não foi o suficiente para atender às demandas necessárias das aulas on-line. Ademais, os resultados obtidos pelo SAEPE, quando utilizados pela gestão governamental como instrumento de pressão e de responsabilização pelos resultados insatisfatórios, ou de premiação pelos resultados esperados (é o caso da concessão de bônus para as escolas que atingem as metas) podem impactar negativamente na prática pedagógica desenvolvida nas escolas.

Beneficiários - Professores, estudantes e comunidade escolar

Os professores e gestores escolares são diretamente impactados pelos resultados do SAEPE, que influenciam diretamente as decisões pedagógicas. As reivindicações desse grupo durante a pandemia englobaram condições psicológicas, físicas e de ambiente. Muitos professores tiveram que dividir seu ambiente familiar para ministrar aulas remotas para seus alunos. Existiu também a preocupação de “se adaptar, repentinamente, a aulas on-line e ao uso de ferramentas digitais. Essa mudança abrupta na rotina escolar, na didática e na metodologia de ensino refletiu-se na aprendizagem dos estudantes, e as consequências negativas dessa mudança serão revertidas em prazos distintos “(Pernambuco, 2021, p. 07).

Os alunos e suas famílias também se beneficiam do SAEPE, pois a avaliação pode ser um instrumento para reivindicar qualidade e equidade no ensino. Como os estudantes

têm acesso aos seus desempenhos individuais, podem acompanhá-los ao longo dos anos, identificar necessidades e reivindicar soluções para aprimorar seu desempenho em sua aprendizagem. As principais preocupações desses atores são condições de acesso e permanência nas escolas.

Vítimas - Professores e estudantes

Os professores e estudantes, mesmo sendo beneficiários, também são vítimas do SAEPE. No documento de 2022 os dados mostram uma queda nos indicadores.

No período pandêmico a Secretaria de Educação de Pernambuco emitiu a Instrução Normativa SEE nº 010/2020 que estabeleceu diretrizes para a avaliação dos estudantes da Educação Básica de Pernambuco durante o biênio letivo 2020/2021, considerando os impactos da pandemia da Covid-19. O documento garantiu a continuidade dos estudos, permitindo a progressão automática dos alunos, mesmo sem o cumprimento total da carga horária prevista, e sem o processo de construção das aprendizagens consolidado. Tal medida gerou lacunas curriculares para os estudantes e sobrecarga de trabalho para os professores.

Unidade de Registro 15: Direitos de aprendizagem protegidos pelo SAEPE.

A partir da análise documental, foi possível destacar alguns dos principais direitos protegidos pelo SAEPE:

Direito à qualidade da educação – O artigo 4º, inciso IX da LDB estabelece o dever do Estado em garantir padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas. O SAEPE contribui ao monitorar e fornecer dados sobre o desempenho dos estudantes, auxiliando na implementação de políticas para assegurar esse direito.

Direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral – O art. 22 define que a educação básica tem por finalidade o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O SAEPE verifica em que medida os estudantes estão alcançando os objetivos educacionais previstos na BNCC e nas diretrizes curriculares do estado.

Direito à equidade na educação – O art. 3º, inciso IX prevê a garantia de padrões de qualidade e equidade, considerando a diversidade e as necessidades educacionais dos alunos. O SAEPE identifica as desigualdades educacionais entre redes, escolas e grupos sociais, servindo de base para políticas públicas que reduzam essas desigualdades.

Direito ao currículo nacional comum – O art. 26 estabelece que os currículos da educação básica devem ter uma base nacional comum, complementada por uma parte

diversificada que atenda às características regionais. O SAEPE avalia os conhecimentos e habilidades essenciais alinhados ao currículo do estado, garantindo que os estudantes tenham acesso aos conteúdos obrigatórios.

Direito ao ensino fundamental obrigatório e gratuito – O art. 4º, inciso I assegura o direito ao ensino fundamental para todas as crianças a partir dos seis anos de idade. O SAEPE auxilia no monitoramento da qualidade desse nível de ensino, como também na frequência dos estudantes na escola.

Direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola – O art. 3º, inciso I reforça a necessidade de garantir a todos os estudantes igualdade de oportunidades educacionais. A análise dos resultados do SAEPE permite identificar desigualdades regionais e sociais, subsidiando políticas para garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem.

Direito à formação continuada de professores – O art. 67 prevê a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação. O SAEPE fornece informações essenciais para direcionar programas de formação de professores, garantindo que a prática docente seja constantemente aprimorada para melhor atender às necessidades dos alunos.

Direitos de Aprendizagem previstos na BNCC - Embora o SAEPE busque alinhar-se aos direitos de aprendizagem previstos na BNCC, aplicando avaliações em Língua Portuguesa e Matemática, não foi possível observar em que medida esses instrumentos realmente asseguram a efetivação desses direitos. A BNCC propõe uma formação ampla e integral, com foco no desenvolvimento de competências cognitivas, sócio emocionais e cidadãs. No entanto, ao priorizar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, o SAEPE pode contribuir para uma visão reducionista da aprendizagem, centrada no desempenho em provas padronizadas. Essa delimitação corre o risco de negligenciar outras áreas do conhecimento igualmente fundamentais para o desenvolvimento pleno dos estudantes, além de limitar a compreensão da aprendizagem a indicadores numéricos, sem considerar os contextos sociais, culturais e afetivos em que ela se dá.

5. CONCLUSÕES

Os achados da pesquisa evidenciam que o SAEPE desempenha um papel central no monitoramento da qualidade da educação no estado de Pernambuco, fornecendo dados essenciais para a formulação de políticas educacionais e para a melhoria do ensino. No entanto, os resultados também indicam desafios quanto à utilização efetiva

dessas informações para a implementação de ações concretas que garantam o direito à educação de qualidade para todos os estudantes. A análise das fases do ciclo de políticas demonstrou que, apesar da estruturação do SAEPE e de sua continuidade ao longo dos anos, há desafios na fase de implementação das medidas sugeridas com base nos resultados obtidos. Muitas das decisões políticas ainda estão sujeitas a interesses econômicos e administrativos que nem sempre correspondem às necessidades reais das escolas e dos alunos.

Outro aspecto relevante identificado foi a participação dos stakeholders, que envolve gestões municipais e estaduais, docentes, estudantes e suas famílias. Apesar do reconhecimento da importância do SAEPE, há uma lacuna na disseminação e no uso pedagógico dos dados obtidos, o que limita seu desenvolvimento. Diante disso, conclui-se que o SAEPE é um instrumento importante para a gestão educacional em Pernambuco, fornecendo dados sobre a qualidade do ensino e os níveis de aprendizagem dos estudantes. No entanto, seu impacto pode ser significativamente ampliado por meio de estratégias mais eficazes de divulgação e utilização de seus resultados. A adoção de ações que incentivem a apropriação dessas informações por gestores, professores e comunidades escolares possibilitaria uma intervenção mais direcionada e assertiva na recomposição das aprendizagens e no aprimoramento das políticas educacionais. Além disso, ao fortalecer a transparência e a acessibilidade dos dados, o SAEPE pode contribuir para uma tomada de decisão mais qualificada, garantindo não apenas a identificação de desafios, mas também a implementação de soluções que assegurem uma maior cobertura e efetivação dos direitos de aprendizagem dos estudantes pernambucanos.

A análise revelou a necessidade de aprofundar estudos sobre a relação entre avaliação educacional e a melhoria da qualidade do ensino, considerando os diferentes contextos escolares. Para futuras pesquisas, sugere-se investigações que explorem a percepção dos professores e gestores sobre a aplicabilidade dos resultados do SAEPE no cotidiano escolar, além de estudos comparativos com outros sistemas estaduais de avaliação educacional.

6. REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen, J. **Education reform; a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. **Teoría general del derecho**. Madrid: Debate, 1993.

BOWE, R.; BALL, S.J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: cse studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BONAVIDES, P. **Do estado liberal ao estado social**. 10. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2011.

BRASIL, Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm . Acessado em: 06 de fevereiro de 2025

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acessado em: 06 de fevereiro de 2025

BRASIL, **Lei Federal nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em: 06 de fevereiro de 2025

BRASIL, **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> Acessado em: 08 de fevereiro de 2025

BRASIL, **Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm Acessado em: 08 de fevereiro de 2025

BRASIL, **Emenda Constitucional n.º 53/2006**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm . Acessado em: 10 de fevereiro de 2025

BRASIL, **Emenda Constitucional n.º 59/2009**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acessado em: 10 de fevereiro de 2025

BRASIL, **Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm . Acessado em: 11 de fevereiro de 2025

BRASIL, **Lei Federal nº 11.494 de 20 de junho de 2007**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm Acessado em: 11 de fevereiro de 2025

BRASIL, **Resolução n.º 5 CNE/CEB/2009**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2009> Acessado em: 15 de fevereiro de 2025

BRASIL, **Resolução nº 7 CNE/CEB/ 2010**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2010> Acessado em: 15 de fevereiro de 2025

BRASIL, CNE/CEB/ 2024 que fixa as DCNs para o Ensino Médio. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-para-a-educacao-basica> Acessado em: 15 de fevereiro de 2025

BRASIL, **Resolução nº 2 CNE/CP/2017**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc> . Acessado em: 15 de fevereiro de 2025

BUCCI, Maria Paula Dallari (org.). **O conceito de políticas públicas em direito. In: Políticas públicas. Reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Fundamentos para uma teoria jurídica das políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2013.

CASANOVA RODRÍGUEZ. Maria Antonia. **Evaluación en el Sistema Educativo**. In: *IV Congreso de Estrategias de Intervención en la Educación Primaria y Secundaria*. Salamanca: INICO, 2007..

COIMBRA, Cecília Maria Bouças et.al. **Psicologia, Ética e Direitos Humanos**. São Paulo, Casa do Psicólogo, Brasília, Conselho Federal de Psicologia, 2000.

FERNANDES, Domingos. **Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica**. Linhas Críticas, v. 25, 2019.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Unicamp, 2011.

HOUSE, Ernest: **Evaluación, ética y poder**. Madrid, Morata, 2000.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. **Declaración universal de derechos humanos**. Costa Rica: IIDH, 1988. Edición conmemorativa – 40. Aniversário.

KINGDON, John W. 2. ed. New York: **Harper Collins College Publisher**. 1995.

MACDONALD, B. **A political classification of evaluation studies**. In: HAMILTON, D. (ed.). *Beyond the numbers game*. London: Macmillan, 1977. p. 224-227.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 1996.

PERNAMBUCO, **LEI Nº 13.273, de julho de 2007 (Lei de Responsabilidade Educacional)**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pe/lei-ordinaria-n-13273-2007-pernambuco-estabelece-normas-voltadas-para-a-lei-de-responsabilidade-educacional-do-estado-de-pernambuco> Acessado em: 18 de março de 2025

PERNAMBUCO, **Portaria SEE nº 2976 de 10 de Julho de 2023**. Disponível em: [https://cepebr-prod.s3.amazonaws.com/1/cadernos/2023/20230711/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo\(20230711\).pdf](https://cepebr-prod.s3.amazonaws.com/1/cadernos/2023/20230711/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo(20230711).pdf) Acessado em: 08 de fevereiro de 2025

PERNAMBUCO, **Relatório Anual de Indicadores 2021 (RAI), Lei nº 13.273 (Lei de responsabilidade Educacional)**. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/rai-relatorio-anual-de-indicadores/> Acessado em: 16 de março de 2025.

PERNAMBUCO, **Relatório Anual de Indicadores 2022 (RAI), Lei nº 13.273 (Lei de responsabilidade Educacional)**. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/rai-relatorio-anual-de-indicadores/> Acessado em: 16 de março de 2025

PERNAMBUCO, **Relatório Anual de Indicadores 2023 (RAI), Lei nº 13.273 (Lei de responsabilidade Educacional)**. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/rai-relatorio-anual-de-indicadores/> Acessado em: 17 de março de 2025
[https://cepebr-prod.s3.amazonaws.com/1/cadernos/2020/20201212/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo\(20201212\).pdf](https://cepebr-prod.s3.amazonaws.com/1/cadernos/2020/20201212/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo(20201212).pdf) . Acessado em: 10 de fevereiro de 2025

PERNAMBUCO, **Sistema de Avaliação de Pernambuco (SAEPE), 2021**. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentopernambuco.caeddigital.net/#!/colecoes> Acessado em: 10 de março de 2025.

PERNAMBUCO, **Sistema de Avaliação de Pernambuco (SAEPE), 2022**. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentopernambuco.caeddigital.net/#!/colecoes> Acessado em: 13 de março de 2025.

PERNAMBUCO, **Sistema de Avaliação de Pernambuco (SAEPE), 2023**. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentopernambuco.caeddigital.net/#!/colecoes> Acessado em: 14 de março de 2025.

PERNAMBUCO, **Sistema de Avaliação de Pernambuco (SAEPE)**. Disponível em : <https://avaliacaoemonitoramentopernambuco.caeddigital.net/#!/sistema> Acessado em: 14 de março de 2025.

SARLET, Ingo Wolfgang; FIGUEIREDO, Mariana Filchtiner. **Reserva do Possível, mínimo existencial e direito à saúde: algumas aproximações**». In: SARLET, Ingo Wolfgang; TIMM, Luciano Benetti (org.). **Direitos Fundamentais orçamento e «reserva do possível**», Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2013, p. 13-50. UNICEF et al. **Educação brasileira em 2022—a voz de adolescentes**. Brasília (DF): Escritório da Representação do UNICEF no Brasil, 2022.

VARJAL, Elizabeth. **Avaliação: direito à educação e à aprendizagem**. In: NUFOPE. Formação continuada de professores da educação superior na UFPE. Reflexões vivenciadas em cursos de aperfeiçoamento didático-pedagógico. Recife: Editora da UFPE, 2021.p. 156-170.

VARJAL, Elizabeth.. **Um olhar sobre direitos nas políticas de avaliação institucional da educação superior do Brasil**. Tese de Doutorado. Universidad de Salamanca. Espanha, Salamanca, 2022. Disponível em: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=cr2IPAuITuA%3D>.