

Impactos da pandemia nos direitos de aprendizagem de estudantes do ensino médio: um estudo sobre o projeto de recomposição das aprendizagens da Secretaria de Educação de Pernambuco

Raiane Gabrielli da Silva Felisberto¹
Elizabeth Varjal²

RESUMO

Esta pesquisa, filiada à abordagem qualitativa das Ciências Sociais, teve como objetivo geral analisar a formulação e o desenvolvimento do Projeto de Recomposição de Aprendizagens, identificando seus desafios e resultados a partir da perspectiva de diferentes atores envolvidos. Para o desenvolvimento da metodologia foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. O corpus documental incluiu legislações, diretrizes, relatórios e normativas. A análise foi realizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. Entre os principais achados, destacaram-se as tensões entre diferentes concepções de avaliação e aprendizagem, a escuta limitada dos sujeitos envolvidos e os desafios para assegurar os direitos de aprendizagem. Nas conclusões foi destacado que a política analisada apresentou avanços na introdução de uma abordagem responsiva, embora ainda enfrente desafios em sua consolidação enquanto política pública.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação educacional institucional; ciclo de políticas; direito à aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O debate acadêmico sobre o processo de avaliação das aprendizagens dos estudantes vem realçando que ele não é neutro e está necessariamente mediado por determinado projeto social, seu respectivo ideário pedagógico e modelo de avaliação (Varjal, 2021). Neste processo, quando orientado pelo projeto social republicano, a avaliação é filiada ao ideário da educação como direito e à abordagem da avaliação compartilhada, entendida como “uma

¹ Concluinte do Curso de Pedagogia - Centro de Educação - UFPE - Turma 2024.2 PM - e-mail: raianefelisberto0@gmail.com

² Professora Orientadora - Docente Associada do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação - Centro de Educação - UFPE - e-mail: maria.mpinto@ufpe.br; varjal1@hotmail.com

instituição de utilidade pública regulada pelo direito que compartilha seus sentidos entre os campos da educação, do direito e da justiça” (Varjal, 2021, p.7).

O ordenamento jurídico brasileiro reconhece a educação básica, na qual se inclui o Ensino Médio, como direito. A Constituição Federal, no artigo 205, estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art.205) . De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: [...] c) ensino médio” (Brasil, 1996, art. 4º, I, c). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolida esse direito ao enunciar os direitos de aprendizagens para cada ano do Ensino Médio, garantindo a formação integral dos estudantes (Brasil, 2017, p.25).

Para assegurar a proteção desses direitos, bem como a qualidade da educação para todos os estudantes brasileiros, nosso ordenamento jurídico regula o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como dever do Estado conforme estabelecido pelo Decreto nº 3.631, de 19 de outubro de 2000 (Brasil, 2000). O SAEB é uma avaliação externa em larga escala conduzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) para diagnosticar a educação básica brasileira e os fatores que influenciam o desempenho dos estudantes. Aplicado bienalmente na rede pública e em uma amostra da rede privada, utiliza-se de testes e questionários para refletir os níveis de aprendizagem dos alunos, fornecendo dados que auxiliam na formulação e no monitoramento de políticas educacionais públicas baseadas em evidências (INEP, 2023).

Além disso, seus resultados, combinados com os dados do Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que serve como um indicador da qualidade do ensino no Brasil. O SAEB, que vem sendo realizado desde 1990, passou por aprimoramentos teórico-metodológicos ao longo dos anos. Nas edições mais recentes, foram implementadas novas diretrizes alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promovendo mudanças significativas na forma como as avaliações refletem as competências e habilidades previstas no currículo nacional (INEP, 2023).

Em nível dos estados e municípios, também foram regulados os sistemas estaduais e municipais de avaliação da educação básica com objetivos, estruturas e ações similares ao

SAEB. Em nosso estado foi sistematizado o Sistema de Avaliação da Educacional de Pernambuco (SAEPE). De acordo com a Portaria SEE nº 2976/2023, o SAEPE é uma avaliação externa em larga escala aplicada anualmente pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE-PE) desde os anos 2000. Esse sistema contempla a aplicação de provas e questionários em escolas públicas municipais e estaduais de diversos municípios de Pernambuco, avaliando estudantes dos 2º, 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio/Normal Médio em Língua Portuguesa (Leitura e Escrita) e Matemática. O sistema tem como principais objetivos a produção de indicadores educacionais que possibilitem a comparabilidade dos dados ao longo do tempo, a avaliação da qualidade, equidade e eficiência da educação ofertada no Estado e o fornecimento de subsídios para a elaboração, monitoramento e aprimoramento das políticas educacionais baseadas em evidências, visando ao desenvolvimento social e econômico (Pernambuco, 2023).

Com o surgimento da pandemia e do isolamento social como desdobramento, os direitos de aprendizagem, entre eles os do Ensino Médio, não puderam ser assegurados a todos os estudantes desse nível de ensino, sobretudo aos da escola pública, dada a vulnerabilidade financeira a que estavam submetidos. Muitos não possuíam computador, celular e internet e, portanto, não puderam acompanhar o Ensino Remoto Emergencial (ERE), proposto como possibilidade pedagógica para o cenário pandêmico. Durante este período, seguindo recomendações do Ministério da Educação (MEC), os sistemas de ensino adotaram o ERE como uma medida temporária para garantir a continuidade das atividades pedagógicas, diferenciando-se da Educação a Distância (EaD) por não ter sido planejado previamente, mas implementado como uma resposta imediata à crise. Essa estratégia visava mitigar os impactos na aprendizagem dos estudantes, permitindo a realização de aulas de forma remota até que as condições sanitárias possibilitassem o retorno ao ensino presencial ou híbrido (Hodges et al., 2020 *apud* Santos; Godoy, 2022).

No estado de Pernambuco, a Secretaria de Educação e Esportes (SEE-PE) optou pela progressão automática dos estudantes, considerando a dificuldade de realizar o processo de avaliação das suas aprendizagens para fins de certificação da aprovação ou reprovação. Sem acesso às tecnologias de informação e comunicação (TICs), esses estudantes não puderam acompanhar o ensino remoto e tiveram, como consequência, lacunas curriculares em todas as

disciplinas do currículo. Diante desse quadro, surgiu um conflito de interesses entre os estudantes e suas famílias que defendiam o direito de aprender e o governo de Pernambuco, representado pela SEE-PE que defendia a matrícula dos novos estudantes, ameaçada de ser inviabilizada com a possibilidade de retenção dos estudantes veteranos nas séries e do prolongamento do calendário escolar. Desse conflito originou-se a política de recomposição das aprendizagens, a partir do mapeamento das dificuldades dos estudantes por meio do processo avaliativo desenvolvido pelo SAEPE. Como desdobramento, foi implementado o Projeto de Recomposição das Aprendizagens, cujo objetivo central é mitigar os impactos da pandemia na educação, garantindo maior equidade no ensino (Pernambuco, 2024).

A política também considera as desigualdades decorrentes de fatores étnico-raciais, históricos, sociais, econômicos e educacionais. Ademais, visa identificar lacunas de aprendizagem, a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas para reduzir os efeitos prejudiciais causados pela pandemia e a promoção de um ensino mais equitativo. Os resultados esperados incluem a melhoria dos índices de desempenho escolar, o fortalecimento do vínculo dos estudantes com a escola e a redução das taxas de evasão, conforme estabelecido pela Instrução Normativa nº 006/2024 da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (Pernambuco, 2024).

A investigação sobre esses resultados esperados nos parece ter um potencial de pesquisa capaz de ampliar o debate sobre o nível de qualidade e de justiça das políticas de avaliação educacional. Por essa razão, elegemos o Projeto de Recomposição das Aprendizagens como campo empírico de nossa pesquisa, que se filia à abordagem qualitativa das Ciências Sociais, tendo a avaliação educacional institucional como objeto teórico e os sistemas de avaliação institucional, enquanto políticas públicas, como seu objeto de reflexão.

Diante do exposto, buscamos como objetivo geral da presente pesquisa analisar a formulação e o desenvolvimento do Projeto de Recomposição de Aprendizagens, enquanto política educacional pública, identificando seus desafios e resultados a partir da perspectiva de diferentes atores envolvidos, como governo, gestores, professores e estudantes. Para tanto, elencamos os seguintes objetivos específicos: (i) Verificar se os direitos de aprendizagens dos estudantes foram atendidos pelo Projeto de Recomposição de Aprendizagens; (ii) Identificar o ciclo de constituição do Projeto de Recomposição de Aprendizagens como política educacional pública; (iii) Analisar as reivindicações, preocupações e questões das partes interessadas no Projeto de Recomposição de Aprendizagens.

Esperamos que esse trabalho traga uma contribuição significativa para o debate acadêmico dessa área e possa atrair novos pesquisadores para a temática da avaliação

educacional institucional.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Reconhecimento e proteção do direito à educação e os sistemas de avaliação

Nas mediações do processo de avaliação das aprendizagens dos estudantes, conforme revela o debate acadêmico (Varjal, 2021), a educação é enunciada, pelo discurso do projeto social neoliberal, como um serviço oferecido pelo mercado, com a instrução e a formação dos estudantes tratadas como mercadorias (Dardot e Laval, 2016 *apud* Varjal, 2021). Ao discurso da educação como serviço se filia o discurso da avaliação meritocrática entendida enquanto mediação para o modelo de eficiência social (Schwartzman, 2005 *apud* Varjal, 2021, p. 21). Nesse discurso, "a educação é vista como privilégio de alguns – dos melhores – e a aprendizagem como uma obrigação dos estudantes" (Varjal 2021, p.22).

Diferentemente, o projeto social republicano, sendo antagônico ao neoliberalismo, possui uma ideologia socialista que defende o interesse geral e o bem comum. No seu ideário pedagógico, “a educação é enunciada como um direito e seu processo educativo objetiva a formação do estudante como sujeito de direito e como cidadão”. (Varjal, 2021, p. 7). Ao discurso da educação como direito, se filia o da avaliação compartilhada, entendida enquanto “instituição de utilidade pública regulada pelo direito que compartilha seus sentidos entre os campos da educação, do direito e da justiça” (Varjal, 2021, p. 7).

O ordenamento jurídico brasileiro regula a educação básica, na qual se inclui o Ensino Médio, como direito através de leis, e várias outras normas jurídicas, a exemplo da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, art. 205), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a lei que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CEB nº 4/2010), a lei que institui a Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP nº 2/2017), e a lei que institui o Plano Nacional de Educação vigente (Lei nº13.005/2014) entre outras. Atualmente, encontra-se em tramitação no Congresso

Nacional, o Projeto de Lei nº 2.614/2024, que institui metas para a educação brasileira até 2034.

Para garantir que esse direito seja assegurado aos estudantes brasileiros, nosso ordenamento jurídico regula os Sistemas Nacionais de Avaliação da Educação, enquanto políticas educacionais públicas, nos quais se inclui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o qual inspira o surgimento dos sistemas estaduais e municipais de avaliação da educação, entre eles, o SAEPE. Esses sistemas de avaliação adotam, segundo Casanova Rodríguez (2002), diferentes tipos de avaliação, com destaque para o normotipo nomotético, que utiliza como referente algo externo ao objeto que está sendo avaliado.

Esse modelo de avaliação externa compara o desempenho dos estudantes em larga escala, o que permite regularizações e generalizações. Segundo a autora, dentro desse normotipo, há a avaliação nomotética normativa, que estabelece comparações entre o desempenho do aluno e o nível do grupo, e a avaliação nomotética criterial, que utiliza critérios de aprendizagem predefinidos para analisar o progresso dos estudantes e verificar se os objetivos educacionais foram alcançados (Casanova Rodríguez, 2002).

Ademais, segundo essa autora, ainda, tais sistemas contemplam também o normotipo ideográfico, que corresponde à avaliação interna e utiliza um referente interno ao objeto que está sendo avaliado. Trata-se da avaliação ideográfica de natureza idiossincrática, observando as características individuais desse objeto e as suas possibilidades de desenvolvimento em função de circunstâncias específicas. Esse tipo de avaliação é realizado pelos próprios professores e escolas para acompanharem o progresso dos alunos. A autoavaliação das escolas, sendo um exemplo de avaliação ideográfica, também integra o processo, possibilitando que as unidades escolares analisem suas práticas, seus processos evolutivos e resultados, favorecendo a tomada de decisões para a melhoria do ensino (Casanova Rodríguez, 2002).

2.2 Avaliação educacional como negociação: o paradigma da quarta geração

Para que os sistemas nacionais, estaduais e municipais de avaliação desenvolvam um processo avaliativo democrático e justo, Guba e Lincoln (2011), ao retomarem as contribuições de autores como Stake, recomendam uma orientação fundamentada nos princípios da quarta geração de avaliação, também reconhecida como avaliação como

negociação. Essa geração de avaliação, conforme descrita por Guba e Lincoln (2011), surge como uma contraposição aos modelos avaliativos convencionais, que priorizavam abordagens quantitativas e a aplicação de métricas padronizadas para medir o desempenho. Essa nova perspectiva traz uma abordagem alternativa, rompendo com as três gerações de avaliação anteriores, nomeadas pelos autores como geração da mensuração (primeira geração), geração da descrição (segunda geração) e geração da avaliação como julgamento de mérito ou de valor (terceira geração) que utilizavam o paradigma positivista.

A quarta geração de avaliação, segundo os autores, adota os princípios metodológicos do paradigma construtivista, que enfatiza a pluralidade de vozes dos sujeitos envolvidos no processo. Nessa abordagem, leva-se em consideração que a realidade não é única e objetiva, mas sim socialmente construída a partir das experiências, interpretações e interações dos indivíduos envolvidos no processo avaliativo. Dessa forma, permite-se que a avaliação seja um instrumento de compreensão da realidade a partir da vivência dos atores envolvidos e da multiplicidade de sentidos que emergem do contexto avaliado (Guba; Lincoln, 2011).

A avaliação responsiva, proposta inicialmente por Stake (1975, *apud* Guba; Lincoln, 2011), estabelece seus parâmetros e limites de forma interativa e negociada, envolvendo diferentes grupos de interesse no processo avaliativo. Esse modelo consome uma parcela notável de tempo e recursos significativos, pois sua estruturação ocorre de maneira flexível, ajustando-se às necessidades emergentes do contexto avaliado. Diferentemente das três primeiras gerações de avaliação, nas quais os critérios eram previamente fixados, a avaliação responsiva, segundo a abordagem ampliada por Guba e Lincoln (2011), permite que o foco e os objetivos da avaliação sejam redefinidos ao longo do processo, conforme as interações entre os envolvidos.

Os conceitos de "*stakeholders*" (públicos interessados ou partes interessadas) e RPQs (reivindicações, preocupações e questões) são fundamentais na avaliação de quarta geração. Os "*stakeholders*" são definidos como os grupos ou indivíduos que têm interesse ou são afetados pelo processo de avaliação. Isso inclui representantes ou agentes, beneficiários e até mesmo vítimas que podem ser impactadas negativamente pelo uso do objeto de avaliação. As RPQs referem-se às reivindicações, preocupações e questões levantadas por esses grupos de interesse.

As reivindicações são alegações representadas por um interessado, que sejam favoráveis ao objeto de avaliação, enquanto as preocupações são afirmações representadas por um interessado, que sejam desfavoráveis ao objeto avaliado. As questões são situações sobre as quais pode haver discordância entre os grupos. O avaliador deve identificar essas

RPQs para garantir que todas as vozes sejam ouvidas e consideradas no processo de avaliação. O processo de avaliação responsiva envolve a “elicitación” dessas RPQs de cada grupo de interesse, permitindo que suas construções sobre o objeto de avaliação sejam compreendidas e apreciadas. Isso é feito através de um método hermenêutico-dialético, onde as diferentes construções são confrontadas e discutidas, buscando um consenso sempre que possível.

Indo além da identificação das RPQs, a avaliação de quarta geração adota um processo hermenêutico-dialético, no qual as perspectivas, demandas e preocupações dos *"stakeholders"* são interpretadas, valorizadas e incorporadas ao processo avaliativo. Esse processo propicia a troca de ideias entre os diferentes grupos envolvidos, possibilitando que suas percepções sejam contrastadas e debatidas.

Dessa forma, promove-se um diálogo colaborativo, tornando a avaliação um espaço de negociação que busca a construção de um entendimento comum entre as partes. Por essa razão, a avaliação responsiva de quarta geração é também conhecida como a geração da avaliação como negociação. O que contribui para garantir que a avaliação não seja apenas um instrumento de controle, mas sim uma ferramenta que reflita as realidades e necessidades dos diversos grupos envolvidos (Guba; Lincoln, 2011).

2.3 Ciclo de políticas na análise de políticas educacionais

Para a análise dos sistemas nacionais de avaliação, enquanto políticas educacionais públicas, Bowe, Ball e Gold (1992) põem nesse debate o conceito de Ciclo de Políticas (método para análise de política). Trata-se de uma abordagem teórica que analisa como as políticas educacionais são formuladas, desenvolvidas e interpretadas dentro das instituições. 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). 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 "feitas".

Ball utiliza a expressão "Ciclo de Políticas" para descrever um processo contínuo que envolve a interação entre diferentes atores, textos e contextos, nos quais as políticas não são

implementadas, mas, sim, reinterpretadas e traduzidas em práticas concretas nas escolas. Segundo Ball e colaboradores, a abordagem do ciclo de políticas enfatiza que a interpretação é uma leitura inicial que busca aproximar-se do sentido da política, enquanto a tradução está vinculada a compreensão do texto nos limites da ação e envolve um processo de re-representação e reordenação que ocorre por meio de práticas materiais e discursivas (Hostins e Rochadel, 2019, p 63). Além disso, Ball argumenta que as políticas são sempre interpretadas e traduzidas em um processo criativo por diversos atores, em contextos específicos, o que implica que a política não é um fenômeno linear, mas sim um campo dinâmico de interações.

Além disso, Ball argumenta que as políticas são sempre interpretadas e traduzidas em um processo criativo por diversos atores, em contextos específicos, o que implica que a política não é um fenômeno linear, mas sim um campo dinâmico de interações. O conceito de “*policy enactment*” refere-se à maneira como as políticas são interpretadas e traduzidas por diversos atores dentro de um contexto específico. Isso implica que elas não são simplesmente implementadas, mas sim reinterpretadas e adaptadas de acordo com as realidades locais e as interações entre os atores envolvidos. (Ball et. al. *apud* Hostins e Rochadel, 2019).

As principais características do Ciclo de Políticas de Stephen Ball incluem:

1. Processo Contínuo e Não Linear. As políticas educacionais não seguem uma trajetória linear desde a formulação até a implementação. Em vez disso, são constantemente reinterpretadas e reformuladas por diferentes atores sociais;
2. Elas devem ser analisadas através de seus contextos;
3. Interpretação e Tradução: As políticas não são aplicadas de maneira objetiva, mas são interpretadas e adaptadas conforme o contexto local e os interesses dos envolvidos;
4. Influência da Governança e Neoliberalismo: O modelo de Ball considera a crescente influência do setor privado e da lógica de mercado na formulação e implementação das políticas educacionais;
5. Importância dos Atores: Professores, gestores e outros agentes desempenham um papel ativo na resignificação.

O Contexto de Influência discute como as políticas educacionais são formuladas e influenciadas por diferentes atores políticos e econômicos. (por governos, instituições, empresas e outros agentes.) Esse contexto envolve debates e disputas entre grupos que buscam moldar a política de acordo com seus interesses. O contexto local deve ser levado em conta. 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)

O Contexto de Produção do Texto corresponde à fase em que as políticas educacionais são formalizadas e transformadas em documentos oficiais, como leis e diretrizes, publicações, vídeos, lives. Nessa fase, há uma reinterpretação dos objetivos políticos originais (Bowe; Ball; Gold, 1992, p.64).

O Contexto da Prática diz respeito ao contexto para qual a política foi formulada. Refere-se à execução e reinterpretação da política no ambiente educacional. Reflete como os professores/gestores a receberam e a têm colocado em ação, observando as dificuldades.

O Contexto dos Resultados evidencia de forma clara os efeitos das políticas desenvolvidas. Ball (1994) argumenta que as políticas públicas, principalmente as educacionais, impactam diretamente a 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, como forma de resposta aos efeitos negativos das políticas públicas, sobretudo quando estas ampliam desigualdades sociais.

3. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada a partir dos pressupostos da abordagem qualitativa da pesquisa social na perspectiva de Minayo (1996), cuja perspectiva nos alerta para a importância de aliar fundamentação teórica a instrumentos eficazes de investigação. Quanto às técnicas e instrumentos selecionados, seguimos a orientação da autora quando ela afirma que “a excessiva teorização e a pouca disposição de instrumentos para abordar a realidade, provenientes de uma perspectiva pouco heurística, conduzem a divagações abstratas ou pouco precisas em relação ao objeto de estudo” (Minayo, 1996, p. 23). Considerando essa advertência da autora, selecionamos a análise de conteúdo na abordagem de Bardin (2011) por acreditarmos na sua potencialidade para orientar e ampliar a nossa interpretação.

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 deu 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, que foi progressivamente ampliada pelo contato com abordagens de diferentes autores dessas áreas de conhecimento. A partir da leitura flutuante, esboçamos uma bibliografia inicial, que foi 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). Esse 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); além de diretrizes, portarias, normativas e relatórios, aí incluídos os documentos oficiais sobre o Projeto de Recomposição das Aprendizagens. Utilizamos predominantemente fontes primárias, a exemplo de leis, decretos, portarias, relatórios, declarações, recomendações e outros textos normativos, propostas e diretrizes de políticas governamentais, bem como textos teóricos.

Após esse momento, definimos o objeto teórico — a avaliação educacional institucional; o objeto de reflexão — os sistemas de avaliação educacional institucional enquanto política pública e enquanto direito; e o campo empírico — o Projeto de Recomposição das Aprendizagens. Além disso, foram estabelecidos os objetivos que orientaram a pesquisa. 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. Após o glossário, definimos o campo conceitual da fundamentação teórica, selecionando os conceitos que foram utilizados. Em seguida organizamos o roteiro de argumentos para cada item da fundamentação teórica.

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 no método de 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).

Prosseguindo na execução da técnica, selecionamos as categorias teóricas e suas respectivas unidades 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 para a análise e interpretação 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: A Recomposição das Aprendizagens. A partir da análise dos resultados, apresentamos as conclusões e as nossas considerações finais.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

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

4.1 Caracterização do Projeto Recomposição das Aprendizagens

Unidade de Registro 1: Histórico

O projeto de Recomposição das Aprendizagens surge como uma alternativa às profundas desigualdades educacionais intensificadas pela pandemia de COVID-19 e seus desdobramentos no cenário educacional brasileiro. Em junho de 2024, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, uma política pública que visa apoiar estados e municípios no desenvolvimento de ações e programas voltados à melhoria dos índices educacionais de aprendizagem. O Pacto disponibiliza documentos orientadores que fundamentam e direcionam as ações a serem efetivadas pelos sistemas de ensino.

Em alinhamento a essa iniciativa nacional, o Governo do Estado de Pernambuco, por meio da Secretaria de Educação e Esportes (SEE-PE) e da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação (SEDE), elaborou um roteiro de orientações específicas para a recomposição das aprendizagens em todos os componentes curriculares. Tal medida tornou-se necessária diante do quadro de vulnerabilidade educacional agravado pela pandemia, que

afetou, sobretudo, os estudantes da rede pública. Vale salientar que a proposta de Recomposição das Aprendizagens engloba todos os estudantes, devendo contemplar, de maneira inclusiva, aqueles que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, em conformidade com os princípios da educação inclusiva.

Unidade de Registro 2: Objetivos

A política analisada tem como objetivo central mitigar os impactos negativos provocados pela pandemia de COVID-19 nos processos de ensino e aprendizagem, buscando assegurar o direito à aprendizagem para todos os estudantes, com ênfase na promoção da equidade educacional. Essa política pretende identificar as lacunas de aprendizagem acumuladas durante o período do ensino remoto emergencial, elaborar estratégias pedagógicas diferenciadas e promover intervenções que garantam a consolidação das competências e habilidades essenciais previstas nos currículos.

De maneira mais específica, a política busca: Identificar lacunas de aprendizagem dos estudantes nos diferentes componentes curriculares, por meio da utilização de processos avaliativos como a fluência leitora, a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa; promover a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, respeitando as necessidades específicas dos estudantes e considerando as diversidades étnico-raciais, sociais, econômicas e educacionais; garantir a equidade educacional, assegurando que todos os estudantes — incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação — tenham acesso a práticas pedagógicas inclusivas e ao pleno exercício do direito de aprender; fortalecer o vínculo dos estudantes com a escola, valorizando o acolhimento, o acompanhamento contínuo e a recuperação das aprendizagens de forma humanizada; reduzir as taxas de evasão escolar, estimulando a permanência e o sucesso dos estudantes no ambiente escolar; melhorar os índices de desempenho educacional verificados em avaliações externas e internas, contribuindo para a elevação da qualidade da educação pública.

Unidade de Registro 3: Interessados (stakeholders)

Na implementação e desenvolvimento do Projeto de Recomposição das Aprendizagens, os principais interessados (stakeholders) são: a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE-PE), as Gerências Regionais de Educação (GREs), os gestores educacionais, os docentes, os estudantes do Ensino Fundamental e Médio e suas famílias. Cada um desses grupos possui interesses específicos, perspectivas próprias e diferentes níveis de envolvimento no processo de formulação, execução e avaliação da política.

Unidade de Registro 4: Metodologia

A metodologia adotada fundamenta-se em um processo contínuo de avaliação diagnóstica, planejamento pedagógico e intervenção didática, visando à superação das lacunas de aprendizagem. O desenvolvimento do projeto ocorre de maneira articulada em etapas, envolvendo a avaliação diagnóstica inicial, que consiste na aplicação de instrumentos para identificar o nível de conhecimento prévio, suas habilidades e competências, permitindo o planejamento adequado. Outra parte importante da metodologia é o planejamento interdisciplinar que integra diferentes áreas do conhecimento para promover uma abordagem mais contextualizada e significativa das aprendizagens, por meio do sequenciamento de aulas.

O fortalecimento da motivação e acolhimento socioemocional é uma etapa importante, com ações que visam apoiar o bem-estar emocional dos estudantes, fortalecer o vínculo com a escola e estimular o engajamento no processo educativo. A implementação das estratégias envolve a execução de ações diferenciadas de recomposição nas unidades escolares, que são acompanhadas de forma sistemática, com foco também em estratégias inclusivas.

Além disso, a avaliação contínua da fluência leitora e as avaliações diagnósticas, formativa e somativa, permitem o acompanhamento constante do progresso dos alunos. As avaliações formativas fornecem feedback durante o desenvolvimento das habilidades, possibilitando ajustes nas intervenções pedagógicas, enquanto as avaliações somativas são utilizadas ao final de um ciclo para verificar o alcance dos objetivos de aprendizagem, servindo como um balanço final do desempenho.

Unidade de Registro 5: Instrumentos utilizados

Para o desenvolvimento de suas ações, o Projeto de Recomposição das Aprendizagens utiliza diversos instrumentos que permitem identificar, planejar, intervir e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Dentre os principais instrumentos utilizados, destaca-se a avaliação diagnóstica inicial, realizada por meio do SAEB e do SAEPE.

Além dos instrumentos de acompanhamento da aprendizagem, utiliza-se a avaliação contínua da fluência leitora, com instrumentos específicos que medem a capacidade de leitura e interpretação dos estudantes. Ademais, faz-se o uso das avaliações formativas e somativas como instrumentos para o monitoramento do progresso dos estudantes, possibilitando ajustes nas práticas pedagógicas e a aferição dos resultados ao final dos ciclos de aprendizagem.

Outros instrumentos fundamentais são os roteiros de atividades, os sequenciamentos de aulas e os materiais pedagógicos diversificados, que organizam e sistematizam as ações de recomposição. Para o fortalecimento do acolhimento socioemocional dos estudantes, são

aplicados formulários e questionários, que avaliam aspectos relacionados ao bem-estar emocional e ao fortalecimento do vínculo com a escola.

4.2 O ciclo de desenvolvimento do Projeto de Recomposição das Aprendizagens enquanto política educacional pública.

Unidade de Registro 6: Contexto de influência

O contexto de influência do Projeto de Recomposição das Aprendizagens está profundamente vinculado às consequências educacionais provocadas pela pandemia de COVID-19, que escancarou e intensificou as desigualdades já existentes, no acesso e na permanência dos estudantes, especialmente nas redes públicas de ensino. Isso posto, atores institucionais como o Ministério da Educação (MEC), as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação (SEE-PE), além de entidades da sociedade civil, passaram a pressionar por políticas públicas que garantissem a recomposição das aprendizagens, com foco na equidade e na justiça educacional.

Unidade de Registro 7: Contexto de produção do texto

No caso da política de Pernambuco, esse contexto se concretiza por meio da Instrução Normativa nº 006/2024 da SEE-PE, dos roteiros orientadores elaborados pela Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação (SEDE), bem como de apresentações públicas, vídeos, exposição dos materiais didáticos e formações continuadas promovidas pelas Gerências Regionais de Educação (GREs). Esses textos expressam a tentativa de consolidar os objetivos da recomposição das aprendizagens, por meio da sistematização de estratégias pedagógicas, procedimentos avaliativos e princípios de equidade educacional. Assim, o contexto de produção do texto revela a fase de institucionalização da política, em que os discursos políticos assumem forma normativa e passam a orientar a ação das redes de ensino, reinterpretando, mediando ou até mesmo redefinindo os objetivos estabelecidos inicialmente.

Unidade de Registro 8: Contexto da prática

No caso da Política de Recomposição das Aprendizagens em Pernambuco, observa-se que sua aplicação tem exigido esforços significativos de adaptação por parte dos profissionais

da educação, diante de desafios como as desigualdades estruturais entre as escolas, as limitações da formação continuada e a escassez de recursos disponíveis, que influenciam diretamente na execução da proposta. Vale salientar que a eficácia da política depende, em grande medida, da mediação realizada pelos sujeitos nos contextos locais.

Assim, o contexto da prática revela-se como um espaço decisivo, no qual os sentidos da política são constantemente reconstruídos na interação com as condições reais do trabalho pedagógico.

Unidade de Registro 9: Contexto de resultados

O contexto dos resultados se refere aos efeitos concretos percebidos nos sistemas de ensino a partir da implementação das ações propostas. Embora se trate de uma política recente, os resultados já começam a emergir, revelando como suas diretrizes influenciam as práticas educacionais e as condições de equidade no sistema de ensino. No entanto, conforme argumenta Ball (1994), toda política educacional carrega o potencial tanto de ampliar quanto de reduzir as desigualdades sociais e educacionais. Assim, os resultados da política devem ser continuamente avaliados à luz de indicadores de equidade, justiça e inclusão. Os primeiros dados oriundos de avaliações diagnósticas, fluência leitora e desempenho em avaliações internas e externas podem oferecer parâmetros para analisar a efetividade das ações. É fundamental que os efeitos da política não sejam medidos apenas por indicadores quantitativos, mas também por aspectos qualitativos, como a motivação dos estudantes e a valorização das diversidades no processo de ensino-aprendizagem.

Unidade de Registro 10: Contexto de estratégia política

O contexto de estratégia política refere-se às ações adotadas como resposta aos efeitos produzidos por uma política pública educacional em execução. Esse momento envolve mecanismos de regulação, ajustes e reposicionamentos operados por instâncias governamentais, muitas vezes em articulação com pressões oriundas da sociedade civil. Como destaca Ball (1994), tais ações ganham centralidade sobretudo quando os efeitos das políticas ampliam desigualdades sociais, exigindo respostas que busquem atenuar seus impactos e reposicionar suas diretrizes. Na Política de Recomposição das Aprendizagens em Pernambuco, observa-se a adoção de estratégias centradas na manutenção do discurso da equidade e na ampliação da responsabilização das escolas e profissionais pelos resultados de aprendizagem. Entre essas estratégias, destacam-se o fortalecimento das formações continuadas, a

padronização dos materiais didáticos e o monitoramento sistemático de indicadores educacionais, como o IDEPE e o SAEPE, utilizados como referências para orientar decisões e aferir os resultados das ações pedagógicas implementadas.

Além disso, verifica-se o uso de estratégias de mobilização e comunicação institucional, como encontros formativos, transmissões ao vivo (lives), visitas técnicas e atuação das Gerências Regionais de Educação (GREs) como pontes entre a gestão central e as unidades escolares. Essas ações buscam garantir a disseminação das orientações da política e o engajamento dos atores escolares.

No entanto, apesar dessas iniciativas, ainda são incipientes as estratégias voltadas à escuta ativa dos sujeitos da prática — especialmente professores, gestores, estudantes e famílias — e à incorporação de suas contribuições na reformulação da política. Em vez disso, predomina uma racionalidade técnico-gerencial, orientada por evidências quantitativas e por lógicas de controle e desempenho. Essa racionalidade, embora operativa, limita a construção coletiva e situada das soluções. Assim, evidencia-se a necessidade de ampliar espaços participativos e dialógicos, de modo a alinhar a política às concepções da avaliação educacional institucional de quarta geração, que preconiza negociação, contextualização e valorização das múltiplas vozes envolvidas no processo avaliativo (Guba; Lincoln, 2011).

4.3 A Política de Recomposição das Aprendizagens enquanto política de avaliação educacional institucional

Unidade de Registro 11: Identidade da Política de Recomposição das Aprendizagens.

A Política de Recomposição das Aprendizagens apresenta predominantemente um normotipo nomotético criterial, pois utiliza como referência os critérios de aprendizagem previamente definidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo de Pernambuco. De acordo com Casanova Rodríguez (2002), esse tipo de avaliação se baseia em critérios externos, estabelecidos previamente, e visa verificar a situação do sujeito em relação a um campo de conduta definido previamente, sendo útil para fins diagnósticos e de monitoramento. Entretanto, a política também incorpora traços do normotipo ideográfico, ao considerar as necessidades específicas dos estudantes com deficiência, altas habilidades, transtornos globais do desenvolvimento ou em situação de vulnerabilidade social, desencadeadas ou agravadas após a pandemia da COVID-19. Isso se concretiza por meio do uso de avaliações internas contínuas e estratégias pedagógicas individualizadas, realizadas no

interior das escolas. Esses elementos refletem uma atenção às particularidades do sujeito avaliado, respeitando suas possibilidades de desenvolvimento em função de suas circunstâncias, o que constitui característica própria da avaliação de natureza idiossincrática (Casanova Rodríguez, 2002).

Em relação ao projeto social, a Política de Recomposição das Aprendizagens se filia majoritariamente ao projeto social republicano, que compreende a educação como um direito universal, voltado à equidade e à justiça social. Essa filiação se expressa, por exemplo, no compromisso com o enfrentamento das desigualdades educacionais intensificadas pela pandemia e na defesa do direito à aprendizagem de todos os estudantes (Pernambuco, 2024). Tal perspectiva está em consonância com os princípios constitucionais que definem a educação como dever do Estado e direito de todos (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Como destaca Varjal (2021), o republicanismo como ideário pedagógico implica a valorização da participação democrática, da inclusão e do compromisso com a melhoria da qualidade da educação para todos. Esse discurso dialoga diretamente com as dimensões de avaliação compartilhada, ao reconhecer o direito à aprendizagem, ao propor ações inclusivas baseadas em justiça social, envolver a gestão escolar, professores e equipes pedagógicas na elaboração e execução dos Planos de Recomposição. Além da prática educativa ser comprometida com a melhoria da qualidade do objeto a ser avaliado, através do acompanhamento e regulação do percurso de construção dessas aprendizagens.

Apesar dessas características predominantes, a política também é atravessada por elementos do discurso meritocrático, ao incorporar dispositivos de responsabilização e metas quantitativas de desempenho, como a exigência de resultados para elevar o IDEPE e o IDEB, indicadores utilizados para mensurar a qualidade educacional com base em avaliações externas padronizadas (INEP, 2023; Pernambuco, 2024).

Por fim, quanto ao uso das práticas avaliativas, é possível afirmar que a política mobiliza características das quatro gerações da avaliação educacional, conforme tipologia de Guba e Lincoln (2011). Da primeira geração, incorpora a lógica da mensuração por meio das avaliações padronizadas do SAEPE; da segunda, adota a verificação e descrição de objetivos curriculares definidos e o uso de diagnósticos iniciais; da terceira, emprega o julgamento de mérito e valor nos processos de mediação pedagógica; e, da quarta geração, aproxima-se da avaliação responsiva ao valorizar, ainda que de forma incipiente, a escuta das equipes escolares (*stakeholders*) e a adaptação das ações às realidades locais. Assim, observa-se um predomínio da terceira geração, mas com elementos das demais, especialmente da quarta, utilizando-se do viés construtivista quando se reconhece a pluralidade de sujeitos e contextos e se busca uma avaliação mais dialógica, inclusiva e situada (Guba; Lincoln, 2011).

Unidade de Registro 12: A Política de Recomposição das Aprendizagens enquanto avaliação educacional institucional de quarta geração

A Recomposição das Aprendizagens apresenta aproximações com os princípios da quarta geração de avaliação, proposta por Guba e Lincoln (2011), ao considerar as RPQs que são definidas como "reivindicações, preocupações e questões levantadas por esses grupos de interesse". As reivindicações são as alegações favoráveis ao objeto de avaliação, enquanto as preocupações são alegações desfavoráveis ao objeto, e as questões, os pontos de desacordo entre grupos. O processo avaliativo, de natureza hermenêutico-dialética, propõe a "elicitación" dessas RPQs e o confronto dialogado entre as diferentes construções, buscando consenso sempre que possível (Guba; Lincoln, 2011, p. 61-66).

No caso da política estudada, a análise do relatório da Política de Recomposição das Aprendizagens (SEE-PE, 2024) indica que: as reivindicações giram em torno do direito à aprendizagem de qualidade e de ações pedagógicas inclusivas. As preocupações referem-se às limitações estruturais, como escassez de recursos, sobrecarga de trabalho e formação docente insuficiente. Já as questões envolvem a tensão entre metas quantitativas (como o IDEPE e IDEB) e a realidade heterogênea das escolas públicas.

Entre os principais interessados na política estão a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE-PE), as Gerências Regionais de Educação (GREs), os gestores escolares, os docentes, os estudantes e suas famílias. Cada grupo apresenta RPQs específicas que influenciam sua percepção e atuação diante da política. A SEE-PE reivindica a implementação de estratégias eficazes que possibilitem a recomposição das aprendizagens sem comprometer o andamento do calendário letivo e o alcance das metas de desempenho. Suas preocupações estão ligadas à efetividade das ações no curto e médio prazo, considerando as pressões políticas e técnicas para melhorar o IDEPE e o IDEB, bem como à capacidade das redes de ensino de executar a política com os recursos disponíveis. Entre as principais questões levantadas está o desafio de garantir que todos os estudantes, especialmente os mais vulneráveis, tenham suas lacunas de aprendizagem efetivamente superadas.

As Gerências Regionais de Educação (GREs), enquanto instâncias intermediárias de gestão, reivindicam maior articulação com a sede da Secretaria e autonomia para adaptar as estratégias às realidades locais. Suas preocupações concentram-se na ausência de padronização nos apoios às escolas e na sobrecarga de atribuições sem o devido suporte técnico. As questões mais recorrentes envolvem o equilíbrio entre as orientações centralizadas

e a flexibilidade necessária para atender à diversidade das escolas sob sua supervisão, ressaltando-se a importância de garantir que as diretrizes da política sejam adaptadas aos diferentes territórios sem comprometer sua coerência.

Os gestores escolares reivindicam suporte técnico, material e humano para implementar o plano de recomposição de forma efetiva. Demonstram preocupação com a baixa motivação dos estudantes, a dificuldade de engajamento das famílias e as condições estruturais precárias de muitas escolas, fatores que comprometem a efetividade da política. As principais questões levantadas por esse grupo dizem respeito à viabilidade da execução das ações propostas diante das limitações materiais e humanas e à pressão por resultados, especialmente em contextos marcados por profundas desigualdades sociais.

Os docentes reivindicam formação continuada, recursos didáticos e tempo adequado para planejar estratégias de recomposição alinhadas ao currículo, além de materiais pedagógicos que auxiliem na adaptação dos conteúdos às necessidades reais dos estudantes. Suas preocupações incluem o desafio de lidar com turmas heterogêneas, cuja diversidade foi significativamente acentuada pela pandemia, o acúmulo de tarefas burocráticas e a escassez de condições adequadas de trabalho. As questões centrais referem-se à conciliação entre as exigências avaliativas e a realidade do cotidiano escolar, além do reconhecimento e valorização do seu papel como mediadores do processo de recomposição das aprendizagens.

Do ponto de vista dos estudantes, as reivindicações estão voltadas à oferta de aulas mais dinâmicas, acolhedoras e contextualizadas com sua realidade, bem como ao acesso a apoio emocional e à valorização de sua escuta ativa no cotidiano escolar. Suas preocupações têm relação com a pressão imposta para recuperar, em tempo reduzido, os conteúdos acumulados durante a pandemia, o que tem gerado sentimentos de ansiedade, insegurança e desmotivação. As principais questões levantadas por esse grupo incluem a dificuldade de acompanhar o ritmo das aulas sem se sentirem sobrecarregados e o desejo de participar de forma ativa e significativa do próprio processo de aprendizagem, sendo mais ouvidos e menos cobrados.

As famílias, por fim, reivindicam maior apoio das escolas no acompanhamento das aprendizagens de seus filhos, solicitando orientações claras sobre como colaborar de forma efetiva no processo de recomposição. Demonstram preocupação com a falta de informação sobre a política, com a dificuldade de compreender os instrumentos avaliativos utilizados e com a ausência de espaços de escuta e participação.

Nesse sentido, torna-se fundamental que os atores da política de recomposição promovam uma integração mais sólida entre escola e família, ampliando os canais de comunicação e fortalecendo vínculos que permitam às famílias exercerem um papel mais ativo e consciente no processo educativo. Ainda que a política não adote de forma integral os

procedimentos formais da avaliação responsiva e negociada, nota-se uma movimentação inicial no sentido da escuta ativa e da adaptação contextual das ações, conforme sinalizado nos documentos da SEE-PE (Pernambuco, 2024).

A análise das RPQs revela que os grupos envolvidos possuem expectativas diversas e, por vezes, conflitantes, o que evidencia a necessidade de consolidar espaços coletivos de diálogo, negociação e construção conjunta de soluções — características fundamentais da avaliação educacional institucional de quarta geração.

4.4. Direitos de aprendizagem protegidos pelo Projeto de Recomposição das Aprendizagens.

Unidade de Registro 13: Direitos de Aprendizagem

Ao analisar a Política de Recomposição das Aprendizagens à luz dos direitos de aprendizagens definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observa-se que ela contempla parcialmente as diretrizes da BNCC. Há um esforço visível na consolidação das aprendizagens essenciais em Língua Portuguesa e Matemática, mediante avaliações diagnósticas, implementação de planos de intervenção pedagógica e da elaboração de materiais didáticos alinhados ao Currículo de Pernambuco. No entanto, essa ênfase tende a restringir a abordagem integral proposta pela BNCC, sobretudo no que se refere às áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, formação ética, cidadania, cultura digital e competências socioemocionais, que ainda são contempladas de forma limitada na política.

Considerando, portanto, as unidades de registro acima mencionadas, a análise da Política de Recomposição das Aprendizagens, à luz dos fundamentos da avaliação educacional institucional, evidenciou a existência de uma proposta que articula elementos de avaliação externa e interna, mobilizando os normotipos nomotético e ideográfico (Casanova Rodríguez, 2002). Constatou-se que a política incorpora características das diferentes gerações da avaliação educacional, com destaque para a terceira geração e aproximações iniciais da quarta, sobretudo no que se refere à escuta dos atores escolares e à adaptação das ações ao contexto local (Guba; Lincoln, 2011). A identidade da política revela filiação ao projeto social republicano, ao utilizar a avaliação compartilhada, reconhecer a educação como um direito social e priorizar a equidade e a inclusão.

No entanto, também foram identificados traços da avaliação meritocrática, expressos na ênfase em metas de desempenho e dispositivos de responsabilização baseados em avaliações externas padronizadas (Varjal, 2021).

Essa ambiguidade se evidencia, no foco atribuído às metas como parâmetro de sucesso da política. Embora o discurso oficial valorize a recomposição enquanto garantia do direito à aprendizagem, na prática, a ênfase recai sobre a elevação dos indicadores quantitativos, priorizando a mensuração e comparação, deixando de lado os indicadores qualitativos. Então, ao mesmo tempo em que a política adota elementos da avaliação responsiva, como a escuta de escolas e a contextualização local, mantém vínculos fortes com a lógica de responsabilização típica dos modelos gerencialistas. Isso compromete sua efetividade enquanto política pública comprometida com a justiça educacional, pois tende a enfraquecer sua dimensão emancipadora e democrática.

No que se refere aos direitos de aprendizagem definidos pela BNCC, verificou-se que a política os contempla de forma parcial. Embora haja um esforço sistemático na consolidação das aprendizagens essenciais, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática, ainda se faz necessária uma ampliação que abarque dimensões mais amplas da formação integral, como as competências socioemocionais, a cultura digital, a formação ética e cidadã.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar a Política de Recomposição das Aprendizagens implementada em Pernambuco, considerando seus fundamentos teóricos, concepções de avaliação e alinhamento com os direitos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A investigação evidenciou avanços importantes no enfrentamento das desigualdades educacionais agravadas pela pandemia da COVID-19, especialmente ao reconhecer a educação como direito e ao propor estratégias pedagógicas voltadas à equidade e à recomposição das aprendizagens.

Ao mesmo tempo, os dados analisados revelaram tensões internas na política, como a convivência entre elementos da avaliação compartilhada e traços de uma lógica meritocrática voltada para metas.

Conclui-se que sua efetividade plena depende do fortalecimento de ações integradas, da ampliação da formação docente e da escuta ativa das escolas e dos estudantes, de modo a alinhar-se de forma mais abrangente ao que preconiza a BNCC.

Ressalta-se, ainda, a importância de ampliar o escopo pedagógico e garantir formação docente continuada sobretudo com foco no compartilhamento de práticas pedagógicas exitosas, capazes de inspirar outras escolas na adaptação de suas estratégias.

Para tanto, é recomendável que o poder público e as redes de ensino implementem mecanismos concretos de escuta, como fóruns participativos, consultas públicas escolares, rodas de diálogo com educadores e estudantes, bem como instrumentos avaliativos com caráter mais formativo e dialógico.

Faz-se necessário aprimorar o modo como as avaliações são aplicadas e compreendidas pelos estudantes, incentivando o engajamento, a compreensão dos objetivos e a apropriação dos resultados como parte do processo de aprendizagem.

Sugere-se o aprofundamento de estudos empíricos sobre os efeitos da política nas escolas, escutando professores, gestores e estudantes, para que se possa compreender melhor os desafios e potencialidades da sua implementação.

Além disso, propõe-se a investigação sobre como os contextos escolares reconfiguram e adaptam a política às suas realidades, contribuindo para o campo de estudos sobre avaliação educacional institucional, ciclos de políticas públicas e direito à aprendizagem, e orientando ações mais comprometidas com os princípios da educação democrática e inclusiva.

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.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 7 fev. 2025.

_____. Decreto nº 3.631, de 19 de outubro de 2000. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 out. 2000. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3631.htm. Acesso em: 7 fev. 2025.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/ideb> Acesso em: 7 fev. 2025.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 fev. 2025.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 7 fev. 2025.

_____. Projeto de Lei nº 2.614, de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024–2034. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2443764> Acesso em: 10 mar. 2025.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jul. 2010.

_____. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui a Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília: DF, 2017.

CASANOVA RODRÍGUEZ. Maria Antonia. Evaluación en el Sistema Educativo. In: IV Congreso de Estrategias de Intervención en la Educación Primaria y Secundaria. Salamanca: INICO, 2002, p. 13-16.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Avaliação de quarta geração. Tradução de Beth Honorato. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

HOSTINS, R. C. L.; ROCHADEL, O. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61–84, 2019. DOI: 10.22633/rpge.v23i1.11947. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11947>. Acesso em: 15 fev. 2025.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302009000100015> Acesso em: 15 fev. 2025.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Brasília, DF, 2023. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> Acesso em: 7 fev. 2025.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. Instrução Normativa nº 006/2024. Estabelece diretrizes e orientações para o monitoramento e avaliação do Programa de Recomposição das Aprendizagens. Recife, 2024.

_____. Secretaria de Educação e Esportes. Portaria SEE nº 2976, de 30 de agosto de 2023. Institui o Programa de Recomposição das Aprendizagens no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Diário Oficial do Estado de Pernambuco, Recife, PE, 31 ago. 2023. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentopernambuco.caeddigital.net/#!/sistema>. Acesso em: 15 fev. 2025.

_____. Secretaria de Educação e Esportes. Relatório da Política de Recomposição das Aprendizagens. Recife: SEE-PE, 2024, no prelo .

_____. Secretaria de Educação e Esportes. Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE). Recife, 2023. Disponível em <https://avaliacaoemonitoramentopernambuco.caeddigital.net/#!/sistema>. Acesso em: 15 fev. 2025.

SANTOS, Maira Araújo Ribeiro dos; GODOY, Rosa Maria Mendes de. O ensino remoto emergencial em tempos de COVID-19. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 11, 29 mar. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/11/o-ensino-remoto-emergencial-em-tempos-de-covid-19>. Acesso em: 15 fev. 2025.

VARJAL, Elizabeth. Avaliação direito à educação e à aprendizagem. NUFOPE. Formação continuada de professores da educação superior na UFPE. Reflexões vivenciadas em cursos de aperfeiçoamento didático-pedagógico. Recife: Editora da UFPE, 2021, p.156-171.