



Conselho de
Monitoramento e
Avaliação de
Políticas Públicas

Relatório de Avaliação

Exames e Avaliações da Educação Básica

CONSELHO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

COMITÊ DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE GASTOS DIRETOS DA UNIÃO

Ciclo CMAP
2022

Política avaliada
Exames e Avaliações da Educação Básica

Coordenador da avaliação
STN/MF – Secretaria do Tesouro Nacional

Executores da avaliação
CGU – Controladoria-Geral da União

SOF/MP – Secretaria de Orçamento Federal

STN/MF – Secretaria do Tesouro Nacional

Supervisor da avaliação
DMAP/SMA/MPO

Assessoria técnica
Enap – Escola Nacional de Administração Pública

Informações:
Diretoria de Monitoramento e Avaliação para o Aperfeiçoamento
das Políticas Públicas (DMAP)

Home Page:
https://bit.ly/_Cmap

É permitida a reprodução total ou parcial do conteúdo
deste relatório desde que mencionada a fonte.

Lista de siglas e abreviaturas

Avamec – Plataforma de Avaliações Diagnóstica e Formativas e o Ambiente Virtual de Aprendizagem

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Censup – Censo da Educação Superior

CGU – Controladoria-Geral da União

CMAP – Conselho de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas

CMAG – Comitê de Monitoramento e Avaliação de Gastos Diretos

CMAS – Comitê de Monitoramento e Avaliação de Subsídios da União

CNE – Conselho Nacional de Educação

Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

Enap – Escola Nacional de Administração Pública

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

FGV – Fundação Getúlio Vargas

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSE – Indicador do Nível Socioeconômico

Labcrie – Laboratório de Criatividade e Inovação para a Educação Básica –,

MEC – Ministério da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDDE Emergencial – Programa Dinheiro Direto na Escola à título emergencial

Piec – Programa de Inovação Educação Conectada

PNE – Plano Nacional de Educação

PSE – Programa Saúde na Escola

Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica

Setec – Secretaria Educação Profissional e Tecnológica

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SOF – Secretaria de Orçamento Federal

STN – Secretaria do Tesouro Nacional

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Lista de tabelas

Tabela 1 – Questões de avaliação, executores e tipo de avaliação	9
Tabela 2 – Acesso ao Boletim da escola e/ou Microdados pelos gestores municipais	14
Tabela 3 – Indicação de uso de dados de aprendizado e INSE nas estratégias de resposta à pandemia do Covid-19	14
Tabela 4 – Indicação de uso dos dados contextuais nas estratégias de resposta à pandemia do Covid-19	15
Tabela 5 – Correlação entre os dados e indicadores de aprendizado e contexto	16
Tabela 6 – Percepção dos gestores sobre a contribuição do Saeb para a rede de ensino	16
Tabela 7 – Média dos indicadores por grupo de gestores de acordo com a contribuição do Saeb para a rede de ensino.....	18
Tabela 8 – Percentual de “Concordo” e “Concordo fortemente” para as categorias de qualidade da informação	24
Tabela 9 - Correlações entre categorias da qualidade da informação e indicadores	24
Tabela 10 – Indicação de acesso aos microdados do Saeb	26
Tabela 11 – Avaliação das equipes das secretarias de educação quanto às competências para uso dos microdados do Saeb.....	26
Tabela 12 – Avaliação da dificuldade de uso dos dados do Saeb pelos gestores que acessaram os microdados.....	28
Tabela 13 – Disponibilidade de recursos tecnológicos nas escolas públicas em função da etapa de ensino ofertada	32
Tabela 14 - Disponibilidade das informações de raça/cor e tipo de instituição de origem dos ingressantes no Ensino Superior Federal	40
Tabela 15 – Uso de Testes Padronizados	47
Tabela 16 – Critérios utilizados por processos centralizados	50
Tabela 17 – Inscrições, valor da taxa, gastos <i>per capita</i> e gastos totais do Enem, 2019 a 2022	55
Tabela 18 – Disponibilidade dos dados de migração, por tipo de ingresso e por ano	66
Tabela 19 – Quantitativo de estudantes com dados de migração disponíveis em cada faixa de renda per capita familiar, por ano	66
Tabela 20 – Percentuais de migração por tipo de ingresso no ensino superior e por ano.....	67
Tabela 21 – Percentuais de migração por faixa de renda <i>per capita</i> familiar e por ano	67
Tabela 22 – Resultados da regressão logística	68
Tabela 23- Estrutura orçamentária do Inep	70
Tabela 24 – Plano orçamentários da ação 2ORM.....	74
Tabela 25 – Unidades entrevistadas	78

Lista de quadros

Quadro 1– Parâmetros da avaliação da eficácia dos dados e informações do Saeb.....	11
Quadro 2 – Média dos indicadores por grupo de gestores de acordo a contribuição do Saeb para as políticas educacionais do ente federativo	18
Quadro 3 – Possibilidades de adaptação na aplicação da prova do Enem	60

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Meios de acesso ao resultado do Saeb usados pelos gestores estaduais e municipais	13
Gráfico 2 – Níveis de concordância quanto a contribuição do Saeb para a rede de ensino.....	17
Gráfico 3 – Grupos de gestores de acordo com a percepção da contribuição do Saeb para a rede de ensino	17
Gráfico 4 – Percepção quanto ao nível da contribuição do Saeb para as políticas educacionais do ente federativo.....	18
Gráfico 5 – Número de candidatos inscritos e de instituições de ensino que utilizam as notas do Enem por ano	35
Gráfico 6 – Ingressantes por tipo de ingresso, 2010 a 2019 (milhares).....	37
Gráfico 7 – Idade média dos ingressantes de 2010 a 2019, por tipo de ingresso	37
Gráfico 8 – Ingressantes por sexo e tipo de ingresso, 2010 a 2019 (milhares).....	38
Gráfico 9 – Percentual de mulheres ingressantes de 2010 a 2019 por tipo de ingresso.....	38
Gráfico 10 – Ingressantes beneficiários de ações afirmativas, por tipo de ingresso, 2010 a 2019 (milhares)	39
Gráfico 11– Percentual de ingressantes beneficiários de ações afirmativas, de 2010 a 2019, por tipo de ingresso	39
Gráfico 12 – Percentual dos ingressantes não brancos por tipo de ingresso, 2010 a 2019	40
Gráfico 13 – Ingressantes por tipo instituição em que frequentou o ensino médio, 2010 a 2019 (milhares)	41
Gráfico 14 – Percentual de ingressantes oriundos de instituições públicas por tipo de ingresso, 2010-2019	41
Gráfico 15 – Gastos totais com a execução do Enem (R\$ milhões)	52
Gráfico 16 – Total de inscritos por ano e por situação de isenção de taxa, 2001 a 2021 (milhões de candidatos).....	53
Gráfico 17 – Taxa de inscrição e custo per capita do Enem, 1998 a 2022	54
Gráfico 18 - Detalhamento dos Gastos totais para o ano de 2021 (R\$ milhões).....	56
Gráfico 19 – Quantidade de vagas ofertadas no ensino superior por categoria administrativa, 1980 a 2021.....	58
Gráfico 20 – Quantidade de municípios em que o Enem foi aplicado, por ano – 1998 a 2018..	62
Gráfico 21 – Fluxos migratórios no acesso ao ensino superior por região de origem e destino, 2006 a 2014.....	65
Gráfico 22 – Variação na probabilidade de migração dos estudantes com aumento da renda <i>per capita</i> familiar, por tipo de ingresso	69
Gráfico 23- Percentual da 2ORM na dotação final do Inep.	71
Gráfico 24 - Execução Orçamentárias do Inep entre 2012 e 2022 (em R\$ de dezembro 2022). 73	
Gráfico 25 – Evolução dos recursos aportados na ação 2ORM entre 2012 e 2022 (em R\$ de dezembro 2022)	74
Gráfico 26 – Distribuição das despesas da ação 2ORM entre 2014 e 2022, segundo planos orçamentários.	75
Gráfico 27. Participação dos recursos do Enem na dotação final do Inep.....	75
Gráfico 28 – Correlação entre o empenho da ação 2ORM PO 0001 (Enem) e o número de inscritos no Exame.....	76
Gráfico 29 – Restos a Pagar na ação 2ORM.....	77
Gráfico 30 – Distribuição por Fonte da ação 2ORM e PO 0001	77

Sumário

1	Introdução	9
2	Avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb	10
2.1	Uso dos dados do Saeb 2019	11
2.1.1	Uso dos dados e informações do Saeb pelos gestores estaduais e municipais das redes públicas de ensino	12
2.1.2	Uso dos dados e informações do Saeb pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação	19
2.2	Condições institucionais	21
2.2.1	Cultura de uso de dados	21
2.2.2	Qualidade da informação	22
2.2.3	Alfabetização em dados	26
2.3	Desenho do novo Saeb	28
2.3.1	Ausência de definição oficial dos níveis de aprendizado que permitam classificar a adequação e a suficiência das competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos. 29	
2.3.2	Inadequação da forma atual de publicação dos microdados do Saeb	30
2.3.3	Inadequação da estrutura das escolas para a utilização de avaliações computadorizadas	32
3	O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): precificação, isenção da taxa de inscrição e papel do exame na democratização do acesso ao Ensino Superior	33
3.1	Histórico do Enem	33
3.2	Perfil dos Ingressantes no período 2010-2019	36
3.3	Enem e Sisu – Comparação com modelos de seleção para o nível superior internacionais	42
3.3.1	Modelos de seleção centralizados	42
3.3.2	Comparação com modelos internacionais	44
3.4	Precificação e Isenção	50
3.4.1	Custos do Enem	50
3.4.2	A taxa de inscrição e sustentabilidade do Enem	52
3.5	Papel democratizante do Enem e SISU	57
4	Execução orçamentária da política de exames e avaliações da educação básica	70
4.1	Questão de avaliação	70
4.2	Metodologia	70
4.3	Análise do orçamento do Inep	70
4.3.1	Estrutura orçamentária e organizacional	70
4.3.2	Execução orçamentária	73
4.4	Entrevistas	78
5	Conclusão	79

5.1	Avaliação do Saeb	79
5.2	Avaliação do Enem	81
5.3	Avaliação da Execução Orçamentária	82
	Referências bibliográficas	83
	Apêndice A – Metodologia da Questão 1	89
	Apêndice B – Questionário da Avaliação do Saeb.....	110

1 Introdução

A política de exames e avaliações da educação básica, executada pelo Inep, envolve levantamentos periódicos de dados socioeconômicos e de desempenho dos alunos e sobre as condições de oferta do ensino e características de contexto, por meio da aplicação de questionários e de provas para medir habilidades e competências, abrangendo a aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), o Certificado de Proficiência de Língua Portuguesa para Estrangeiros - Celpe-Bras, e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA).

A política também envolve a análise dos dados, estudos dos fatores associados, construção de indicadores, elaboração e validação dos exames e instrumentos de avaliação e estudos comparativos, inclusive em âmbito internacional, visando a subsidiar reformas educacionais.

Dentre os exames e avaliações executados pelo Inep e abrangidos pela política, foram selecionados como objeto de avaliação específica o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), além de ser efetivada uma avaliação de implementação mais abrangente, com base na execução orçamentária.

As quatro questões da avaliação, com respectivos executores, são listadas na Tabela 1.

Tabela 1 – Questões de avaliação, executores e tipo de avaliação

Questão	Executor	Tipo de Avaliação
1. A produção e a forma de disponibilização de dados e informações do Saeb são eficazes para o desenho e a execução de políticas educacionais pelos gestores federais, estaduais e municipais?	CGU	Desenho
2. As regras de precificação e isenção da taxa de inscrição do Enem contribuem para a sustentabilidade financeira do exame e inclusão dos mais vulneráveis no Ensino Superior?	STN	Desenho
3. Quais são os efeitos das restrições orçamentárias no conjunto das atividades do Inep relacionadas à implementação da política de avaliações e exames da educação básica?	SOF	Execução orçamentária e financeira
4. Quais são os efeitos do uso do Enem pelo SISU no perfil socioeconômico e migratório e na evasão dos alunos nas instituições federais de ensino superior?	STN	Resultado

É amplamente aceito o pressuposto de que evidências das aprendizagens são necessárias para a evolução das ofertas de ensino. A diversidade de agentes públicos envolvidos nos serviços para oferta de ensino, desde o professor até o ministro da educação, indica a necessidade de resultados diferentes a serem produzidos pelas avaliações de aprendizagem. Conforme as características das avaliações - se amostrais ou censitárias, se diagnósticas, formativas, comparativas ou somativas (tipos de avaliações), se anual ou plurianual, se mais abrangentes quanto a conteúdos e séries ou menos - os resultados esperados devem ser diferentes. Nesse sentido, a primeira questão, executada pela Controladoria-Geral da União (CGU), prospecta na literatura técnica e junto aos agentes envolvidos suas necessidades de evidências de aprendizagem, para, então, compreender, a partir das características do Saeb, o lugar e os usos de seus resultados no contexto das avaliações existentes.

A Secretaria do Tesouro Nacional (STN), na segunda questão, considerando os objetivos do Enem e a experiência internacional, irá analisar as regras de precificação do exame, o modo como a isenção da taxa

está relacionada à inclusão dos mais vulneráveis no Ensino Superior e modelos alternativos de exames adotados em outros países, para verificar a adequação das regras de precificação e isenção atuais e as possibilidades de aperfeiçoamento na política para um melhor alcance dos seus diferentes objetivos.

Na terceira questão, a Secretaria de Orçamento Federal (SOF) busca identificar quais são os efeitos das restrições orçamentárias no conjunto das atividades do Inep relacionadas à implementação da política de avaliações e exames da educação básica. Ao buscar responder a esta questão, a SOF dispõe-se não apenas a analisar os números orçamentários, mas também à estrutura orçamentária e organizacional do Inep, com vistas a identificar gargalos e possíveis soluções para que a política educacional seja potencializada. Note-se que, ao ampliar o escopo da investigação à implementação da política de avaliações e exames da educação básica, extrapolam-se os limites da ação 20RM, de modo a abranger os impactos de restrições orçamentárias em outras ações que afetam o órgão. Ademais, o conhecimento quanto à implementação da política pública requer ir além das variáveis orçamentárias, o que demandará um horizonte analítico ampliado.

Por fim, na quarta questão, a STN analisa quais são os efeitos do uso do Enem pelo SISU no perfil socioeconômico e migratório e na evasão dos alunos nas instituições federais de ensino superior. Conforme discutido na literatura de economia da educação, há vantagens e desvantagens nessa utilização, relacionadas às maiores possibilidades de mobilidade dos estudantes pelo território nacional e aos meios de se manter nessas localidades.

O presente relatório possui 5 seções: para além desta introdução, as seções de 2 e 4 versam sobre as análises depreendidas no âmbito das questões de avaliação 1 e 3, respectivamente, a seção 3 trata das questões de avaliação 2 e 4, cujo tema é o Enem, e a seção 5 aponta as conclusões.

2 Avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito social dos brasileiros, que será provido pela União, Estados e municípios em regime de colaboração, cabendo à primeira, legislar privativamente quanto às diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1988).

Uma das diretrizes estabelecidas foi a melhoria da qualidade da educação brasileira, que deve ser avaliada mediante processo promovido pela União, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, em seu artigo 9º:

A União incumbir-se-á de:

(...)

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - 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 (BRASIL, 1996).

No que concerne à educação básica, tal avaliação tem como fonte o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb (BRASIL, 1996). Inserido na Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, o Saeb é um “conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica” (BRASIL, 2018, p. n.p).

O Saeb produz dados e informações sobre aprendizado e avaliação institucional a cada dois anos, em conformidade com as diretrizes do Plano Nacional de Educação – PNE e com o caráter multidisciplinar da qualidade da educação.

Os dados e informações de aprendizado abrangem o rendimento escolar e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, que é o indicador objetivo utilizado para avaliação da qualidade da educação

básica; e os dados e informações de avaliação institucional abrangem os dados contextuais e o Indicador do Nível Socioeconômico – INSE, que reflete o padrão de vida dos estudantes.

Os dados de rendimento escolar são coletados por meio de testes de aprendizagem que buscam medir os níveis de proficiência dos estudantes nas disciplinas avaliadas. O resultado é apresentado em uma escala composta por nove níveis progressivos e cumulativos de proficiência, que indicam o percentual de alunos que se encontram em cada nível. Por sua vez, o Ideb considera o resultado dos testes de proficiência combinado com os dados de desempenho, que são coletados pelo Censo Escolar da Educação Básica.

Os dados contextuais, que visam mensurar diferentes dimensões da qualidade da educação, são coletados por meio de questionários, que abordam três dentre sete eixos avaliativos em cada edição do Saeb, por meio de questionários aplicados a alunos, professores, diretores e secretários de educação. Por seu turno, o INSE, que utiliza os dados coletados no questionário do aluno, classifica o público atendido pela escola em oito níveis sociais.

Tais dados e informações podem “subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências”, que é um dos objetivos do Saeb (BRASIL - Inep, 2021, p. np). Nessa perspectiva, o presente trabalho buscou responder à seguinte questão de avaliação:

“A produção e a forma de disponibilização de dados e informações do Saeb são eficazes para o desenho e a execução de políticas educacionais pelos gestores federais, estaduais e municipais?”.

Explícito na questão proposta, o critério da avaliação é a eficácia que, no contexto da informação, “significa o grau de adequação da informação na solução do problema do sujeito-usuário da informação. A eficácia decorre do uso da informação, isto é, a informação é eficaz se contribui para algum resultado positivo para o sujeito da ação, como por exemplo tomada de decisão adequada” (PAIM; NEHMY; GUIMARÃES, 1996, p. 116).

A avaliação abordou o componente de governança “Monitoramento e Avaliação”, constante do modelo desenvolvido pelo TCU para avaliação da governança em políticas públicas, e que abrange a avaliação de insumos, produtos, atividades e circunstâncias relevantes para o alcance dos objetivos da política pública (TCU, 2014). Foi considerada a seguinte delimitação:

Quadro 1– Parâmetros da avaliação da eficácia dos dados e informações do Saeb

COMPONENTE DE GOVERNANÇA	DIMENSÃO	ASPECTOS
Monitoramento e avaliação	Uso dos dados	Políticas educacionais relacionadas com o COVID-19
	Condições institucionais	Cultura de uso de dados
		Qualidade da informação Alfabetização em dados
Desenho do Novo Saeb	Parâmetros de atualização	

Fonte: Elaboração própria

Buscando oferecer um diagnóstico que contribua para o aprimoramento do Saeb, a avaliação abordou três dimensões: a primeira relacionada ao uso dos dados do Saeb 2019, a segunda que enfoca na verificação da existência de condições institucionais que favoreçam o uso dos resultados de avaliações padronizadas educacionais e a terceira referente ao desenho proposto para o Novo Saeb.

2.1 Uso dos dados do Saeb 2019

Os dados e informações produzidos pelo Saeb 2019 foram disponibilizados a partir de setembro de 2020, em momento atípico, pois se tratava do primeiro ano da pandemia do Covid-19, quando a maioria das escolas das redes municipais e estaduais de ensino se encontravam fechadas, em função das regras de isolamento e distanciamento social. Tal contexto impôs aos gestores educacionais das três esferas

desafios inéditos para minimizar os impactos dessa realidade na qualidade da educação básica, que foram enfrentados por meio de ações para viabilizar o ensino remoto e para retomar as atividades presenciais após o período de isolamento.

Verificou-se que as principais dificuldades para o ensino remoto foram a falta de equipamentos e de acesso à internet e a insuficiência das ações de capacitação para docentes. O retorno às aulas presenciais poderia ser favorecido pela adoção de ações de acolhimento e de enfrentamento da evasão e do abandono escolar; adequação da infraestrutura das escolas com a aquisição de equipamentos de proteção individual e material de higiene; e avaliação e recuperação da aprendizagem dos alunos.

A avaliação considerou duas perspectivas da gestão educacional: gestão das redes de ensino estaduais e municipais e coordenação nacional da educação básica.

No âmbito da gestão das redes de ensino, a identificação do uso dos dados e informações do Saeb 2019 ocorreu por meio de questionário eletrônico (Apêndice B – Questionário da avaliação do Saeb), construído a partir do instrumento de pesquisa utilizado no Censo Escolar da Educação Básica de 2021, que avaliou a resposta educacional à pandemia do Covid-19 no Brasil e identificou as estratégias utilizadas durante o ano letivo de 2021, conforme explano no Apêndice A – Metodologia da avaliação do Saeb.

Foram selecionadas cinco estratégias constantes do instrumento utilizado pelo Censo Escolar citado, que tinham correlação com as ações selecionadas de viabilização do ensino remoto ou retomada das aulas presenciais, a saber: “Estratégias pedagógicas e de gestão escolar”, “Estratégias adotadas pela escola/secretaria de educação junto aos professores”, “Estratégias de comunicação e apoio tecnológico disponibilizadas aos alunos”, “Estratégias e ferramentas adotadas no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem com os alunos” e “Medidas de prevenção e controle da Covid-19 que foram adotadas pela escola para a realização de atividades presenciais”. Para cada estratégia selecionada, foram levantados dados acerca do uso dos seguintes dados e informações do Saeb: resultado dos testes de proficiência, do Ideb, do INSE e dos dados contextuais correlacionados com a estratégia sob análise.

Assim, o questionário levantou dados acerca das estratégias adotadas pelos gestores das redes de ensino e a indicação do uso dos dados e informações do Saeb 2019 no planejamento ou execução delas, pois considera-se que as estratégias estabelecem os meios de implementação da política pública, e que o uso dos dados no planejamento ou execução das estratégias educacionais evidencia o uso dos dados na política educacional relacionada.

Dessa forma, foi avaliado o uso dos dados e informações do Saeb 2019 pelos gestores estaduais e municipais das redes de ensino, no exercício de 2021, em estratégias relacionadas às políticas educacionais que contemplassem ações para a viabilização de ensino remoto e retomada das aulas presenciais no contexto da pandemia.

Na perspectiva da coordenação nacional da educação básica, a identificação do uso dos dados e informações do Saeb 2019 ocorreu por meio de entrevistas com gestores da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e análise documental dos normativos que definem os parâmetros de execução e monitoramento dos programas geridos por essa secretaria.

Apresenta-se a seguir, o resultado da avaliação do uso de dados e informações do Saeb 2019 em ações de resposta educacional à pandemia do Covid-19, planejadas ou executadas no exercício de 2021.

2.1.1 Uso dos dados e informações do Saeb pelos gestores estaduais e municipais das redes públicas de ensino

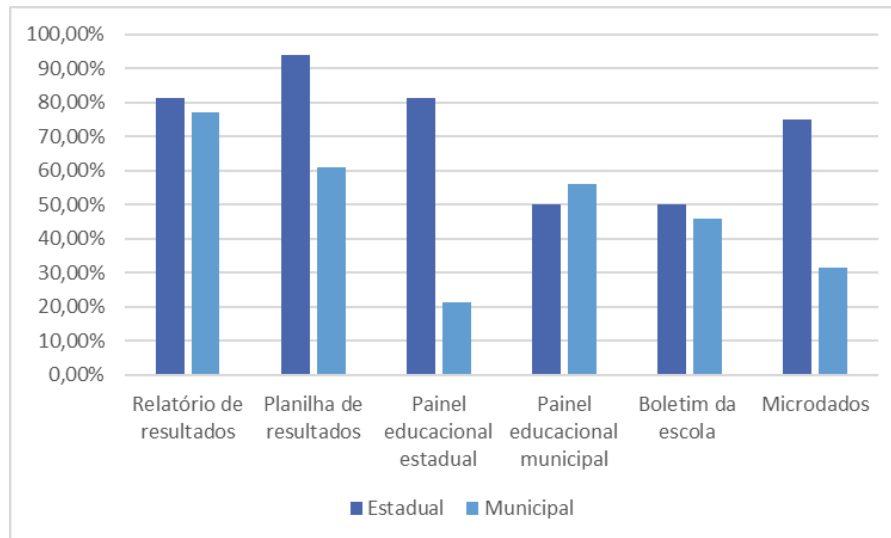
Gestores de 1.731 secretarias de educação informaram que acessaram o resultado do Saeb 2019 e responderam às questões relacionadas ao uso dos seus dados e informações nas estratégias de resposta educacional à pandemia do Covid-19, sendo 1.715 gestores municipais e 16 gestores estaduais.

A análise dessas respostas revelou que a maioria dos gestores estaduais e municipais respondentes acessaram os dados e informações do Saeb 2019 e os utilizaram em ações de resposta educacional à pandemia do Covid-19, o que evidencia que houve eficácia na produção e nas formas de disponibilização dos dados e informações desse sistema.

I – Formas de disponibilização dos dados e informações do Saeb 2019

Verificou-se que os meios de disponibilização dos dados e informações do Saeb 2019 foram acessados pelos gestores estaduais e municipais, conforme ilustrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Meios de acesso ao resultado do Saeb usados pelos gestores estaduais e municipais



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no questionário

O principal meio de acesso aos dados e informações do Saeb 2019 foi o Relatório de resultados, acessado por quase 80% dos gestores estaduais e municipais respondentes. Esse relatório oferece um panorama da educação básica brasileira, pois apresenta informações sobre aprendizado e condições contextuais do país e suas regiões, mas não disponibiliza dados específicos sobre os entes da federação.

A Planilha de resultados, indicada como meio de acesso por quinze representantes estaduais e mais de 60% por gestores municipais, informa sobre os níveis de proficiência dos alunos nas disciplinas avaliadas, em três níveis de agregação: país, Estado e município. Esses dados também foram disponibilizados nos painéis educacionais (estadual e municipal) e no Boletim da Escola, que trazem esses dados relacionados ao Estado, Município ou Instituição escolar, além dos respectivos resultados do Ideb e INSE.

Quanto aos painéis educacionais, verifica-se que os gestores acessaram majoritariamente aquele correspondente à sua rede de ensino, pois treze dentre os dezesseis gestores estaduais apontaram que acessaram o painel estadual e quase 56% dos gestores municipais acessaram o painel municipal. Por outro lado, o acesso ao painel educacional da outra esfera administrativa ocorreu por 50% dos gestores estaduais e apenas 21,34% dos gestores municipais.

No que concerne aos dados das instituições escolares, disponíveis no Boletim da escola e nos microdados, verificou-se que 50% dos gestores estaduais e cerca de 46% dos gestores municipais apontaram ter acessado o boletim; e 75% dos gestores estaduais e 31,31% dos gestores municipais indicaram ter acessado os microdados. Registre-se que até abril de 2021, os microdados foram disponibilizados de forma desagregada, permitindo conhecer a situação do aluno e demais respondentes dos questionários contextuais, e que, a partir dessa data, os dados passaram a ser agregados no nível de instituição escolar.

Buscando melhor compreender o acesso dos gestores municipais aos dados das instituições escolares, foi realizada análise cruzada do acesso ao Boletim da escola e aos microdados e constatou-se que a maioria dos gestores municipais acessou um dos dois instrumentos ou ambos os instrumentos, visto que cerca de 37% gestores municipais acessaram o Boletim (25,71%) ou os microdados (11,20%) e que 20% acessaram ambos, conforme tabela abaixo. Esse dado revela que os gestores municipais acessaram os dados de aprendizado relacionado às instituições escolares, uma vez que tais dados constam dos dois instrumentos citados, mas houve pouco acesso aos dados contextuais, disponibilizados nos microdados.

Tabela 2 – Acesso ao Boletim da escola e/ou Microdados pelos gestores municipais

BOLETIM DA ESCOLA	MICRODADOS	
	Não	Sim
Não	42,75% (740)	11,38% (197)
Sim	25,53% (442)	20,34% (352)

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no questionário.

Portanto, constata-se que as formas de disponibilização dos dados e informações do Saeb são utilizadas pelos gestores estaduais e municipais, pois apenas 223 gestores indicaram não ter acessado dados do Saeb 2019, porém há diferenças relevantes nos dois grupos.

A maioria dos gestores estaduais acessou os dados de aprendizado e os dados contextuais, uma vez que 75% indicaram acessar os microdados, que contém todos os dados coletados no menor nível de agregação definido nas normas do Saeb, e houve indicação de acesso por no mínimo 50% dos gestores em cada um dos instrumentos de disponibilização dos dados e informações.

Por outro lado, a maioria dos gestores municipais acessou os dados de aprendizado e os indicadores, mas não acessou os dados contextuais. Os dados de aprendizado (resultado dos testes de proficiência e Ideb) e o INSE do município foram buscados no painel educacional municipal, que foi indicado por quase 56% dos gestores municipais, e os dados relacionados às instituições escolares foram buscados no Boletim da escola e/ou nos microdados. Porém, o acesso aos microdados pelos gestores municipais foi indicado por apenas 31,31% deles, o que impacta negativamente o acesso aos dados contextuais, coletados nos questionários do Saeb.

II – Uso dos dados e informações de aprendizado e contexto nas estratégias de resposta à pandemia do Covid-19

Os gestores estaduais e municipais de educação indicaram, em sua maioria, que utilizaram os dados e o indicador de aprendizado no planejamento e execução de estratégias de resposta à pandemia do Covid-19, e, em menor medida, apontaram também o uso do indicador contextual, conforme se verifica da Tabela 3.

Tabela 3 – Indicação de uso de dados de aprendizado e INSE nas estratégias de resposta à pandemia do Covid-19

RESPOSTAS EDUCACIONAIS À PANDEMIA DO COVID-19	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO ESCOLAR	ESTRATÉGIAS JUNTO AOS PROFESSORES	ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO E APOIO TECNOLÓGICO	ESTRATÉGIAS PARA ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM	MEDIDAS DE PREVENÇÃO E CONTROLE COVID
Níveis de proficiência	67,13%	66,72%	78,14%	67,76%	NA
IDEB	91,22%	89,49%	90,89%	88,62%	NA
INSE	26,86%	26,52%	51,00%	28,19%	46,74%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no questionário.

Constatou-se que os níveis de proficiência e Ideb foram utilizados no planejamento ou execução das estratégias de resposta à pandemia do Covid-19 pela maioria dos gestores estaduais e municipais, visto que acima de 66% dos gestores indicaram que houve uso dos níveis de proficiência e acima de 88% dos gestores apontaram o uso do Ideb nas estratégias em que eles eram aplicáveis.

Quanto ao INSE, foi verificada a subutilização desse indicador no planejamento ou execução das estratégias, tendo em vista que, na maioria delas, o uso do indicador ocorreu por menos da metade dos gestores, com exceção de uma estratégia em que tal patamar foi ultrapassado.

Avaliou-se também a utilização de dados contextuais, provenientes dos questionários aplicados aos alunos, professores, diretores de escola e secretários estaduais e municipais de educação, que foram

selecionados conforme explicado no Apêndice A – Metodologia da avaliação do Saeb. Essa avaliação considerou apenas os 549 gestores que indicaram ter acessado os microdados, uma vez que esse é o meio de disponibilização desses dados.

Constatou-se a subutilização dos dados contextuais, pois o uso em planejamento ou execução das estratégias de resposta à pandemia foi indicado por cerca de 20% dos gestores na maioria das estratégias, conforme se verifica na Tabela 4.

Tabela 4 – Indicação de uso dos dados contextuais nas estratégias de resposta à pandemia do Covid-19

DADO CONTEXTUAL	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO ESCOLAR	ESTRATÉGIAS JUNTO AOS PROFESSORES	ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO E APOIO TECNOLÓGICO	ESTRATÉGIAS PARA ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM	MEDIDAS DE PREVENÇÃO E CONTROLE COVID
1	19,30%	17,85%	18,20%	19,18%	NÃO
2	19,99%	19,12%	NÃO	18,08%	22,30%
3	17,33%	19,76%	NÃO	18,60%	NÃO
4	NÃO	NÃO	NÃO	25,36%	NÃO
5	NÃO	NÃO	18,66%	NÃO	26,86%
6	NÃO	20,74%	19,93%	NÃO	24,09%
7	24,73%	NÃO	24,38%	NÃO	NÃO
8	21,78%	NÃO	22,76%	24,09%	NÃO
9	21,95%	20,85%	NÃO	20,62%	NÃO
10	NÃO	14,56%	14,85%	NÃO	18,95%
11	20,57%	19,18%	NÃO	19,06%	NÃO
12	26,23%	NÃO	24,84%	NÃO	NÃO
13	21,95%	21,95%	NÃO	20,16%	NÃO

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no questionário.

Legenda:

- 1 - Dados sobre o domicílio do aluno, quanto a existência de equipamentos de informática ou comunicação e acesso à internet
- 2 - Avaliação das condições da sala de aula realizada pelo professor
- 3 - Autoavaliação do professor quanto a sua capacidade para realização de atividades de ensino e avaliação
- 4 - Projeto político pedagógico da escola quanto a definição de metas de aprendizado e utilização do resultado de avaliações externas
- 5 - Formas utilizadas para a aquisição de recursos pedagógicos e material de higiene pessoal
- 6 - Fontes de recursos disponíveis para funcionamento da escola
- 7 - Resultado das ações realizadas pelas escolas para redução do abandono escolar
- 8 - Resultado das ações realizadas pelas escolas para redução da repetência
- 9 - Atividades de formação para os professores oferecidas pelas escolas
- 10 - Autonomia da Secretaria de educação para ordenar despesas da área (pessoal, aquisição de bens, contratação de serviços, concessão de bolsas etc.)
- 11 - Existência de programa de formação de professores da Secretaria de Educação
- 12 - Estratégia de busca ativa de crianças e jovens da Secretaria de Educação
- 13 - Temas abordados nos cursos de formação continuada dos professores

Dessa forma, evidencia-se que os dados e informações produzidos pelo Saeb 2019 foram utilizados pelos gestores estaduais e municipais de educação no planejamento ou execução das estratégias de resposta educacional à pandemia do Covid-19, em que pese a subutilização dos dados e indicadores contextuais, e, portanto, os dados e informações do Saeb foram eficazes para desenho e implementação de políticas educacionais por esses gestores.

Por oportuno, deve-se ressaltar que foram observadas correlações lineares na indicação de uso dos dados e informações de aprendizado e contexto, que foram classificadas em dois grupos: os de correlação alta e os de muito alta, conforme tabela abaixo. No primeiro grupo, classificam-se todas as correlações

envolvendo o indicador de uso dos dados contextuais; e no segundo grupo, as correlações entre os indicadores de uso do Ideb, do INSE e dos níveis de proficiência.

Tabela 5 – Correlação entre os dados e indicadores de aprendizado e contexto

MATRIZ DE CORRELAÇÃO	NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA	IDEB	INSE
Ideb	Muito alta (0,78)		
INSE	Muito alta (0,73)	Muito alta (0,75)	
Dados contextuais	Alta (0,58)	Alta (0,57)	Alta (0,66)

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no questionário.

Observar essas relações importa pelo fato de indicarem o uso dos dados como um conjunto: à medida que um dos indicadores de uso de dados aumenta, o outro correlacionado também aumenta, em associações altas ou muito altas.

Por exemplo, a correlação alta (0,58) entre os indicadores de dados contextuais e de níveis de proficiência sinaliza haver associação entre esses indicadores: ao se observar aumentos em um dos indicadores, observa-se aumentos no outro. Da mesma forma, isso também está presente na correlação muito alta (0,78) entre o indicador de uso dos dados do Ideb e o de níveis de proficiência. Neste caso, entretanto, a associação é mais forte do que naquele, sinalizando maior aderência entre as duas variáveis analisadas.

Tendo em vista que foram observadas correlações altas ou muito altas entre todos os dados e indicadores avaliados, pode-se concluir que gestores que usam um dado ou indicador têm altas chances de também usarem os demais.

III – Contribuição do Saeb para a rede de ensino

A avaliação da percepção dos gestores acerca da contribuição potencial ou efetiva do Saeb para a rede de ensino considerou a indicação do nível de concordância/discordância às alternativas de resposta, que tratam dos objetivos do Saeb e de sua periodicidade, tendo sido verificado que a maioria dos gestores concorda ou concorda fortemente que o Saeb contribui para sua rede de ensino em todas as alternativas, conforme se verifica na Tabela 6.

Tabela 6 – Percepção dos gestores sobre a contribuição do Saeb para a rede de ensino

PERCEPÇÃO QUANTO À CONTRIBUIÇÃO POTENCIAL OU EFETIVA DO Saeb	CONCORDO E CONCORDO FORTEMENTE	DISCORDO E DISCORDO FORTEMENTE
O Saeb permite diagnosticar as condições de oferta da educação básica na minha rede de ensino;	1845	109
O Saeb permite verificar os níveis de aprendizado na educação básica na minha rede de ensino;	1889	65
O Saeb oferece informações sobre o processo de ensino-aprendizagem de cada escola, que possibilitam intervenções pedagógicas;	1830	124
O Saeb produz indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões, unidades da federação, municípios e escolas, que permitem a realização de comparações nos diversos níveis e ao longo do tempo;	1904	50
O Saeb possibilita avaliar a qualidade, equidade e eficiência da educação básica em diversos níveis governamentais;	1797	157
Os dados do Saeb subsidiam a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas educacionais;	1886	68
O Saeb desenvolve competência técnica e científica na área de avaliação educacional e contribui para a construção de cultura avaliativa;	1829	125
A periodicidade de divulgação dos resultados do Saeb, a cada dois anos, atende às necessidades da minha rede de ensino.	1455	499

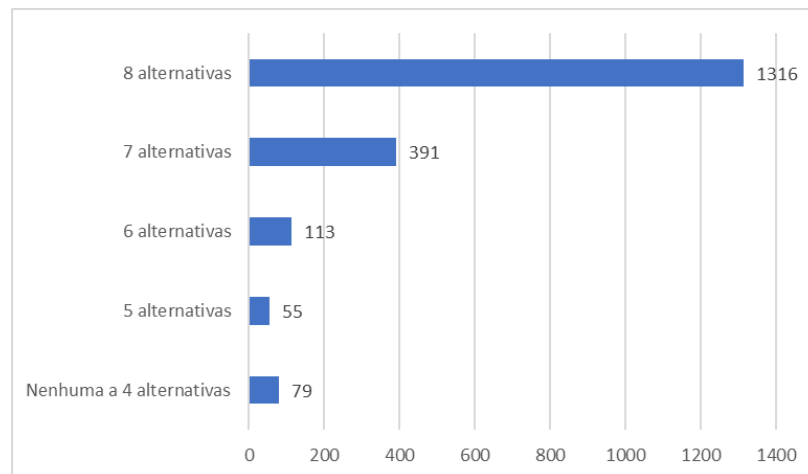
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no questionário.

Considerando que em sete dentre as oito alternativas de resposta houve a concordância de mais de 90% dos gestores quanto à contribuição potencial ou efetiva do Saeb à rede de ensino, pode-se concluir que,

na perspectiva dos gestores, o Saeb cumpre a sua finalidade de produzir e disseminar evidências, estatísticas, avaliações e estudos a respeito da qualidade da educação básica.

Contribui para essa conclusão, o resultado da verificação do quantitativo de gestores que assinalaram concordo ou concordo fortemente em determinada quantidade de alternativas, conforme apresentado no Gráfico 2 a seguir, que demonstra que 1.316 gestores (cerca de 67%) concordam ou concordam fortemente com as oito opções de resposta.

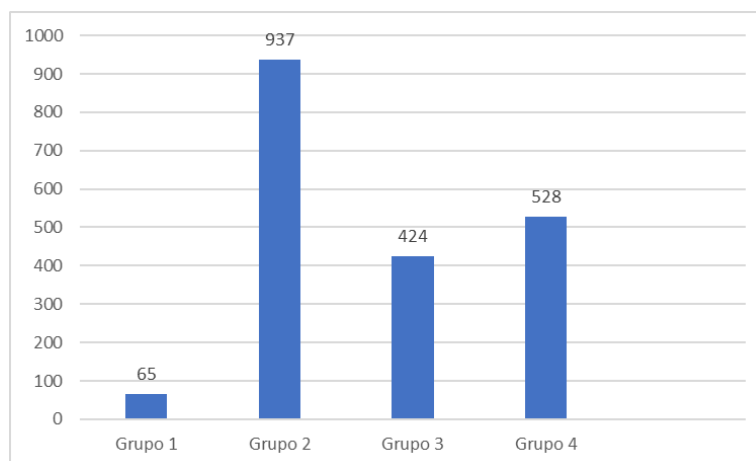
Gráfico 2 – Níveis de concordância quanto a contribuição do Saeb para a rede de ensino



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no questionário.

Buscando melhor compreender a percepção dos gestores acerca da contribuição do Saeb para sua rede de ensino, calculou-se esse indicador, conforme consta no Apêndice A – Metodologia da avaliação do Saeb, utilizando as oito alternativas de resposta, e dividiu-se os respondentes em 4 grupos, que podem ser ordenados da menor contribuição do Saeb para rede de ensino (grupo 1) para a maior contribuição (grupo 4).

Gráfico 3 – Grupos de gestores de acordo com a percepção da contribuição do Saeb para a rede de ensino



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no questionário.

Posteriormente, foram cruzadas as informações dos quatro grupos com o uso dos dados e informações do Saeb 2019 nas estratégias educacionais de resposta à pandemia do covid-19, tendo sido verificado que o grupo que informou que o Saeb contribui menos possui menor média de uso dos dados e informações do Saeb. Considerando que essa média é maior para os gestores do Grupo 4, seguido pelo Grupo 3, Grupo 2 e Grupo 1, conclui-se que os gestores que indicam maior contribuição do Saeb em média também indicam maior uso dos dados e informações do Saeb.

Tabela 7 – Média dos indicadores por grupo de gestores de acordo com a contribuição do Saeb para a rede de ensino

MÉDIA DOS INDICADORES DO USO DOS DADOS E INFORMAÇÕES DO Saeb POR GRUPOS DE GESTORES DE ACORDO COM CONTRIBUIÇÃO DO SISTEMA PARA REDE DE ENSINO	NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA	IDEB	INSE	DADOS CONTEXTUAIS
Grupo 1	-0.77	-0.68	-0.58	-0.51
Grupo 2	-0.14	-0.09	-0.15	-0.14
Grupo 3	0.13	0.11	0.03	0.04
Grupo 4	0.24	0.17	0.30	0.28

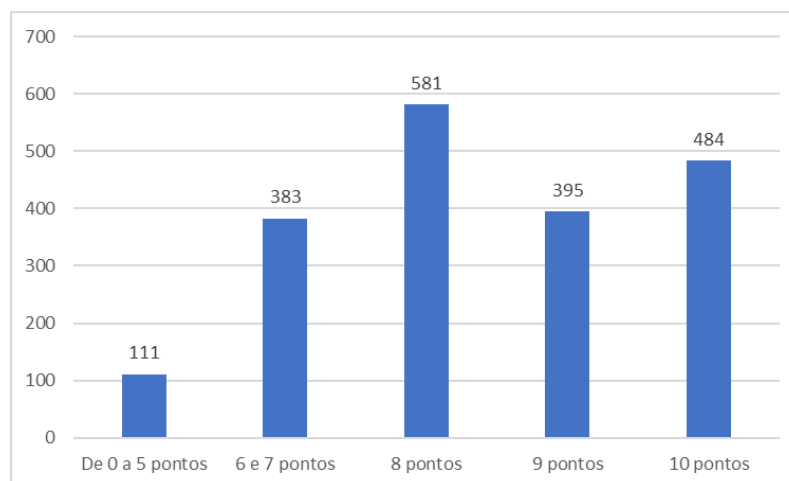
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no questionário.

IV - Contribuição do Saeb para o planejamento e a execução das políticas públicas educacionais desenvolvidas pela Secretaria de educação do ente federativo

A identificação da percepção dos gestores acerca da contribuição do Saeb para o planejamento e a execução das políticas públicas educacionais desenvolvidas pela Secretaria de educação do ente federativo ocorreu por meio da indicação do nível dessa contribuição em uma escala de 0 a 10 pontos, na qual o zero indicava a ausência de contribuição.

Verificou-se que a maioria dos gestores considera que o nível de contribuição Saeb para suas políticas educacionais é alto, tendo em vista que cerca de 75% pontuaram 8, 9 ou 10 nessa avaliação.

Gráfico 4 – Percepção quanto ao nível da contribuição do Saeb para as políticas educacionais do ente federativo



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no questionário.

O cruzamento entre as informações dos cinco grupos com o uso dos dados e informações do Saeb 2019 nas estratégias educacionais de resposta à pandemia do covid-19 revelou que quanto maior é o nível de contribuição atribuído ao Saeb pelos gestores, maior é a utilização dos dados e informações do sistema.

Quadro 2 – Média dos indicadores por grupo de gestores de acordo a contribuição do Saeb para as políticas educacionais do ente federativo

GRUPOS DE GESTORES DE ACORDO COM CONTRIBUIÇÃO DO SISTEMA PARA POLÍTICAS EDUCACIONAIS	NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA	IDEB	INSE	DADOS CONTEXTUAIS
De 0 até 5	-0.56	-0.49	-0.56	-0.51
Igual a 6 ou 7	-0.27	-0.24	-0.33	-0.27
Igual a 8	0.04	0.03	0.00	0.00
Igual a 9	0.07	0.07	0.07	0.09
Igual a 10	0.24	0.20	0.34	0.26

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no questionário.

2.1.2 Uso dos dados e informações do Saeb pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação

A Secretaria de Educação Básica – SEB possui competência de coordenar as políticas para a educação básica em âmbito nacional, buscando promover a melhoria da qualidade da educação dessa etapa, por meio do acesso, permanência, aprendizagem e equidade dos diversos públicos e modalidades de ensino (BRASIL, 2023).

No exercício de 2021, a SEB coordenava sete programas que contemplavam ações de viabilização de aulas remotas ou do retorno às aulas presencias no contexto da pandemia do Covid-19, a saber: Brasil na escola, Laboratório de Criatividade e Inovação para a Educação Básica - Labcrie, Dinheiro Direto na Escola – PDDE, Dinheiro Direto na Escola à título emergencial - PDDE Emergencial, Programa de Inovação Educação Conectada – Picc, Programa Saúde na Escola – PSE e Programa Educação e Família. Além desses, disponibilizava também o Painel de Monitoramento da Educação Básica no Contexto da Pandemia, a Plataforma de Avaliações Diagnóstica e Formativas e o Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC – Avamec.

A avaliação do uso dos dados e informações de aprendizado e de contexto do Saeb identificou o que segue.

I – Dados de aprendizado

Dentre os programas citados, constatou-se que apenas o Programa Brasil na Escola, que visava combater a evasão e abandono escolar, utilizou diretamente dados de aprendizado do Saeb em seu desenho e implementação, e que não foi evidenciado o uso dos dados do Saeb nos ambientes virtuais retromencionados.

O Programa Brasil na Escola, lançado em março de 2021, tem por finalidade “induzir e fomentar a permanência, as aprendizagens e a progressão escolar, com equidade e na idade adequada dos estudantes matriculados nos anos finais do ensino fundamental”, conforme previsto na Portaria nº 177, de 30 de março de 2021 (BRASIL - MEC, 2021a, p. np). Dentre os eixos de atuação do Programa, dois deles incluíram a utilização de dados do Saeb para seleção das escolas beneficiárias, a saber: Eixo apoio técnico e financeiro e Eixo valorização de boas práticas.

O Eixo apoio técnico e financeiro visa aprimorar as competências e habilidades de gestão das lideranças e aperfeiçoar a organização pedagógica e escolar, e contempla, dentre as formas de disponibilização de apoio técnico, a formação para gestores escolares, docentes e equipes técnicas, preferencialmente das escolas selecionadas no programa. Foram adotados os seguintes critérios de seleção:

Art. 12. O Apoio Técnico e Financeiro será destinado às escolas que atenderem a pelo menos um dos seguintes critérios:

I - escolas públicas ofertantes dos anos finais do ensino fundamental com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB igual ou inferior a 3,5, considerando o último IDEB publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep; ou

II - escolas públicas ofertantes dos anos finais do ensino fundamental que possuam 70% ou mais de alunos oriundos de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família - PBF.

(PORTARIA No 177, DE 30 DE MARÇO DE 2021, 2021, p. np).

O Eixo valorização de boas práticas busca “promover o reconhecimento e a disseminação das boas práticas em prol da melhoria das aprendizagens com equidade” (BRASIL - MEC, 2021a, p. np), e definiu os seguintes critérios de seleção das escolas:

I - estar entre as duas mil escolas públicas ofertantes dos anos finais do ensino fundamental que possuam os menores percentuais de estudantes nos níveis de proficiência de zero a quatro nos testes do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb; ou

II - estar entre as oito mil escolas públicas ofertantes dos anos finais do ensino fundamental que possuam a maior variação no sentido de diminuir o percentual de estudantes nos níveis de proficiência de zero a quatro nos testes do Saeb, considerando as duas últimas edições. (BRASIL - MEC, 2021, p. np).

Assim, constatou-se que o desenho do Programa Brasil na Escola contemplou a utilização de dados de aprendizado coletados pelo Saeb em dois eixos de atuação, tendo sido executado apenas o eixo de apoio técnico e financeiro no exercício de 2021, com a utilização dos dados do Saeb 2019 para a seleção das escolas.

Além do Programa citado, foi informado que a Coordenação-Geral de Formação de Professores da Educação Básica utilizou indiretamente os dados do Saeb nas capacitações disponibilizadas na Plataforma Avamec e no Programa Labcrie, tendo em vista a necessidade de promover a formação de professores e gestores para o uso pedagógico das tecnologias no contexto pandêmico, e de alcançar as metas e as estratégias do Plano Nacional de Educação.

II – Dados de contexto

Os dados contextuais foram utilizados no planejamento do Programa Educação e Família, que tem “a finalidade de, no âmbito das escolas públicas de educação básica, fomentar e qualificar a participação da família na vida escolar do estudante e na construção do seu projeto de vida, com foco no processo de reflexão sobre o que cada estudante quer ser no futuro e no planejamento de ações para construir esse futuro” (BRASIL - MEC, 2021b, p. np).

No contexto das ações de combate aos efeitos da suspensão das aulas presenciais em decorrência do Covid, esse Programa se propõe a contribuir para a redução do abandono e evasão escolar ao estimular a participação da família na vida escolar.

A SEB apontou que utilizou dados coletados no questionário dos alunos no desenho do Programa Educação e Família, uma vez que esses dados contribuíam para compreender melhor o envolvimento da família na vida escolar do estudante. Os dados utilizados tratavam da frequência da realização das seguintes atividades pelos familiares do aluno: conversar sobre o que acontece na escola; ir às reuniões de pais na escola; incentivar a fazer as tarefas de casa; incentivar a estudar e incentivar a comparecer às aulas.

Além disso, a Secretaria registrou que pretende utilizar os dados do Saeb para monitoramento das ações do Programa, o que está em consonância com as definições da Portaria nº 571, de 02.08.2021 (BRASIL - MEC, 2021b), que criou o Programa e definiu que a SEB é a responsável pela avaliação nacional.

Em que pese ter sido identificado o uso de dados contextuais no Programa Educação e Família, deve-se reconhecer a subutilização desses dados e informações, o que pode ser exemplificado com o Programa Brasil na escola. Esse programa previu, no eixo de Apoio Técnico e Financeiro, a utilização de dados do Programa Bolsa Família como critério de identificação das escolas com maior participação de alunos provenientes de classes sociais desfavorecidas, além do resultado do Ideb, conforme transcrito anteriormente.

Porém, o Saeb produz o Indicador de Nível Socioeconômico – INSE, que mensura as condições socioeconômicas dos alunos e permite contextualizar os resultados do Saeb, inclusive o resultado do Ideb. O INSE classifica o público atendido pela escola em oito níveis sociais, que consideram a escolaridade dos pais ou responsáveis pelos estudantes e a posse de bens e serviços da família, sendo, portanto, mais completo do que o critério do quantitativo de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, que utiliza a renda per capita como critério de elegibilidade, e mais adequado para utilização combinada com o Ideb, pois contextualiza os resultados desse indicador.

A utilização dos dados e informações do Saeb 2019 pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, restrita aos programas Brasil na escola e Educação e Família, evidencia a subutilização desses insumos no desenho e implementação de programas que contemplassem ações de viabilização de aulas remotas, retomada de aulas presenciais ou combate aos efeitos da pandemia do Covid-19 na educação básica.

2.2 Condições institucionais

A utilização dos dados do Saeb no desenho e na implementação de políticas educacionais sofre influência das condições institucionais dos órgãos gestores educacionais, tendo sido identificado que os seguintes fatores podem favorecer o uso: a cultura de uso de dados, a percepção acerca da qualidade da informação e a alfabetização em dados das equipes dos órgãos gestores.

Apresenta-se a seguir o resultado do levantamento acerca da existência (ou não) dessas condições institucionais, que sinalizam potencialidades e fragilidades para uso de dados do Saeb no desenho e na implementação de políticas educacionais, e que também podem influenciar a implantação do Novo Saeb.

2.2.1 Cultura de uso de dados

A cultura de uso de dados representa um fator importante de sucesso da gestão do conhecimento nas organizações, pois está relacionada ao seu funcionamento e à forma de interação dos sujeitos organizacionais, influenciando a capacidade de aprender, criar, compartilhar e aplicar conhecimento para alcançar resultados (SANTOS; DAMIAN; VALENTIM, 2016; BEM; PRADO; DELFINO, 2013).

Esse aspecto, que constitui um dos principais desafios no âmbito das organizações públicas (BEM; PRADO; DELFINO, 2013), foi avaliado a partir da percepção dos gestores acerca da cultura informacional e da congruência dos valores e discursos com as práticas organizacionais.

I - Cultura informacional

Na avaliação dos gestores das secretarias de educação, esses órgãos públicos possuem uma forte cultura informacional, tendo em vista que houve concordância em patamar superior a 90% com a quase totalidade dos enunciados, considerando as alternativas de resposta concordo ou concordo fortemente, conforme segue:

- A Secretaria dá muita atenção aos normativos que tratam da obtenção, armazenamento e uso das informações: 98%;
- A Secretaria considera que os ferramentais tecnológicos (computadores, banco de dados, aplicativos, sistemas, internet) são importantes e os mantém constantemente atualizados: 99%;
- O assunto “informação” está muito presente no seu ambiente de trabalho, pois existem reuniões e investimento de tempo para tratar da questão da obtenção, armazenamento e uso da informação: 96%;
- A Secretaria definiu o setor/departamento ou servidor responsável pelas questões relacionadas à obtenção, armazenamento e uso da informação, e considera relevante essa atribuição: 89%;
- Todas as ações da Secretaria que se relacionam com a obtenção, armazenamento e uso da informação no contexto da educação básica parecem ser fruto de planejamento. Não são “quebra-galhos” ou improvisos: 95%

II - Congruência dos valores/discursos com as práticas organizacionais

Avaliação similar ocorreu quanto a coerência dos valores e discursos com as práticas organizacionais, pois os gestores educacionais concordaram ou concordaram fortemente que nos assuntos relacionados à obtenção, armazenamento e uso da informação:

- Há consistência entre as ações da Secretaria com a importância que ela atribui à informação: 95%;

- A Secretaria sempre esclarece previamente suas ações, que são executadas em conformidade com o que foi comunicado: 93%;
- Os gestores reconhecem os valores culturais da Secretaria nas ações práticas: 97%;
- A Secretaria possui vontade e mecanismos para transmitir aos servidores sua forma de pensar e de agir: 96%;
- Existem reuniões e treinamentos constantemente para tratar dessas temáticas: 81%.

Portanto, na percepção dos gestores educacionais, há forte cultura informacional nas Secretarias de educação, que também se destacam pela coerência entre as práticas organizacionais com os valores e discursos da administração.

2.2.2 Qualidade da informação

A qualidade da informação pode ser entendida como a adequação às necessidades do usuário final, o que no contexto da presente avaliação corresponde à adequação dos dados e informações do Saeb para o uso pelos gestores federais, estaduais e municipais da área de educação. A avaliação considerou a percepção dos gestores, uma vez que esse julgamento influencia o interesse e utilização dos dados e informações disponíveis.

Foram consideradas dez dimensões, selecionadas dentre aquelas propostas por Strong, Lee e Wang (1997), Lee et al (2002) e Bentancourt (BENTANCOURT, 2015): credibilidade, completude, atualidade, valor agregado, relevância, compreensibilidade, interpretabilidade, concisão, acessibilidade e facilidade de uso. Tais dimensões, classificadas em categorias (da qualidade intrínseca, do contexto, de representação e de acessibilidade), conforme consta do Apêndice A – Metodologia da avaliação do Saeb, nortearam a avaliação da adequação dos dados e informações disponibilizados pelo Saeb ao uso pelos gestores.

Apresenta-se a seguir o resultado das avaliações.

I – Avaliação das categorias da qualidade da informação

Tratando inicialmente da categoria **Intrínseca**, que aborda a característica da informação, a avaliação da dimensão da credibilidade evidenciou que os gestores consideram que os dados e informações de aprendizado e contexto são verdadeiros e confiáveis.

Primeiramente, referente a dados de aprendizado do Saeb, coletou-se a opinião sobre se “O Ideb e os níveis de proficiência dos alunos refletem adequadamente o resultado das provas do Saeb realizadas pelos nossos estudantes”. Os respondentes sinalizaram que consideram tais informações como verdadeiras e confiáveis, concordando ou concordando fortemente em aproximadamente 83% das respostas.

Similarmente, referente a dados contextuais do Saeb, coletou-se a opinião sobre se “O INSE e os dados contextuais refletem adequadamente o contexto social e escolar em que nossos estudantes estão inseridos”. Nesse caso, os respondentes também sinalizaram pela credibilidade das informações, considerando-as como verdadeiras e confiáveis ao concordar ou concordar fortemente em 76% das respostas.

Quanto à categoria **Contexto**, que considera o contexto em que a informação será utilizada, a avaliação abordou quatro dimensões – completude, atualidade, valor agregado e relevância – tendo sido evidenciado que os gestores consideram que os dados e informações possuem qualidade para o contexto de sua utilização.

A avaliação da dimensão completude evidenciou que os gestores consideram que são disponibilizados todos os dados importantes, visto que concordaram ou concordaram fortemente com as respostas: 75% dos gestores quanto a completude do resultado do Ideb e dos níveis de proficiência dos alunos para evidenciar a qualidade da educação da rede de ensino, e 66% dos gestores com relação à completude do resultado do INSE e dos dados contextuais para compreender o contexto social e escolar em que os alunos estão inseridos.

A atualidade dos dados e informações do Saeb também foi considerada adequada, pois mais de 60% dos gestores concordaram ou concordaram fortemente que os dados e informações de aprendizado e contexto são suficientemente atuais para as necessidades da rede de ensino, conforme segue: níveis de proficiência (65%), Ideb (62%), dados contextuais (66%) e INSE (63%). Registre-se que essa avaliação está em consonância com a percepção sobre a periodicidade da divulgação dos resultados do Saeb, a cada dois anos, que foi considerada adequada por 74% dos gestores estaduais e municipais, que concordam ou concordam fortemente que essa periodicidade atende às necessidades da rede de ensino.

A avaliação do valor agregado apontou que se considera que os dados e informações de aprendizado e contexto oferecem benefícios e vantagens para quem as utiliza, pois os gestores apontaram que o uso deles torna melhores o planejamento e a execução de políticas educacionais, tendo sido verificado que concordaram ou concordaram fortemente: 95% quanto ao uso dos níveis de proficiência e Ideb, 93% quanto à utilização dos dados contextuais e 82% quanto ao uso do INSE nas atividades de planejamento ou execução.

Do mesmo modo foi o resultado da avaliação da relevância dos dados e informações de aprendizado e contexto para o planejamento ou execução das políticas educacionais, que constatou que os gestores concordaram ou concordaram fortemente que os dados e informações são aplicáveis para essas tarefas: 95% quanto aos níveis de proficiência, 96% quanto ao Ideb, 92% quanto aos dados contextuais e 80% quanto ao INSE.

As categorias de Representação e Acessibilidade enfatizam a importância do sistema de informação e abordam as suas características, sendo que a primeira trata da forma como a informação é apresentada e a segunda dimensão aborda o acesso à informação.

No que concerne à categoria de **Representação**, que avaliou a compreensibilidade, interpretabilidade e concisão dos dados e informações do Saeb, constatou-se que os gestores consideram que os dados e informações de aprendizado e contextuais estão adequadamente apresentados, pois são fáceis de entender, interpretáveis e concisos.

A avaliação da compreensibilidade apontou que os gestores entendem que as equipes das Secretarias de educação compreendem facilmente os níveis de proficiência (89%), o Ideb (91%), os dados contextuais disponibilizados nos microdados (81%) e o INSE (73%), visto que os gestores concordam ou concordam fortemente com a facilidade de compreensão dos dados e informações do Saeb nos percentuais citados anteriormente.

A dimensão da interpretabilidade também foi considerada adequada, pois os gestores avaliaram que os dados e informações de aprendizado e contexto estão representadas em linguagem apropriada e apresentam definição clara e precisa. Constatou-se que concordam ou concordam fortemente quanto à clareza e precisão das definições e orientações: definição da escala de proficiência (88%), fórmula de cálculo do Ideb (72%), forma de interpretar o Ideb (75%), códigos da planilha de microdados (74%), fórmula de cálculo do INSE (62%) e forma de interpretar o INSE (64%).

Avaliação similar foi realizada quanto a dimensão da concisão, que apontou que os gestores consideram que a informação é apresentada de forma compacta, pois 87% dos gestores concordam ou concordam fortemente que os resultados sobre proficiência são apresentados de forma resumida, contendo os dados suficientes para sua compreensão.

Quanto à categoria de **Acessibilidade**, foram avaliadas duas dimensões (acessibilidade e facilidade de uso) e verificado que os gestores consideram que os dados e informações do Saeb são facilmente acessados e fáceis de usar.

Evidenciou-se que os gestores concordam ou concordam fortemente que o dado ou informação pode ser facilmente acessado pela equipe da Secretaria de educação quando surge a necessidade, conforme segue: níveis de proficiência da rede de ensino (87%), níveis de proficiência da escola (84%), Ideb do Estado ou Município (90%), Ideb da escola (89%), dados contextuais (82%) e INSE (70%).

Os gestores também consideram que os dados e informações do Saeb são facilmente manuseados e aplicáveis no planejamento ou execução de políticas educacionais, pois concordam ou concordam

fortemente em relação à facilidade de uso: 90% quanto aos níveis de proficiência, 91% quanto ao Ideb, 84% quanto aos dados contextuais e 75% quanto ao INSE.

Portanto, conclui-se que, na percepção dos gestores das secretarias de educação, os dados e informações do Saeb possuem qualidade, pois são considerados verdadeiros e confiáveis, são adequados para subsidiar o planejamento ou execução de políticas educacionais, estão adequadamente representados e são considerados acessíveis.

Resume-se na tabela abaixo, os percentuais de concordância dos gestores quanto às categorias e dimensões da análise:

Tabela 8 – Percentual de “Concordo” e “Concordo fortemente” para as categorias de qualidade da informação

QUALIDADE CATEGORIA E DIMENSÃO	INFORMACIONAL:	IDEB E NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA (DADOS DE APRENDIZADO)	INSE E DADOS CONTEXTUAIS (DADOS DE CONTEXTO)
Contexto – Completude		75%	66%
Contexto – Atualidade		62% (Ideb) 65% (Proficiência)	63% (INSE) 66% (Contextuais)
Contexto – Valor agregado		95% (Ideb) 95% (Proficiência)	82% (INSE) 93% (Contextuais)
Contexto – Relevância		96% (Ideb) 95% (Proficiência)	80% (INSE) 92% (Contextuais)
Representação – Compreensividade		91% (Ideb) 89% (Proficiência)	73% (INSE) 81% (Contextuais)
Representação – Interpretabilidade		72% (Ideb) 88% (Proficiência)	64% (INSE) 74% (Contextuais)
Representação – Concisão		75% (Ideb) 87% (Proficiência)	
Acessibilidade – Acessibilidade		90% e 89% (Ideb) 87% e 84% (Proficiência)	70% (INSE) 82% (Contextuais)
Acessibilidade – Facilidade de uso		91% (Ideb) 90% (Proficiência)	74,5% (INSE) 84% (Contextuais)

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no questionário.

II – Correlações entre os indicadores

Além das análises descritivas anteriormente apresentadas, trabalhou-se com o método estatístico de análise fatorial (usando indicadores) para as categorias da qualidade da informação (contexto, representação e acessibilidade, exceto intrínseca). A partir dessas análises, realizou-se correlação entre 1) os indicadores obtidos para cada categoria, 2) os indicadores referentes ao uso de dados e informações disponibilizados pelo Saeb 2019 (analisados na seção de “uso dos dados” deste relatório) e 3) os de qualidade (do Ideb, dos níveis de proficiência, do INSE e dos dados contextuais), cujos resultados estão sumarizados na Tabela 9.

Tabela 9 - Correlações entre categorias da qualidade da informação e indicadores

ANÁLISE FATORIAL – INDICADORES CORRELACIONADOS					
Categorias da qualidade da informação	Uso de dados e informações do Saeb 2019	Qualidade do Ideb acerca do aprendizado	Qualidade dos níveis de proficiência acerca do aprendizado	Qualidade do INSE acerca do contexto	Qualidade dos dados contextuais acerca do contexto
Qualidade informacional – Contexto	Ideb: 0.17 (associação baixa)				
	Níveis de proficiência: 0.21 (associação baixa)	0.82	0.83	0.78	0.86
	INSE: 0.28 (associação baixa)	(associação muito alta)	(associação muito alta)	(associação muito alta)	(associação muito alta)
	Dados contextuais: 0.21 (associação baixa)				
	Ideb: 0.19 (associação baixa)				

ANÁLISE FATORIAL – INDICADORES CORRELACIONADOS					
Categorias da qualidade da informação	Uso de dados e informações do Saeb 2019	Qualidade do Ideb acerca do aprendizado	Qualidade dos níveis de proficiência acerca do aprendizado	Qualidade do INSE acerca do contexto	Qualidade dos dados contextuais acerca do contexto
Qualidade informacional – Representação	Níveis de proficiência: 0.26 (associação baixa)	0.85	0.86	0.82	0.86
	INSE: 0.31 (associação moderada)	(associação muito alta)	(associação muito alta)	(associação muito alta)	(associação muito alta)
	Dados contextuais: 0.27 (associação baixa)				
Qualidade informacional – Acessibilidade	Ideb: 0.23 (associação baixa)				
	Níveis de proficiência: 0.28 (associação baixa)	0.90	0.89	0.76	0.86
	INSE: 0.33 (associação moderada)	(associação quase perfeita)	(associação muito alta)	(associação muito alta)	(associação muito alta)
	Dados contextuais: 0.29 (associação baixa)				

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no questionário, considerando a escala para avaliação de correlação definida por Hopkins (HOPKINS, 2000 apud DA CUNHA et al., 2013).

As informações apresentadas evidenciam dois tipos de associação demonstrada pelos respondentes: **associações muito altas e associações baixas.**

No primeiro tipo de associação (associações muito altas), observa-se que *o aumento ou a diminuição das categorias da qualidade informacional estão muito associados a aumentos ou diminuições das qualidades percebidas pelos respondentes para cada um dos instrumentos: Ideb, níveis de proficiência, INSE e dados contextuais.* Os indicadores de qualidade informacional **Contexto, Representação e Acessibilidade** têm associações muito altas com os indicadores de qualidade do Ideb, de qualidade dos níveis de proficiência, de qualidade do INSE e de qualidade dos dados contextuais.

Em outra medida, o segundo tipo de associação identificado (associações baixas) contempla os indicadores de “uso de dados e informações do Saeb 2019”. As correlações sinalizam que o aumento ou a diminuição desse uso ocorre de forma independente da qualidade informacional. Em outros termos, diferentemente do primeiro grupo, *aumentos em quaisquer categorias da qualidade da informação não apresentaram associação com aumentos no uso dos dados.*

Esse tipo de observação **reforça a importância dos dados e informações do Saeb e a relevância de sua produção e disponibilização:** considerando que os usuários atribuem alta credibilidade ao Saeb, seus usuários *demonstram-se dispostos a usar os dados independentemente de outras características de qualidade.* Isso pode ser ilustrado por debate apresentado na literatura acerca do prazo de divulgação dos dados do Saeb (dimensão “atualidade”), o qual conta com defesas e argumentos em dois sentidos: diminuir e aumentar esse prazo.

A correlação entre os indicadores de uso de dados e o indicador da dimensão atualidade demonstraram associações muito baixas para Ideb (0,06), resultados dos testes de proficiência (0,07) e dados contextuais (0,06), sendo apenas baixa (0,15) para o INSE. Com isso, não se pode afirmar que respondentes que mais usam os dados e informações do Saeb 2019 são aqueles que, por exemplo, concordam que o prazo de divulgação atual é adequado. Ou seja, *respondentes que mais usam esses dados podem fazer parte de qualquer um dos grupos: o dos que concorda ou o dos que discorda que o prazo de divulgação atual é adequado.*

Do exposto, conclui-se que, segundo as respostas apresentadas pelos gestores das secretarias de educação, a qualidade informacional das categorias contexto, representação e acessibilidade possui alta associação com os indicadores de qualidade do Ideb, dos níveis de proficiência, do INSE e dos dados contextuais, o que não foi observado com o uso de dados e informações do Saeb 2019.

2.2.3 Alfabetização em dados

A alfabetização em dados ou Data Literacy compreende a capacidade de pesquisar, processar, classificar, produzir e sintetizar dados (KOLTAY, 2017 apud REIS, 2019, p. 46), e é considerada uma habilidade necessária para a utilização dos microdados disponibilizados pelo Saeb.

O nível de alfabetização em dados das equipes das secretarias foi avaliado por meio de questionário fundamentado na Matriz de competências, definida por Chantel Ridsdale (2015), conforme registrado por Reis (2019). Dessa matriz foram extraídas três competências que estão relacionadas com o uso de microdados do Saeb, a saber: Conhecimento e compreensão dos usos e aplicações dos dados, Gerenciamento de dados e Interpretação de dados.

Preliminarmente, foi identificado que 206 gestores assinalaram que a equipe da Secretaria de Educação desconhecia que os dados contextuais eram disponibilizados no formato de microdados, e que 405 gestores informaram não ter acessado as edições do Saeb dos exercícios de 2015, 2017, 2019 e 2021. A indicação do acesso a tais edições foi apontada pelos gestores, conforme segue.

Tabela 10 – Indicação de acesso aos microdados do Saeb

EDIÇÕES DO Saeb	SIM		NÃO	
2021	1.290	66%	667	34%
2019	951	49%	1.006	51%
2017	616	31%	1.346	69%
2015	382	20%	1.575	80%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no questionário

Por oportuno, deve-se registrar que houve informação divergente de parte dos respondentes quanto ao acesso aos microdados da edição de 2019, visto que, no bloco do questionário (Apêndice B) que tratou do Uso dos dados do Saeb 2019, apenas 549 gestores indicaram ter acessado os microdados, e, no bloco de questões referentes ao perfil do usuário quanto à alfabetização em dados, 951 gestores fizeram a mesma indicação. Dessa forma, verifica-se que houve divergência na resposta de 402 respondentes quanto ao acesso aos dados do Saeb 2019.

A avaliação da alfabetização em dados das equipes das Secretarias de educação considerou o grupo de gestores que apontaram ter acessado pelo menos uma das edições do Saeb, que representam 79% dos respondentes, visto que 21% deles indicou não ter acessado nenhuma das edições do Saeb entre 2015 e 2021.

Verificou-se que os gestores educacionais consideram que suas equipes possuem os conhecimentos necessários para utilizar os microdados do Saeb, conforme se consta da Tabela 11 a seguir, que apresenta os percentuais em relação ao total dos respondentes.

Tabela 11 – Avaliação das equipes das secretarias de educação quanto às competências para uso dos microdados do Saeb

COMPETÊNCIA	ENUNCIADOS	CONCORDÂNCIA	DISCORDÂNCIA
Conhecimento e compreensão dos usos e aplicações dos dados do Saeb	Os dados contextuais divulgados nos microdados são informações fundamentais para entender a qualidade, a equidade e a eficiência da educação oferecida para os alunos da minha rede	73%	6%
	Com os microdados consigo realizar diagnósticos que subsidiem o planejamento e a proposição de ações no âmbito escolar da rede de ensino	74%	5%

COMPETÊNCIA	ENUNCIADOS	CONCORDÂNCIA	DISCORDÂNCIA
Gerenciamento de dados	A Secretária de educação compara os dados de anos diferentes dos microdados do Saeb de forma a produzir uma série histórica e verificar o seu progresso	72%	7%
	A Secretária de educação compara os dados disponibilizados da sua rede com as de outras redes de ensino	68%	11%
	Com os microdados consigo levantar o perfil do alunado da minha secretaria de educação	72%	7%
	Com os microdados consigo levantar o perfil do corpo docente da minha secretaria de educação	70%	9%
	Com os microdados consigo levantar em que condições se dá a infraestrutura das escolas da minha secretaria de educação	69%	10%
	Com os microdados consigo levantar em que condições se dá os recursos pedagógicos das escolas da minha secretaria de educação	70%	10%
	Com os microdados consigo levantar em que condições se dá os processos da gestão das escolas da minha secretaria de educação	70%	9%
	Com os microdados consigo desenvolver políticas que atendem em particular o que foi estabelecido pelo Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.	73%	6%
	Compreendo o significado de "base de dados desidentificada"	56%	23%
	Compreendo o significado de desenho amostral, população alvo, população de referência e grau de precisão esperado o que permite analisar os dados com qualidade	63%	16%
	Os documentos técnicos explicativos que são divulgados em conjunto com os microdados são de fácil compreensão pela equipe da secretaria	61%	19%
	O planejamento amostral do Saeb é de fácil compreensão	65%	15%
	O dicionário de variáveis é de fácil compreensão	60%	19%
	É de fácil entendimento e identificação a divisão dos blocos temáticos de questões nos microdados (relacionadas as temáticas)	64%	15%
Interpretação de dados	Os arquivos de dados disponibilizados em formato .csv são facilmente trabalhados pela equipe	56%	24%
	A equipe domina os softwares necessários para trabalhar com os microdados	55%	24%
	Gráficos são produzidos pela equipe a partir dos dados disponibilizados nos microdados para apresentar os dados visualmente	54%	25%
	Tabelas são produzidas pela equipe a partir dos dados disponibilizados nos microdados para apresentar os dados visualmente	56%	23%
	São calculadas medidas estatísticas como frequência, média, mediana e desvio-padrão a partir dos dados disponibilizados nos microdados	48%	32%
	Relatórios gerenciais são elaborados pela equipe da secretaria para subsidiar a tomada de decisão na minha rede	52%	27%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no questionário

A análise dos dados evidenciou que em média, concordaram ou concordaram fortemente que as equipes da Secretaria possuem habilidades relacionadas ao uso dos microdados do Saeb: 71% dos gestores quanto ao conhecimento e compreensão dos usos e aplicações dos microdados do Saeb, 60% dos gestores quanto à competência de gerenciamento de dados e 52% quanto a competência de interpretação de dados.

Verificou-se que a redução dos percentuais de concordância acerca das competências avaliadas reflete o aumento da complexidade das tarefas relacionadas, e permite inferir que existem lacunas de habilidades nas equipes das Secretarias de educação que acessaram os microdados do Saeb, que podem impactar negativamente o uso dos microdados do Saeb em toda sua potencialidade.

Além das lacunas identificadas nesse grupo, deve-se ressaltar situação dos demais respondentes, que apontaram que os microdados do Saeb não foram acessados (21%) ou avaliaram que suas equipes não detinham as competências avaliadas, tendo discordado ou discordado fortemente com o teor dos enunciados. O somatório do percentual do primeiro grupo com a média do percentual de discordância do segundo grupo revelou a existência de quantitativo representativo de entes da amostra que não possuem

as competências necessárias para usar os microdados, conforme segue: 29% quanto ao conhecimento e compreensão dos usos e aplicações dos microdados do Saeb, 40% quanto à competência de gerenciamento de dados e 48% quanto a competência de interpretação de dados.

Corroborar a percepção acerca das lacunas de conhecimento das equipes das Secretarias, a avaliação dos gestores que acessaram os microdados do Saeb, acerca da dificuldade de utilizar dados do sistema para realizar diagnósticos e monitorar as políticas educacionais. Essa avaliação utilizou escala de 0 a 10 pontos, na qual a nota zero indicava ser “muito fácil” e a nota 10 indicava ser “muito difícil”, tendo sido atribuído nota acima de 6 pela maioria dos gestores (56%), que considera difícil utilizar os dados do Saeb, conforme discriminado a seguir.

Tabela 12 – Avaliação da dificuldade de uso dos dados do Saeb pelos gestores que acessaram os microdados

NOTAS	GESTORES QUE ACESSARAM MICRODADOS	
0, 1, 2	250	16%
3, 4, 5	429	28%
6, 7	401	26%
8, 9, 10	472	30%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no questionário

Portanto, conclui-se que existem lacunas de conhecimento nas equipes das Secretarias de educação que impactam negativamente o uso dos microdados do Saeb no desenho, implementação ou monitoramento das políticas públicas educacionais, embora a maioria dos gestores tenha avaliado positivamente o perfil das equipes quanto à alfabetização em dados.

2.3 Desenho do novo Saeb

Os parâmetros de atualização do Saeb, homologados pela Portaria nº 1.057, de 29 de dezembro de 2022, ampliaram os objetivos e temáticas que vinham sendo contemplados por esse sistema. Nessa proposta, o Novo Saeb, definido como um conjunto integrado de instrumentos, visa permitir “o monitoramento e a avaliação externa em larga escala das aprendizagens, da trajetória dos estudantes, das condições de oferta, da gestão educacional e dos investimentos realizados pelos entes para a geração de evidências quanto à garantia constitucional do direito à educação” (BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022a, p. 27).

A proposta do Novo Saeb abrange alterações em diferentes níveis, que vão desde avanços incrementais em objetivos semelhantes àqueles das últimas edições do Saeb até inclusão de finalidades e temáticas que interferem na concepção desse sistema.

Merecem registro a ampliação dos destinatários e das formas de divulgação das informações geradas pelo Saeb; a previsão de monitoramento das desigualdades e evidenciação do impacto do nível socioeconômico dos estudantes e dos recursos disponíveis na qualidade da educação; e a previsão de ampliação dos indicadores que abordam diferentes aspectos que impactam a qualidade da educação. Tais proposições preenchem lacunas apontadas por especialistas (ALVES; SOARES, 2013; FIGUEIREDO et al., 2018; TRAVITZKI, 2020) e representam avanços em relação às edições do Saeb 2019 e 2021.

Porém, a avaliação do teor da proposta do Novo Saeb permitiu identificar a existência de limitações, no contexto atual da educação básica, que podem impactar a sua implementação, em que pese essa proposta não explicitar todos os elementos que compõe o desenho do novo sistema.

Apresenta-se a seguir as limitações identificadas que podem prejudicar a eficácia dos dados e informações do Novo Saeb.

2.3.1 Ausência de definição oficial dos níveis de aprendizado que permitam classificar a adequação e a suficiência das competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos.

A Constituição Federal define que a garantia do padrão de qualidade é um dos princípios que norteiam o direito à educação (BRASIL, 1988). Porém, não há definição oficial do que é considerado “padrão de qualidade”, nem do que sejam os níveis de educação adequados e suficientes.

Tal omissão impacta o monitoramento do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que estabelece diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais, e prevê em sua meta 7, que trata da educação básica, as médias do Ideb que deveriam ser alcançadas pelos estudantes. Uma das estratégias previstas para o alcance dessa meta previa:

assegurar que:

a) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos (as) alunos (as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável;

b) no último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável (original sem grifos) (BRASIL, 2014, p. np).

A ausência das definições dos níveis “suficiente” e “desejável” impacta negativamente o monitoramento e avaliação das políticas educacionais, pois não há parâmetros que indiquem quantos alunos conseguiram ou não alcançar as competências e habilidades adequadas ou suficientes em determinada etapa de ensino.

As consequências negativas dessa omissão nas políticas educacionais podem ser exemplificadas com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, cuja metodologia de distribuição da complementação - VAAR (Valor anual por aluno) inclui medida de equidade de aprendizagem, que “considerará em seu cálculo a proporção de estudantes cujos resultados de aprendizagem estejam em níveis abaixo do nível adequado” (original sem grifos) (BRASIL, 2020, p. np).

Também há impactos negativos na utilização pedagógica dos resultados da avaliação, que necessita de definição dos níveis de aprendizado com a correspondente interpretação pedagógica, de forma a possibilitar a oferta de atividades de acordo com o nível de aprendizado alcançado (BOF, 2022).

Registre-se que existem diversos estudos que apresentam proposições para a definição dos níveis de aprendizado com base nos dados do Saeb, a exemplo da definição realizada pelo movimento da sociedade civil Todos pela Educação e àquela utilizada pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp. O primeiro estabeleceu o ponto de corte do nível “adequado” na pontuação de 70% da escala de proficiência e definiu quatro níveis de aprendizado - abaixo do básico, básico, proficiente/adequado e avançado, que também foram adotadas pelo Saresp (BOF, 2022).

No sistema de avaliação do Estado de São Paulo, cuja metodologia foi desenvolvida por Soares (2009), houve a definição do significado pedagógico e normativo para os quatro níveis de aprendizado, conforme segue:

- *Abaixo do Básico – os alunos demonstram domínio rudimentar da competência medida.*
- *Básico – os alunos demonstram domínio apenas parcial da competência medida.*
- *Adequado – os alunos demonstram dominar os conteúdos e habilidades esperados para o seu estágio escolar; e*

- *Avançado – os alunos não só dominam a competência de forma especialmente completa, como também ultrapassam o esperado para o seu estágio escolar. (BOF, 2022, p. 25)*

Soares (2009, p. 33–34) explica que:

O uso de níveis permite dar às medidas das proficiências dos alunos uma utilidade pedagógica e não apenas gerencial. Os alunos que estão no nível Abaixo do Básico precisam de acompanhamento imediato para que a situação em que se encontram não se cristalice. Aos alunos no nível Proficiente devem ser oferecidas atividades de desafio como olimpíadas, que favorecem a criação de um grupo com desempenho avançado. As atividades adequadas aos alunos do nível Básico exigem análise mais detalhada de sua situação que considere o nível de ensino e as preferências individuais dos alunos. Alguns estão neste nível por entenderem que, em relação à competência, não precisam de desempenho melhor. No entanto, na maioria das vezes, precisam aprimorar seu desempenho, merecendo atividades de consolidação.

Além disso, deve-se ressaltar que falta de definição oficial dos níveis de aprendizado e do padrão de qualidade contribui para as divergências nas metodologias de avaliação, que foram assinaladas no documento “Parâmetros de atualização do Novo Saeb”, abaixo transcrito, e compromete o cumprimento do objetivo VII do Novo Saeb: “Organizar a colaboração e a interoperabilidade entre o Saeb e os sistemas de avaliação subnacionais, inclusive quanto a etapas e modalidades avaliadas, métodos, cronogramas de aplicação e forma de divulgação dos resultados” (BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022a, p. 28):

(...) muito embora os governos estaduais tenham, nos últimos anos, alinhado cada vez mais as escalas de proficiência de suas avaliações com a avaliação nacional, nem sempre é possível estabelecer a comparabilidade. Esse alinhamento das escalas de proficiência é importante tanto para ajudar os atores locais a compreender melhor o desempenho de suas redes escolares em todos os instrumentos de avaliação como para evitar sobreposição no propósito e no desenho da avaliação nacional na esfera local, o que agrega pouco valor e acarreta altos custos.

A reformulação do Saeb é, portanto, uma oportunidade única para melhorar a coordenação e aumentar a eficiência, em um momento de aumento da pressão fiscal e crescentes necessidades sociais (BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022a, p. 14).

Portanto, constata-se que a ausência de definição oficial do padrão de qualidade, por meio do estabelecimento de níveis de aprendizado que permitam classificar a adequação e a suficiência das competências e habilidades adquiridas pelos alunos, impacta negativamente a utilização gerencial e pedagógica dos resultados do Saeb e representa um entrave para a implementação do novo sistema.

2.3.2 Inadequação da forma atual de publicação dos microdados do Saeb.

A atual forma de publicação dos microdados coletados pelo Saeb considera que o menor nível de agregação dos dados é a unidade escolar (BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020), o que difere da forma histórica de publicação desses dados, adotada até abril de 2021, que disponibilizava os dados relacionados ao respondente (aluno, professor, diretor ou secretário de educação).

Tal alteração foi resultado da avaliação realizada pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, acerca do controle de privacidade nos censos educacionais do Inep, que concluiu que a forma de publicação dos microdados do Saeb estaria em desacordo com os requisitos da Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD para tratamento de dados pessoais, o que foi acatado pelo Inep (BRASIL - Inep, 2021).

Porém, tal entendimento foi contestado pela Controladoria-Geral da União - CGU, que na qualidade de órgão central do Sistema de Transparência do Governo Federal, possui competência para estabelecer entendimento em matéria de transparência (BRASIL, 2023). A CGU expediu a Nota Técnica nº 1136/2022/CGAT/DTC/STPC, de 23 de maio de 2022, que avaliou os documentos publicados pelo Inep, tendo emitido a seguinte recomendação que abrange os microdados do Saeb:

9.1.1.3. Para todas as bases de dados restantes que já estejam publicadas, mesmo que haja dúvidas sobre sua correta anonimização, tendo em vista a presunção do correto enquadramento nos termos da LAI e a boa-fé do ato de publicação no formato histórico, manter todas as bases de dados publicadas, exceto se surgirem evidências que indiquem significativo risco de prejuízo à intimidade, vida privada, honra e imagem dos titulares, indiretamente identificados ou identificáveis em alguma base de dados publicada. Nesse caso, deve ser realizada nova avaliação quanto à existência de previsão legal ou de interesse público e geral preponderante sobre o direito de proteção dos dados pessoais (Art. 31 da LAI, §1º, inciso II, e §3º, inciso V). Caso essa avaliação demonstre a existência de previsão legal para publicação dos dados pessoais ou interesse público e geral preponderante sobre o direito de proteção dos dados pessoais (hipóteses previstas no Art. 31 da LAI), continuar publicando e a base de dados nos moldes históricos. Caso contrário (inexistência de previsão legal e preponderância da proteção dos dados pessoais sobre o interesse público e geral na publicação), retirar do ar a base de dados, suspender a atualização periódica e promover a compatibilização das bases de dados à LAI, por exemplo utilizando técnicas que anonimem a base de dados ou que alterem a sua estrutura de forma que uma nova avaliação a enquadre nas hipóteses previstas no Art. 31 da LAI.

Ressalte-se que a publicação dos microdados agregados por unidade escolar impossibilita a realização de análises que tenham como referência o respondente, como o acompanhamento longitudinal do processo educacional, trazendo prejuízos para o desenho e monitoramento de políticas públicas. Além disso, favorecer o acompanhamento longitudinal constitui um dos objetivos específicos dos questionários de coleta de dados do Novo Saeb, que “têm como objetivo geral produzir indicadores e informações que permitam mensurar as diferentes dimensões da qualidade da educação, com base nos princípios estabelecidos pela Constituição Federal, pelas normas legais da área educacional e por outros documentos norteadores da prática educacional” (BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022a, p. 33).

Por oportuno, deve-se esclarecer que na pesquisa transversal são coletados e analisados dados em uma determinada população em um tempo definido, permitindo comparar diferentes amostras de diferentes períodos. Essa é a metodologia utilizada no atual Saeb, que coleta dados acerca dos alunos das séries finais a cada dois anos.

Por sua vez, a pesquisa longitudinal coleta dados de uma mesma amostra ao longo do tempo, permitindo o acompanhamento de cada indivíduo. Essa metodologia está em consonância com a proposição do Novo Saeb de possibilitar o monitoramento da “trajetória dos estudantes” e de “ter uma avaliação formativa” (BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022b, p. 27), uma vez que nessa modalidade de avaliação o objeto é o aluno e seu processo de aprendizagem (QUEIROZ; BORRALHO; MATOS, 2023).

A importância da coleta e publicação de dados dos alunos é corroborada por Soares (2016), que destaca que o Estado deve ter meios de verificar se os cidadãos individualmente tiveram seu direito à educação atendido, tendo em vista tal direito constituir um direito dos indivíduos, que se concretiza por meio da trajetória escolar regular e do aprendizado relevante e em nível adequado. O autor aponta que:

Uma trajetória escolar regular é a primeira evidência de atendimento completo do direito à educação. Por trajetória escolar entende-se acesso, permanência, promoção e conclusão das etapas em que o ensino se organiza. A qualidade dessa dimensão é captada por sua regularidade, ou seja, essas diferentes etapas devem ser concluídas na idade esperada. Assim, uma trajetória, embora completa, porém irregular ou mais longa do que o necessário, é uma maneira inadequada de atender ao direito à educação (SOARES, 2016, p. 146).

Dessa forma, constata-se que a publicação dos microdados agregados em nível de unidade escolar constitui um entrave para a implementação de uma avaliação formativa, impacta negativamente o uso gerencial e pedagógico dos dados coletados pelo Saeb e compromete a avaliação acerca do cumprimento do direito individual à educação.

2.3.3 Inadequação da estrutura das escolas para a utilização de avaliações computadorizadas.

A proposta do Novo Saeb prevê a migração das avaliações em papel para a versão digital para os alunos do 5º ano em diante, de forma a incorporar os avanços tecnológicos de avaliações internacionais, que utilizam avaliações computadorizadas e obtém resultados mais precisos acerca do aprendizado. Essa proposta destacou dois obstáculos para a adoção de avaliações digitais: os efeitos do modo de avaliação e a logística (BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022a).

O primeiro obstáculo foi relacionado à comparabilidade entre a versão digital e as versões anteriores do Saeb e à falta de familiaridade de estudantes mais vulneráveis com atividades realizadas em computadores, tendo sido apontada a necessidade de realizar estudos “para mitigar a desigualdade dentro do sistema de avaliação e garantir que todos os professores e os estudantes estejam familiarizados e confortáveis com uma avaliação em computador” (BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022a, p. 41).

Quanto à questão logística, a proposta destaca que “a forma como o hardware adequado será fornecido, qual software será usado e como será desenvolvido, em quais equipamentos os estudantes realizarão a prova são questões logísticas que têm de ser pensadas para a implementação de uma versão digital do Saeb” (BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022a, p. 41).

Em que pese o documento reconhecer a necessidade de promover estudos para minorar os efeitos do modo de avaliação e para identificar os meios de viabilizar a logística, os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2021 evidenciam que os desafios relacionados à infraestrutura das escolas estão longe de serem superados e demandam a realização de ações abrangentes para garantir o alcance de parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, que constam das estratégias vinculadas à meta 7 do PNE 2014-2024.

Dentre essas estratégias, deve-se destacar duas delas diretamente relacionadas aos recursos tecnológicos das escolas e que não foram cumpridas, tendo em vista que os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2021 evidenciaram a inadequação da estrutura das unidades escolares, especialmente daquelas que atendem ao ensino fundamental:

7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;

7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet” (Original sem grifos) (BRASIL, 2014, p. np).

Tabela 13 – Disponibilidade de recursos tecnológicos nas escolas públicas em função da etapa de ensino ofertada

RECURSOS TECNOLÓGICOS	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Internet banda larga	44,03%	81,47%
Internet para alunos	21,70%	69,16%
Internet para ensino e aprendizagem	31,07%	75,18%
Computador de mesa para alunos	30,60%	79,40%
Computador portátil para alunos	20,14%	41,14%
Tablet para alunos	5,15%	14,00%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2021

O relatório do Censo Escolar da Educação básica 2021 apontou que ensino fundamental foi ofertado majoritariamente pelas redes municipais de ensino, que, em sua grande maioria, não disponibilizaram

internet e computadores para seus alunos; por outro lado, a disponibilidade dos recursos tecnológicos melhorou na etapa do ensino médio, contemplada predominantemente na rede estadual de ensino. Porém, mesmo nessa etapa de ensino, houve parcela relevante das escolas que não tiveram acesso a tais recursos (BRASIL - Inep, 2022).

A inadequação da estrutura informacional das escolas é agravada pela inexistência desses equipamentos na maioria dos domicílios brasileiros. A pesquisa TIC Domicílios 2020 apontou que apenas 45% dos domicílios possuíam computador e que 44% possuíam computador e internet, sendo que nos domicílios das classes D/E apenas 12% acessavam as duas tecnologias (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2021).

Portanto, existem obstáculos de grande vulto para que a implementação de avaliações computadorizadas não contribua para o aprofundamento das desigualdades na educação básica, em que pesem os ganhos potenciais na melhoria da coleta dos dados que podem ser proporcionados pelas avaliações digitais.

3 O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): precificação, isenção da taxa de inscrição e papel do exame na democratização do acesso ao Ensino Superior

3.1 Histórico do Enem

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído pela Portaria MEC n.º 438, de 28 de maio de 1998. O exame foi concebido, inicialmente, como uma autoavaliação individual e voluntária para embasar decisões acerca da continuidade nos estudos ou inserção no mercado de trabalho. O objetivo dos gestores no momento da formulação do Enem era o de criar um exame similar ao Scholastic Aptitude Test (SAT) americano. Um exame voluntário que avaliava os estudantes ao fim do ensino médio, mas que ao mesmo tempo poderia ser utilizado pelas instituições de ensino superior e empresas em seus processos de seleção, respeitando a autonomia dessas instituições (BRASIL, Conselho Nacional de Educação, 2022).

Desde a sua implementação, o exame vem passando por diversas modificações. Essas modificações foram em grande parte melhorias e integração com programas públicos, mas também reformulações de seus objetivos com o redesenho da avaliação. Pode-se dividir a trajetória do Enem em duas etapas distintas. A primeira se inicia em 1998 com a instauração do programa e vai até 2009 quando o exame é reformulado para o formato que tem atualmente. Em sua fase Inicial, o Enem era pautado principalmente pelo objetivo de se constituir em um parâmetro de autoavaliação para o candidato. Nessa fase inicial era possível encontrar instituições de ensino utilizando o exame como um dos seus critérios de avaliação, mas isso ocorria isoladamente, sem que houvesse uma política do Ministério da Educação (MEC) nesse sentido e de forma muito mais tímida do que se observará a partir de 2009. A Portaria MEC n.º 438 lista os seguintes objetivos para o Enem em seu artigo 1º:

- i. conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;*
- ii. criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;*
- iii. fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; e,*
- iv. constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.*

O exame realizado em 1998 compreendia uma avaliação composta por 63 questões, juntamente com a elaboração de uma redação. A participação no exame exigia o pagamento de uma taxa de inscrição e os candidatos recebiam um boletim contendo seus resultados. A prova era caracterizada como uma avaliação multidisciplinar, embasada nas competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica. A partir de 2001, foi instituída a isenção da taxa de inscrição, fato que acarretou em um notável aumento no número de inscritos, passando de 390 mil para 1,6 milhão. De acordo com a Portaria MEC nº 318, datada de 22 de fevereiro de 2001, a isenção da taxa de inscrição era aplicada nos seguintes casos:

§ 2º Será concedida isenção do pagamento da inscrição aos interessados em participar do Enem:

I - concluintes do ensino médio em instituição pública;

II - aos carentes concluintes do ensino médio da rede particular de ensino, mediante declaração do dirigente da instituição;

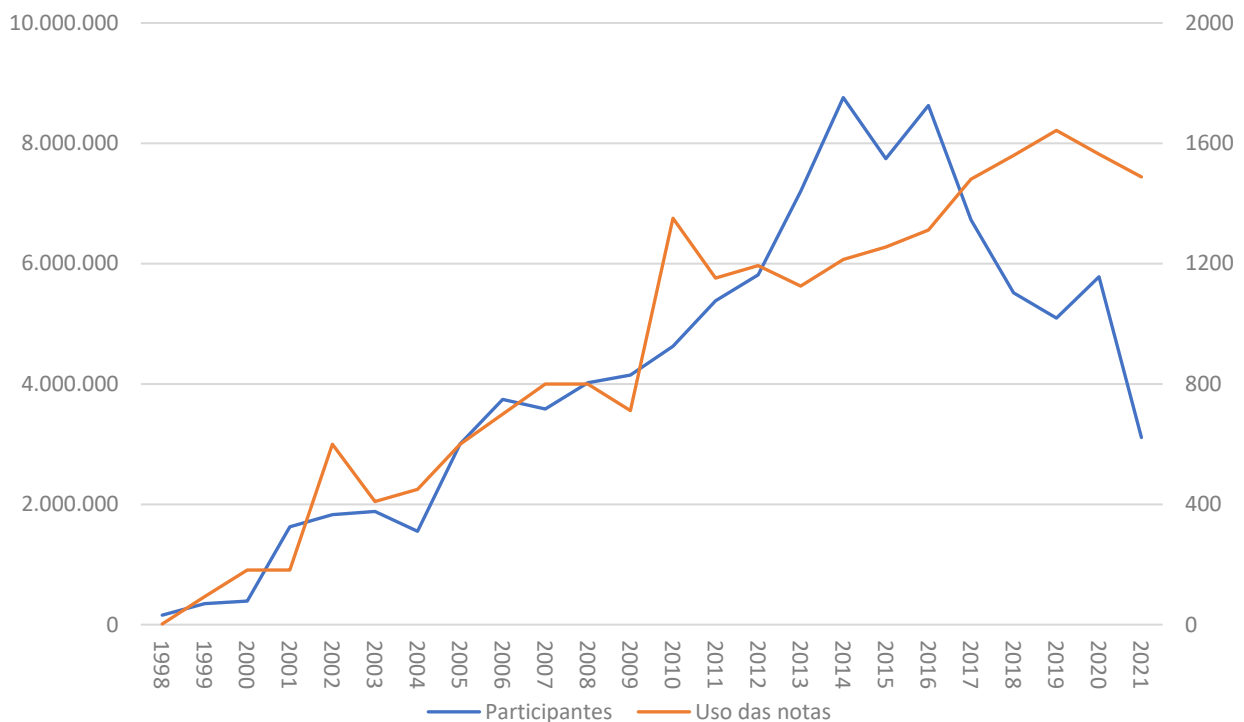
III - aos concluintes do ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos - concluído entre abril de 2000 até abril de 2001;

IV - aos egressos desse nível de ensino, mediante declaração de carência firmada por si próprio, quando capaz, pelos pais ou responsáveis.

Em 2004 o exame ganhou ainda mais destaque por conta da sua relação com o Programa Universidade para Todos (Prouni). No ano seguinte o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES) passaria a utilizar também os dados do Enem. Ambos os programas contribuíram para a popularização do exame, que já atraía mais de quatro milhões de candidatos em 2008.

O Enem passou por um ponto de inflexão em 2009, com a Portaria MEC nº 462 de 27/05/2009 e a Portaria Inep nº 109 de 27/05/2009, quando o exame foi reestruturado, com vistas à implementação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), instituído pela Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Até o ano de 2008 mais de 800 instituições de ensino superior já utilizavam o Enem em maior ou menor grau como parte de seu processo seletivo. Considerando o número expressivo de candidatos que realizavam a prova todos os anos, é seguro dizer que boa parte dos candidatos ao ensino superior brasileiro conheciam o Enem e o reconheciam como parte do processo seletivo ao ensino superior. Isto ocorria até então sem a intervenção direta de uma política pública do governo. Até aquele momento o método mais comum era o estudante levar até a instituição de ensino o boletim com suas notas – ou a instituição podia consultar as notas diretamente, mediante convênio com o MEC. A reforma do Enem de 2009 viria não só para dar maior centralidade ao papel de exame de seleção para o ensino superior, mas para transformar o Enem no principal método de acesso ao nível superior no Brasil. O histórico do número de participantes do Exame e do número de instituições de ensino superior a aceitar as notas para admissão pode ser visto no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Número de candidatos inscritos e de instituições de ensino que utilizam as notas do Enem por ano



Fonte: elaboração própria com informações do Inep e dados do Censup.

Com relação ao Enem a partir de 2009 o parecer CNE/CP Nº:5/2022 do MEC (BRASIL, Conselho Nacional de Educação, 2022) traz o seguinte balanço:

O Enem atual descaracteriza o Enem original, que visava romper os vínculos tradicionais do Ensino Médio com o vestibular, e recupera o sentido de uma Educação Básica comprometida com o Ensino Superior, ao se tornar um vestibular nacional, um processo de seleção extremamente competitivo. Com o objetivo de democratizar o acesso ao Ensino Superior, o MEC pretendia também induzir a mobilidade acadêmica e a reestruturação curricular do Ensino Médio.

Ainda que o número de instituições que utilizavam a nota do Enem em seus processos seletivos fosse expressivo, a adesão das universidades públicas, em especial as federais, consideradas de maior prestígio e que concentravam a maior demanda por vagas, ainda era bastante tímida. O processo de construção do Enem pós 2009 passou por uma campanha de convencimento dessas instituições, respeitando sua autonomia. No início de 2009 o MEC encaminha uma carta aberta com suas propostas para a reformulação do Enem para a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). No documento o MEC reconhece a importância dos processos de vestibular, mas também destaca as fragilidades desses processos. Segundo o documento a descentralização inerente ao modelo de seleção pelas próprias instituições de ensino limita as opções dos candidatos e tende a favorecer os candidatos de maior poder aquisitivo e mais próximos aos centros urbanos. O documento advoga pelo uso do Enem como um processo de seleção centralizado ao qual as universidades poderiam aderir voluntariamente. O documento destaca ainda que o principal ganho de utilizar o Enem como um processo centralizado seria a democratização do acesso ao ensino superior decorrente da racionalização do processo seletivo. A adesão dessas instituições foi crucial para o sucesso e crescimento do Enem nos anos seguintes, por conta do volume de estudantes que se candidatavam a essas instituições, e pelo prestígio dessas Universidades.

O novo exame, concebido como um vestibular nacional, foi construído a partir da junção das matrizes do Enem original e do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). O exame era composto por quatro provas, com quarenta e cinco questões cada, e uma redação, realizadas

em 2 dias. Uma novidade era a aplicação da Teoria de Resposta ao Item com o objetivo de permitir a comparação de resultados entre diversos ciclos de avaliação. A reformulação do exame pode ser observada também nos objetivos do programa listados na Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009.

Art. 2º - Constituem objetivos do Enem:

I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

*III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como **modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;***

IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;

V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º - e 2º - da Lei no - 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

*VII - **promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior;***

A Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010 instituiu o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) completando assim o modelo de seleção centralizado. Os estudantes que se candidatassem às vagas nas instituições que aderissem ao Sisu não iriam mais apresentar suas candidaturas diretamente às instituições. Ao invés disso as vagas seriam alocadas de acordo com as regras do Sisu, considerando as notas do Enem, disponibilidade de vagas, preferências e, mais tarde, opções de cotas – Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas). Conforme explicitado pela carta do Mec à Andifes, o Sisu tinha o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior brasileiro facilitando a mobilidade dos candidatos e simplificando o processo, em especial para o estudante de baixa renda.

A partir de 2009 observa-se uma expansão significativa do Enem. O número de estudantes que optam por realizar a prova e o número de instituições que utilizam as notas do Enem em processos seletivos é consideravelmente maior após a reformulação ocorrida naquele ano. No momento atual, vislumbra-se mais uma reestruturação do Exame, para que se adeque ao Novo Ensino Médio, decorrente da edição da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. O novo formato do Enem deve ser aplicado a partir da edição de 2024.

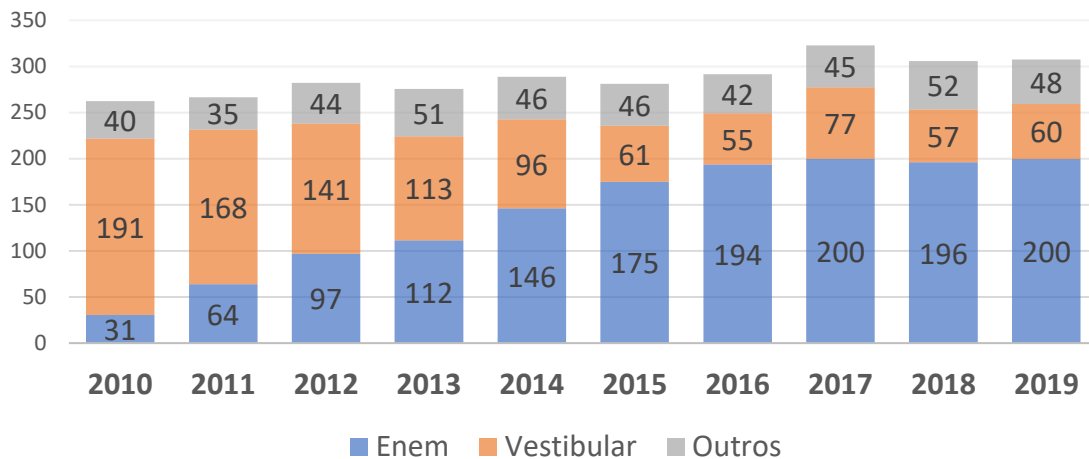
3.2 Perfil dos Ingressantes no período 2010-2019

Foram realizadas análises abrangendo o conjunto de dados do Censo do Ensino Superior (Censup) no período de 2010 a 2019, considerando variáveis como idade, sexo, acesso a políticas de ação afirmativa (cotas), cor ou raça e tipo de instituição frequentada durante o ensino médio. Com o intuito de simplificação, os diferentes tipos de ingresso, além do Vestibular e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), foram agrupados na categoria "Outros". Essa categoria abrange, mas não se limita a, processos de transferência, reopção de curso, obtenção de novo título, seleção simplificada e seleção seriada.

O número total de ingressantes tem pequenas oscilações, com tendência de leve crescimento no período, apresentando o mínimo de 262.287 estudantes em 2010 e máximo de 322.616 estudantes, em 2017. O ano de 2017 apresenta um pequeno pico no número de ingressantes, seguido por 305.558 em 2018 e 307.512 em 2019 – esses anos são os três únicos em que o quantitativo supera os 300.000.

Mais relevante do que o quantitativo total é a distribuição desses estudantes de acordo com o tipo de ingresso. Durante o período de 2010 a 2016, observa-se um evidente movimento de substituição dos ingressantes por meio do vestibular, que variam de 191.309 em 2010 para 55.301 em 2016, por ingressantes provenientes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que variam, no mesmo período, de 30.561 a 193.704. Percentualmente, são observadas variações de 73% a 19% e de 12% a 66%, respectivamente. Por outro lado, as outras formas de ingresso, responsáveis por uma parcela menor de ingressantes, apresentam oscilações ao longo do período, sem tendências significativas. O ano de 2011 registrou o menor número absoluto e relativo de ingressantes nessa categoria (34.909, ou 13%), enquanto os maiores números absolutos foram observados em 2018 (52.117, ou 17%) e os maiores percentuais ocorreram em 2013 (51.462, ou 19%). Esses quantitativos podem ser vistos no Gráfico 6.

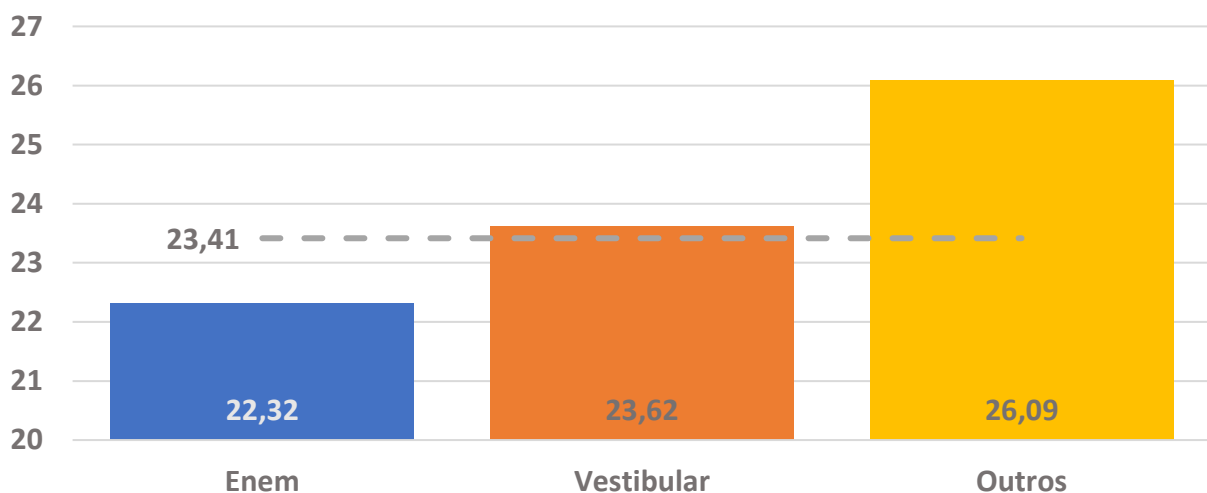
Gráfico 6 – Ingressantes por tipo de ingresso, 2010 a 2019 (milhares)



Fonte: elaboração própria com dados do Censup

A idade média dos ingressantes por tipo de ingresso é representada no Gráfico 7. Pode-se perceber que os estudantes que ingressam pelo Enem têm, em média, 1,3 anos a menos que os ingressantes pelo vestibular (22,3 anos *versus* 23,6 anos), ao passo que os que ingressam pelas outras formas são os que apresentam as maiores idades, com média de 26 anos. Ressalte-se que, dentre os ingressantes por outras formas, constam aqueles que ingressam por avaliação seriada, que apresentam a menor média de todas as formas de ingresso, o que ainda traz a média de idade para baixo.

Gráfico 7 – Idade média dos ingressantes de 2010 a 2019, por tipo de ingresso



Fonte: elaboração própria com dados do Censup

Nos gráficos abaixo, apresenta-se o perfil do sexo dos ingressantes, separados por tipo de ingresso. O Gráfico 8 traz números absolutos, e se pode perceber o efeito da variação dos quantitativos entre os tipos de ingresso, conforme evidenciado também no Gráfico 6 (página 37). Entretanto, os percentuais de ingressantes do sexo feminino, por tipo de ingresso, evidenciado no Gráfico 9, permitem melhor visualizar o comportamento relativo dos percentuais de mulheres, em conjunto com os números absolutos.

Gráfico 8 – Ingressantes por sexo e tipo de ingresso, 2010 a 2019 (milhares)

Fonte: elaboração própria com dados do Censup

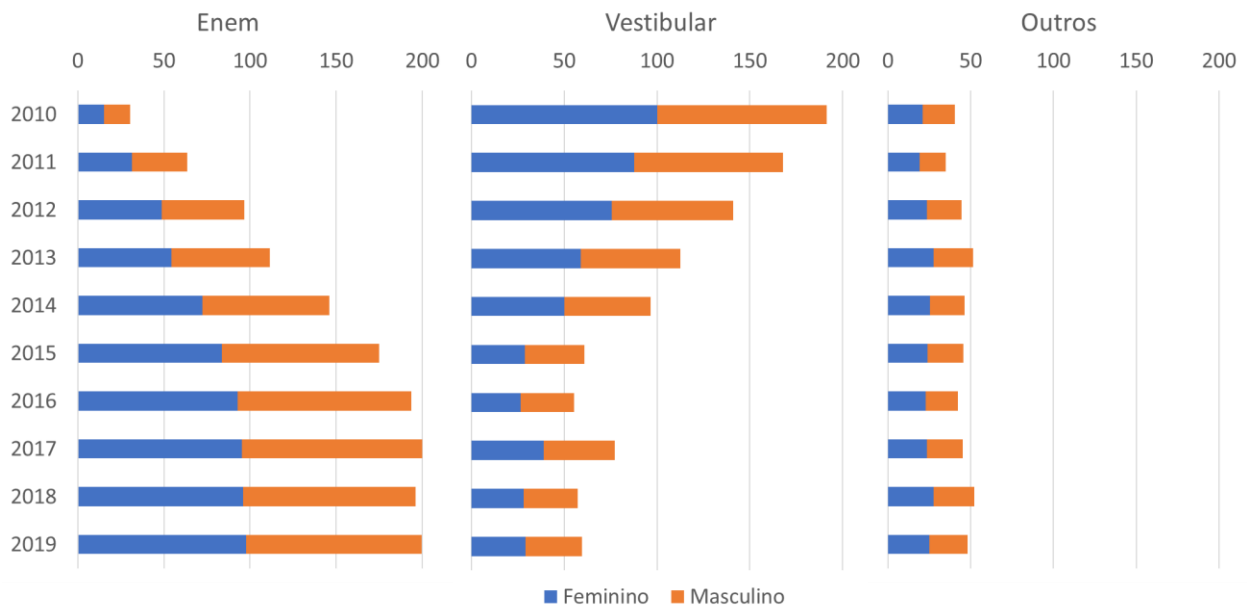
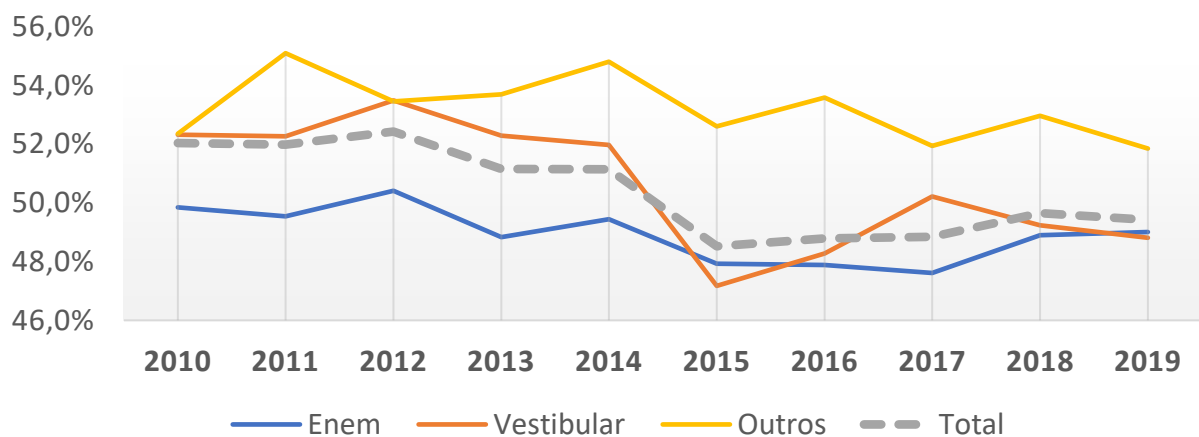


Gráfico 9 – Percentual de mulheres ingressantes de 2010 a 2019 por tipo de ingresso



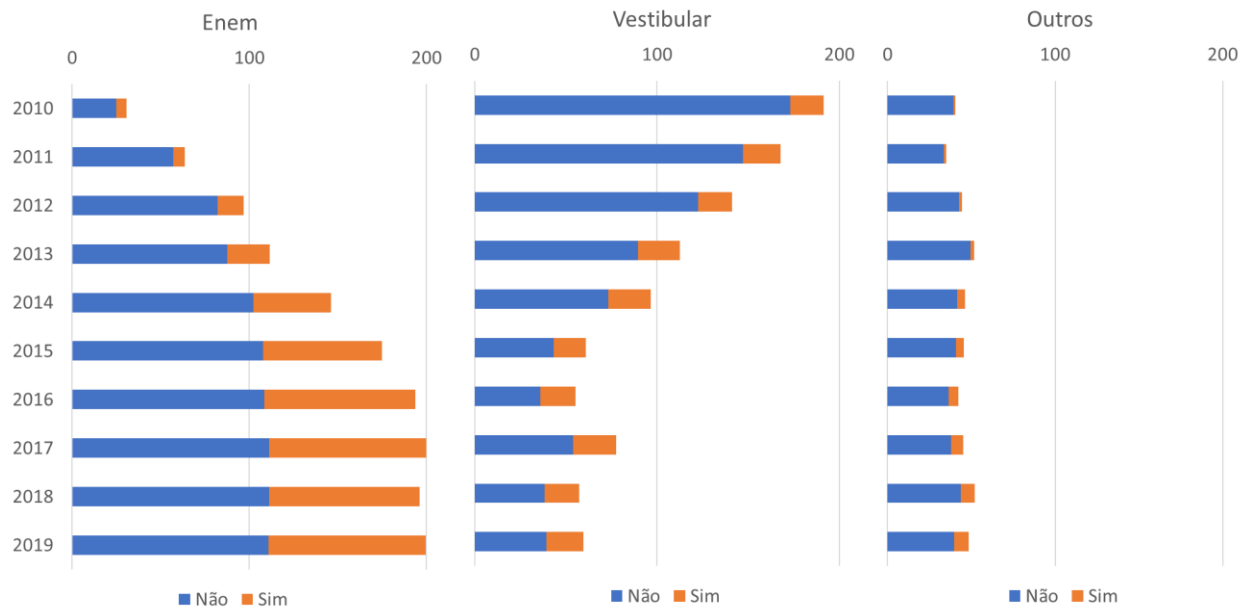
Fonte: elaboração própria com dados do Censup

Percebe-se que, à exceção dos anos de 2015 e 2019, os percentuais de mulheres ingressantes pelo vestibular superam os das ingressantes pelo Enem. Nos primeiros anos, essa diferença é maior e acaba por trazer o percentual total para um patamar alto, mais próximo dos 52%. No entanto, no decorrer dos anos se percebe uma tendência de queda no percentual de mulheres entre os ingressantes, e a partir de 2015 deixam de ser maioria, voltando, em 2018 e 2019, com um ligeiro aumento em sua participação, a se aproximar dos 50%. Quanto aos outros tipos de ingresso, as mulheres têm percentuais mais elevados em todos os anos, com algumas oscilações, e um ligeira tendência de queda, mas chegando a ocupar 55% de ingressantes nessas modalidades em 2011.

O total de ingressantes beneficiários de ações afirmativas no período, por tipo de ingresso, consta do Gráfico 10, e os respectivos percentuais constam do Gráfico 11. Dentro da tendência de substituição de

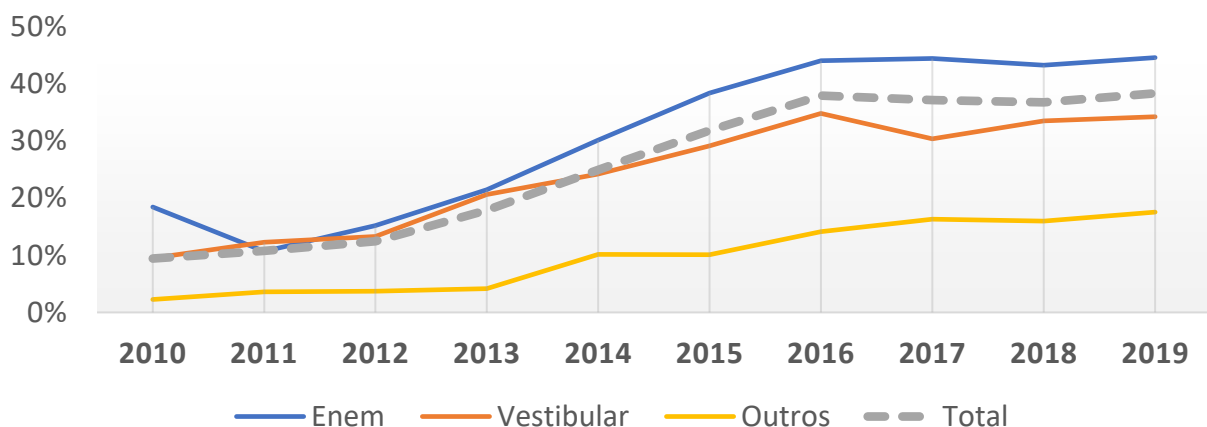
ingressantes do vestibular para o Enem, podemos ainda perceber que nos ingressantes por vestibular, apesar de o número absoluto não apresentar grandes variações aparentes, com um mínimo de 17.737 ingressantes beneficiários de ações afirmativas, em 2015, e o máximo de 23.505, em 2017, o percentual de beneficiários de ações afirmativas apresenta nítido crescimento de 2010 a 2016. O mesmo movimento de aumento do percentual de beneficiários de ações afirmativas é percebido no período de 2011 a 2016, entre os ingressantes pelo Enem, mas nesse caso o aumento se dá também nos números absolutos, posto que ocorre em paralelo ao do total de ingressantes nessa modalidade. O ano de 2017 é onde ocorre o maior número de ingressos de beneficiários de ações afirmativas, com 119,734 estudantes, mas é em 2016 que se atinge o maior percentual, com 38% dos ingressos.

Gráfico 10 – Ingressantes beneficiários de ações afirmativas, por tipo de ingresso, 2010 a 2019 (milhares)



Fonte: elaboração própria com dados do Censup

Gráfico 11– Percentual de ingressantes beneficiários de ações afirmativas, de 2010 a 2019, por tipo de ingresso



Fonte: elaboração própria com dados do Censup

Fica evidenciado o papel que a Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012) teve no aumento dos beneficiários de ações afirmativas, com sua implementação gradual ocorrida entre 2013 e 2016, com acréscimos de 25% ao ano. Esse efeito se reflete nos dois próximos quesitos analisados, que exploram as duas principais componentes da Lei de Cotas: ingressantes não brancos e ingressantes oriundos de escolas públicas. Também destacamos o papel que o Enem e o Sisu tiveram de possibilitar a eficácia da

implementação da Lei de Cotas, com percentuais acima da média de ingressantes beneficiários de ações afirmativas ao longo dos anos e, em especial, de 2013 em diante.

Tanto a análise de raça quanto a de tipo de instituição de origem esbarram na incompletude dos dados do censo escolar, especialmente nos primeiros anos da série. A Tabela 14 apresenta a disponibilidade dessas informações por ano.

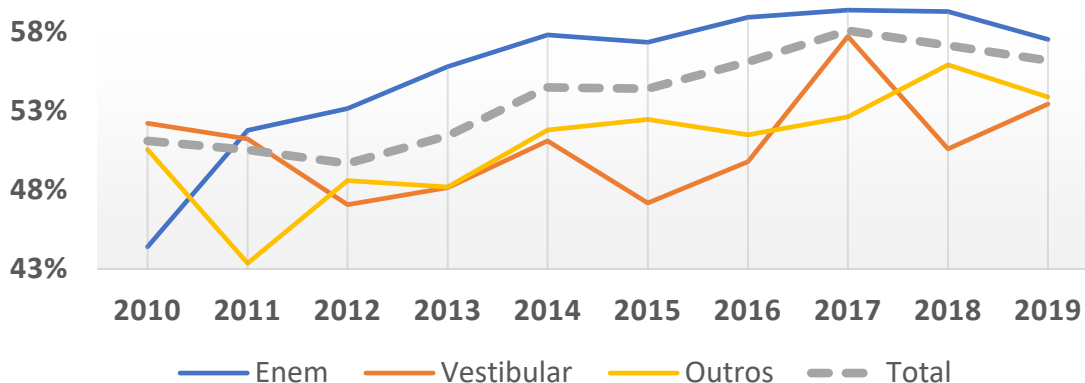
Tabela 14 - Disponibilidade das informações de raça/cor e tipo de instituição de origem dos ingressantes no Ensino Superior Federal

Ano	Ingressantes com dados de raça/cor disponíveis		Ingressantes com dados de instituição de origem disponíveis		Total de ingressantes
	Total	%	Total	%	
2010	99.258	38%	89.373	34%	262.287
2011	118.638	45%	108.524	41%	266.541
2012	119.771	42%	161.498	57%	282.263
2013	135.440	49%	275.560	100%	275.623
2014	192.793	67%	288.619	100%	288.877
2015	213.828	76%	281.127	100%	281.231
2016	240.618	83%	291.166	100%	291.363
2017	278.223	86%	322.508	100%	322.616
2018	266.378	87%	305.492	100%	305.558
2019	275.106	89%	307.359	100%	307.512

Fonte: elaboração própria com dados do Censup

O Gráfico 12 apresenta os percentuais de ingressantes não brancos por tipo de ingresso, dentre aqueles cuja informação de raça ou cor está disponível no Censo da Educação Superior, conforme informação da Tabela 14. Com a devida ressalva da incompletude dos dados, podemos ver que o percentual de ingressantes não-brancos via Enem apresenta uma trajetória de crescimento entre 2010 e 2018, à exceção da pequena queda em 2015, que não chega a prejudicar a tendência observada. Já os percentuais de não brancos entre as demais modalidades, incluindo vestibular, variam de forma mais oscilante entre os anos, mas com ligeira tendência de aumento. O crescimento observado no percentual de não brancos entre todos os ingressantes no período de 2012 a 2017 (de 49,7% para 58,1%) reforça o já apontado papel da Lei de Cotas na inclusão desses estudantes nas instituições federais de ensino superior.

Gráfico 12 - Percentual dos ingressantes não brancos por tipo de ingresso, 2010 a 2019

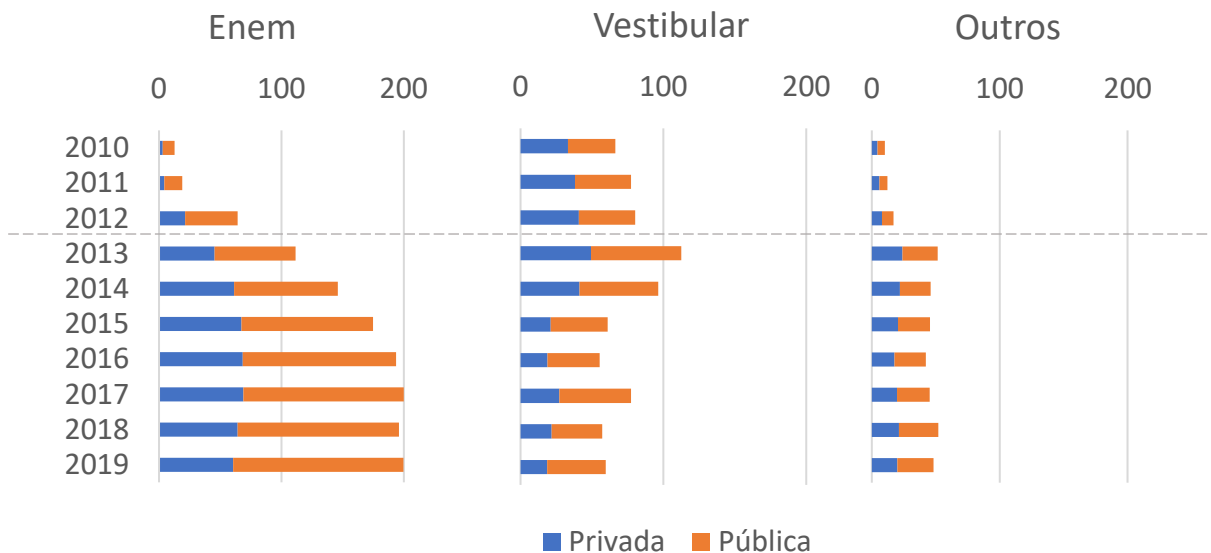


Fonte: elaboração própria com dados do Censup

Quanto ao tipo de instituição frequentada pelos ingressantes no ensino médio, apenas os três primeiros anos apresentam incompletude de dados em um nível relevante. O Gráfico 13 e o Fonte: elaboração própria com dados do Censup

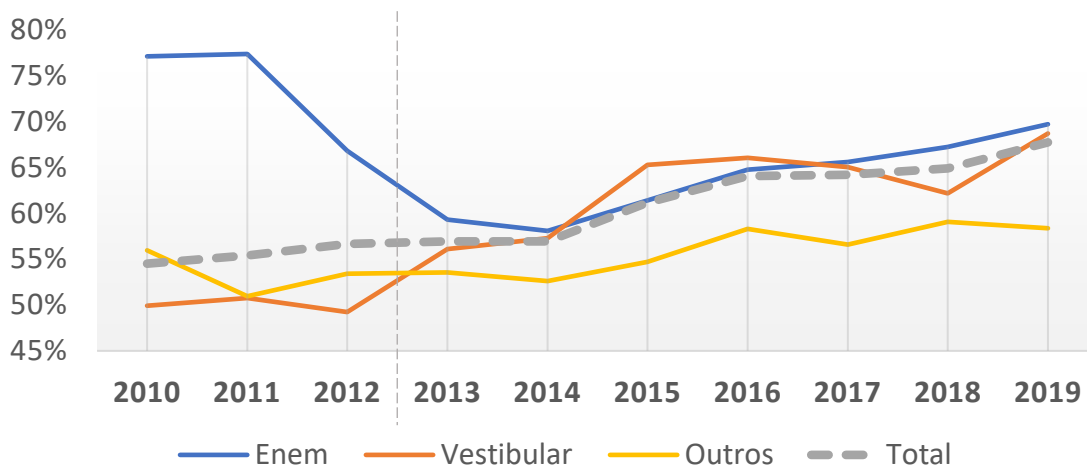
Gráfico 14 apresentam os quantitativos de ingressantes por tipo de instituição frequentada no período de 2010 a 2019, com demarcação entre os anos de 2012 e 2013 indicando a completude de dados a partir desse ano.

Gráfico 13 – Ingressantes por tipo instituição em que frequentou o ensino médio, 2010 a 2019 (milhares)



Fonte: elaboração própria com dados do Censup

Gráfico 14 – Percentual de ingressantes oriundos de instituições públicas por tipo de ingresso, 2010-2019



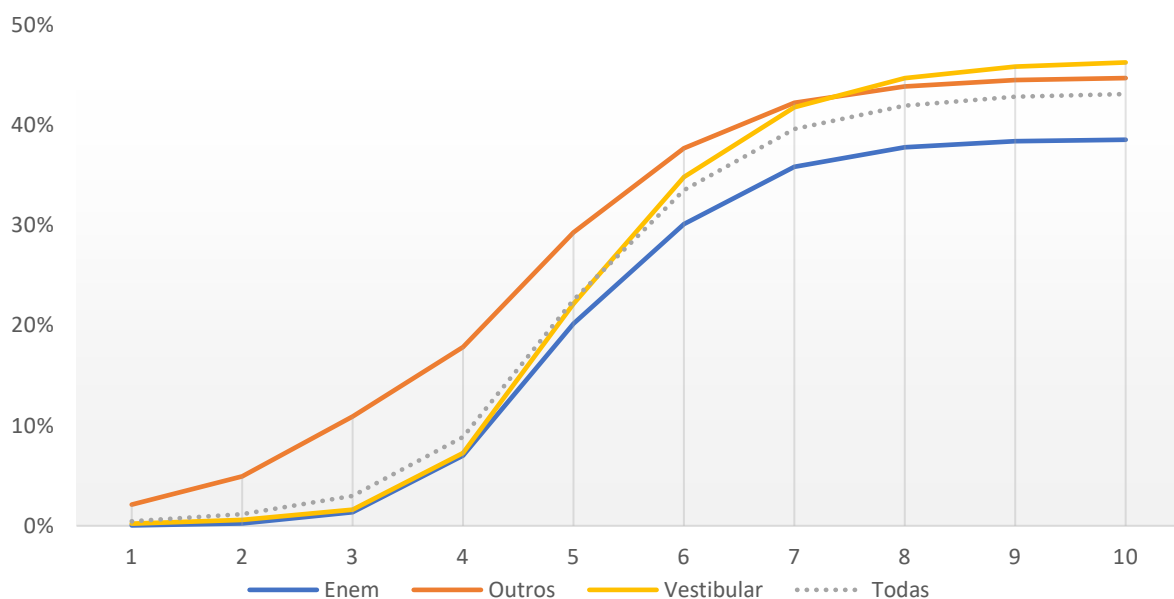
Fonte: elaboração própria com dados do Censup

No período de 2013 a 2019, observa-se tendência de crescimento do percentual de ingressantes oriundos de instituições públicas de ensino médio, refletida em cada uma das modalidades de ingresso, à exceção de alguns casos específicos (ingressantes pelo Enem em 2014, ingressantes por vestibular em 2018, ingressantes por outros tipos de seleção em 2014, 2017 e 2019). Nos números absolutos, percebe-se que os ingressantes pelo Enem oriundos de instituições públicas aumentam ao longo dos anos, paralelamente ao total de ingressantes, enquanto os oriundos de instituições privadas aumentam ligeiramente entre 2013 e 2015, mas a partir daí apresentam ligeira tendência de queda. Já nos ingressantes por vestibular,

no período de 2013 a 2016 percebe-se redução do número absoluto de estudantes oriundos de instituições públicas, porém em ritmo menor que a redução do total de estudantes, o que resulta no crescimento relativo apontado.

Por fim, o Gráfico 15 apresenta as taxas de conclusão acumulada para os estudantes, no horizonte de 1 a 10 anos, de acordo com o tipo de ingresso. Percebe-se que os estudantes que ingressaram por outras formas de ingresso têm percentual mais elevado de conclusão até o 7º ano, em que esse percentual é semelhante ao dos ingressantes por vestibular, que após esse horizonte passa a ser o maior percentual. Os estudantes que ingressaram pelo Enem têm um percentual de conclusão mais baixos que os demais, mas a taxa é semelhante à dos ingressantes por vestibular nos primeiros 4 anos. A partir do 5º ano, essa modalidade de ingresso apresenta percentuais claramente abaixo das outras duas, o que pode se justificar por diversos fatores – possivelmente, inclusive, maior evasão dos estudantes.

Gráfico 15 – Percentual de conclusão acumulado por tipo de ingresso, estudantes com ingresso entre 2010 e 2015



3.3 Enem e Sisu – Comparação com modelos de seleção para o nível superior internacionais

3.3.1 Modelos de seleção centralizados

No que se refere aos modelos de seleção para o acesso ao nível superior, os países podem optar por um arranjo mais ou menos centralizado. Atualmente 37 países utilizam predominantemente modelos de seleção centralizados e outros 45 países utilizam arranjos com elementos centralizados (Tanaka, Narita, & Moriguchi, 2020) (OECD, 2017). Um modelo perfeitamente centralizado significa que o acesso à educação superior, de todo o país ou região, é mediado por um processo seletivo que não é controlado pelas instituições de ensino. Em contraponto, em um modelo completamente descentralizado cada instituição de ensino organiza sua própria seleção de acordo com os seus próprios critérios. Estes modelos, entretanto, não precisam ser excludentes. Observa-se casos de processos centralizados coexistindo com instituições de ensino organizando seus próprios processos seletivos. Nessas situações, as instituições vêm utilizando o processo centralizado como uma das etapas de sua seleção ou ainda disponibilizando parte das vagas pelo processo centralizado e outra parte por seleção própria. Os diferentes arranjos podem ocorrer por opção ou questões legais. Cada modelo apresenta vantagens e desvantagens que devem ser ponderadas de acordo com as necessidades.

Modelos descentralizados são capazes de adequar melhor os critérios de seleção às necessidades das instituições de ensino de forma a possibilitar uma associação melhor entre estudantes e universidades. Considerando que a instituição de ensino tem o controle dos critérios e processo de seleção, ela pode

direcionar o certame para um perfil de candidato específico e isso possibilita que as instituições promovam políticas de inclusão localizadas com maior facilidade. A seleção descentralizada funciona também como uma barreira de entrada para o candidato de fora da comunidade - o que também pode ser algo desejável, em alguns casos específicos. A seleção local é uma forma também de dar mais protagonismo a uma cultura regional, considerando que as provas de seleção do ensino superior tendem a pautar o currículo do ensino médio.

Em um modelo centralizado, os estudantes se beneficiam por terem menores custos de inscrição e de participação, além de estudarem para apenas um certame. Para os organizadores do processo, as economias de escala tendem a reduzir o custo total da seleção. Processos centralizados simplificam a implementação de políticas públicas e ainda a planificação da educação superior. Por último, a centralização elimina ineficiências de informação e alocação de processos descentralizados, pois todos os estudantes podem se candidatar para todas as vagas.

Evidências empíricas sugerem que o modelo de seleção acaba por influenciar a composição dos alunos selecionados, o que pode acabar criando grupos favorecidos e uma composição de alunos selecionados indesejada. Isa E. Hafalir (2018) analisa os impactos na alocação e bem-estar decorrentes da opção por um modelo de seleção centralizado ou descentralizado. Foi construído um modelo de equilíbrio comparando dois casos extremos, porém baseados em arranjos reais. Comparou-se um modelo completamente centralizado baseado no sistema de seleção da Turquia, onde os estudantes podem optar por se inscrever em todas as universidades que desejarem com um único processo, com um modelo descentralizado baseado no sistema japonês, onde os estudantes apenas podem se inscrever em uma universidade. Os resultados sugerem que, quando a demanda por vagas supera a oferta, estudantes menos capacitados são beneficiados por seleções descentralizadas, enquanto os estudantes com maior preparo são beneficiados por modelos de seleção centralizados. Ocorre que quando todas as vagas estão disponíveis na mesma seleção, a concorrência se eleva e alguns estudantes menos preparados acabam por ficar sem vagas nas universidades. A seleção descentralizada, com o número de instituições que cada estudante pode se candidatar limitado, abre espaço para ineficiências. Estudantes mais preparados tendem a se concentrar em universidades de maior prestígio, desistindo de concorrer nas de menor prestígio, e assim liberam vagas para estudantes menos capacitados.

Kapor (2020) estuda a ineficiência gerada pela coexistência de processos centralizados com inscrições diretamente nas instituições de ensino. Estas instituições alheias ao processo centralizado podem ter sido excluídas por motivos de planejamento ou simplesmente optaram por não participar do modelo de seleção centralizado. O resultado é que o processo seletivo dessas instituições acaba por concorrer com o processo seletivo centralizado e, segundo o autor, acaba limitando a eficiência gerada pela centralização. A eficiência na alocação dos estudantes seria prejudicada justamente pela concorrência do processo centralizado com as seleções organizadas pelas próprias instituições. Os resultados dessa concorrência seriam listas de espera, remanejamentos e uma alocação final dos estudantes pior. O autor demonstra ainda que uma melhor alocação de estudantes entre as vagas está relacionada com uma diminuição de abandonos de curso e aumento das conclusões dentro do período normal do curso. O estudo utilizou dados do mercado de educação do Chile em uma conjuntura de expansão do modelo de seleção centralizado. A análise de bem-estar sugere que a externalidade gerada pela competição dos modelos causa uma perda de bem-estar e uma alocação final dos estudantes inferior, em termos de bem-estar, à alocação possível se todas as instituições participassem do processo centralizado. O autor chama a atenção ainda para o fato de que as mulheres e grupos marginalizados são mais afetados pela externalidade negativa (para o caso de as instituições alheias ao processo centralizado cobrarem valores elevados). O autor explica esse resultado pelo fato de estes grupos terem maior sensibilidade ao preço e menor utilidade para este ensino privado.

O trabalho de Tanaka, Narita e Moriguchi (2020) fornece evidências sobre alguns dos impactos de longo prazo de modelos de seleção centralizados. Os autores estudaram o histórico de políticas de seleção para o nível superior no Japão. O país foi um dos pioneiros na implementação de modelos de seleção centralizados, ainda no início do século XX; além disso, alternou em vários momentos entre modelos centralizados e descentralizados criando experimentos naturais sobre o tema. Inicialmente o governo japonês optou por um modelo centralizado a fim de constituir um sistema altamente meritocrático e

assim selecionar apenas os melhores estudantes. Em última análise o objetivo seria eliminar as ineficiências de seleções múltiplas que permitiam candidatos de menor capacidade acadêmica serem selecionados em detrimento de estudantes mais preparados em outras regiões do país. Com relação a este objetivo o modelo centralizado foi bem-sucedido. Entretanto, a opção pela meritocracia acabou por gerar um efeito negativo no acesso de estudantes das áreas rurais. A maior concentração de estudantes bem-preparados nas áreas urbanas fez com que estes tomassem as vagas dos estudantes nos centros de ensino das áreas rurais. Os autores identificaram os estudantes que ingressaram nos períodos de centralização do modelo de seleção e acompanharam suas trajetórias profissionais. O maior acesso à educação acabou por se traduzir em vantagens no mercado de trabalho e posteriormente em renda. Verificou-se ainda que as desigualdades regionais criadas pela política persistiram por décadas. Os autores concluem pela existência de um trade-off entre a meritocracia gerada por modelos de seleção centralizados e a equidade no acesso à educação entre as regiões.

Ao analisar os dados do SISU e Enem, Machado e Szerman (2021) concluíram que o modelo centralizado teria impacto no aumento da idade média dos alunos admitidos e um favorecimento dos estudantes do gênero masculino. Com relação ao declínio da participação feminina, observa-se que foi maior em cursos onde as mulheres tradicionalmente têm uma representatividade mais acentuada como cursos nas áreas de saúde e educação. Para as áreas de ciência e tecnologia não se observam variações significativas quanto ao gênero. O resultado foi atribuído a um aumento na concorrência gerado pela nacionalização da seleção. Isso porque os estudantes estariam repetindo o exame mais vezes e as mulheres teriam uma utilidade para educação menor em relação aos homens e uma maior sensibilidade a ambientes competitivos. Não foram identificadas alterações relacionadas a outras variáveis observáveis como raça ou ser oriundo de escola pública. As autoras observaram também que a centralização promovida pelo SISU impulsionou uma nacionalização do mercado de educação no Brasil. Foi observado um incremento na probabilidade de os estudantes migrarem para outros estados. Entretanto, essa migração tende a ficar mais restrita entre os cursos mais concorridos e as instituições de ensino mais prestigiadas. O trabalho se baseia em um *event-study* e um modelo de diferenças em diferenças que explora o momento da transição da seleção por vestibular próprio da universidade para o SISU. As autoras utilizaram-se do fato de que a adesão à seleção centralizada foi voluntária, e dessa forma as instituições acabaram por aderir em momentos diferentes. Para as autoras os resultados tendem a ser generalizados para demais processos centralizados. O modelo de seleção para o acesso ao nível superior centralizado, em virtude da elevação da concorrência, acabaria por favorecer os candidatos do gênero masculino e estudantes de alto desempenho dispostos a migrar para universidades de maior prestígio.

Ursula Mello (2021) estuda a relação entre ações afirmativas e um modelo de seleção centralizado. O trabalho se baseou na Lei de cotas e SISU brasileiros aproveitando as descontinuidades geradas pela adoção assíncrona das universidades. Os dados sugerem que, por um lado, o modelo centralizado favorece os estudantes de grupos socioeconomicamente oprimidos por facilitar a informação e reduzir custos, mas por outro lado o aumento da competição teria um impacto negativo para estes estudantes, considerando que o grupo tem um desempenho inferior nas avaliações. O mecanismo de alocação do SISU contribui para a exclusão dos estudantes grupos socioeconomicamente oprimidos pois a seleção de curso e instituição de ensino é feita quando o estudante já recebeu o resultado das provas. Com um mecanismo centralizado, alguns dos estudantes mais preparados deixam de competir por vagas mais concorridas e optam por instituição de menor prestígio tomando vagas que antes eram ocupadas anteriormente pelos estudantes com um menor desempenho. Entretanto, a lei de cotas atua no sentido contrário. A lei de cotas tem como público-alvo justamente esses estudantes de grupos socioeconomicamente oprimidos com impactos extremamente relevantes quanto à inclusão desses estudantes. O resultado combinado desses dois fatores é positivo para as matrículas de estudantes de grupos socioeconomicamente oprimidos. A lei de cotas atuou então como uma proteção para o efeito *crowding-out* gerado pela seleção centralizada do SISU.

3.3.2 Comparação com modelos internacionais

Os processos de seleção para o nível superior variam de país para país e ao longo do tempo. Países como Noruega e Turquia trazem exemplos de modelos de seleção mais centralizados, enquanto outros como Estados Unidos, Israel e México utilizam modelos mais descentralizados. Existem ainda países onde um

modelo centralizado funciona em paralelo a instituições gerindo seu próprio processo seletivo como Áustria, Brasil e Itália. O Japão é um caso interessante pois, apesar de ter sido um dos pioneiros em modelos de seleção centralizados, o país alterou sua forma de seleção diversas vezes, variando o nível de centralização por conta de problemas decorrentes dos modelos. Em última análise, apesar das vantagens e desvantagens de cada modelo, é difícil enquadrar uma única forma de seleção como superior às demais. Os critérios e modelos de seleção tendem a se ajustar com as necessidades dos países, das regiões e das próprias instituições de ensino.

Diversos países utilizam testes padronizados em seus modelos de seleção. Testes padronizados são testes administrados e corrigidos em condições constantes de forma que os resultados são comparáveis entre si. Frequentemente este tipo de exame é utilizado como único critério ou combinado com outros em seleções para o acesso a instituições de ensino. A oferta desse tipo de teste é bem comum entre os países. Observou-se que 74% dos países ou regiões pesquisadas disponibilizam aos estudantes alguma forma de teste padronizado para o acesso ao nível superior. O Mapa 1 abaixo foi construído pelo cruzamento das informações disponíveis nos sites dos órgãos responsáveis pela educação nos países além das informações obtidas em OECD (2017) e Tanaka, Narita, & Moriguchi (2020) e mostra os países que ofertam testes padronizados e utilizam estes de alguma forma no acesso ao ensino superior.

Esses testes podem ser organizados diretamente pelo governo central, por governos regionais ou ainda por instituições privadas. Existe uma grande variedade de arranjos no que diz respeito a utilização destes testes. Os testes podem ser obrigatórios ou não para acessar cursos ou instituições de ensino. Em alguns casos os testes são obrigatórios apenas em cursos mais concorridos dentro de uma instituição de ensino, com critérios mais flexíveis de acesso para cursos menos concorridos dentro da mesma instituição. Estes testes podem ainda ser utilizados como único critério de seleção, bastante comum em modelos de seleção centralizados, ou como parte de um conjunto de critérios e avaliações. A Tabela 15 a seguir, construída com os dados disponibilizados por OECD (2017) cruzados com informações disponíveis nos sites dos órgãos responsáveis pela educação nos países, traz informações aproximadas sobre o percentual de estudantes que prestam os exames e a obrigatoriedade dos testes para o acesso ao ensino superior.

Tabela 15 – Uso de Testes Padronizados

Países	Percentual de estudantes que realizam os exames	Obrigatoriedade para acesso a:		
		Instituições de ensino públicas	Instituições de ensino privadas dependentes do governo	Instituições de ensino privadas independentes do governo
Alemanha	76-99%	Todas	-	-
Austrália	76-99%	Não	Não	Não
Bélgica (francês)	100%	Algumas	Algumas	-
Bélgica (neerlandês)	-	Algumas	Algumas	-
Brasil	76-99%	Não	Não	Não
Canadá	-	Algumas	Algumas	*
Chile	76-99%	Todas	Todas	Não
Colômbia	100%	Todas	-	Todas
Coreia do Sul	76-99%	A maioria	-	A maioria
Dinamarca	100%	A maioria	-	-
Eslovénia	100%	Todas	Todas	Todas
Espanha	76-99%	Todas	-	Todas
Estados Unidos da América	76-99%	Não	-	Não
Estónia	100%	A maioria	-	-
Finlândia	-	Não	Não	-
França	76-99%	A maioria	A maioria	A maioria
Grécia	76-99%	Todas	-	-
Holanda	100%	Todas	-	-
Hungria	51-75%	Todas	Todas	Todas
Islândia	-	Não	Não	-
Israel	76-99%	Todas	Todas	Todas
Itália	100%	Todas	-	Todas
Japão	76-99%	Não	-	Não
Letónia	76-99%	Todas	-	Todas
Lituânia	100%	Todas	-	Todas
Luxemburgo	100%	Algumas	-	Não
Noruega	100%	A maioria	A maioria	A maioria
Nova Zelândia	76-99%	Não	Não	Não
Polónia	76-99%	Todas	-	Todas
Portugal	76-99%	Todas	-	Todas
Reino Unido	76-99%	-	Não	Não
República Checa	51-75%	A maioria	A maioria	A maioria
Rússia	76-99%	Todas	-	-
Suécia	-	Não	Não	-

Suíça	76-99%	Todas	Todas	Todas
Turquia	76-99%	Todas	Não	Todas

Fonte: OECD 2017 e Páginas dos Órgãos responsáveis de cada país

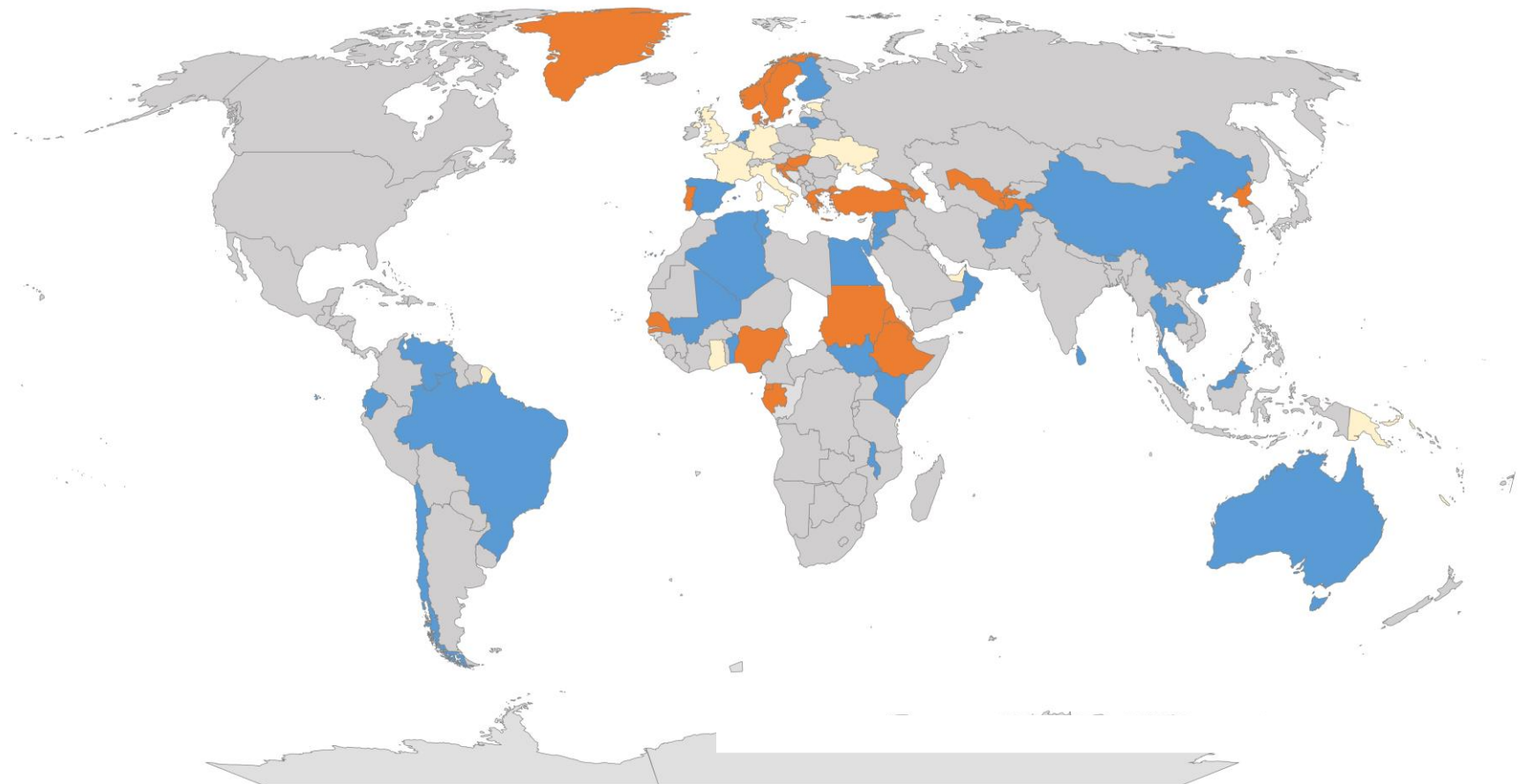
Com relação a Tabela 15, acima, e à Tabela 16, na página 50, utilizou-se o critério da OCDE de classificação das instituições: instituições de ensino públicas são aquelas controladas e administradas diretamente pelo governo, agência pública ou autoridade pública de educação do país ou região, e instituições privadas de ensino foram divididas em dependentes ou independentes do governo – nos países em que instituições dependentes de verbas públicas são comuns, o financiamento governamental é frequentemente atrelado a políticas públicas que limitam a independência das instituições privadas. O critério adotado pela OCDE para qualificar uma instituição como dependente é de ao menos 50% do orçamento da instituição de ensino vir diretamente do governo ou de órgão atrelado ao governo. As instituições podem ser classificadas como dependentes ainda nos casos em que os professores da instituição são pagos diretamente por verba pública.

Com relação ao Mapa 1 e à Tabela 15, observa-se ser bastante comum entre os países o oferecimento de testes padronizados e seu uso para a seleção de vagas no ensino superior. Entretanto, o uso desse tipo de teste não configura um modelo centralizado. A característica marcante de um sistema centralizado é de que os estudantes não fazem seu pleito diretamente para as universidades. Ao invés disso utiliza-se um sistema de alocação onde todas as vagas e candidatos são confrontados de acordo com critérios objetivos. É desejável ainda que o sistema gere a alocação final do candidato de acordo com as preferências, vagas disponíveis e resultados de cada candidato. Um modelo como o que se observa nos Estados Unidos, onde os estudantes realizam o teste padronizado e levam o resultado desse teste para as instituições não pode ser considerado centralizado. Em arranjos como esse os candidatos e instituições de ensino são confrontados em grupos separados que não se comunicam, o que abre margem para ineficiências alocativas. Além disso, esses arranjos são marcados por filas de espera e remanejamentos que acabam por criar ineficiências.

O Mapa 2 – Graus de centralização dos modelos de seleção, na página 49, apresenta os países separados em quatro graus de centralização de seus sistemas de seleção ao ensino superior. Para esse Mapa, considerou-se como descentralizados todos os países nos quais o arranjo mais comum é o de os estudantes apresentarem suas candidaturas diretamente às instituições de ensino. Foram considerados modelos centralizados os arranjos em que a alocação das vagas é mediada por um processo geral, controlado pelo poder público ou não, onde nenhuma universidade tem absoluto controle. O modelo pode ser considerado centralizado independentemente do número de escolhas possíveis na ordem de preferência dos candidatos por instituições, entretanto, um critério central é de que o processo gere apenas uma opção de matrícula para o candidato. Optou-se no mapa por considerar perfeitamente centralizados os arranjos que gerem apenas uma opção de matrícula pelos benefícios associados a essa opção. Além disso, para incluir o país no mapa como centralizado, considerou-se apenas os países onde o processo centralizado engloba todas as vagas em instituições de ensino ou a maior parte das vagas. Chamou-se então de semi-centralizados os países com processos centralizados, mas que não atenderam os critérios restritos elegidos para países centralizados. Dessa forma, tornou-se conveniente dividir o grupo de semi-centralizados por englobar um grupo significativo de países. Chamou-se de semi-centralizados (1) os países que possuem um sistema de alocação centralizado, mas que permitem ao estudante segurar mais de uma opção de matrícula e semi-centralizados (2) os países que não foram considerados centralizados pois o sistema centralizado não é dominante.

Mapa 2 – Graus de centralização dos modelos de seleção

Centralizado Descentralizado NA Semi-Centralizado(1) Semi-Centralizado(2)



Da plataforma Bing
© Australian Bureau of Statistics, GeoNames, Geospatial Data Edit, Microsoft, Navinfo, OpenStreetMap, TomTom, Wikipedia

Fonte: elaboração própria com dados de OECD 2017 e Páginas dos Órgãos responsáveis de cada país.

De acordo com esses critérios, cumpre destacar que boa parte dos modelos centralizados registrados são recentes e estão em expansão nos seus determinados países. O Mapa 2 acima traz apenas um arranjo por país. Entretanto é bastante comum em um mesmo país coexistirem mais de um tipo de arranjo, especialmente entre os grupos de instituições de ensino públicas e privadas. A Tabela 16 traz o detalhamento dos modelos de seleção, para os países da OCDE, por tipo de instituição.

Tabela 16 – Critérios utilizados por processos centralizados

Países	Tipo instituição	Tipo de processo seletivo	Número de preferências de cada candidato	Número de ofertas de matrículas que o candidato pode receber
Alemanha	IEs públicas	Processo Centralizado e/ou diretamente com as IEs	6	1
	IEs privadas indep.	Diretamente com as IEs	-	-
	IEs privadas dep.	Diretamente com as IEs	-	-
Brasil	IEs públicas	Processo centralizado e/ou diretamente com as IEs	2	1
	IEs privadas indep.	Diretamente com as IEs	-	-
Chile	IEs públicas	Processo Centralizado	10	1
	IEs privadas indep.	Processo Centralizado e/ou diretamente com as IEs	10	1
Dinamarca	IEs públicas	Processo Centralizado	8	1
	IEs públicas	Processo Centralizado	3	1
Eslovênia	IEs privadas indep.	Diretamente com as IEs	-	-
	IEs privadas dep.	Processo Centralizado e/ou diretamente com as IEs	3	1
Estônia	IEs públicas	Processo Centralizado	2	?
	IEs privadas indep.	Diretamente com as IEs	-	-
Finlândia	IEs públicas	Processo Centralizado	6	1
	IEs privadas dep.	Processo Centralizado	6	1
França	IEs públicas	Processo Centralizado e/ou diretamente com as IEs	24	1
	IEs privadas indep.	Diretamente com as IEs	-	-
	IEs privadas dep.	Processo Centralizado e/ou diretamente com as IEs	24	1
Grécia	IEs públicas	Processo Centralizado	sem limite	1
	IEs privadas indep.	Diretamente com as IEs	-	-
Holanda	IEs públicas	Processo Centralizado	3	3
	IEs públicas	Processo Centralizado	Não Disponível	Não Disponível
Hungria	IEs privadas indep.	Não Disponível	6	1
	IEs privadas dep.	Processo Centralizado e/ou diretamente com as IEs	6	1
Itália	IEs públicas	Processo Centralizado e/ou diretamente com as IEs	sem limite	sem limite
	IEs privadas indep.	Diretamente com as IEs	-	-
Lituânia	IEs públicas	Processo Centralizado e/ou diretamente com as IEs	9	1
	IEs privadas indep.	Processo Centralizado e/ou diretamente com as IEs	9	1
Noruega	IEs públicas	Processo Centralizado e/ou diretamente com as IEs	10	1
	IEs privadas indep.	Diretamente com as IEs	-	-
	IEs privadas dep.	Processo Centralizado e/ou diretamente com as IEs	10	1
Portugal	IEs públicas	Processo Centralizado e/ou diretamente com as IEs	6	1
	IEs privadas indep.	Diretamente com as IEs	-	-
Reino Unido	IEs públicas	Processo Centralizado e/ou diretamente com as IEs	5	5
	IEs privadas dep.	Processo Centralizado e/ou diretamente com as IEs	5	5
Suécia	IEs públicas	Processo Centralizado	20	1
	IEs privadas dep.	Processo Centralizado	20	1
Turquia	IEs públicas	Processo Centralizado	24	1
	IEs privadas indep.	Processo Centralizado	24	1

Fonte: OECD 2017 e Páginas dos Órgãos responsáveis de cada país

3.4 Precificação e Isenção

3.4.1 Custos do Enem

Compete ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a responsabilidade de planejar e implementar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o que implica em

gastos significativos com serviços concernentes à elaboração, produção, distribuição, aplicação e processamento dos resultados da prova.

De acordo com os relatórios e Notas técnicas apresentadas pelo instituto, o Inep entende as ações para a realização de cada edição do Enem em um conjunto de fases, que incluem a pré-aplicação, a aplicação propriamente dita e a pós-aplicação. Na fase de pré-aplicação, são realizadas atividades de planejamento logístico, elaboração dos instrumentos de avaliação, ensalamento, preparação dos malotes e kits, além da capacitação dos colaboradores que atuarão na aplicação da prova. A aplicação é a fase em que a prova é efetivamente aplicada nos dias estipulados em edital. Na fase de pós-aplicação, ocorre a operação reversa, o processamento dos cartões respostas e a correção das provas.

A elaboração das questões da prova do Enem é um processo rigoroso e sistemático, conduzido por uma equipe de especialistas nas diversas áreas do conhecimento. A equipe segue uma metodologia que inclui validação e revisão das questões, bem como sua incorporação ao banco de questões do exame. A impressão e distribuição das provas do Enem envolve uma série de serviços gráficos e logísticos, além de contratações para a distribuição dos malotes aos locais de aplicação. Além disso, a correção das provas também gera custos relevantes, uma vez que envolve a mobilização de uma equipe de corretores capacitados e a utilização de tecnologias avançadas de correção eletrônica. Alguns servidores quando entrevistados revelaram preocupações quanto a falta de licitações para contratos importantes, entretanto, esses mesmos servidores relatam que o Inep já está atento a essa questão. Infelizmente não tivemos acesso a informações mais detalhadas sobre essas licitações.

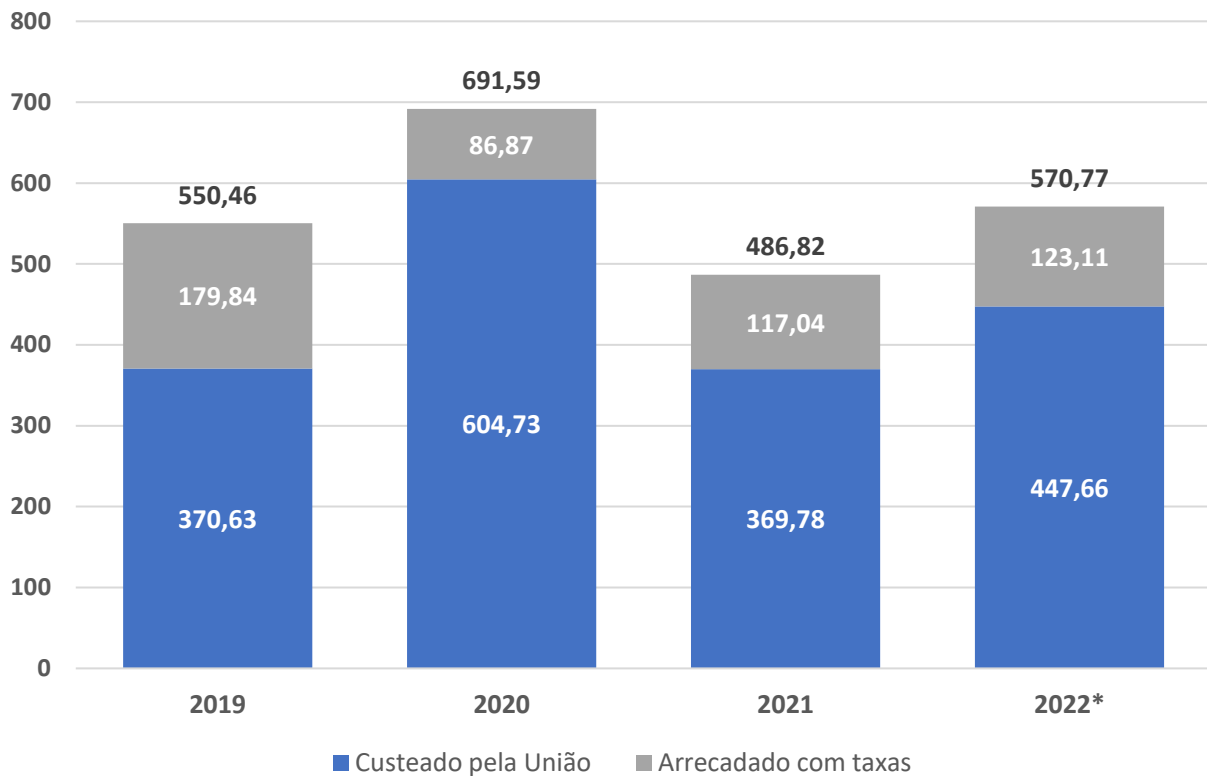
Em 2009 ocorreu o vazamento antecipado do conteúdo da prova. Diante deste episódio, constatou-se a necessidade de aprimoramento dos requisitos logísticos, tendo em vista a complexidade da gestão da operação logística para garantir a segurança e a preservação do sigilo do conteúdo até a aplicação das provas. O processo logístico foi reestruturado, com a ampliação dos requisitos de segurança e a segregação dos responsáveis especializados em cada etapa do processo: Elaboração das Provas, Impressão, Distribuição, Aplicação, Segurança e Monitoramento.

Segundo a documentação apresentada, os custos referentes à aplicação da prova correspondem aos valores mais significativos, alcançando cerca de 70% do custo total, a depender do ano em questão. Tal categoria engloba atividades que demandam alta intensidade de mão de obra, como a contratação e o treinamento de aplicadores das provas, bem como outras atividades, tais como a contratação de locais de aplicação. A logística de impressão e distribuição das provas figura como o segundo grupo mais relevante de despesas. Embora alguns gestores apresentem preocupação com relação ao custo de elaboração das questões, os dados disponibilizados não destacam tal item como um valor oneroso. No entanto, vale ressaltar que tais valores podem estar mascarados pela metodologia do banco de questões, que não possui regularidade anual, ou mesmo pela inclusão de despesas em outras rubricas.

A partir do ano de 2009, constata-se um aumento contínuo e expressivo no custo por aluno, o que parece ser justificado pela adoção de medidas mais complexas em termos de segurança e logística, devido ao vazamento da prova, bem como pela reestruturação do Novo Enem que se inicia a partir deste ano, com a incorporação de metodologias como a teoria de resposta ao item.

O aumento significativo dos custos da prova é motivo de preocupação, visto que, como veremos adiante, a taxa de inscrição cobrada dos candidatos cobre apenas parcialmente esses custos. O Inep tem demonstrado resistência em ajustar o valor da taxa de acordo com os índices de preços ou ainda incorporar os aumentos dos custos operacionais citados na taxa cobrada. Essa situação é agravada pela concessão de isenções generosas, o que faz com que a maior parte dos custos do exame seja arcada pelo governo federal.

Gráfico 15 – Gastos totais com a execução do Enem (R\$ milhões)



Fonte: elaboração própria com base em informações do Inep

3.4.2 A taxa de inscrição e sustentabilidade do Enem

A cobrança de taxa de inscrição para participar do Enem se faz desde sua primeira edição, constando no artigo 5º da Portaria 438/1998. A Portaria justifica a cobrança de taxa pelo caráter opcional do exame, e estabelece que a taxa se destina a custear os “serviços pertinentes à elaboração e aplicação das provas, bem como ao processamento dos seus resultados.” Conforme a mais recente normativa expedida pelo Ministério da Educação, especificamente a Portaria MEC nº 458, de 5 de maio de 2020, o Artigo 22º estipula a obrigação de recolhimento de uma taxa de inscrição pelos indivíduos interessados em se submeter ao processo avaliativo conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Tal valor é estabelecido anualmente pelo referido Instituto e visa arcar com os encargos concernentes à elaboração, aplicação e tratamento dos resultados obtidos nas avaliações.

Apenas em 2001 passou a haver previsão da possibilidade de isenção da taxa de inscrição, com a edição da Portaria nº 318, de 22 de fevereiro de 2001, que adicionou o §2º ao já mencionado artigo 5º da Portaria 438/1998.

§ 2º Será concedida isenção do pagamento da inscrição aos interessados em participar do Enem:

I - concluintes do ensino médio em instituição pública;

II - aos carentes concluintes do ensino médio da rede particular de ensino, mediante declaração do dirigente da instituição;

III - aos concluintes do ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos - concluído entre abril de 2000 até abril de 2001;

IV - aos egressos desse nível de ensino, mediante declaração de carência firmada por si próprio, quando capaz, pelos pais ou responsáveis.

(...)

Em 2010, a Portaria nº - 807, de 18 de junho, estabelece, no §3º do artigo 5º, a isenção apenas para duas hipóteses: os concluintes do Ensino Médio matriculados em instituições públicas de ensino, ou os que se declararem membros de família de baixa renda. No entanto, a declaração de baixa renda passa a ser exigida nos termos do Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007, ou seja, de acordo com o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal.

Art. 5º A participação no Enem é voluntária, destinada aos concluintes ou egressos do ensino médio e àqueles que não tenham concluído o Ensino Médio, mas tenham no mínimo dezoito anos completos na data da primeira prova de cada edição do Exame.

(...)

§3º Serão isentos do pagamento de inscrição os concluintes do Ensino Médio, em qualquer modalidade, matriculados em instituições públicas de ensino, ou aqueles que se declararem membros de família de baixa renda, nos termos do Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007.

Posteriormente, a Portaria MEC/GM nº 468, de 3 de abril de 2017, que revoga a Portaria 807/2010, traz as condições para a isenção nos 3 incisos do artigo 7º. O mesmo texto está presente no normativo mais atual, portaria MEC nº 458, de 5 de maio de 2020, mas no seu artigo 23.

Art. 7º Serão isentos do pagamento da taxa de inscrição:

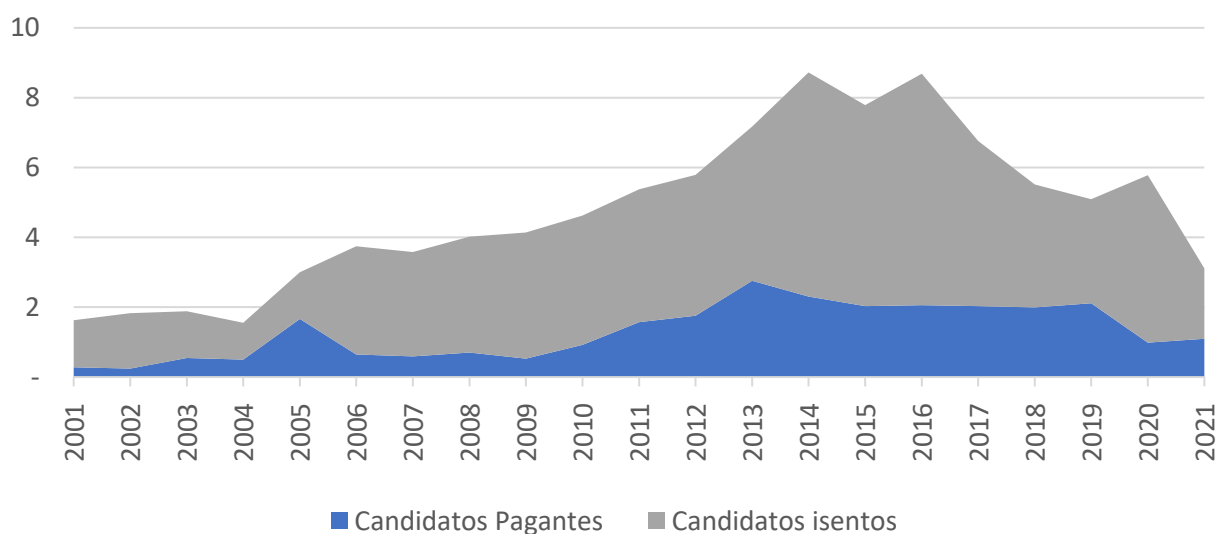
I - os concluintes do ensino médio, em qualquer modalidade de ensino, matriculados em instituições públicas de ensino declaradas ao censo escolar da educação básica;

II - aqueles que se enquadrarem no disposto nos incisos I e II do parágrafo único do art. 1º da Lei nº 12.799, de 10 de abril de 2013, obedecidos os requisitos complementares estabelecidos no edital do Exame; e

III - os que se declararem membros de família de baixa renda, nos termos do Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007.

O apresenta os totais de inscritos para o Enem por ano, de 2001 a 2021, de acordo com a situação de isenção de taxa.

Gráfico 16 – Total de inscritos por ano e por situação de isenção de taxa, 2001 a 2021 (milhões de candidatos)

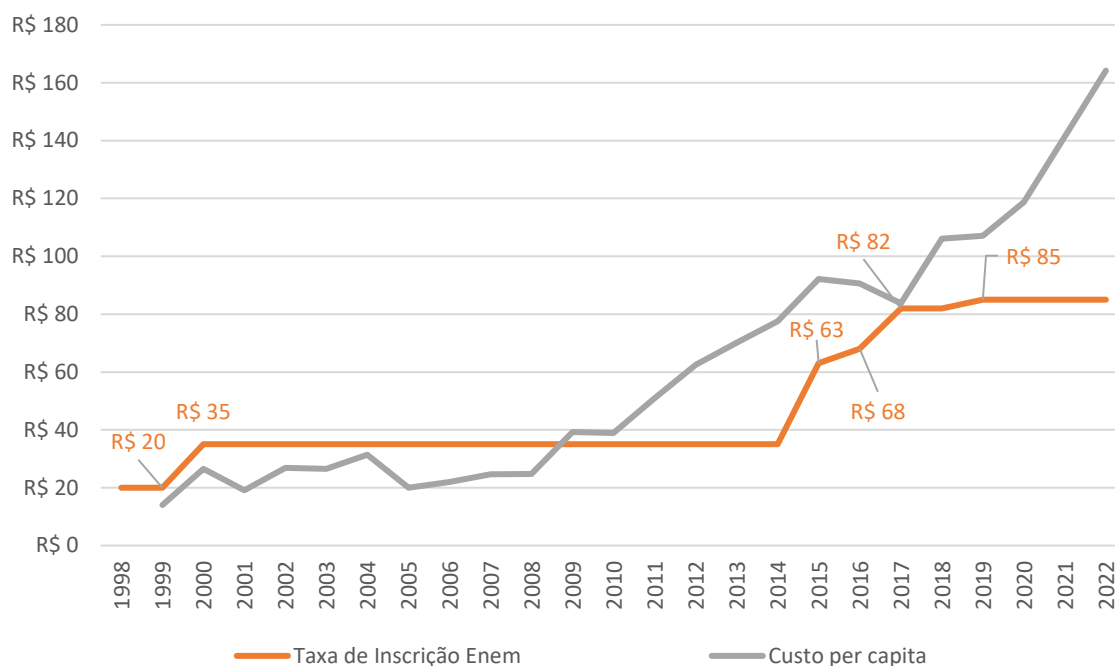


Fonte: elaboração própria com dados do Inep

Desde sua primeira edição em 1998, o valor da taxa de inscrição do Enem passou por cinco reajustes, chegando ao valor de 85 reais a partir de 2019. No terceiro ano do exame, em 2000, houve um reajuste

para 35 reais, valor mantido até 2014. Em 2015, houve um reajuste significativo para 63 reais, justificado pelo encarecimento do exame a partir de 2009, que resultou em uma defasagem entre custo e arrecadação. Segundo notas técnicas do Inep, esse reajuste baseou-se na correção pelo Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), desde janeiro de 2004 até janeiro de 2015. O índice foi escolhido por ser utilizado também para atualizar o valor dos contratos relacionados diretamente a execução dos exames. Reajustes similares foram realizados nos anos de 2016, 2017 e 2019. A equipe técnica do Inep produz uma nota técnica anualmente para acompanhar o valor da taxa de inscrição. Essa nota considera preocupações como o valor da taxa em relação ao custo por aluno da prova e o atendimento ao Artigo 22º da Portaria MEC nº 458, de 5 de maio de 2020. No entanto, esse artigo, ao atribuir ao Inep a competência para fixar a taxa de inscrição, não vincula essa taxa a critérios relacionados ao custo do exame, sendo essa, ao final, uma decisão discricionária do órgão. O Gráfico 17 apresenta os valores da taxa de inscrição e os custos *per capita* do exame no período de 1998 a 2022.

Gráfico 17 – Taxa de inscrição e custo per capita do Enem, 1998 a 2022



Fonte: Elaboração própria com dados do Inep

Até o ano de 2009, o valor da taxa de inscrição para o Enem ultrapassava o custo unitário da prova, o que implicava que os estudantes pagantes não apenas cobriam seus próprios custos, mas também contribuíam para os custos dos candidatos que recebiam isenção de pagamento. Esse modelo de financiamento resultava, a partir de 2001, quando se instituiu a isenção de taxa de inscrição, em uma transferência de renda embutida no programa, em que estudantes de alta renda contribuíam para a inclusão dos menos favorecidos. Entretanto, a partir de 2009, os custos do exame começaram a aumentar consideravelmente. O Inep não repassou esses custos crescentes para o valor da taxa de inscrição, embora esse valor ainda fosse bastante inferior aos cobrados por outros exames similares.

Os gestores do Enem, quando questionados, mostraram preocupação com a acessibilidade do exame, já que um valor subsidiado tornaria o Enem mais acessível e, assim, seria mais uma forma de inclusão social. Embora seja uma preocupação legítima, no contexto da legislação atual, os candidatos carentes já são atendidos pela política de isenção da taxa. O valor subsidiado da taxa de inscrição do exame, portanto, tende a ser aproveitado principalmente pelos candidatos de maior poder aquisitivo. Além disso, em última análise, ao transferir os custos para o governo, esses são financiados pelos impostos, ou seja, por toda a população, e, em um país com carga tributária regressiva, isso acaba pesando mais para os mais pobres.

A Tabela 17 traz informações para o período de 2019 a 2022 (esse último ano, com estimativas) sobre valores das taxas de inscrição do Enem, total de participantes, gastos *per capita* e montantes totais gastos com o Enem. Desses montantes, separam-se as parcelas arrecadadas com taxas e custeadas pelo governo,

com destaque para a renúncia de receita da isenção de taxa e os montantes que representam subsídios implícitos no valor da taxa de participação.

Tabela 17 – Inscrições, valor da taxa, gastos *per capita* e gastos totais do Enem, 2019 a 2022

	2019	2020	2021	2022*
Inscritos	5.141.642	5.825.369	3.444.178	3.476.147
Pagantes (i)	2.115.736	1.021.982	1.376.938	1.448.339
Isentos (ii)	3.025.906	4.803.387	2.067.240	2.027.808
Taxa de inscrição	R\$ 85,00	R\$ 85,00	R\$ 85,00	R\$ 85,00
Gasto <i>per capita</i> (iii)	R\$ 107,06	R\$ 118,72	R\$ 141,35	R\$ 164,20
Diferença	R\$ 22,06	R\$ 33,72	R\$ 56,35	R\$ 79,20
Gasto total Enem	550,46	691,59	486,82	570,77
Arrecadado com taxas (a1)	179,84	86,87	117,04	123,11
Custeado pela União	370,63	604,73	369,78	447,66
Renúncia de receita - isenção (b1)	257,20	408,29	175,72	172,36
Subsídio no valor da taxa	113,42	196,44	194,06	275,30
Aos pagantes (a2)	46,67	34,46	77,58	114,70
Aos isentos (b2)	66,75	161,98	116,48	160,60
Gasto total com pagantes (a1+a2)=(i*iii)	226,51	121,33	194,62	237,81
Gasto total com isentos (b1+b2)=(ii*iii)	323,95	570,26	292,20	332,96

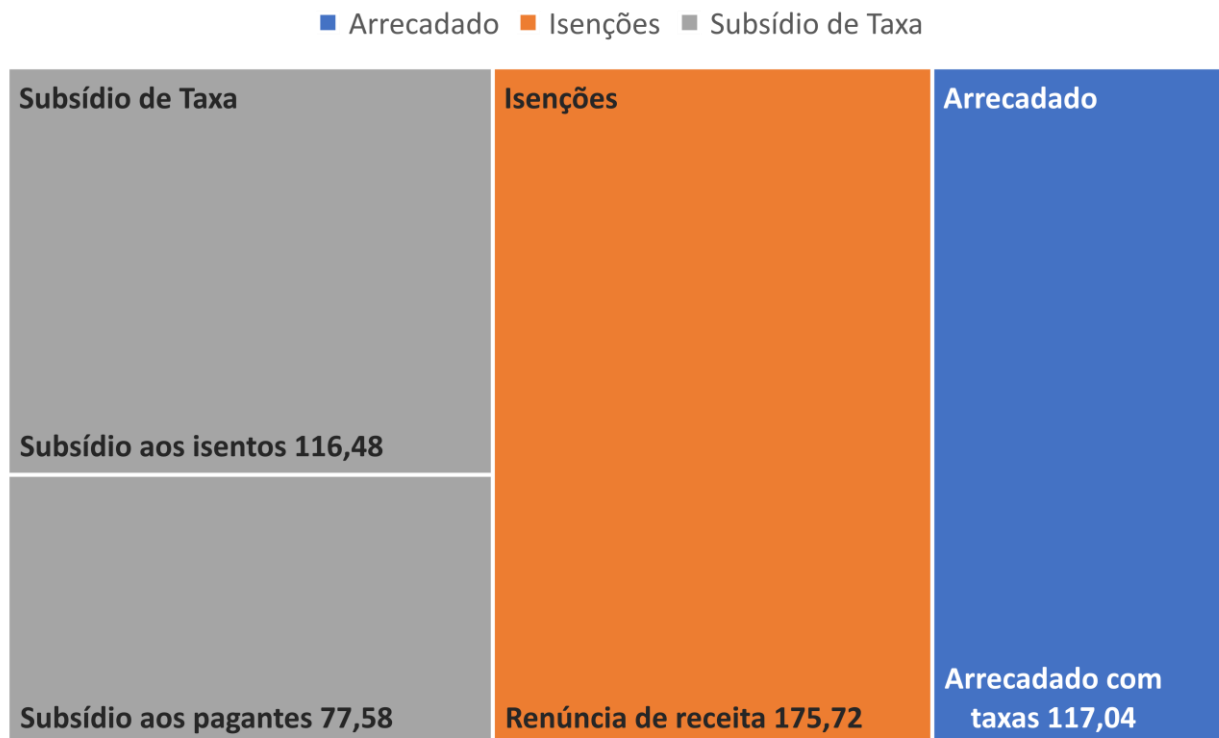
R\$ milhões

* valores estimados para 2022

Fonte: Elaboração própria com dados do Inep

Destaca-se que, com o crescente gasto *per capita* nos últimos anos, sem que a taxa de inscrição seja reajustada, cresce o montante dispendido pelo poder público para subsidiar a inscrição dos candidatos que não se enquadram nas hipóteses de isenção, atingindo-se as cifras de R\$ 77,58 milhões em 2021 e – estima-se – R\$ 114,70 milhões em 2022. O Gráfico 18 detalha os gastos de 2021, ano mais recente em que temos os dados consolidados, onde se percebe a dimensão do subsídio no valor da taxa frente ao gasto total com o exame e à arrecadação.

Gráfico 18 - Detalhamento dos Gastos totais para o ano de 2021 (R\$ milhões)



Fonte: Elaboração própria com dados do Inep

Conforme já mencionado, chama a atenção a ausência de uma metodologia de correção formal para o valor da taxa de inscrição do Enem, e a discricionariedade do órgão para tal. Isso pode ter contribuído para a correção do valor da taxa apenas 5 vezes em um período de 24 anos de existência do exame. As notas técnicas dos anos de 2018 e 2022 apresentam inclusive um estudo comparativo da taxa do Enem em relação a outros concursos vestibulares, evidenciando o valor superior destes em relação ao Enem. Em 2018, a nota apresenta dados de 6 exames de vestibular, cuja média de taxa é de 155 reais. Naquele ano, a taxa aplicada ao Enem foi de 82 reais. Já a nota técnica do ano de 2022 traz uma comparação com 10 exames de vestibular representativos, cuja média de taxa é de 170 reais. Para esse ano, a taxa cobrada pelo Enem foi de 85 reais.

Em 2022, o Enem apresentou um custo total da ordem de 570 milhões de reais, conforme evidenciam o Gráfico 15 (página 52) e a Tabela 17 acima. Caso a taxa fosse ajustada para a média cobrada pelas universidades, conforme descrito na nota, o valor arrecadado com inscrições suplantaria o gasto *per capita* estimado e chegaria a R\$ 246 milhões, suplantando o gasto realizado com estudantes pagantes, estimado em R\$ 238 milhões. Embora a equipe técnica tenha se esforçado e publicado notas anuais com o acompanhamento da taxa comparada ao custo por aluno da prova, observa-se um grande descolamento entre esses valores a partir de 2010. Como resultado, o custo total do exame está em trajetória crescente, com uma parcela significativa custeada pela União.

Por fim, em relação à atualização do valor da taxa pelo IPCA, índice utilizado para as atualizações ocorridas nos anos de 2015, 2016, 2017, e 2019, nota-se que essa metodologia pode não ser a mais adequada. O IPCA corresponde à média da variação dos preços de bens e serviços no país, incluindo alguns índices que não são pertinentes à taxa de inscrição do Enem. Embora o IPCA seja empregado em contratos que compõem os custos do exame, a abordagem mais adequada seria atualizar a taxa pela variação dos custos em si. A simples atualização da taxa por meio de um índice de inflação não leva em consideração valores importantes, como aqueles decorrentes da reestruturação ocorrida em 2009. O Inep possui capacidade plena para desenvolver e implementar uma metodologia baseada nos custos do exame, já que monitora atentamente as variações desses custos.

A política de isenções também pode ser objeto de revisão para melhor focalização do programa. Atualmente, a isenção concedida a todo concluinte do ensino médio em instituição pública, estabelecido pela portaria MEC nº 458/2020, não considera a renda do candidato. Embora a maioria dos estudantes oriundos de escolas públicas tenham baixa renda, esse critério pode beneficiar estudantes de alta renda matriculados em instituições públicas – notoriamente, nas chamadas “escolas públicas de elite”. Um critério baseado na renda familiar seria mais apropriado, do ponto de vista da equidade, poderia inclusive incluir candidatos de baixa renda que concluíram o ensino médio em escolas particulares. Dado que o Inep possui informações suficientes sobre a renda dos candidatos por meio das informações prestadas na inscrição no Enem e, principalmente, no SisU, vislumbra-se também a possibilidade de uma taxa escalonada inversamente proporcional à renda do candidato, de modo que cada um receba isenção ou subsídio de acordo com suas necessidades e contribua na medida de suas possibilidades – o que, em um modelo mais simples, poderia ser implementado com apenas 3 categorias: isenção total, isenção parcial e sem isenção da taxa.

3.5 Papel democratizante do Enem e SISU

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU) têm sido rotineiramente identificados como dispositivos que promovem a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. Tal associação contou com uma intensa campanha publicitária do Estado, que empregou diversos meios, tais como materiais promocionais, documentos oficiais e pronunciamentos de autoridades públicas.

A racionalização da disputa por essas vagas, de forma a democratizar a participação nos processos de seleção para vagas em diferentes regiões do país, é uma responsabilidade social tanto do Ministério da Educação quanto das instituições de ensino superior, em especial as IFES. (Ministério da Educação, 2009)

*O Sistema de Seleção Unificada – SisU foi instituído em janeiro de 2010. Trata-se de um sistema informatizado, gerenciado pela Secretaria de Educação Superior, por meio do qual instituições públicas gratuitas de educação superior oferecem vagas em cursos de graduação a estudantes, que são selecionados exclusivamente pelas notas obtidas no Enem. **O processo seletivo unificado, implementado a partir de 2009, tem por diretriz a democratização do acesso às vagas oferecidas pelas instituições públicas e gratuitas de educação superior.*** (Ministério da Educação, 2014).

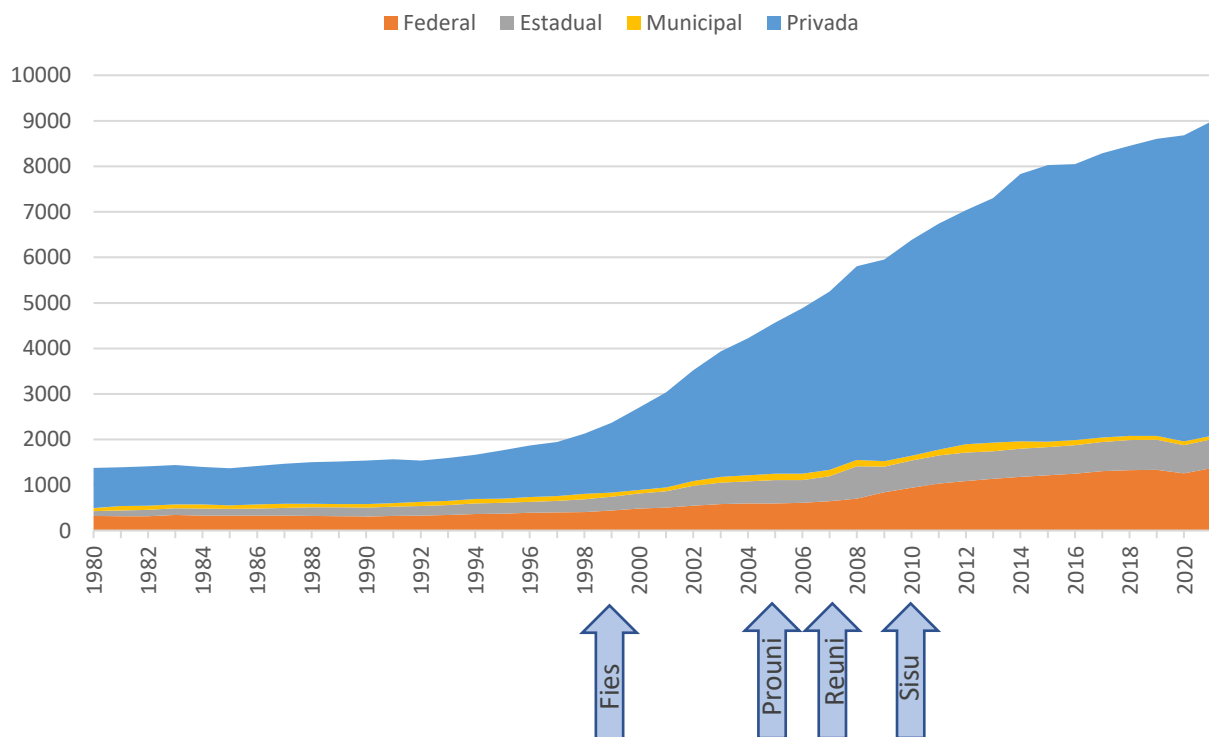
O papel democratizante desempenhado pelo Enem e pelo SISU é tema que merece reflexão mais aprofundada. É notório que, em discursos públicos, os governos frequentemente empregam a palavra “democracia”, muitas vezes ampliando o seu escopo semântico. Tal prática decorre do fato de que a democracia e a democratização são valores universalmente reconhecidos, e o uso constante desses termos confere peso e legitimidade às ações do Estado. Todavia, diante do uso excessivo desses termos, urge refletir acerca da forma como o Enem e o SISU promovem a democracia, bem como sobre o tipo de democratização em questão.

No que concerne ao acesso ao ensino superior, a democratização tem estado associada, nas últimas décadas, a dois movimentos específicos: a expansão do número de vagas e a focalização dessas vagas em grupos historicamente pouco representados. Com relação à expansão de vagas, o Estado brasileiro tem empreendido esforços nas últimas décadas para criar novas oportunidades de ingresso nesse nível de formação. Essa expansão de vagas foi concretizada mediante a criação de novas instituições públicas de ensino superior, bem como pelo incremento das vagas nas universidades públicas já existentes e a promoção da expansão da rede privada de ensino. Os Planos Nacionais de Educação, PNE 2001-2010 e PNE 2014-2024 (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 e Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) registram a intenção do Estado Brasileiro de expandir o número de vagas no ensino superior. O PNE 2001-2010 propunha como meta a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos até o final da década. A décima segunda meta do plano 2014-2024 propõe elevar a taxa líquida de matrículas para 33%. Entretanto, ambas as leis somente formalizaram a necessidade de expansão do ensino superior, que já estava sendo discutido e planejado há bastante tempo. De acordo com o Balanço Social da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (2014), o processo de

democratização envolve a inversão do cenário em que o acesso à universidade é restrito às elites, e requer o estabelecimento de um projeto para a educação superior que a conceba como um bem público, acessível a todos, incluída no rol dos direitos sociais fundamentais e vista como uma prioridade da sociedade brasileira. Nesse sentido, a universidade deve ser vista como a expressão de uma sociedade democrática e multicultural, que valoriza a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças.

Entre os anos de 2001 e 2021, verificou-se um aumento médio anual de 5,4% no número de matrículas em instituições de ensino superior no Brasil, conforme dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). No ano de 2001, a referida quantidade atingia aproximadamente três milhões de estudantes, ao passo que, em 2021, o total alcançou a marca de 8,9 milhões de matrículas. A expansão, por sua vez, teve como um dos principais vetores a implementação de diversos programas governamentais, destacando-se o Programa Universidade para Todos (ProUni), o qual objetiva ofertar bolsas de estudos, tanto integrais como parciais, em estabelecimentos privados de ensino, bem como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que dispõe sobre a concessão de financiamentos para custear os estudos de alunos em instituições privadas. Ademais, merece destaque, também, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o qual visa incrementar o número de vagas e aprimorar a qualidade do ensino ofertado pelas universidades federais. O Gráfico 19 mostra o crescimento da oferta de vagas no ensino superior, de 1980 a 2021, por categoria administrativa das instituições.

Gráfico 19 – Quantidade de vagas ofertadas no ensino superior por categoria administrativa, 1980 a 2021



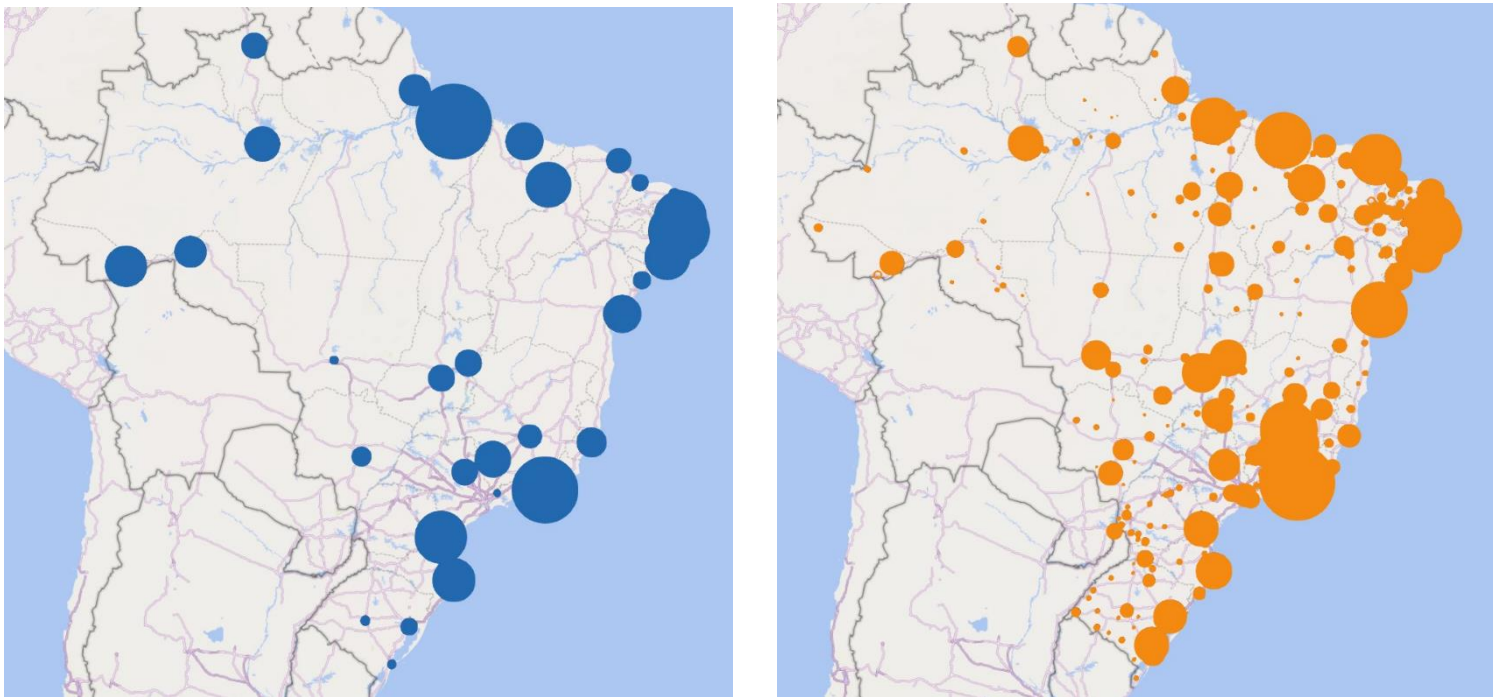
Fonte: elaboração própria a partir de dados do Inep.

Ainda sobre a ampliação da oferta de vagas, cabe ressaltar o empenho na interiorização da rede de instituições de ensino superior. Na virada do século, a distribuição das matrículas em cursos superiores apresentava uma concentração expressiva nas regiões metropolitanas e nas capitais estaduais brasileiras, perfazendo cerca de 60% do total. Ademais, evidenciava-se uma concentração ainda maior nas regiões Sudeste e Sul do país, onde estavam alocadas 72% das matrículas. Em 2002, o país contava com 45 universidades federais, predominantemente situadas em áreas urbanas e regiões de alta influência executiva. Naquela época, não era comum a presença de diversos *campi* distribuídos em cidades de menor porte. Já em 2014, o número de universidades federais havia aumentado para 63, tendo sido

criados, ao todo, 204 novos *campi* universitários entre as instituições já existentes e as novas criadas. A criação de novos *campi* teve por objetivo, sobretudo, a participação das universidades no desenvolvimento regional, por meio da integração com a comunidade local e da atuação efetiva das instituições no fomento à formação profissional e à pesquisa regional.

A extensão e interiorização da rede de instituições de ensino superior em território nacional ocorreu, não obstante as críticas quanto à sua pertinência e oportunidade. Os detratores do processo de interiorização da educação sustentavam que cidades de menor porte não possuiriam estrutura adequada para acomodar grandes universidades, conforme modelo vigente anteriormente à mencionada expansão. Ademais, foi aventado que a oferta de vagas nessas localidades seria atendida, de forma suficiente, pelas instituições particulares de ensino. Entretanto, conforme destaca Santos e Silveira (2000), o setor privado opera de forma seletiva na expansão da rede técnico-científico-informacional, sendo incapaz de protagonizar a interiorização e democratização do acesso à educação superior. O ensino particular se estabelece em áreas onde há demanda não atendida pela educação pública, enquanto o investimento estatal em educação superior antecipa-se à demanda e até mesmo contribui para sua formação. Assim, a reorientação das políticas públicas foi um fator crucial para o processo de interiorização da educação superior no país.

Mapa 3 – Vagas ofertadas por município, 1999 e 2019



Fonte: Censo da Educação Superior 1999 e 2019

O segundo conjunto de políticas que geralmente estão associadas à democratização da educação são aquelas que buscam influenciar a composição do corpo discente, a fim de aumentar a participação de grupos historicamente sub-representados. Enquanto o primeiro caso diz respeito à expansão geral do número de vagas, aqui estamos tratando da focalização dessas vagas. Tal focalização se justifica pelo fato de que a educação é considerada um direito universal, e sem a intervenção do Estado, o resultado previsível seria a continuidade da sub-representação dos grupos alvo das políticas afirmativas. Poder-se-ia argumentar que a distinção que estamos estabelecendo aqui não é necessária, uma vez que, como mencionado anteriormente, a expansão do número de vagas em instituições de ensino foi motivada pelo fato de que essas vagas anteriormente estavam concentradas e destinadas a uma elite. Dessa forma, a expansão de vagas apresentada também poderia ser considerada uma política de focalização. No entanto, enfatizamos a distinção aqui apresentada, uma vez que ela nos permite observar as particularidades dessas políticas focalizadas de acesso à educação, cujo objetivo é promover a inclusão social por meio do acesso à educação de qualidade para grupos historicamente marginalizados.

Segundo a categorização estabelecida, o segundo conjunto de políticas voltadas à democratização da educação é notavelmente extenso, pois incorpora qualquer política que vise a redução de privilégios e a mitigação das desvantagens e dificuldades enfrentadas pelos candidatos, seja durante o processo de admissão ao ensino superior ou durante a trajetória acadêmica. Dessa forma, a democratização do acesso ao ensino superior consiste em um conjunto de políticas que visam reduzir as desigualdades socioeconômicas que afetam parcelas específicas da população, limitando-lhes o acesso a esse nível de ensino. Essas desigualdades são notórias quando se observa as diferenças nos índices socioeconômicos entre estudantes universitários e a população brasileira em geral, indicando que fatores sociais, econômicos e históricos impõem obstáculos para a inclusão desses grupos no ensino superior.

A intervenção do Estado na educação se justifica em razão dos efeitos socioeconômicos de médio e longo prazo gerados pelo acesso à educação superior. Na ausência de políticas públicas, os grupos privilegiados continuariam a capitalizar os benefícios advindos de melhores taxas de escolaridade em relação aos grupos marginalizados, o que aprofundaria as desigualdades socioeconômicas. Nesse sentido, as últimas décadas foram marcadas por uma expansão significativa do número de vagas no ensino superior, a qual foi acompanhada pela progressiva inclusão de grupos historicamente marginalizados. Inserem-se neste grupo de políticas focalizadas, evidentemente, iniciativas como a Lei de Cotas, o Prouni e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), mas também políticas que visam o suporte a pessoas com deficiência, a assistência estudantil e as políticas que almejam eliminar obstáculos na realização dos exames para ingresso no ensino superior.

É nesse contexto que podemos entender o Enem como uma política de democratização. Uma política que visa a atuação sobre grupos específicos, a fim de garantir-lhes acesso equitativo à educação superior. O Enem, ao avaliar o desempenho dos estudantes em uma prova padronizada, permite que os candidatos tenham oportunidade de competir por vagas em instituições de ensino superior independentemente de sua origem socioeconômica ou regional. Ademais, o exame oferece diferentes formas de reduzir as barreiras que impedem o acesso a realização da prova para candidatos com necessidades particulares, proporcionando-lhes tratamento adaptado as suas necessidades, conforme apresentado no Quadro 3. Nesse contexto, podemos identificar duas formas distintas pelas quais o Enem pode ser considerado uma política de promoção da democratização do acesso ao ensino superior. A primeira refere-se ao seu caráter inclusivo na realização do exame, o que permite que candidatos de com deficiência, dificuldades ou comorbidades tenham a chance de competir por vagas nas instituições de ensino superior. A segunda relaciona-se à facilitação do acesso a vagas em nível nacional, a qual é vista pelo Ministério da Educação como uma maneira de reduzir os privilégios dos grupos mais abastados.

Quadro 3 – Possibilidades de adaptação na aplicação da prova do Enem

Perfis de Candidatos	Adaptações possíveis	Explicações
Portadores de deficiência física ou mental	Tempo adicional	Candidatos com deficiência, transtornos do espectro autista, dislexia, déficit de atenção, entre outras condições, podem solicitar tempo adicional de até 60 minutos para a realização das provas.
	Ledor	Candidatos com deficiência visual ou cegueira podem solicitar um leitor para transcrever as questões e as alternativas das provas e/ou descrever as imagens, gráficos e tabelas, bem como ler e transcrever as respostas para o candidato.
	Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras)	Candidatos surdos ou com deficiência auditiva podem solicitar um intérprete de Libras para traduzir as questões das provas, bem como para transmitir as respostas dos candidatos para o aplicador.
	Sala de Atendimento Especializado	Destinada a candidatos que necessitam de atendimento específico, como aqueles com deficiência física, gestantes, idosos, entre outros.

Perfis de Candidatos	Adaptações possíveis	Explicações
	Auxílio para transcrição	Candidatos com deficiência motora, que não conseguem escrever ou que têm limitação na escrita podem solicitar um transcritor para transcrever as respostas para o gabarito da prova.
	Prova em Braile	Candidatos cegos ou com baixa visão podem solicitar a prova em Braile.
	Prova Ampliada	Candidatos com baixa visão podem solicitar a prova ampliada, com fonte ampliada ou em formato PDF.
	Uso de aparelho auditivo	Candidatos com deficiência auditiva podem utilizar aparelho auditivo durante a prova.
	Prova com letra ampliada	Candidatos com baixa visão podem solicitar a prova com letra ampliada.
	Mobiliário adaptado	Candidatos que necessitam de mobiliário adaptado, como cadeiras especiais, podem solicitar a adaptação na sala de prova.
Candidatas gestantes	Possibilidade de atendimento preferencial e tempo adicional para realização da prova.	Esse atendimento especializado é importante, considerando que as grávidas podem ter desconforto e dores durante a prova, além de necessidade de cuidados com a saúde e amamentação.
Candidatas lactantes	Salas de amamentação e tempo adicional para realização da prova	Esse atendimento especializado é importante, pois as lactantes podem ter dificuldade de realizar a prova sem interrupção para amamentar, e também para garantir a saúde e bem-estar do bebê.
Candidatos hospitalizados ou acamados	Aplicação da prova no hospital em que o candidato está internado ou domicílio, além de tempo adicional para realização da prova.	Esse atendimento especializado é importante, pois permite que candidatos hospitalizados tenham a oportunidade de realizar a prova e ingressar no ensino superior, mesmo estando em uma situação de saúde delicada.
Candidatos privados de liberdade ou detentos	Aplicação da prova nas unidades prisionais e escolta policial para deslocamento ao local de prova, se necessário.	Esse atendimento especializado é importante, pois permite que candidatos presos tenham a oportunidade de realizar a prova e ingressar no ensino superior, garantindo a possibilidade de ressocialização e reintegração na sociedade.
Candidatos travestis ou transexuais	Possibilidade de uso do nome social e acesso ao banheiro de acordo com a identidade de gênero, além de atendimento por profissionais de saúde e psicólogos, se necessário.	Esse atendimento especializado é importante para garantir a dignidade e inclusão dos candidatos travestis, que muitas vezes sofrem com preconceito e exclusão social.
Candidatos que guardam o sábado	Realização da prova em horários diferenciados, após o pôr-do-sol do sábado.	Esse atendimento especializado é importante para garantir o direito à liberdade religiosa e permitir que candidatos adventistas também tenham a oportunidade de realizar a prova e ingressar no ensino superior.

Fonte: Ministério da Educação e Inep

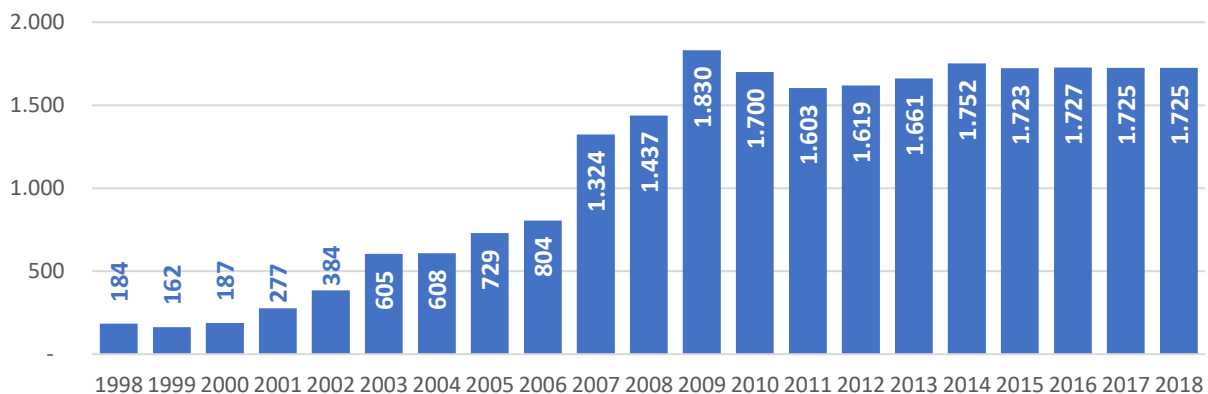
Atuando na primeira forma de democratização, Inep e MEC têm adotado medidas para tornar o Enem o mais inclusivo possível, assegurando que todos os interessados tenham acesso à prova, independentemente de possíveis limitações. Dessa forma, para promover a inclusão dos candidatos, o Inep tem adotado medidas que visam oferecer tratamento diferenciado para aqueles que necessitam de algum tipo de adaptação para realizar a prova. A disponibilização de tratamento especializado é oferecida

aos candidatos de acordo com suas necessidades, sem qualquer ônus adicional, possibilitando a inclusão de candidatos com deficiência, dificuldades específicas de aprendizagem, comorbidades, transtornos e outras circunstâncias que possam interferir na realização da prova. De acordo com as informações divulgadas pelo Inep, o Enem de 2020 contou com a participação de 47 mil candidatos que receberam atendimento especializado, incluindo aqueles com deficiência física, intelectual, visual, auditiva, além de pessoas com transtornos e comorbidades que demandam condições específicas para a realização da prova. Embora os processos seletivos convencionais promovidos pelas instituições de ensino superior já se empenhassem em abordar parte dessas questões, a extensão da cobertura e a magnitude das medidas eram restritas pelos recursos disponíveis nessas instituições.

É imprescindível reconhecer a relevância da abrangência territorial do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como uma forma de promover a inclusão social e educacional. A distância até o local de aplicação da prova não pode ser um obstáculo para a participação de estudantes de todo o país em um processo seletivo de grande importância para o ingresso em instituições de ensino superior públicas.

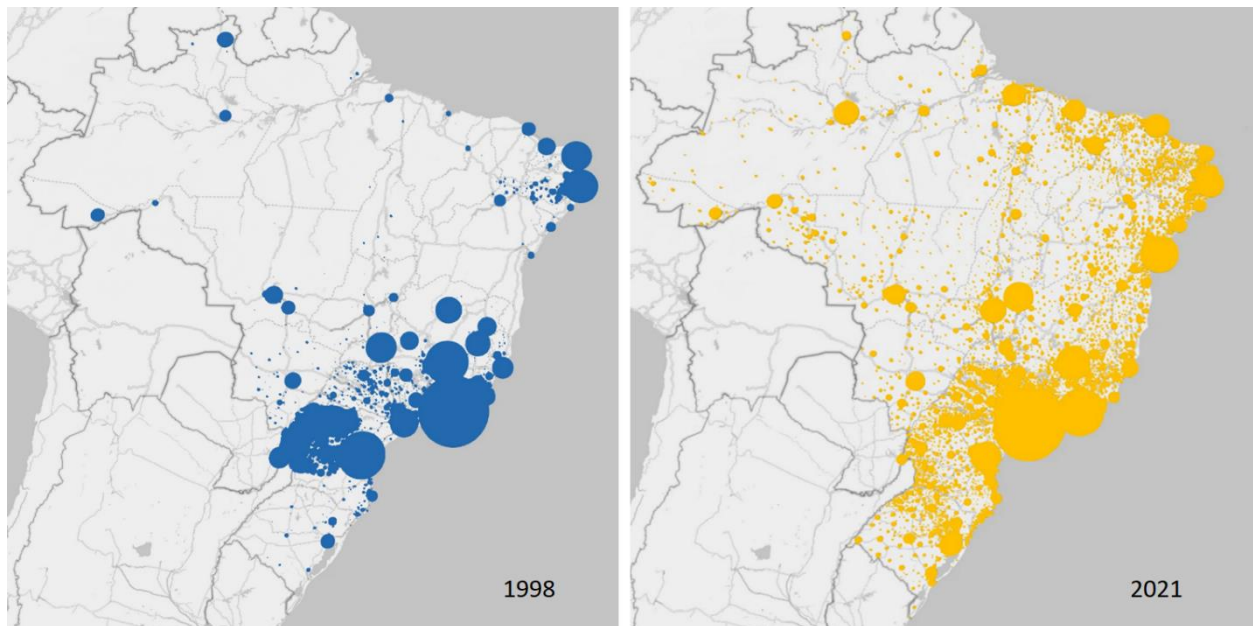
Inicialmente, a aplicação das provas do Enem era restrita a municípios que oferecessem condições estratégicas para sua operacionalização, de acordo com o critério do Ministério da Educação e Inep. Em 1998 eram apenas 184 municípios, mas, com o passar dos anos, novos municípios foram sendo incluídos, principalmente aqueles onde Instituições de Ensino Superior (IES) utilizavam o exame como critério de seleção. Entre 2007 e 2009, partindo da ambição da reforma do Enem, o exame passou a ser aplicado em dois dias e iniciou uma expansão significativa quanto aos municípios onde a prova era aplicada. Essa mudança possibilitou a sua universalização e consolidação como mecanismo unificado de seleção para o ingresso em cursos superiores. Atualmente, o exame é aplicado em cerca de 1.700 municípios em todo o país. Esse número expressivo de cidades alcançadas pela prova, se comparado aos anos anteriores, demonstra o empenho do Ministério da Educação e do Inep em ampliar o acesso dos estudantes à avaliação.

Gráfico 20 – Quantidade de municípios em que o Enem foi aplicado, por ano – 1998 a 2018



A expansão geográfica do Enem foi e ainda é fundamental para assegurar que estudantes de todas as regiões do país tenham oportunidade de participar da avaliação e concorrer às vagas oferecidas pelas universidades públicas brasileiras. A logística de transporte e aplicação das provas em locais mais distantes possibilitou uma maior abrangência territorial do exame, contribuindo para a inclusão de mais estudantes no processo seletivo. O Mapa 3 ilustra a expansão geográfica do exame, entre 1998 e 2021.

Mapa 3 – Distribuição dos candidatos do Enem por município, 1998 e 2021



Fonte: elaboração própria com dados do Inep

Uma segunda forma pela qual o Enem promoveria a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil consiste na facilitação da mobilidade geográfica dos estudantes interessados em cursar universidades situadas em localidades distantes. A reformulação do exame em 2009 foi precedida de uma discussão sobre seu potencial inclusivo. Desde a primeira apresentação do que à época se chamou “Novo Enem” como modelo de seleção unificado para as universidades, reforçou-se seu potencial democratizante. O documento apresentado pelo Ministério da Educação à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) argumentou que os estudantes de maior renda se beneficiam de um processo descentralizado, conforme trecho transcrito abaixo. Tais estudantes teriam uma maior capacidade de atender e se preparar para um número extenso de concursos, especialmente aqueles que envolvem conteúdos distintos ou são realizados em localidades distantes. A centralização do exame, em oposição aos vestibulares individuais de cada universidade, tornaria o acesso ao ensino superior mais isonômico, facilitando o acesso em âmbito nacional aos estudantes carentes.

*Ainda que o vestibular tradicional cumpra satisfatoriamente o papel de selecionar os melhores candidatos para cada um dos cursos, dentre os inscritos, ele traz implícitos inconvenientes. **Um deles é a descentralização dos processos seletivos, que, por um lado, limita o pleito e favorece candidatos com maior poder aquisitivo, capazes de diversificar suas opções na disputa por uma das vagas oferecidas.** Por outro lado, restringe a capacidade de recrutamento pelas IFES, desfavorecendo aquelas localizadas em centros menores.* (Ministério da Educação, 2009)

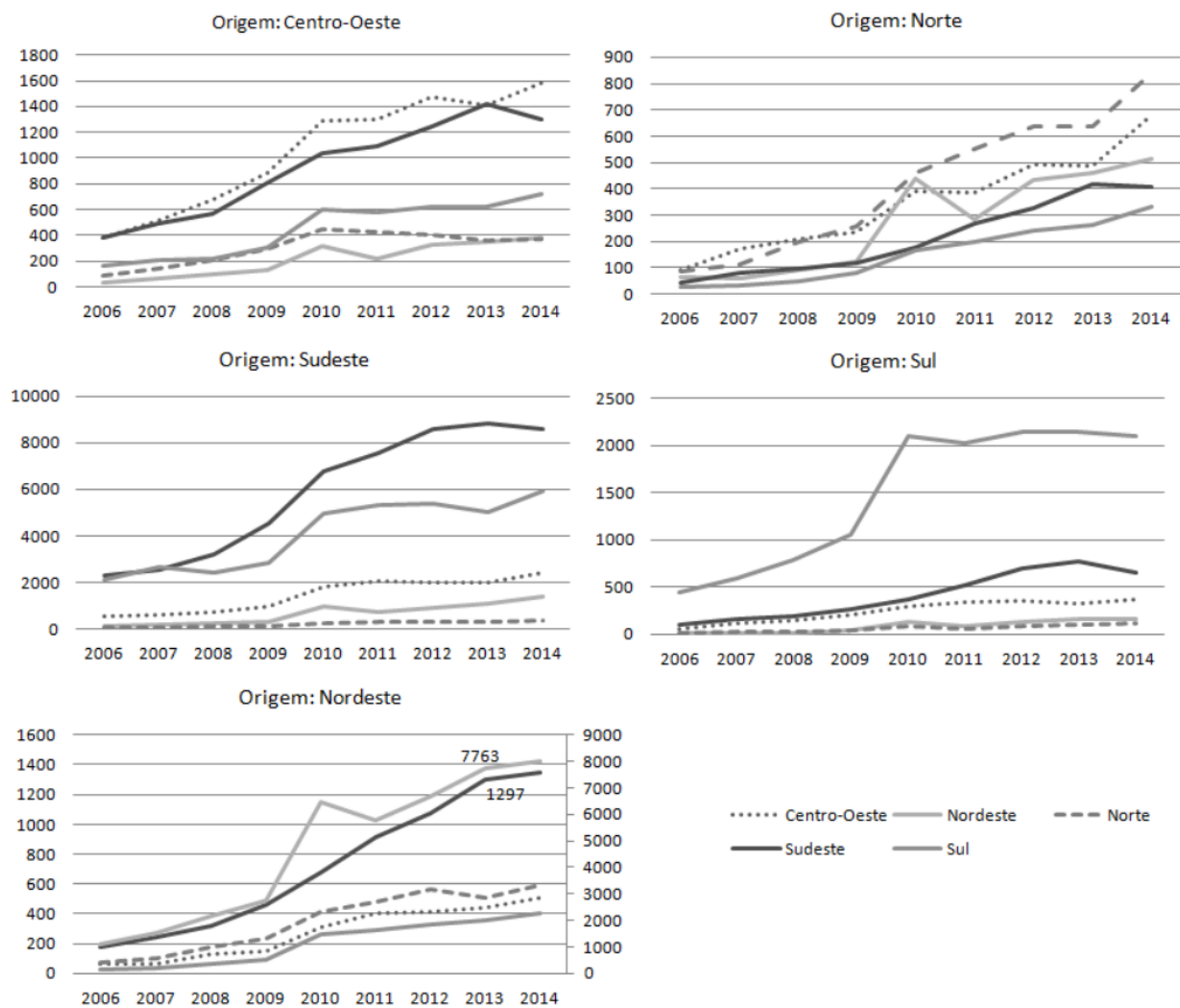
A tese apresentada pelo MEC sustenta que os processos seletivos descentralizados favorecem, em regra, os discentes provenientes de famílias com maiores recursos financeiros, visto que estes dispõem de mais recursos e tempo para se prepararem para múltiplos certames de admissão em universidades, por vezes localizadas em distintas regiões do país. Por sua vez, os estudantes provenientes de famílias menos favorecidas, que muitas vezes carecem de recursos e apoio, encontram obstáculos para participar de diversos exames em diferentes universidades, o que reduz suas opções e perspectivas de acesso ao ensino superior. Consequentemente, os estudantes de maior renda têm maior probabilidade de competir no vestibular em escala nacional, ao passo que os de menor renda frequentemente concorrem a vagas na instituição mais próxima.

Essa tese parece ir ao encontro com o pensamento de Santos e Silveira (2000): segundo os autores a educação é uma das principais condições para o exercício da cidadania, porém, a desigualdade socioeconômica e educacional acaba por marginalizar alguns indivíduos, uma vez que a possibilidade de ser mais ou menos cidadão depende de sua localização geográfica. Nesse sentido, a desigualdade de condições de mobilidade espacial entre os candidatos dos cursos superiores, seja em virtude de sua renda

ou da distribuição seletiva dos serviços educacionais no território, entra em conflito com o direito fundamental à educação, que deve ser garantido pelo Estado a todos os cidadãos. Desse modo, o Enem, a partir de sua reformulação em 2009, em conjunto com o SISU, além de substituir os antigos vestibulares, promove a nacionalização da disputa pelas vagas das instituições de ensino superior e, conseqüentemente, promove a inclusão.

A reformulação do exame, no que tange ao incentivo à mobilidade estudantil, aparenta ter tido êxito. A partir de 2009, observa-se um incremento no contingente de estudantes que migram de uma unidade federativa para outra com o intuito de cursar o ensino superior. Todavia, uma conclusão definitiva é obstada em razão da restrita disponibilidade de dados prévios a 2009 no Censo da Educação Superior, o que impede uma análise mais profunda. Para contornar essa limitação, Li (2016) adotou duas estratégias, sendo a primeira a composição de uma amostra de todos os cursos utilizando informações de ingressantes entre 2006 e 2008 registrados pelo Censo da Educação Superior (CES) de 2009, e a segunda a composição de amostras baseadas em cursos avaliados pelo Enade de 2007 e 2008. A autora conclui, por meio de estimações por mínimos quadrados ordinários, que a participação do estudante no processo seletivo para o nível superior mediado pelo Sisu resulta em um aumento de 2,9 pontos percentuais na probabilidade de migração de longa distância entre estados, mas em uma redução de até 3,95 pontos percentuais na probabilidade de migração de curta distância entre municípios do mesmo estado. Este resultado sugere que o Sisu incentivou a migração de longa distância, mas desencorajou a migração de curta distância. Além disso, a pesquisa também constatou que quando o estudante frequentou a maior parte do ensino médio em escola pública, a probabilidade de mudança de estado é reduzida, mas a probabilidade de mudança de município é aumentada para ingressar no ensino superior. O Gráfico 21 apresenta os fluxos migratórios de estudantes ingressantes no ensino superior, de 2006 a 2014, considerando as regiões geográficas de origem e destino.

Gráfico 21 – Fluxos migratórios no acesso ao ensino superior por região de origem e destino, 2006 a 2014



Fonte: Censo da Educação Superior e Enem. Retirado de Li (2016)

Para aprofundar a discussão do papel que desempenharam o Enem e o Sisu para a migração de estudantes no acesso ao ensino superior, fizemos uma análise com base nas informações do Censo do Ensino Superior (Censup) e do Enem. Para os anos de 2010 a 2020, utilizou-se os dados dos alunos ingressantes no Ensino Superior público federal, por modalidade de ingresso (considerando-se Enem, Vestibular e Outros), bem como das instituições. Os dados de renda e residência dos alunos vieram do cruzamento com a base do Enem, no ano anterior ao ingresso. Como nem todos os alunos ingressantes em determinado ano teriam prestado Enem no ano anterior ao ingresso (mesmo entre aqueles que ingressam pela nota no Enem, pode ser utilizada a nota de ano anterior), a cobertura dos dados não é completa. A Tabela 18 apresenta a cobertura dos dados de migração por tipo de ingresso. Destaca-se a maior disponibilidade de dados dos ingressantes pelo Enem, bem como a queda na disponibilidade em geral, em 2018, possivelmente por algum problema nos dados acessados na sala segura do Inep.

Tabela 18 – Disponibilidade dos dados de migração, por tipo de ingresso e por ano

Ano de ingresso	Tipo de ingresso		Vestibular		Outros		Total	
	Enem	%	Enem	%	Outros	%	Enem	%
	Estudantes	Cobertura	Estudantes	Cobertura	Estudantes	Cobertura	Estudantes	Cobertura
2010	31.403	98,6%	194.046	70,6%	40.509	34,5%	265.958	68,4%
2011	64.948	98,8%	170.140	74,9%	35.245	45,1%	270.333	76,7%
2012	98.103	98,9%	142.124	72,7%	45.214	38,5%	285.441	76,3%
2013	112.925	98,7%	113.787	75,0%	52.243	51,5%	278.955	80,2%
2014	148.870	99,0%	97.211	71,3%	47.149	44,6%	293.230	81,1%
2015	177.806	99,3%	61.296	75,1%	46.749	45,0%	285.851	85,2%
2016	196.252	99,2%	55.661	73,7%	45.792	45,3%	297.705	86,2%
2017	201.628	98,2%	77.961	66,5%	48.847	48,6%	328.436	83,3%
2018	197.723	62,5%	57.665	46,1%	56.093	28,0%	311.481	53,3%
2019	201.085	98,6%	59.958	71,0%	52.148	43,5%	313.191	84,1%
2020	181.537	97,9%	46.587	63,9%	43.047	43,3%	271.171	83,4%
Total	1.612.280	94,3%	1.076.436	70,6%	513.036	42,4%	3.201.752	78,0%

Fonte: elaboração própria com base nos dados do Censup e do Enem.

Em relação à faixa de renda, a disponibilidade de dados é inferior à dos dados de migração: para além da correspondência entre os dados do aluno ingressante no Censup e no Enem no ano anterior, a disponibilidade depende também do preenchimento correto do questionário socioeconômico. Como o município de residência é de preenchimento obrigatório, não há casos de estudantes em que os dados de renda familiar estejam disponíveis sem que se tenha dados sobre migração. A Tabela 19 mostra os quantitativos de estudantes com dados de migração disponíveis em cada faixa de renda per capita familiar (ou com renda per capita familiar desconhecida).

Tabela 19 – Quantitativo de estudantes com dados de migração disponíveis em cada faixa de renda per capita familiar, por ano

Ano	Faixa de renda familiar <i>per capita</i>						%		Total com migração disponível	Renda e migração não disponíveis
	Até 1 SM	Entre 1 e 2 SM	Entre 2 e 3 SM	Entre 3 e 4 SM	Entre 4 e 5 SM	Acima de 5 SM	Cobertura (renda)	Renda não disponível		
2010	77.268	36.703	6.056	7.991	7.351	9.418	54,4%	37.146	181.933	84.025
2011	130.751	14.923	32.217	10.793	7.180	9.749	76,1%	1.856	207.469	62.864
2012	181.750	21.342	4.590	2.331	1.309	2.081	74,8%	4.351	217.754	67.687
2013	142.496	45.578	14.863	6.168	5.396	7.231	79,5%	1.903	223.635	55.320
2014	153.646	46.429	15.804	7.006	5.006	7.625	80,3%	2.202	237.718	55.512
2015	-	-	-	-	-	-	0,0%	243.572	243.572	42.279
2016	163.194	53.638	14.546	9.729	4.110	7.953	85,0%	3.316	256.486	41.219
2017	180.401	51.386	16.612	7.402	5.043	7.351	81,7%	5.345	273.540	54.896
2018	109.045	30.229	10.985	4.422	3.049	4.352	52,0%	3.806	165.888	145.593
2019	170.996	49.105	17.564	7.383	5.115	6.709	82,0%	6.639	263.511	49.680
2020	146.229	41.066	14.844	6.969	4.784	6.378	81,2%	5.855	226.125	45.046
Total	1.455.776	390.399	148.081	70.194	48.343	68.847	68,1%	315.991	2.497.631	704.121

Fonte: elaboração própria com base nos dados do Censup e do Enem.

Ademais, os dados para os anos de 2012 e 2015 apresentaram problemas que impossibilitaram o cômputo adequado das variáveis de interesse: em 2012, problemas na UF de residência dos aplicantes resultaram em percentuais discrepantes de migrações, o que se observa na Tabela 21, abaixo (página 67); já em 2015, o cálculo da renda familiar per capita ficou prejudicado por inconsistência entre os dados extraídos da Sala Segura do Inep e o dicionário de dados, no campo de composição familiar – o que se pode perceber na Tabela 19.

A variável indicativa de migração no acesso ao ensino superior assume o valor 1 quando a UF onde se localiza a IFES é diferente da UF de residência do estudante no ano anterior, e 0, caso contrário. Para a variável indicativa de renda, utiliza-se a renda per capita estimada do estudante. O questionário socioeconômico do Enem traz informações da composição familiar e da faixa de renda de cada estudante,

mas há variações na forma das informações, especialmente nos primeiros anos, que apresentam faixas de tamanho variável. Com base na faixa de renda informada pelo estudante, estima-se a renda familiar, utilizando-se o ponto médio da faixa correspondente (no caso da última faixa, somamos ao limite inferior da faixa a metade da amplitude da faixa anterior). A partir da estimativa de renda familiar, do número de pessoas da família, e do valor do salário mínimo a cada ano (as faixas de renda do questionário socioeconômico são construídas com base no valor do salário-mínimo) obtém-se a variável da renda per capita familiar, em salários mínimos. A Tabela 20 mostra os percentuais de migração por tipo de ingresso, e a Tabela 21 os percentuais de migração por faixa de renda.

Tabela 20 – Percentuais de migração por tipo de ingresso no ensino superior e por ano

Ano	Enem	Vestibular	Outros	Total
2010	18,6%	9,3%	7,8%	10,7%
2011	14,1%	8,9%	7,7%	10,4%
2012	94,7%	94,2%	94,5%	94,4%
2013	13,0%	7,7%	9,5%	10,6%
2014	12,6%	8,1%	8,4%	10,9%
2015	12,5%	8,7%	8,2%	11,5%
2016	11,4%	8,5%	7,7%	10,6%
2017	11,4%	8,6%	8,4%	10,6%
2018	12,1%	9,4%	8,2%	11,3%
2019	13,0%	9,6%	8,3%	12,0%
2020	13,2%	11,4%	10,1%	12,7%
Exceto 2012	12,6%	8,8%	8,5%	11,1%
Todos	17,8%	20,5%	15,4%	18,4%

Fonte: elaboração própria com base nos dados do Censup e do Enem.

Tabela 21 – Percentuais de migração por faixa de renda *per capita* familiar e por ano

Ano	Até 1 SM	Entre 1 e 2 SM	Entre 2 e 3 SM	Entre 3 e 4 SM	Entre 4 e 5 SM	Acima de 5 SM	Não disponível	Total
2010	9,3%	12,5%	13,3%	13,5%	14,9%	15,0%	9,1%	10,7%
2011	8,7%	14,4%	12,5%	13,2%	14,3%	14,2%	10,8%	10,4%
2012	94,5%	94,0%	94,3%	94,6%	94,9%	94,2%	95,4%	94,4%
2013	9,1%	12,9%	14,2%	13,9%	13,2%	14,4%	8,6%	10,6%
2014	9,6%	13,0%	13,7%	14,4%	13,0%	14,8%	10,2%	10,9%
2015	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	11,5%	11,5%
2016	9,3%	12,5%	13,3%	13,6%	13,7%	14,5%	9,6%	10,6%
2017	9,2%	13,0%	14,1%	13,9%	13,9%	14,6%	9,2%	10,6%
2018	9,9%	13,6%	14,9%	15,3%	13,4%	15,5%	10,0%	11,3%
2019	10,4%	14,5%	16,4%	16,6%	16,1%	17,0%	10,6%	12,0%
2020	11,1%	15,0%	16,9%	17,9%	17,4%	18,4%	11,0%	12,7%
Exceto 2012	9,7%	13,4%	14,2%	14,5%	14,5%	15,2%	11,0%	11,1%
Todos	20,2%	17,8%	16,7%	17,2%	16,7%	17,6%	12,2%	18,4%

Fonte: elaboração própria com base nos dados do Censup e do Enem.

Para estimar a relação entre migração, renda e tipo de ingresso no ensino superior, removemos os dados de 2012 e de 2015, que, como demonstrado anteriormente, apresentam problemas, e procedemos a uma regressão logística, descrita pela equação:

$$\text{logit}(\text{Migração}) = \alpha + \beta_1 \text{Renda} + \beta_2 \text{Vestib} + \beta_3 \text{Outros} + \beta_4 \text{Renda} * \text{Vestib} + \beta_5 \text{Renda} * \text{Outros} + \mu$$

As variáveis Renda e Migração são as descritas no parágrafo acima; já as variáveis Vestibular (Vestib) e Outros são variáveis indicativas do ingresso por uma dessas modalidades – no caso, temos que apenas

uma das três indicativas assume o valor 1, e o ingresso pelo Enem equivale então à combinação Vestibular=0 e Outros=0. Em outras palavras, a regressão toma como base o estudante que ingressou pelo Enem.

Os coeficientes do modelo de regressão logística (*logit*) apresentam a variação nas chances de sucesso (*odds*) de um indivíduo migrar para o ingresso no ensino superior, conforme descrito anteriormente, segundo cada uma das variáveis, em uma escala logarítmica. O coeficiente β_1 indica a variação nas chances de migração com um aumento de 1 salário mínimo per capita na renda familiar estimada, para estudantes ingressantes pelo Enem; já β_2 e β_3 indicam, respectivamente, as variações caso o ingresso se dê pelo vestibular ou por outras modalidades. Os coeficientes das interações, β_4 e β_5 indicam a diferença na variação das chances de migração dos estudantes que ingressaram, respectivamente, pelo vestibular ou por outras modalidades, em comparação à variação observada pelos ingressantes via Enem, à medida em que se aumenta a renda familiar *per capita* em 1 salário mínimo.

A Tabela 22 apresenta os resultados obtidos com a regressão logística, bem como erros padrão e níveis de significância.

Tabela 22 – Resultados da regressão logística

	Estimativa	Erro padrão	z	Pr(> z)
α	-2,067631407	0,003406941	-606,888	<2e-16 ***
β_1	0,113926985	0,001643543	69,3179	<2e-16 ***
β_2	-0,394955582	0,006646681	-59,4215	<2e-16 ***
β_3	-0,386814550	0,011153021	-34,6825	<2e-16 ***
β_4	-0,023136452	0,002596578	-8,91036	<2e-16 ***
β_5	-0,054130894	0,005067904	-10,6811	<2e-16 ***

Significância: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 '.' 1

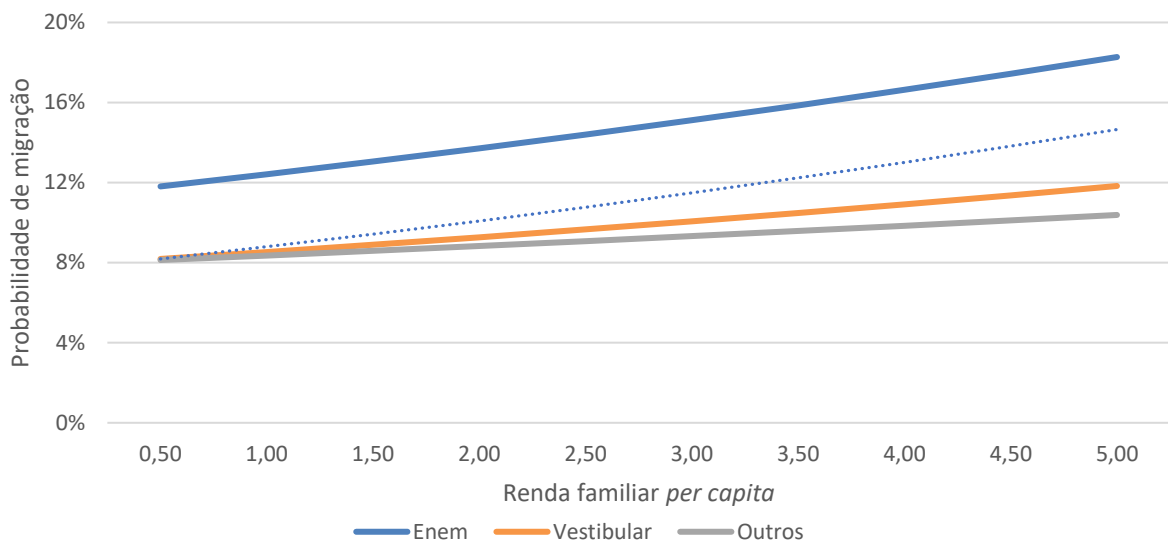
Podemos ver que há um aumento de aproximadamente 0,11 no logaritmo das chances de migração para cada salário mínimo a mais na renda familiar per capita para os alunos ingressantes pelo Enem, o que indica que nessa forma de ingresso os estudantes de maior renda estão mais propensos a migrarem para aceder ao ensino superior. Também os estudantes ingressantes pelo vestibular ou por outras formas estão mais propensos a migrarem à medida em que aumenta a renda, mas nesse caso, a variação (dada pela diferença entre o coeficiente β_1 e, respectivamente, os coeficientes β_4 e β_5) é menor: cerca de 0,09, para os primeiros, e 0,06 para os outros. Da mesma forma, fica evidente a contribuição do Enem (e do SisU) para a migração dos estudantes: o ingresso pelo vestibular indica uma redução aproximada de 0,43, e o ingresso por outras formas, uma redução aproximada de 0,46, no logaritmo das chances de migração.

A conversão da escala do logaritmo das chances (*logit*) para probabilidades se dá pela equação:

$$P = \frac{1}{1 + e^{-logit}}$$

O ilustra a variação na propensão a migrar conforme varia a renda, por tipo de ingresso, de acordo com os resultados da regressão, listados na Tabela 22. A linha pontilhada corresponde à translação da reta correspondente ao ingresso pelo Enem para a origem da reta correspondente ao ingresso pelo vestibular, para facilitar a comparação entre as inclinações.

Gráfico 22 – Variação na probabilidade de migração dos estudantes com aumento da renda *per capita* familiar, por tipo de ingresso



Fonte: elaboração própria.

Os resultados apresentados indicam que apesar de o Enem e Sisu terem simplificado o processo de se inscrever e concorrer para diversas universidades, permitindo maior migração dos estudantes, isso por si só não garante a inclusão de grupos marginalizados. Isso porque a migração para outro estado (ou mesmo município) para cursar o nível superior ainda é mediada pela condição financeira do candidato. O processo de migrar para frequentar uma universidade provavelmente está além das capacidades financeiras da maior parte dos estudantes – em especial os de baixa renda.

Especialmente por perder o suporte familiar, sem que sejam inseridas políticas complementares de suporte e assistência estudantil, existe o risco de que a migração para atender a cursos fora do estado beneficie mais os estudantes de alta renda e oriundos de grupos privilegiados, conforme apontam os resultados. Um pressuposto para que o Enem contribua para uma maior democratização do acesso ao ensino superior é de que a racionalização e nacionalização das vagas possa beneficiar mais o grupo de estudantes historicamente marginalizados.

Ao simplificar o processo de migração acadêmica, sem levar em consideração os constrangimentos econômicos, pode-se criar um cenário potencialmente desfavorável para a inclusão dos mais pobres. Enquanto um candidato de alta renda pode optar por migrar para outro estado para conseguir uma vaga no curso desejado, candidatos de baixa renda são limitados por sua situação financeira e, portanto, têm que se contentar com as vagas disponíveis em sua proximidade geográfica. Isso aumentaria a competição para os mais pobres e diminuiria para os mais ricos. Além disso, estudantes pertencentes a grupos marginalizados que buscam vagas em cursos de alta concorrência enfrentam não só a competição com os estudantes de grupos privilegiados de sua região, mas também com os estudantes de outras regiões. Enquanto os estudantes de alta renda têm mais condições de concorrer a vagas em nível nacional, os estudantes de baixa renda acabam limitados às vagas locais, tendo que disputar essas vagas com estudantes locais de todas as faixas de renda e estudantes de outros estados que possuem condições financeiras para migrar e se manter fora de seu estado de origem.

É importante considerar também as condições dos estudantes de frequentar o curso e chegar à sua conclusão. Ainda que o estudante carente possa arcar com a migração por motivos acadêmicos, manter-se na universidade pode ser um desafio, o que poderia acarretar taxas de evasão elevadas para esse grupo. Em ambos os casos, outras políticas públicas, de acesso, manutenção e permanência no ensino superior, combinadas com o sistema de acesso centralizado do Enem e do Sisu, seriam importantes para afastar os revezes listados. Políticas de assistência estudantil como alojamentos e bolsas poderiam ajudar com os custos da migração acadêmica e conseqüentemente com a retenção dos estudantes. Políticas de

ações afirmativas poderiam ajudar na focalização das vagas para impedir que a nacionalização das vagas leve à concentração de estudantes de grupos privilegiados em cursos mais concorridos.

4 Execução orçamentária da política de exames e avaliações da educação básica

4.1 Questão de avaliação

Coube à Secretaria de Orçamento Federal (SOF) analisar os efeitos das restrições orçamentárias na política de exames e avaliações da educação básica. Ampliando o escopo de análise, explorou-se a trajetória da execução orçamentária da ação 2ORM do Inep nos últimos dez anos, com foco na sua principal ação, a 2ORM – Exames e Avaliação da Educação Básica. A investigação incluiu, além dos dados orçamentários, entrevista com servidores do Inep, por se entender que o conhecimento quanto à implementação da política pública requer horizonte analítico ampliado.

4.2 Metodologia

Realizou-se o levantamento de dados orçamentários e financeiros por meio de séries históricas e aplicação de métricas para identificar padrões e trajetórias de execução. Complementarmente, realizou-se entrevistas e conversas com servidores do Inep.

A metodologia aplicada aproxima-se de uma avaliação de implementação, apesar de estar mais concentrada nos efeitos de restrições orçamentárias.

As bases de dados mobilizadas nesta avaliação, foram, no aspecto orçamentário, SIOP e do Tesouro Gerencial. Complementarmente, foram utilizados dados relacionados à realização dos Exames (PISA, Saeb, Enem, Encceja, Celpe-Bras). Também foram entrevistados gestores da política educacional analisada, assim como profissionais do Inep responsáveis pela gestão dos recursos orçamentários e financeiros do órgão.

4.3 Análise do orçamento do Inep

4.3.1 Estrutura orçamentária e organizacional

Em 2022, o Inep possuía 17 ações orçamentárias, dentre as quais 11 referiam-se a atividades de gestão ou operações especiais. As outras seis ações financiavam diretamente a política pública de avaliação e exames educacionais em todos os níveis (educação básica, superior e profissional) e compunham o Programa 5014 – Estatísticas e Avaliações Educacionais do PPA 2020-2023. A parte relacionada à educação básica contava com duas ações orçamentárias, conforme tabela a seguir.

Tabela 23- Estrutura orçamentária do Inep

Ação (2022)	Grupo	Valor Autorizado (em milhão)		% do total
0181 - Aposentadorias e Pensões Civis da União	Atividades de gestão	10,05	217,97	19%
09HB - Contribuição da União, de suas Autarquias e Fundações para o Custeio do Regime de Previdência dos Servidores Públicos Federais		11,57		
2000 - Administração da Unidade		126,01		
2004 - Assistência Médica e Odontológica aos Servidores Civis, Empregados, Militares e seus Dependentes		1,11		
20TP - Ativos Civis da União		61,74		
212B - Benefícios Obrigatórios aos Servidores Civis, Empregados, Militares e seus Dependentes		2,65		
216H - Ajuda de Custo para Moradia ou Auxílio-Moradia a Agentes Públicos		-		

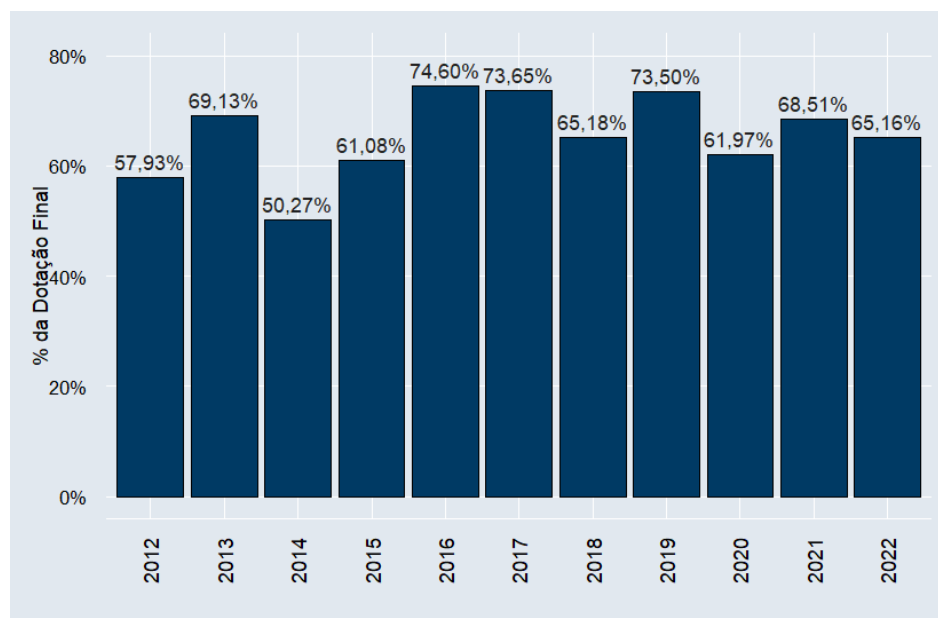
4572 - Capacitação de Servidores Públicos Federais em Processo de Qualificação e Requalificação		0,41		
20RH - Gerenciamento das Políticas de Educação		0,92		
4641 - Publicidade de Utilidade Pública		3,50		
0056 - Benefício Especial e Demais Complementações de Aposentadorias	Operações Especiais	0,00	0,00	0%
4000 - Estudos, Pesquisas e Avaliações de Políticas Educacionais	Todos níveis	4,54	4,54	0%
20RM - Exames e Avaliações da Educação Básica	Educação Básica	732,50	736,75	66%
4014 - Censo Escolar da Educação Básica		4,26		
21B5 - Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica	Educação Profissional	0,10	0,10	0%
20RN - Avaliação da Educação Superior e da Pós-Graduação	Educação Superior	164,32	164,69	15%
6503 - Censo da Educação Superior		0,37		
Total Geral		1.124,06		

Fonte: SIOP. Elaboração: SOF/MPO.

Observa-se a preponderância dos valores relacionados às atividades da educação básica, que detinham 66% dos recursos do Inep em 2022. Esse montante é quase integralmente atribuído à ação 20RM. Pode-se presumir que boa parte das ações do instituto dedica-se, portanto, à realização de exames e avaliações da educação básica, isto é, ao escopo da ação 20RM.

Na análise da representatividade do valor dessa ação em relação ao montante total destinado ao Inep ao longo do tempo, percebe-se que a expressividade da 20RM se mantém, sendo que seu escopo também se mostrou constante desde a criação dessa ação em 2012¹. De 2012 a 2022, a ação 20RM representou mais de 50% do valor total autorização ao Inep, conforme gráfico a seguir, alcançando 74% em 2016.

Gráfico 23- Percentual da 20RM na dotação final do Inep.



Fonte: SIOP. Elaboração: SOF/MPO.

¹ Conforme apurado na coordenação que acompanha o Ministério da Educação na SOF, a ação 20RM foi criada em 2012 a partir da junção das ações 4017 – Exames Nacionais de Habilidades e Competências e 4022 - Avaliação da Educação Básica. Todo os elementos dessas duas ações entraram no escopo da 20RM, à exceção das certificações em LIBRAS. E foi acrescida atividade de interação com outros países. Nota-se a separação anterior entre a atividade de aplicar exames e a atividade de avaliar.

Tendo em vista a importância da ação 20RM no orçamento do Inep, vê-se necessário entender também sua relevância perante os objetivos institucionais desse órgão. Questiona-se se as atividades realizadas no âmbito dessa ação dão cobertura às funções precípuas do Inep.

As competências do Inep estão descritas em seu regimento interno, formalizado na Portaria nº 986 de 21 de dezembro de 2017, e resumem-se a: realizar os exames dos sistemas de educação, desde o planejamento à aplicação das provas; gerir o sistema de avaliação das provas, desde o planejamento, definição de critérios, elaboração de estatísticas, à divulgação de resultados; e usar as informações produzidas para subsidiar o poder público na melhoria da educação no país. Ainda inclui o apoio aos entes subnacionais para desenvolvimento de seus sistemas de avaliação e a formação de parcerias para estudos educacionais com outras organizações e países.

Já o escopo da ação 20RM está descrito no SIOP da seguinte forma:

- Levantamentos periódicos de dados sobre o rendimento dos alunos e sobre as condições de oferta do ensino, por meio da aplicação de provas e questionários para medir habilidades e competências. As principais provas são: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), da Avaliação para certificação da proficiência em português como língua estrangeira (Certificado de Proficiência de Língua Portuguesa para Estrangeiros - Celpe-Bras), e do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), entre outros.
- Análise desses dados;
- Estudos de fatores associados;
- Elaboração e validação desses instrumentos;
- Construção de indicadores;
- Estudos comparativos, inclusive em colaboração com outros países, e;
- Produção de subsídios às reformas educacionais e melhoria na qualidade da educação básica no Brasil.

Na comparação entre as competências do Inep e o escopo da ação 20RM, percebe-se que a descrição da ação dá cobertura a maior parte das finalidades do instituto. Convergem, especialmente, nas seguintes funções precípuas: atividades diretamente relacionadas à aplicação dos exames (levantamentos periódicos), à elaboração de informações a partir dos dados de provas (análise de dados, estudos de fatores, construção de indicadores) e, fechando esse ciclo, à produção de subsídios para o poder público. Secundariamente, convergem ainda em parte da competência de atuar em parcerias internacionais (estudos comparativos, inclusive em colaboração com outros países).

As atividades previstas no regimento interno do Inep que não são cobertas pela ação 20RM são aquelas relacionadas ao ensino superior e profissional, ao apoio aos entes subnacionais, à disseminação dos resultados e à cooperação com outros órgãos públicos ou privados.

Assim, sendo a ação 20RM tão abrangente a ponto de abarcar as principais finalidades regimentais do Inep, é razoável que seu valor responda por grande parte do orçamento do órgão. Excluindo o orçamento das atividades de gestão e operações especiais, tem-se que a 20RM respondeu, em 2022, por 80% do valor autorizado para as ações finalísticas do instituto.

Se todo o escopo da ação estiver sendo implementado pelo Inep, existe um indício de que o órgão atende a grande parte de suas prerrogativas legais.

No entanto, o produto da ação descrito na Lei Orçamentária Anual² ao longo dos anos é “pessoa avaliada”, o que indica, a princípio, uma implementação focada na realização de exames. A aplicação dos exames representa apenas um dos tópicos de todo o escopo da ação (levantamentos periódicos de dados).

O próximo tópico, que analisa a execução orçamentária, trará mais elementos para a avaliação da implementação da política de avaliações da educação básica.

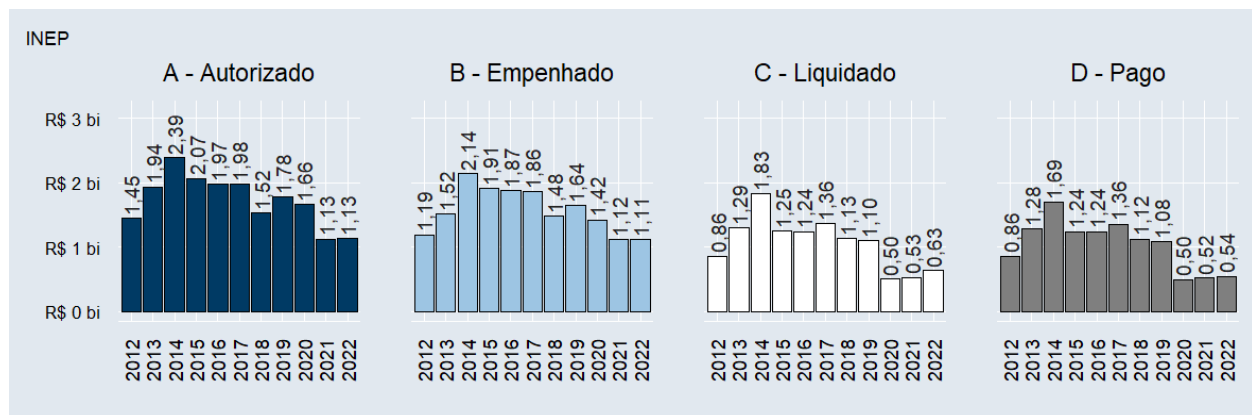
Ressalta-se que a análise do orçamento não expressa necessariamente a realidade da implementação da política pública, sendo necessários recorrer a outros elementos para melhor compreensão. Neste trabalho, como será apresentado em seguida, foram realizadas entrevistas junto a servidores do instituto.

4.3.2 Execução orçamentária

A dotação orçamentária autorizada do Inep evoluiu em crescente de 2012 a 2014, quando houve ápice de volume autorizado e empenhado na série analisada. Desde então, houve decréscimos graduais na dotação mas que de forma agregada acumulam significativa redução, em termos reais³, como demonstra o Gráfico 24, a seguir.

Em 2022, os valores autorizados para a ação foram menos da metade daqueles observados em 2014.

Gráfico 24 - Execução Orçamentárias do Inep entre 2012 e 2022 (em R\$ de dezembro 2022)



Fonte: SIOP e SIAFI. Elaboração: SOF/MPO.

Focalizando a ação 20RM, observou-se queda do aporte de recursos orçamentários, que teve uma despesa autorizada de R\$ 1,47 bilhão em 2016, e chegou a pouco mais de R\$ 740 milhões em 2022. Essa diferença representa queda de 50% em termos reais⁴, conforme se pode inferir das informações apresentadas no Gráfico 25.

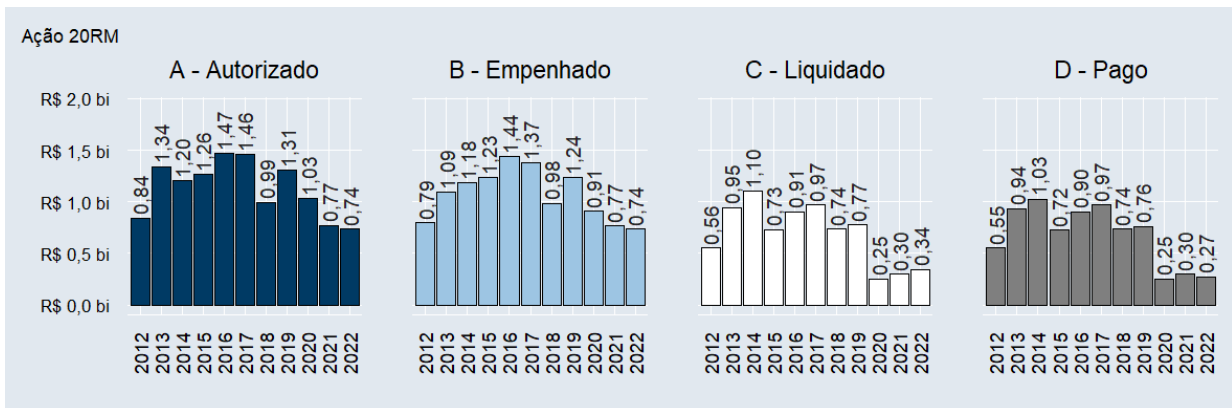
Chama atenção, ainda, que o volume de despesa paga seja consideravelmente menor que a despesa empenhada, seja em períodos de alto volume autorizado, sejam em períodos de restrição orçamentária. Esse processo está relacionado à dinâmica de inscrição de restos a pagar dessa ação, que será detalhado adiante.

² O documento contendo os produtos das ações acompanha a Lei Orçamentária Anual e faz parte do cadastro de ações, anualmente revisado no âmbito do ciclo orçamentário conduzido pela Secretaria de Orçamento Federal.

³ Valores deflacionados (referência em dezembro de 2022).

⁴ Deflação a partir dos valores em dezembro de 2022.

Gráfico 25 – Evolução dos recursos aportados na ação 20RM entre 2012 e 2022 (em R\$ de dezembro 2022)



Fonte: SIOF e SIAFI. Elaboração: SOF/MPO.

A abertura dos dados por plano orçamentário⁵ especifica melhor o objeto do gasto da ação 20RM. Os planos orçamentários da ação 20RM em 2022, explicitados na tabela a seguir, estão distribuídos conforme as provas aplicadas pelo Inep.

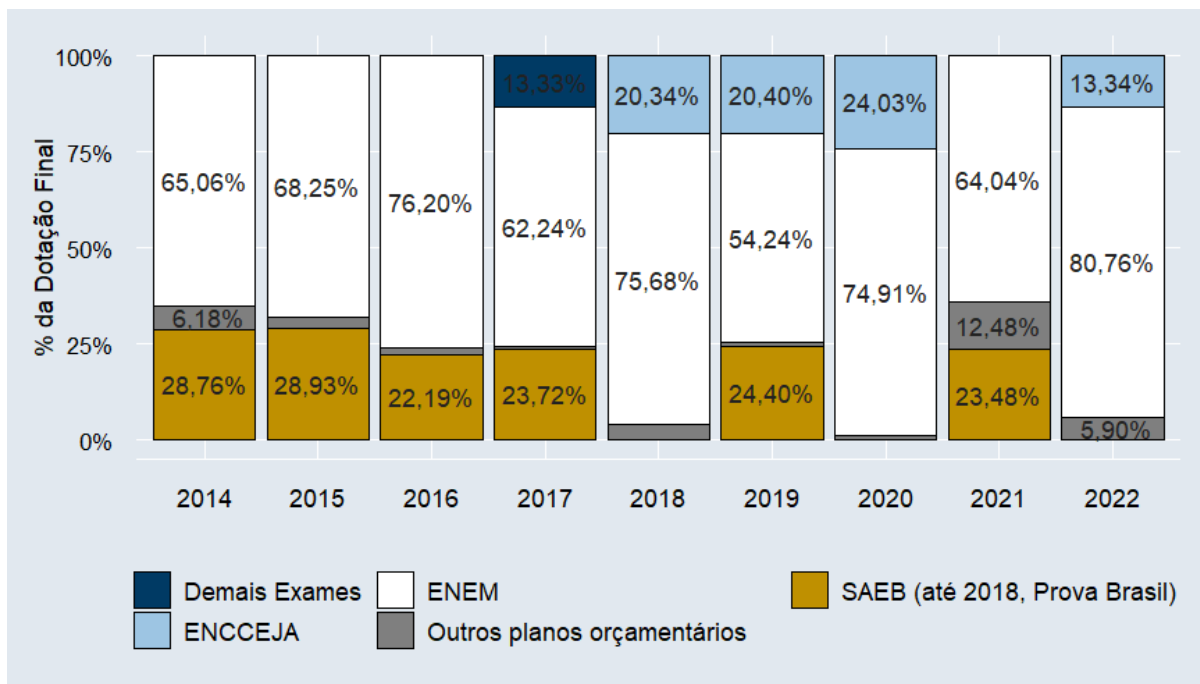
Tabela 24 – Plano orçamentários da ação 20RM

0000	Exames e Avaliações da Educação Básica - Despesas Diversas
0001	Exame Nacional do Ensino Médio - Enem
0002	Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb
0003	Demais Exames
0004	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA

Ao longo da série histórica, observa-se que o Enem corresponde em média a 70% das despesas alocadas nessa ação, sendo a menor representatividade, igual a 54% em 2019, ainda bem significativa, e a maior igual a 81%, em 2022.

⁵ O plano orçamentário é uma marcação gerencial de livre escolha pelo órgão setorial e não integra a programação orçamentária.

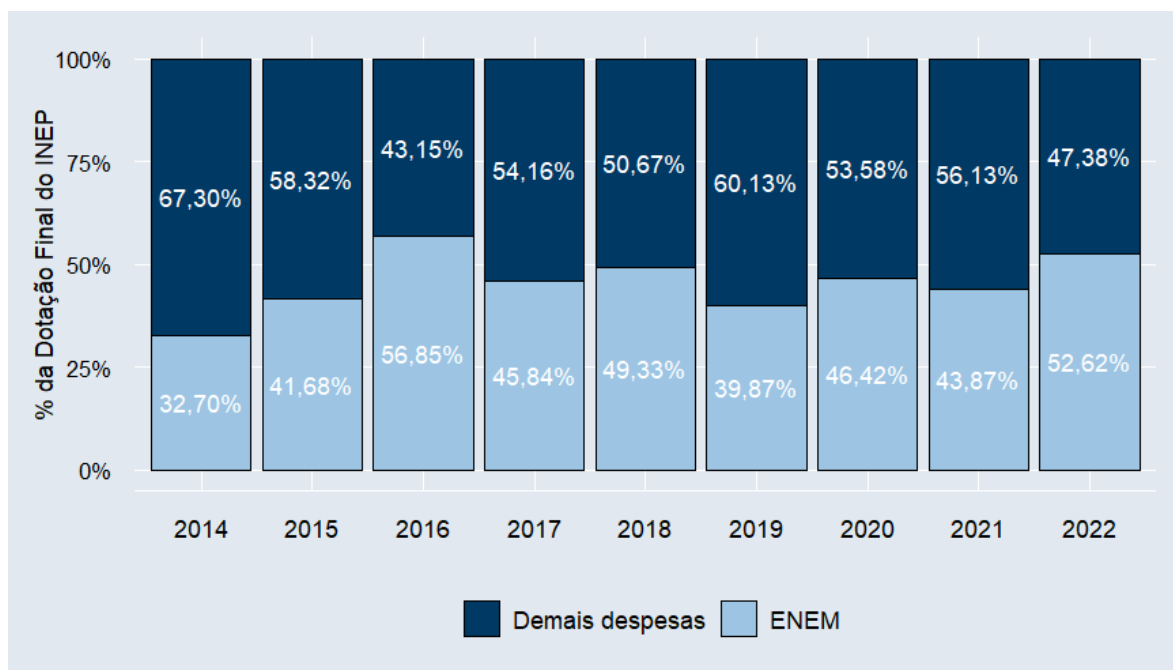
Gráfico 26 – Distribuição das despesas da ação 20RM entre 2014 e 2022, segundo planos orçamentários.



Fonte: SIOP e SIAFI. Elaboração: SOF/MPO.

Com isso, ao longo dos anos, as despesas com Enem corresponderam a mais de 40% de todos os valores dotados para o Inep, conforme ilustra o Gráfico 27, abaixo.

Gráfico 27. Participação dos recursos do Enem na dotação final do Inep.

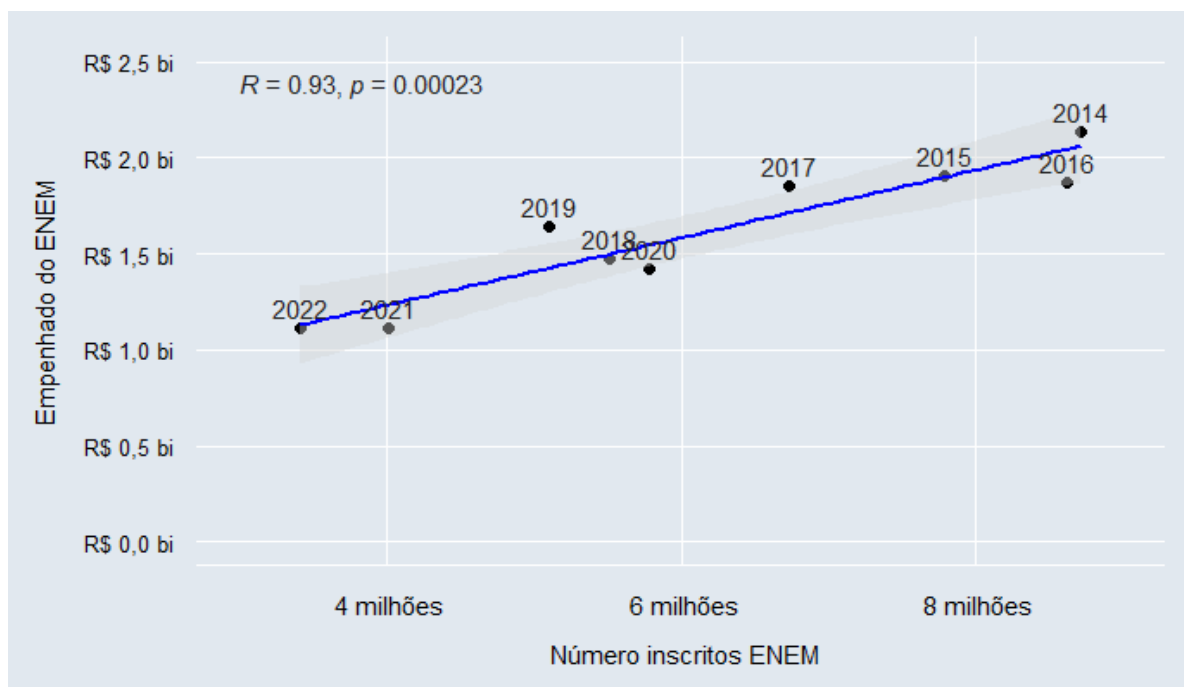


Fonte: SIOP. Elaboração: SOF/MPO.

Como parcela significativa dos recursos da Ação 20RM está dedicada ao financiamento do Enem, supõe-se uma estreita correlação entre o número de inscritos no exame e os valores dispendidos (empenhados) nessa ação orçamentária. Apesar do baixo número de observações disponíveis, o gráfico sugere uma relação positiva entre o gasto e as inscrições. Em 2016, o exame teve o seu pico de inscritos e o maior valor dispendido. Nos anos recentes, o baixo número de inscritos está associado a menores valores

empenhados na categoria de despesas do Enem. Com efeito, a correlação estatística entre essas duas variáveis (valor empenhado e número de inscrições) alcança $R=0,93$, forte.

Gráfico 28 – Correlação entre o empenho da ação 20RM PO 0001 (Enem) e o número de inscritos no Exame.



Fonte: SIOP e Inep. Elaboração: SOF/MPO.

Avançando nas etapas de execução orçamentária, analisa-se a seguir os pagamentos perante os volumes empenhados, bem como restos a pagar.

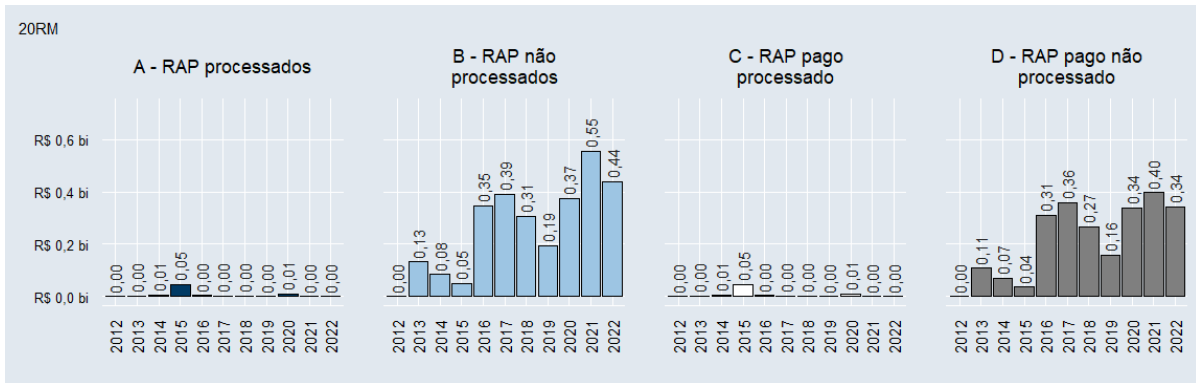
Os recursos da 20RM são aplicados na contratação de serviços de empresas (pessoas jurídicas), as quais tem parcelas de pagamento efetivados após os exames, que ocorrem ao final do ano.

Neste ponto, é preciso colocar a dinâmica temporal dos serviços ofertados pelo Inep por meio dos recursos aportados na ação 20RM. O principal exame financiado por essa ação, o Enem, é realizado ao final do ano, geralmente em novembro⁶, com duas provas bem próximas uma da outra, com no máximo uma semana de diferença. Assim, os procedimentos de liquidação e pagamento adentram o exercício seguinte, gerando restos a pagar (RAP).

Ainda assim, taxa de execução da ação 20RM (valor empenhado menos valor pago) tem média igual a 71%, excluindo os anos pandêmicos (entre 2020 e 2022), nos quais a taxa foi de 35% em média, provavelmente resultado da necessidade de postergação de provas para o ano subsequente. O Gráfico 4.7, abaixo, ilustra a trajetória de RAP ao longo do tempo na ação 20RM.

⁶ Dentre as onze provas do Enem entre 2012 e 2022, apenas três não ocorreram em novembro. Em 2013 e 2015, foram realizadas em outubro, período que também configura final do ano. Já o Enem 2020, foi realizado extraordinariamente em janeiro de 2021 devido à pandemia.

Gráfico 29 – Restos a Pagar na ação 20RM

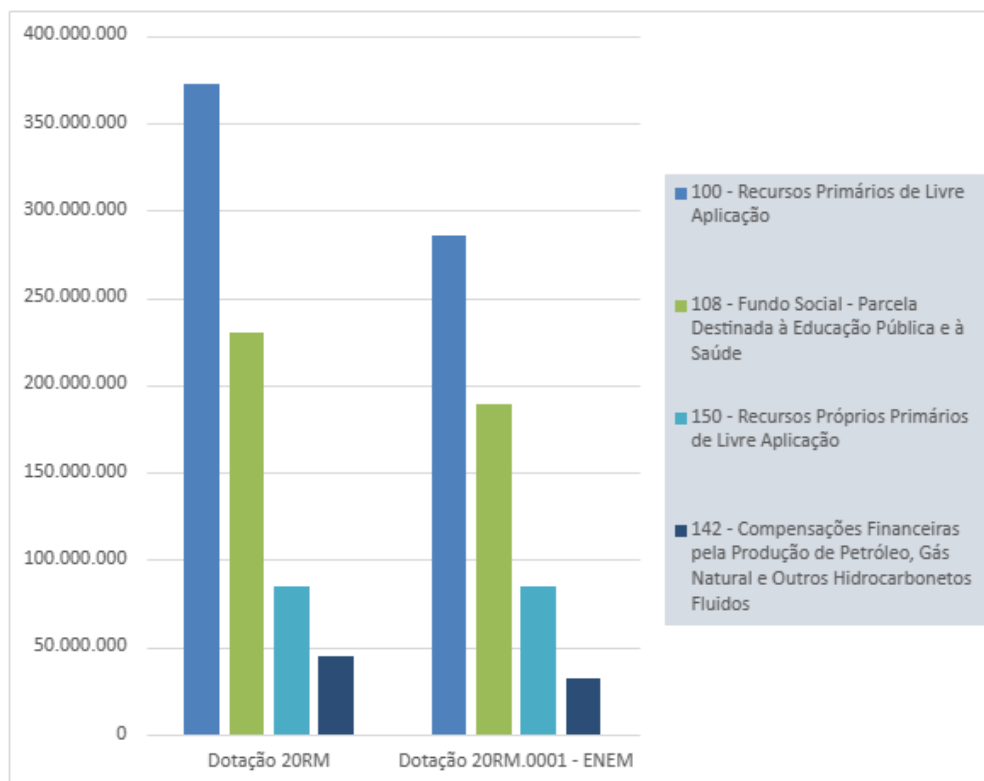


Fonte: SIOP. Elaboração: SOF/MPO.

Percebe-se que o volume de RAP processado da ação 20RM, isto é, recursos que no ano anterior já cumpriram as etapas de execução e liquidação, é pouco relevante. Ao contrário dos volumes de RAP não processados, ou seja, recursos que no ano anterior foram apenas empenhados. Apesar de haver notável evolução ascendente dos volumes de RAP não processados a partir de 2016, entende-se que os últimos três anos, pandêmicos, desvirtuam a análise.

Já na análise do fontes de recursos que financiam a ação 20RM, identificam-se quatro diferentes tipos, listado no Gráfico 4.8, a seguir. Dentre elas, duas responderam, em 2022, a cerca de 80% do total, quais sejam, as Fontes 100 – Recursos Primários de Livre Aplicação e 108 – Fundo Social – Parcela Destinada à Educação Pública e à Saúde. Elas também representaram cerca de 80% dentre as fontes associadas ao seu plano orçamentário 0001, dedicado ao Enem.

Gráfico 30 – Distribuição por Fonte da ação 20RM e PO 0001



Fonte: SIOP. Elaboração: SOF/MPO.

É na Fonte 150 que se localizam as naturezas de receita do tipo “Inscrição em Concursos e Processos Seletivos”, correspondentes, em 2022, a 89% do total dessa fonte na ação 20RM. Como é conhecido que a mais ampla avaliação implementada pelo Inep é o Enem, pode-se inferir que grande parcela dos recursos dessa natureza de receita específica (Inscrição em Concursos e Processos Seletivos) advém das taxas de

inscrição dessa prova. Tanto é que o valor associado à Fonte 150 no PO001 – Enem é igual ao valor dessa mesma fonte na ação 2ORM como um todo.

Assim, tem-se que as receitas das taxas de inscrição do Enem correspondem a quase totalidade da Fonte 150, a qual, por sua vez, representa 12% da dotação da ação 2ORM.

Após análise da estrutura orçamentária do Inep e da execução orçamentária da ação 2ORM – Exames e Avaliação da Educação Básica, fica notório que os recursos do Inep são em grande parte destinados à aplicação de exames, dentre os quais o Enem tem destaque.

No entanto, como listado acima, o escopo da ação 2ORM abrange outras atividades, que refletem a própria missão institucional do instituto, como análise dos dados, construção de indicadores e estudos comparativos, das quais se extraem subsídios ao aperfeiçoamento da política educacional.

Se essas atividades não estão sendo financiadas pela 2ORM, é importante entender se estão sendo cobertas com recursos de outras ações orçamentárias, ou estão desabastecidas de fontes de financiamento. Caso estejam desabastecidas, outro ponto a entender é se foram descontinuadas ou estão sendo realizadas pelos próprios servidores do Inep.

As entrevistas realizadas com os servidores do órgão ajudaram a compreender melhor o impacto da evolução decrescente da execução orçamentária da ação 2ORM bem como a própria situação da política de avaliação e exames da educação básica.

4.4 Entrevistas

A partir de entrevista semiestruturada, foram realizadas entrevistas, em 2022, com servidores tanto da área de gestão dos recursos orçamentários e financeiros quanto do campo finalístico, diretamente vinculado com a gestão da política educacional analisada.

A tabela abaixo mostra as Diretorias e quantidade de servidores entrevistados:

Tabela 25 – Unidades entrevistadas

Diretoria Inep	Quantidade de servidores entrevistados
DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica	4
DIREED – Diretoria de Estudos Educacionais	3
DGP – Diretoria de Gestão e Planejamento	1

Outras Diretorias do Inep são: Diretoria de Avaliação da Educação Superior (fora do escopo desta avaliação), Diretoria de Estatísticas Educacionais e Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais.

Incorporou-se as entrevistas a esta análise com o objetivo de compreender melhor os desafios da política implementada pelo Inep. Entendeu-se que apenas as informações extraídas dos dados orçamentários eram insuficientes para essa compreensão. Ainda, algumas hipóteses sobre impactos da restrição orçamentária precisaram ser verificadas junto ao corpo técnico.

Como explicitado anteriormente, os dados de execução orçamentária da 2ORM já sinalizavam ausência de recursos para cobrir as despesas com a análise de resultados dos exames aplicados. No entanto, essa variável sozinha não foi suficiente para compreender se essas análises estavam sendo realizadas. Vislumbrou-se duas alternativas: poderiam estar sendo financiadas por outra fonte de recursos, ou, ainda, sendo executadas pelo próprio quadro de servidores do Inep.

Tendo em vista que os dados orçamentários apontaram para possível ausência da produção de subsídios para a política de educação no país, as entrevistas focalizaram duas Diretorias: a responsável pela exames aplicados à educação básica (DAEB) e a responsável por estudos em temas educacionais (DIREED).

Nas entrevistas dos sete servidores dessas diretorias aparece a menção à falta de atuação do Inep na produção de subsídios para o aperfeiçoamento da política educacional, seja pela referência explícita à ausência de avaliações das políticas, ou ao não uso das próprias bases de dados para gerar informação, ou, ainda, à percepção de que o instituto deveria exercer mais influência no tema educação no país.

No entanto, a partir das entrevistas, não existe vinculação direta entre a ausência dessa atividade e o orçamento ou, mais propriamente, a involução do montante autorizado a partir de 2014, como supracitado.

Na percepção dos servidores entrevistados, o problema orçamentário acomete especialmente os recursos humanos. Um novo concurso seria necessário seja para incrementar o quantitativo de pessoal ou as capacidades técnicas, em suas visões. Análise de dados e estatística foram consideradas competências importantes para o instituto.

No âmbito dos problemas com quadro de pessoal, citou-se com frequência a área de tecnologia da informação, que carece de mais servidores e de capacidades para análise de dados, articulando-se melhor no apoio aos estudos previstos nas competências do Inep.

Outro ponto que estrangula a capacidade de realizar estudos é a numerosa demanda externa, tais como notas técnicas para o MEC e emissões de parecer para proposições legislativas.

Também foi recorrente nas entrevistas a menção à necessidade de aumentar o relacionamento do Inep com outros atores educacionais, posicionando sua ação em rede. Para um instituto de pesquisa, parece relevante ter parcerias com demais instituições que também produzem conteúdo sobre educação, inclusive com políticas de dados abertos.

A partir das entrevistas, extrai-se que a ausência de produção de subsídios não tem como causa relevante as restrições orçamentárias sofrida pelo Inep nos últimos anos. A não realização dessa importante atividade estaria mais ligada a questões estruturais, como a precariedade de recursos humanos e tecnológicos.

5 Conclusão

O presente trabalho teve por objetivo avaliar a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, por meio de quatro questões que abordaram o Saeb, o Enem e os efeitos das restrições orçamentárias nas atividades desenvolvidas pelo Inep.

Apresenta-se a seguir o resultado das análises, detalhadas por temática e questão, que consolidaram a avaliação da citada política.

5.1 Avaliação do Saeb

Essa avaliação abordou três dimensões - a primeira relacionada ao uso dos dados do Saeb 2019, a segunda que trata de condições institucionais que favorecem o uso dos resultados de avaliações padronizadas educacionais e a terceira referente ao desenho proposto para o Novo Saeb.

Quanto ao **uso dos dados e informações do Saeb 2019**, constatou-se que a produção e formas de disponibilização de dados e informações do sistema foram eficazes para desenho e execução de políticas educacionais de resposta à pandemia do Covid-19, pelos gestores federais, estaduais e municipais, embora existam diferenças na utilização pelos gestores das três esferas administrativas.

O gestor federal, representado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, utilizou dados e informações do Saeb em dois programas, que contemplavam ações de resposta à pandemia do Covid-19, a saber: o Programa Brasil na escola e o Programa Educação e Família. No primeiro, foram utilizados os dados e informações de aprendizado (níveis de proficiência e Ideb) no desenho do programa; e no segundo, os dados contextuais provenientes do questionário do aluno foram usados no planejamento. Considerando que havia sete programas que contemplavam ações de resposta educacional à pandemia do Covid-19, conclui-se que os dados e informações do Saeb teriam maior potencial de uso pelo gestor federal.

O grupo de gestores estaduais, representados pelos secretários estaduais de educação, foi o que mais utilizou os dados e informações do Saeb 2019 nas políticas educacionais de resposta à pandemia do Covid-19, tendo sido verificado que o uso dos níveis de proficiência, do Ideb e dos dados contextuais foi indicado por pelo menos 75% desses gestores.

Com relação aos gestores municipais, representados pelos secretários municipais de educação, verificou-se que a maioria deles acessou os dados de aprendizado e os indicadores, e os utilizou no planejamento e execução de estratégias de resposta à pandemia do Covid-19. Porém, a minoria dos gestores municipais acessou e utilizou os dados contextuais, provenientes dos questionários aplicados aos alunos, professores, diretores e secretários estaduais/municipais de educação.

Também se evidenciou que, na perspectiva dos gestores estaduais e municipais, o Saeb cumpre a sua finalidade de produzir e disseminar evidências, estatísticas, avaliações e estudos a respeito da qualidade da educação básica, tendo em vista que mais de 90% dos gestores concordaram que o Saeb contribuía para sua rede de ensino e que 75% avaliaram como alta a contribuição do Saeb para as políticas públicas educacionais desenvolvidas pela Secretaria de educação do ente federativo.

Quanto à segunda dimensão avaliada, que trata das **condições institucionais** que favorecem o uso de dados e informações de avaliações de larga escala, foram avaliados três aspectos: a cultura informacional, a qualidade da informação e o perfil das equipes das secretarias de educação quanto à alfabetização em dados.

Constatou-se que, na perspectiva dos gestores, há forte cultura informacional nas secretarias de educação, que também se destacam pela coerência entre as práticas organizacionais com os valores e discursos da administração.

Do mesmo modo, foi a avaliação da qualidade da informação, que utilizou dez dimensões classificadas em três categorias - Contexto, Representação e Acessibilidade – tendo sido verificado que a maioria dos gestores considera que os dados e informações do Saeb são verdadeiros, confiáveis, adequadamente representados e acessíveis, e servem para subsidiar o planejamento ou execução de políticas educacionais.

Por sua vez, a avaliação da alfabetização em dados das equipes das Secretarias revelou lacunas nas competências avaliadas, especialmente naquelas relacionadas a tarefas de maior complexidade, que podem impactar negativamente o uso dos microdados do Saeb, embora a maioria dos gestores tenha avaliado positivamente o perfil das equipes quanto à alfabetização em dados. Essas lacunas de competência, no grupo que acessou os microdados do Saeb, consideradas conjuntamente com a existência de 21% de gestores que indicaram que suas equipes não acessaram os microdados das edições do Saeb de 2015 a 2021, demandam a realização de ações de capacitação para as equipes das Secretarias de educação.

Quanto à terceira dimensão avaliada, que discorreu sobre o **desenho proposto para o novo Saeb**, foram identificadas três limitações, no contexto atual da educação básica, que podem impactar a implementação do sistema, em que pese o documento que define seus parâmetros de atualização não explicitar todos os elementos que compõem o desenho do novo Saeb.

A primeira limitação foi a ausência de definição oficial dos níveis de aprendizado que permitam classificar a adequação e a suficiência das competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos, que impacta negativamente o uso pedagógico e gerencial dos resultados do Saeb.

A segunda limitação, que também repercute negativamente no uso dos resultados do Saeb, foi a inadequação da forma atual de publicação de seus microdados, que disponibiliza os dados agregados por unidade escolar. Essa forma de agregação representa um obstáculo à implementação de avaliação formativa e compromete a avaliação do alcance do direito individual à educação.

A terceira limitação foi a inadequação da estrutura das escolas para a utilização de avaliações computadorizadas, que estão previstas no documento que define os parâmetros de atualização do Novo Saeb, e que propõe a migração das avaliações em papel para a versão digital para os alunos do 5º ano em diante.

Porém, o Censo Escolar da Educação Básica 2021 revelou que a maioria das escolas da rede municipal, principal responsável pelos alunos do ensino fundamental da rede pública, não disponibilizou recursos informacionais como computador e internet para os estudantes. Essa lacuna, aliada a ausência de recursos tecnológicos na maioria dos domicílios brasileiros, principalmente das classes D/E, constitui um entrave relevante para a implementação das avaliações computadorizadas.

5.2 Avaliação do Enem

A avaliação do Enem abordou duas questões, a primeira focada no modelo de precificação e na política de isenção de taxa, e a segunda nos efeitos do uso do Enem pelo Sisu sobre os perfis socioeconômico e migratório e na evasão dos alunos nas instituições federais de ensino superior. A primeira questão foi executada como avaliação de desenho, e a segunda, como avaliação de resultado.

A avaliação inicia por apresentar o histórico do exame, instituído em 1998, abordando o papel que teve para a implementação de outras políticas, com destaque para sua reformulação em 2009, ano a partir do qual as notas passaram a ser utilizadas no Sisu, instituído em 2010.

Em seguida, apresentamos o perfil dos ingressantes nos anos que sucedem a implementação Sisu (2010 a 2019), por tipo de ingresso no ensino superior. Em conjunto com o movimento de substituição dos ingressos por vestibular por ingressos pelo Enem, observado em especial no período de 2010 a 2016, descrevemos as alterações observadas em características como sexo, tipo de instituição em que cursou o ensino médio e ingresso por ações afirmativas, de acordo com o tipo de ingresso. Nessa análise, destaca-se o papel do Enem e do Sisu na efetivação das cotas previstas na Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas).

Também é feita uma análise dos modelos de seleção centralizados e dos testes padronizados como instrumentos de acesso ao ensino superior, comparando-se o caso brasileiro com os modelos observados em outros países. Considera-se que Brasil apresenta um modelo de seleção semi-centralizado, em que há o uso de um teste padronizado (Enem) em um sistema centralizado de seleção (Sisu), ao mesmo tempo em que há outros processos seletivos independentes, como vestibulares, seleções seriadas ou outras formas de seleção, essas em especial em instituições privadas.

A seguir, discute-se o modelo de precificação do Enem, e a política de isenção de taxa. Quanto ao modelo de precificação, aponta-se que falha ao não considerar os gastos na execução do exame, bem como quantitativo esperado de candidatos, para a fixação do valor da taxa. Observa-se que a taxa de inscrição, ao longo dos anos, se descola do valor efetivamente gasto por candidato, de forma que os participantes do Enem fazem jus a um subsídio no valor da taxa – mesmo aqueles de maior renda, capazes de arcar com os custos de seus exames.

Os beneficiários da isenção de taxa, por outro lado, usufruem do subsídio implícito e da renúncia de receita correspondente ao valor da taxa de inscrição. Nesse aspecto, questiona-se a focalização da política, com critério de isenção para concluintes de escolas públicas, sem restrição quanto à renda familiar, o que pode acabar por beneficiar candidatos que possuem renda familiar *per capita* mais alta, e que teriam capacidade de pagar a taxa.

Em ambos os casos, aponta-se que, em última instância, ao recaírem os custos sobre a União, pode haver transferência de renda das camadas mais pobres da população para as mais ricas, decorrentes de carga tributária regressiva.

Em relação ao papel do Enem e do Sisu na migração dos estudantes para o ingresso no ensino superior, nossa análise, focada na migração interestadual, demonstra, através de uma regressão logística considerando renda familiar *per capita* e forma de ingresso, que o percentual de estudantes que migram ao ingressar pelo Enem/Sisu nas instituições federais de ensino superior é significativamente superior aos daqueles que ingressam por vestibular ou outras formas. Ademais, aponta-se que ingressantes com maior renda familiar são mais propensos a essa migração, e que a variação dos percentuais de acordo com a renda familiar é superior para os ingressantes pelo Enem.

5.3 Avaliação da Execução Orçamentária

A política de exames e avaliações da educação básica, executada pelo Inep, existe para instrumentalizar melhoria contínua do sistema educacional. A tarefa abrange toda a complexidade logística de formulação das provas e aplicação, bem como o trabalho posterior de extração de informação, desde a gestão segura dos dados, elaboração de estatísticas, formulação de indicadores, análises dos dados, produção de estudos e sua disseminação.

Após análise da estrutura orçamentária do Inep e da execução orçamentária da ação 20RM – Exames e Avaliação da Educação Básica, fica notório que os recursos do Inep são em grande parte destinados à aplicação de exames, dentre os quais o Enem tem destaque. As despesas com aplicação de exames representaram mais de 50% do valor total autorizado ao Inep na última década. Isolando apenas o Enem, esse exame representa no período a mais de 40% do valor total autorizado ao Inep.

No entanto, como listado acima, o escopo da ação 20RM abrange outras atividades, que refletem a própria missão institucional do instituto, como análise dos dados, construção de indicadores e estudos comparativos, das quais se extraem subsídios ao aperfeiçoamento da política educacional.

As entrevistas realizadas com os servidores do órgão ajudaram a compreender melhor os desafios enfrentados pelo órgão para alcançar o devido aporte de melhorias à educação no país.

Extraiu-se que a ausência de produção de subsídios não tem como causa relevante as restrições orçamentárias sofrida pelo Inep nos últimos anos. A não realização dessa importante atividade estaria mais ligada a questões estruturais, como a precariedade de recursos humanos e tecnológicos.

Referências bibliográficas

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. School context and educational indicators: unequal conditions for the implementation of an education assessment policy I. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 1, p. 177–194, 2013.

BATISTA, F. FERREIRA. Modelo de gestão do conhecimento para a administração pública brasileira: como implementar a gestão do conhecimento para produzir resultados em benefício do cidadão. Ipea ed. Brasília: Ipea, 2012.

BEM, R. M.; PRADO, M. L.; DELFINO, N. Desafios à implantação da gestão do conhecimento: a questão cultural nas organizações públicas federais brasileiras. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, v. 11, n. 2, p. 123–135, 2013.

BENTANCOURT, S. M. P. Servqual como instrumento de gestão da qualidade da informação em ambiente ead. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

BOF, A. M. Quais são os níveis adequados de aprendizado para estudantes brasileiros na educação básica: construindo uma proposta nacional. Em: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. DE; SANTOS, R. DOS (Eds.). *Estratégias do Plano Nacional de Educação II*. Brasília: Inep, 2022. v. 10p. 11–48.

BRASIL - CASA CIVIL. Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007 . Diário Oficial da União Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6135.htm. Acesso em: 13/05/2023

BRASIL - Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº 5/2022. Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2022-pdf/234681-pcp005-22/file>. Acesso em: 11 maio 2023

BRASIL - Constituição Federal do BRASIL - Brasil, 1988.

BRASIL - Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da União, 2007.

BRASIL - Decreto no 11.330, de 1o de janeiro de 2023. Diário Oficial da União Brasil, 1 jan. 2023b.

BRASIL - Decreto no 11.342, de 1o de janeiro de 2023. Diário Oficial da União Brasil, 2023a. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-11.342-de-1-de-janeiro-de-2023-455351302?fbclid=PAAaYgwvANNh2K0x_OjlexDmbn4p7lYkugOGmrM9VtrWgpd3joiWnQWYUHya8

BRASIL - Decreto no 9.432, de 29 de junho de 2018. Diário Oficial da União, 2018.

BRASIL - Inep. Nota Técnica no 5/2021/CGCQTI/DEED. Brasília: [s.n.]. Disponível em: [https://sei.inep.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=740379&infra_siste...>](https://sei.inep.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=740379&infra_siste...).

BRASIL - Inep. Portaria no 10, de 08 de janeiro de 2021. Diário Oficial da União, 2021a.

BRASIL - Inep. Resumo Técnico - Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília Inep, 2022.

BRASIL - Inep. Sistema de avaliação da educação básica: documentos de referência. Brasília, 2018.

BRASIL - Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 13 de maio de 2023.

BRASIL - Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 de maio de 2023.

BRASIL - Lei no 14.113, 25 de dezembro de 2020. Diário Oficial da União, 2020.

BRASIL - Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL - MEC. PORTARIA No 177, DE 30 DE MARÇO DE 2021. Diário Oficial da União, 2021a.

BRASIL - MEC. Portaria no 571, de 02 de agosto de 2021. Diário Oficial da União, 2021b.

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Balanço Social da Secretaria de Educação Superior. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/arquivos>. Acesso em: 13 de maio de 2023

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros de atualização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb. Brasília MEC, 2022a.

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria 1057, de 29 de dezembro de 2022. Diário Oficial da UniãoBrasil, 2022b.

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria MEC/GM nº 468, de 3 de abril de 2017. Diário Oficial da União

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 318, de 22 de fevereiro de 2001. Diário Oficial da União

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Diário Oficial da União

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria no 458, de 05 de maio de 2020. Diário Oficial da União, 6 maio 2020.

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020. Diário Oficial da União

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010. Diário Oficial da União

CALAZANS, A. T. S. Qualidade da informação: conceitos e aplicações. TransInformação, n. 1, p. 29–45, 2008.

CARVALHO, Márcia Marques de; JAKOB, Alberto A.E. O uso do censo da educação superior do MEC/Inep como fonte de dados alternativa para o estudo das migrações estudantis. Anais do XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, Águas de Lindóia, 2012. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/ebook/article/view/3672>. Acesso em: 13 de maio de 2023

CEXMEC. Relatório semestral 01/2021. Brasília: [s.n.]. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/externas/56a-legislatura/ministerio-da-educacao-e-planejamento-estrategico>>.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2020. COVID-19 ed. São Paulo: [s.n.]. v. 1

COMITÊ TÉCNICO DA EDUCAÇÃO DO INSTITUTO RUI BARBOSA. A educação não pode esperar. Brasília Instituto Rui Barbosa, , 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP No 2, de 22 de dezembro de 2017. Diário Oficial da União Brasil, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>

CONTRERAS, J.; TORRES, A. Perspectivas de directivos educacionales sobre el uso de pruebas estandarizadas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 27, n. 93, p. 511–536, 2022.

DA CUNHA, P. C. R. et al. Eficiência de métodos para o cálculo de coeficientes do tanque classe A na estimativa da evapotranspiração de referência. *Pesquisa Agropecuária Tropical*, n. 2, p. 114–122, abr. 2013.

DE DEUS E MELLO NETO, Ruy; MEDEIROS, Hugo Augusto; PAIVA, F.S.; SIMÓES, J.L. O impacto do Enem nas políticas de democratização do acesso ao ensino superior brasileiro. *Comunicações*, v. 21, p. 109-123, 2014. DOI: 10.15600/2238-121X/comunicacoes.v21n3p109-123.

ENAP. Fazendo uso dos resultados de testes educacionais: síntese de evidências sobre competências e práticas organizacionais. Brasília Enap, , out. 2022.

EVEX?

FIGUEIREDO, D. et al. Os cavalos também caem: Tratado das inconsistências do Ideb. *Ensaio*, v. 26, n. 100, p. 552–572, 1 jul. 2018.

GARCIA, R. Ambientes e fluxos informacionais: modelo de diagnóstico de interferências (DIFI) sob a ótica dos valores culturais. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação—Marília: Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho - UNESP, 2012.

HAFALIR, Isa E. et al. College admissions with entrance exams: Centralized versus decentralized. *Journal of Economic Theory*, v. 176, p. 886-934, 2018. ISSN 0022-0531. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jet.2018.05.009>. Acesso em: 13 maio 2023.

HORTA NETO, J. L. Avaliação externa: a utilização dos resultados do Saeb 2003 na gestão do sistema público de ensino fundamental no Distrito Federal. Programa de pós-graduação em educação—Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

Inep - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): Relatório Final. Brasília: Inep, 1998. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/en_em_exame_nacional_do_ensino_medio_relatorio_final_1998.pdf. Acesso em: 13 mai. 2023.

Inep - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Relatório pedagógico 2000 - Enem. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-pedagogico-2000-2013-enem>. Acesso em: 13 mai. 2023.

Inep - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Relatório pedagógico 2001-2013 Enem. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-pedagogico-2001-2013-enem>. Acesso em: 13 mai. 2023.

Inep - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Relatório pedagógico Enem - 2011-2012. Brasília: Inep, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-pedagogico-enem-2013-2011-2012>. Acesso em: 13 mai. 2023.

Inep. Pesquisa resposta educacional à Pandemia de Covid-19. Brasília Inep, , 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares>>. Acesso em: 8 maio. 2023

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 de maio de 2009

INSTITUTO PENÍNSULA. Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil - resultados 2020 Instituto península. [s.l: s.n.]. Disponível em: <Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil>.

INSTITUTO REÚNA. Avaliações em Larga Escala no Brasil e no Mundo: uma análise comparada de 14 experiências. Instituto Reúna São Paulo, 2021.

KAPOR, Adam; KARNANI, Mohit; NEILSON, Christopher. Aftermarket Frictions and the Cost of Off-Platform Options in Centralized Assignment Mechanisms. Working Papers 2022-24, Princeton University, Economics Department, 2022.

LEE, Y. W. et al. AIMQ: a methodology for information quality assessment. Information & Management, v. 40, n. 2, p. 133–146, dez. 2002.

LI, Denise Leyi. O novo Enem e a plataforma Sisu: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil. 2016. Dissertação (Mestrado em Teoria Econômica) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/D.12.2016.tde-23112016-094256. Acesso em: 2023-05-13.

LOURENÇO, Vânia Maria. Limites e possibilidades do Enem no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira. 2016. 145 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)— Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MACHADO, Cecilia; SZERMAN, Christiane. Centralized college admissions and student composition. Economics of Education Review, v. 85, p. 102184, 2021. ISSN 0272-7757. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102184>. Acesso em: 13 maio 2023

MELLO, Ursula. Centralized Admissions, Affirmative Action, and Access of Low-Income Students to Higher Education. American Economic Journal: Economic Policy, v. 14, n. 3, p. 166-197, 2022. DOI: 10.1257/pol.20190639.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Enem - Parâmetros de atualização do Exame Nacional do Ensino Médio. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes/enem-parametros-de-atualizacao-do-exame-nacional-do-ensino-medio>. Acesso em: 13 de maio de 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Proposta MEC para ANDIFES 2009 Novo Enem. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=768&Itemid=. Acesso em: 22 de março de 2023.

NOGUEIRA, C. M. M.; NONATO, B. F.; RIBEIRO, G. M.; FLONTINO, S. R. D. Promessas e limites: O SISU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 35, n. 4, e2019, 2019. DOI: 10.1590/0102-4698161036. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vBZSprC4YgKlgGpwXjYC8v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 mai. 2023.

NOLETO, S. O. B.; ALVES, H. G. S.; SILVA, C. A. M. Apontamentos sobre o sistema de seleção unificada e a mobilidade estudantil interna. Brazilian Journal of Development, v. 8, n. 5, p. 34922-34936, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n5-372.

OECD. Education at a Glance 2017: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2017.

OECD. Education at a Glance 2022: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2022.

OLIVEIRA, A. B. C. O Enem como processo seletivo para o ensino superior: Algumas considerações sobre a democratização do acesso e sobre o construto do exame. *Revista de Políticas Públicas e Educação*, 6(2), 51-71, s.d. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/40721>.

PAIM, I.; NEHMY, R. M. Q.; GUIMARÃES, C. G. Problematização do conceito "Qualidade" da Informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 1, n. 1, p. 111–119, 1996.

QUEIROZ, M. A. L. DE; BORRALHO, A. M. Á.; MATOS, M. G. DE. Avaliação formativa: interação entre ensino, avaliação e aprendizagem na prática docente. *Revista Cocar*, v. 18, n. 36, p. 1–20, 2023.

REIS, M. DE J. *Ciência de Dados e Ciência da informação: guia de alfabetização de dados para bibliotecários*. São Cristovão/SE: Universidade Federal de Sergipe, 2019.

ROSA, Chaiane De Medeiros. Limites da democratização da educação superior: entraves na permanência e a evasão na Universidade Federal de Goiás. *Revista Perspectivas em Políticas Públicas*, v. 12, n. 1, p. 123-135, [s.d.]. DOI: 10.5216/rpp.v12i1.31219. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269826818_LIMITES_DA_DEMOCRATIZACAO_DA_EDUCACA_O_SUPERIOR_ENTRAVES_NA_PERMANENCIA_E_A_EVASAO_NA_UNIVERSIDADE_FEDERAL_DE_GOIAS. Acesso em: 13 mai. 2023

SANTOS, F. DOS. *Qualidade da informação estratégica organizacional utilizando a Casa da Qualidade*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016b.

SANTOS, F. DOS. *Qualidade Da Informação Estratégica Organizacional Utilizando a Casa Da Qualidade*. p. 159, 2016a.

SANTOS, L. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: Uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio*, v. 24, n. 92, p. 637–669, 2016c.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. *O Brasil: território e sociedade no século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2001

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. *O ensino superior público e particular e o território brasileiro*. Brasília: ABMES, 2000.

SANTOS, V. C. B. DOS; DAMIAN, I. P. M.; VALENTIM, M. L. P. A cultura organizacional como fator crítico de sucesso à implementação da gestão de conhecimento em organizações. *Informação & Sociedade*, v. 29, n. 1, p. 51–66, mar. 2016.

SOARES, J. F. Índice de Desenvolvimento da educação de São Paulo - Idesp: bases metodológicas. *São Paulo em perspectiva*, v. 23, n. 1, p. 29–41, 2009.

SOARES, J. F. O direito à educação no contexto da avaliação educacional. Em: *Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos*. [s.l: s.n.]. v. 1p. 141–152.

SOUZA, C. J.; VENTURINI, A. C. Desigualdades raciais, educação e exclusão digital no Brasil: um panorama sobre o acesso à Internet por estudantes durante a pandemia COVID-19. Em: *Brasil na Pandemia: falta de conexão de qualidade e aumento das desigualdades*. [s.l: s.n.]. p. 117–128.

STRONG, D. M.; LEE, Y. W.; WANG, R. Y. Data Quality In Context. *Communications Of The ACM*, v. 40, n. 5, p. 103–110, maio 1997.

SZERMAN, Christiane. The effects of a centralized college admission mechanism on migration and college enrollment: evidence from Brazil. Rio de Janeiro: FGV, 2021. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/13875>. Acesso em: 13 mai. 2023.

TANAKA, Mari; NARITA, Yusuke; MORIGUCHI, Chiaki. Meritocracy and Its Discontent: Long-run Effects of Repeated School Admission Reforms. Research Institute of Economy, Trade and Industry (RIETI), 2020.

TCU. Referencial para Avaliação de Governança em Políticas Públicas. Brasília, 2014.

TERAMATSU, G.; STRAFORINI, R. Do Enem ao SISU: Cartografia da interiorização do acesso à educação superior no Brasil. In: MACEDO, F. C. de; MONTEIRO NETO, A.; VIEIRA, D. J. (Eds.). Universidade e Território: Ensino Superior e Desenvolvimento Regional no Brasil do Século XXI. 1a ed. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2022. Capítulo 3. ISBN 978-65-5635-030-1.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da covid-19. , maio 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/01/433.pdf>. Acesso em: 8 maio. 2023

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Taxas de atendimento escolar. Todos pela educação, , dez. 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/nota-tecnica-taxas-de-atendimento-escolar.pdf?utm_source=site&utm_id=nota. Acesso em: 8 maio. 2023

TRAVITZKI, R. Qual é o grau de incerteza do Ideb e por que isso importa? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 28, n. 107, p. 500–520, 2020.

Apêndice A – Metodologia da Questão 1

A palavra método vem do grego *methodos*; que significa o caminho a ser percorrido para se chegar a um determinado fim ou objetivo.

Buscando responder à questão avaliativa acerca do Saeb, transcrita a seguir, esta Metodologia foi elaborada com o objetivo de avaliar diferentes enfoques acerca da eficácia da informação, que está relacionada ao grau de adequação para a solução de problemas pelo usuário-final, sendo considerada eficaz a informação que contribui para algum resultado positivo (PAIM; NEHMY; GUIMARÃES, 1996).

“A produção e a forma de disponibilização de dados e informações do Saeb são eficazes para o desenho e a execução de políticas educacionais pelos gestores federais, estaduais e municipais?”.

Contribuíram para a definição da metodologia, a assessoria realizada pela Fundação Getúlio Vargas – FGV, que contemplou oficinas com a participação de servidores do Inep, gestores e especialistas da área de educação, e a consultoria pela Escola Nacional de Administração Pública - Enap, que apresentou uma síntese de evidências sobre competências e práticas organizacionais que favorecem o uso de dados e informações provenientes de avaliações educacionais padronizadas.

Assim, a metodologia considerou os produtos disponibilizados pela FGV e Enap, cujo conteúdo foi ampliado pela pesquisa da literatura e dos normativos relacionados com as temáticas tratadas, que foi executada pela equipe da CGU.

A avaliação abrangeu três enfoques: o uso dos dados e informações do Saeb 2019, as limitações que podem impactar a implementação do Novo Saeb e as condições institucionais que favorecem o uso de dados e informações produzidas por avaliações padronizadas educacionais.

Para tal, foi selecionado o componente de governança “Monitoramento e Avaliação”, constante do modelo desenvolvido pelo Tribunal de Contas da União em seu Referencial para avaliação de governança em políticas públicas (TCU, 2014), e que aborda a avaliação de insumos, produtos, atividades e circunstâncias relevantes para o alcance dos objetivos da política. A estrutura da Metodologia apresenta-se consolidada a seguir.

Quadro A - 1: Dimensões e aspectos da avaliação

COMPONENTE DE GOVERNANÇA	DIMENSÃO	ASPECTOS
Monitoramento e avaliação	Uso dos dados	Políticas educacionais relacionadas com o COVID-19
	Condições institucionais	Cultura de uso de dados Qualidade da informação Alfabetização em dados
	Desenho do Novo Saeb	Parâmetros de atualização

Fonte: Elaboração própria a partir dos apontamentos do TCU e literatura citada.

Apresenta-se a seguir a delimitação das dimensões avaliadas no presente trabalho.

1) USO DOS DADOS E INFORMAÇÕES DO Saeb 2019

1.1) Saeb 2019

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb é “conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica”, que é realizado pela União em regime de colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2018, p. n.p).

O principal ator responsável pela implementação do Saeb é o Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, que tem competência para

“definir a concepção pedagógica das avaliações e dos exames” e “definir a metodologia de aplicação e aferição dos resultados das avaliações e dos exames”, dentre outras atribuições (BRASIL, 2018, p. n.p).

Tais avaliações devem estar em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabeleceu diretrizes e metas para a educação brasileira (BRASIL, 2014) para o período de 2014-2024. Esse plano também definiu que, no máximo a cada dois anos, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Sinaeb coletará dados e produzirá indicadores de rendimento escolar e de avaliação institucional, além de elaborar e divulgar o resultado do indicador de qualidade da educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb:

I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;
II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes.
(...)

§ 3º Os indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da Federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede (BRASIL, 2014).

Em observância a essas diretrizes e reconhecendo o caráter multidimensional da qualidade da educação, o Saeb produz dados de aprendizado e dados de avaliação institucional.

Os **dados de aprendizado** abrangem dados de rendimento escolar e o Ideb, que é o indicador objetivo utilizado para avaliação da meta 7 do Plano Nacional de Educação 2014-2023, que trata da educação básica:

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5	5,2

(BRASIL, 2014)

Os dados sobre rendimento escolar são apresentados em uma escala composta por nove níveis progressivos e cumulativos de proficiência, que indicam o percentual de alunos que se encontram em cada nível. Os dados de rendimento escolar, combinados com os dados do desempenho dos alunos, coletados respectivamente pelo Saeb e pelo Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb (BRASIL, 2007).

Os **dados de avaliação institucional** visam contextualizar os resultados dos testes de aprendizagem aplicados aos estudantes e tem como objetivo mensurar as diferentes dimensões da qualidade da educação, tendo em vista que o processo educacional escolar é influenciado pelo contexto em que o aluno está inserido e pelos insumos e processos utilizados para garantir seu desenvolvimento (BRASIL - Inep, 2018).

Os dados contextuais estão organizados em sete Eixos: Equidade, Direitos Humanos e Cidadania, Ensino-Aprendizagem, Investimento, Atendimento Escolar, Gestão e Profissionais Docentes (BRASIL - Inep, 2018), sendo selecionados três eixos para avaliação em cada edição do Saeb. Além desses dados, o Saeb produz o Indicador do Nível Socioeconômico – INSE, que classifica o público atendido pela escola em oito níveis sociais, que refletem o padrão de vida dos estudantes.

Os dados de aprendizado e contextuais são disponibilizados de diversas formas para os gestores: Relatório de análise dos resultados do Saeb, Painel Educacional Estadual e Municipal, Boletim da escola, Planilhas de resultado e Microdados.

Os meios de disponibilização dos dados possuem diferentes finalidades e níveis de agregação das informações, conforme segue:

- a) O relatório de análise de resultados busca oferecer um panorama da educação básica brasileira, contendo informações sobre aprendizado e condições contextuais do país e suas regiões;
- b) Os painéis educacionais (estadual e municipal) trazem os dados do ente da federação e apresenta os níveis de proficiência dos alunos, o resultado do Ideb e do INSE;
- c) O Boletim da escola apresenta os dados de aprendizado, Ideb e INSE, relacionados a unidade escolar;
- d) A planilha de resultados disponibiliza os níveis de proficiência dos alunos em três parâmetros de agregação: Brasil, Estados e municípios;
- e) Os microdados contém os dados de aprendizado e contextuais coletados de forma desagregada.

Dessa forma, os dados e indicadores disponibilizados pelo Saeb oferecem um panorama da situação da educação brasileira a cada dois anos, que possibilitam o acompanhamento das metas do PNE e a adequação e direcionamento das políticas públicas relacionadas ao ensino básico nos sistemas de ensino da União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

1.2) Delimitação da avaliação do uso dos dados e informações do Saeb 2019

No contexto da presente avaliação, foi considerada a utilização dos dados e informações do Saeb 2019 no desenho ou implementação de políticas educacionais no exercício de 2021, uma vez que a disponibilização ocorreu a partir de setembro de 2020, ou seja, durante o período de isolamento social decorrente da pandemia do Covid-19. Esse contexto impôs desafios inéditos para minimizar os efeitos da suspensão das aulas presenciais, que foram enfrentados por meio de ações para viabilizar o ensino remoto e para retomar as atividades presenciais após o período de isolamento.

Quanto ao **ensino remoto**, o estudo realizado pelo Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa, entre maio e junho de 2020, com secretários estaduais e municipais de educação, destacou a diversidade de práticas pedagógicas durante a suspensão das aulas presenciais, pois, aos estudantes com acesso à internet foram disponibilizadas aulas via plataformas, aplicativos, vídeos ou arquivos PDF; e aos alunos que não possuíam acesso à internet, foram elaboradas atividades impressas a serem retiradas nas escolas ou encaminhadas para residência dos alunos que moravam distantes da escola em alguns municípios (COMITÊ TÉCNICO DA EDUCAÇÃO DO INSTITUTO RUI BARBOSA, 2020).

As práticas utilizadas demandaram, em maior ou menor grau, a existência de estrutura nos domicílios dos alunos, tendo sido verificado, pela pesquisa TIC⁷ Domicílios 2020, que 45% dos domicílios possuíam computador e que 83% acessavam à internet, sendo que a presença dessas tecnologias estava distribuída de forma desigual nas regiões do país e classes sociais. (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2021):

Quadro A - 2: Presença de internet e computadores nos domicílios brasileiros (%)

CLASSIFICAÇÃO		COMPUTADOR	INTERNET
Região	Sudeste	52	86
	Nordeste	29	79
	Sul	56	84
	Norte	39	81
	Centro-Oeste	48	81
Classe social	A	100	100

⁷ Tecnologias de Informação e Comunicação

	B	85	99
	C	50	91
	DE	13	64
Total		45	83

Fonte: Elaboração próprias, a partir dos dados da pesquisa TIC Domicílios 2020

Essa pesquisa identificou que 44% dos domicílios possuíam computador e internet, sendo que apenas 12% dos domicílios das classes DE acessavam essas duas tecnologias; e que 39% dos domicílios tinham apenas acesso à internet, com predominância para os domicílios de classes DE (52%), o que indica o uso da internet restrito ao telefone celular nessa parcela da população. Ressalte-se que nos domicílios com renda inferior a cinco salários-mínimos, o principal motivo para não possuir internet foi a percepção de que o serviço era muito caro (28%) (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2021).

Acerca do uso do telefone celular para acessar a internet, a pesquisa TIC Domicílios 2020 ainda teceu as seguintes considerações:

A TIC Domicílios 2020 estima ainda que 58% dos usuários de Internet com dez anos ou mais, ou seja, 88 milhões de brasileiros, utilizavam exclusivamente o telefone celular para acessar a rede. Desta população, 40 milhões pertenciam à classe C e 38 milhões às classes DE. Por outro lado, 41% dos usuários utilizavam tanto o telefone celular quanto o computador e somente 1% utilizavam a Internet apenas pelo computador. Considerando a série histórica do indicador, os dados sobre dispositivos utilizados de forma exclusiva ou simultânea para o acesso à Internet estão estáveis desde 2018, tendo apresentado, em 2020, as mesmas proporções verificadas na edição de 2019 da pesquisa. Assim como foi constatado pelas edições mais recentes da TIC Domicílios, o uso tanto do telefone celular quanto do computador para acessar a Internet continuava sendo mais comum entre a população com melhores condições socioeconômicas. Por outro lado, entre segmentos da população mais vulneráveis economicamente, o uso exclusivo de telefone celular foi o mais comum, sendo mais recorrente entre a população rural, entre adolescentes de 10 a 15 anos, entre indivíduos com escolaridade mais baixa e entre aqueles das classes DE (Original sem grifos) (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2021, p. 74).

Corroborando a percepção da importância do telefone celular para acessar à internet, o resultado da pesquisa desenvolvida por Souza e Venturini (2021) que, utilizando dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual do período da pandemia (PNAD COVID19) e Pesquisa TIC Domicílios 2019, concluiu que 87,3% dos donos de celulares o utilizavam para conectar à internet e que o “telefone celular pode ser considerado uma das formas mais democráticas de tecnologia no país, comparável ao alcance da televisão” (SOUZA; VENTURINI, 2021, p. 119). Além disso, a pesquisa do Instituto Península, que ouviu 7.734 professores de todo o País em 2020, identificou que o principal meio de contato entre os professores e alunos foi o Whatsapp (83%) (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

O Quadro abaixo registra o percentual de usuários que acessavam a internet exclusivamente pelo telefone celular, conforme a classe social, registrado na pesquisa TIC Domicílios 2020:

Quadro A - 3: Usuários da internet que usaram o celular de forma exclusiva, classificados por classe social

CLASSE SOCIAL	USUÁRIOS QUE ACESSAM À INTERNET EXCLUSIVAMENTE PELO CELULAR
A	11
B	25
C	58
DE	90
Total	58

Fonte: Elaboração próprias, a partir dos dados da pesquisa TIC Domicílios 2020

A desigualdade do acesso à tecnologia e precariedade dos recursos disponíveis nas classes menos favorecidas também foi observada na pesquisa desenvolvida pelo Instituto Península, já citada, na qual 79% dos professores indicaram que o principal desafio para o ensino remoto era a falta de infraestrutura e conectividade dos alunos, sendo que a percepção dessa dificuldade era maior para docentes do ensino fundamental II e ensino médio (84%) (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020). Essa pesquisa apontou que os professores não se percebiam preparados para o ensino remoto, pois:

- a) 88% dos professores nunca tinham dado aula de forma remota antes da paralisação das aulas presenciais, em decorrência da pandemia do Covid 19;
- b) Em maio de 2020, 83,4% dos docentes se sentiam nada ou pouco preparados para ensinar de forma remota e 74,5% declararam que gostariam de receber apoio e treinamento para essa finalidade; e
- c) Em maio de 2020, apenas 29,9% dos docentes da rede municipal e 47,1% da rede estadual de ensino declararam ter recebido algum suporte e/ou treinamento para realizar o ensino a distância (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

A insuficiência do apoio disponibilizado aos docentes também foi identificada no levantamento realizado pelo Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa que concluiu, em junho de 2020, que 61% das redes municipais de ensino não haviam realizado atividades de capacitação dos docentes para ensino remoto (COMITÊ TÉCNICO DA EDUCAÇÃO DO INSTITUTO RUI BARBOSA, 2020).

Assim, constata-se que as principais dificuldades relatadas para o ensino remoto eram a falta de equipamentos e de acesso à internet, além da insuficiência das ações de capacitação para docentes, sendo relevante avaliar se os dados do Saeb 2019 foram utilizados no desenho e/ou implementação de políticas que previam tais ações.

Quanto à **retomada das aulas presenciais**, verificou-se que a organização social “Todos pela Educação” produziu nota técnica que apontou questões relevantes para esse retorno, que foram observadas em países que passaram por situações de interrupção de aulas presenciais, em decorrência de eventos como guerras ou desastres naturais. Essa nota apontou a necessidade de articulação e contextualização local, com o apoio de outras áreas, em especial Saúde e Assistência Social, para enfrentar os impactos emocionais e a elevação do risco de abandono e evasão escolar, além de ações para garantir a saúde da comunidade escolar e o alcance dos objetivos de aprendizagem, por meio de avaliação diagnóstica e programas de recuperação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Tais recomendações guardam correlação com as propostas do Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa, que sugerem três frentes de atuação: ações de acolhimento, medidas de higiene para mitigar os riscos de contágio e avaliações diagnósticas e intervenções (COMITÊ TÉCNICO DA EDUCAÇÃO DO INSTITUTO RUI BARBOSA, 2020).

Registre-se que relatórios realizados em 2020 e 2021 por diferentes organizações constatavam impactos negativos da pandemia na educação básica, conforme segue:

- a) Aumento da quantidade de crianças e jovens que estavam fora da escola no 2º trimestre de 2021

A organização social “Todos pela educação” produziu nota técnica acerca das taxas de atendimento de crianças e jovens de 6 a 14 anos e de jovens de 15 a 17 anos, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do 2º trimestre de 2021, tendo verificado que:

- 244 mil crianças e jovens entre 6 e 14 anos estavam fora da escola no 2º trimestre de 2021, enquanto em 2019 esse quantitativo era de cerca de 90 mil, o que representa um aumento de 171,1% entre os dois períodos;
- O percentual de crianças e jovens entre 6 e 14 anos matriculados na educação básica foi de 96,2%, menor patamar desde 2012, sendo que em 2019, essa taxa era de 98%;
- Houve aumento no número de jovens entre 15 e 17 anos que estavam cursando etapas anteriores ao Ensino médio, sendo 1,9 milhão em 2021 contra 1,6 milhão em 2020. Em termos relativos, o percentual de jovens nessa situação passou de 17,5% (2020) para 20,3% (2021) (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

- b) Infraestrutura da escola

O relatório da Comissão Externa destinada a acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos do Ministério da Educação – CEXMEC, instaurada pela Câmara dos Deputados, apontou a precariedade da infraestrutura das escolas brasileiras, pois mais da metade das salas de aulas das escolas públicas municipais e estaduais, que atendiam a 80% dos alunos da educação básica, eram consideradas inadequadas; e que mais de 3 mil escolas públicas não possuíam abastecimento de água e 4,3 mil não possuíam banheiro (CEXMEC, 2021).

c) Aprendizado insuficiente

A pesquisa do Instituto Península verificou, em novembro de 2020, que 62% dos professores haviam realizado atividades avaliativas e constatavam que o aprendizado de 77% dos alunos das redes estaduais e municipais havia sido abaixo do esperado, conforme demonstrado a seguir.

Quadro A - 4: Percentual de alunos em relação aos níveis da avaliação de aprendizado nas redes estaduais e municipais

RESULTADO DAS AVALIAÇÕES	REDE ESTADUAL	REDE MUNICIPAL
Muito abaixo do esperado	18	16
Abaixo do esperado	59	61
Cumpriu com o esperado para o ano letivo	22	21
Acima do esperado	1	2

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da quarta etapa da pesquisa do Instituto Península (2020)

Conclui-se que os achados citados evidenciaram que a educação básica brasileira poderia ser beneficiada pela adoção de medidas similares àquelas já utilizadas por países que enfrentaram anteriormente situações que exigiram a suspensão de aulas presenciais, tendo em vista a correlação entre os impactos negativos do Covid-19 detectados e as medidas apontadas.

Sendo assim, foi avaliado se os dados e informações, produzidos e disponibilizados pelo Saeb, foram utilizados pelos gestores federais, estaduais e municipais para desenho e/ou implementação de políticas que visavam minorar os impactos do Covid-19 na educação básica, tendo sido consideradas duas perspectivas da gestão educacional: gestão das redes de ensino estaduais e municipais e coordenação nacional educação básica. Em ambas as perspectivas, foram considerados os seguintes parâmetros da avaliação:

- Critério da avaliação: eficácia da informação;
- Dados de aprendizado, relacionados às turmas do 5º ano e no 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª e 4ª séries do Ensino Médio (tradicional e integrado);
- Dados contextuais de tópicos dos eixos de atendimento escolar, equidade e profissionais de educação, que tenham correlação com as políticas educacionais selecionadas;
- Dados sobre as políticas educacionais que visaram minimizar o impacto da suspensão das aulas presenciais, por meio de:
 - a) Disponibilização de acesso à internet e/ou equipamentos de informática/comunicação para alunos e docentes;
 - b) Capacitação de docentes;
 - c) Ações de acolhimento e para enfrentamento da evasão e abandono escolar;
 - d) Adequação da infraestrutura das escolas, aquisição de equipamentos de proteção individual e material de higiene;
 - e) Avaliação e recuperação da aprendizagem dos alunos.

1.3) Instrumentos de coleta de dados acerca do uso dos dados e informações do Saeb 2019

A avaliação do uso dos dados e informações do Saeb 2019 utilizou as seguintes técnicas de coleta de dados e suas respectivas fontes de informação:

Quadro A - 5: Técnicas de coleta e fontes dos dados acerca do uso dos dados e informações do Saeb 2019

DIMENSÃO	ASPECTOS	TÉCNICA DE COLETA DE DADOS	FONTES DOS DADOS
Uso dos dados e informações do Saeb 2019	Políticas educacionais relacionadas com o COVID-19	Questionário eletrônico	Secretários estaduais Secretários municipais
		Entrevista	Gestores da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC (Programa Brasil na Escola e Programa Educação e Família) e Diretoria de Formação Docente e Valorização de Profissionais da Educação
		Análise documental	Relatório de Gestão do Ministério da Educação, referente ao exercício de 2021 Censo Escolar da Educação Básica 2021 Decreto nº 9.204/2017 Decreto nº 6.286/2007 Portaria MEC nº 177, de 30 de março de 2021 Portaria MEC nº 571, de 02 de agosto de 2021 Resolução FNDE nº 16, de 07 de outubro de 2020 Resolução FNDE nº 14, de 16 de setembro de 2021 Portaria MEC nº 29, de 05 de outubro de 2019 Portaria MEC nº 35, de 17 de dezembro de 2019

Fonte: Elaboração própria

A coleta de dados dos **gestores das redes de ensino**, representantes das Secretarias estaduais e municipais de educação, utilizou questionário eletrônico, construído a partir do instrumento utilizado no Censo Escolar da Educação Básica 2021 para avaliação da resposta educacional à pandemia do Covid-19 no Brasil, que identificou as estratégias educacionais utilizadas no ano letivo de 2021 (Inep, 2021).

Inicialmente, foram selecionadas as estratégias educacionais relacionadas às políticas que foram objeto de avaliação no presente trabalho, a saber: Estratégias pedagógicas e de gestão escolar, Estratégias adotadas pela escola/secretaria de educação junto aos professores, Estratégias de comunicação e apoio tecnológico disponibilizadas aos alunos, Estratégias e ferramentas adotadas no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem com os alunos e Medidas de prevenção e controle da Covid-19 que foram adotadas pela escola para a realização de atividades presenciais.

Posteriormente, foram realizadas as adaptações no texto para focar nas ações realizadas pelas secretarias citadas e identificada a correlação entre as estratégias selecionadas e os dados e indicadores de aprendizado e de contexto, considerando o potencial de uso no planejamento ou execução dessas estratégias, conforme consta do Quadro a seguir.

Quadro A - 6: Identificação dos dados e informações do Saeb 2019 que poderiam ser usados no desenho ou execução das estratégias de resposta à pandemia de Covid-19

DADOS E INDICADORES	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO ESCOLAR	ESTRATÉGIAS JUNTO AOS PROFESSORES	ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO E APOIO TECNOLÓGICO	ESTRATÉGIAS PARA ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM	MEDIDAS DE PREVENÇÃO E CONTROLE COVID
Resultados dos testes de proficiência	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
Ideb – Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
INSE – Indicador do nível socioeconômico	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM

Dados sobre o domicílio do aluno, quanto a existência de equipamentos de informática ou comunicação e acesso à internet	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
Avaliação das condições da sala de aula realizada pelo professor	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM
Autoavaliação do professor quanto a sua capacidade para realização de atividades de ensino e avaliação.	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Projeto político pedagógico da escola quanto a definição de metas de aprendizado e utilização do resultado de avaliações externas	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO
Formas utilizadas para a aquisição de recursos pedagógicos e material de higiene pessoal	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	SIM
Fontes de recursos disponíveis para funcionamento da escola	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM
Resultado das ações realizadas pelas escolas para redução do abandono escolar	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
Resultado das ações realizadas pelas escolas para redução da repetência	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO
Atividades de formação para os professores oferecidas pelas escolas	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Autonomia da Secretaria de educação para ordenar despesas da área (pessoal, aquisição de bens, contratação de serviços, concessão de bolsas, etc)	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM
Existência de programa de formação de professores da Secretaria de Educação	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Estratégia de busca ativa de crianças e jovens da Secretaria de Educação	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
Temas abordados nos cursos de formação continuada dos professores	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados e informações do Saeb 2019 e estratégias do Censo Escolar da Educação Básica 2021, que tinham correlação com as ações de disponibilização de aulas remotas ou retomada das aulas presenciais no contexto da pandemia do Covid-19.

O questionário parte do pressuposto de que as estratégias estabelecem os meios de implementação da política pública, e que o uso dos dados no planejamento ou execução das estratégias educacionais evidencia o uso dos dados na política educacional relacionada. Registre-se que a descrição acerca da aplicação do questionário consta do item 4 desse apêndice.

A coleta de dados com os **gestores da Secretaria de Educação Básica do MEC**, que possui competência de formular e coordenar a implementação de políticas essa etapa do ensino, utilizou análise documental e entrevista, e buscou identificar a atuação do MEC nas políticas educacionais que visavam minorar os efeitos da suspensão das aulas presenciais na rede pública de ensino.

2) CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS

A utilização dos dados do Saeb no desenho e na implementação de políticas educacionais pode contribuir para a eficácia dessas políticas. Porém, o uso de tais dados é influenciado pela existência de condições institucionais, que favorecem essa utilização.

Nesse enfoque, a Escola Nacional de Administração Pública - Enap realizou consultoria com vistas a identificar os recursos e competências (*capabilities*) e práticas organizacionais (*management practices*), necessários para fazer melhor uso dos resultados de avaliações padronizadas educacionais. A Síntese de Evidências apontou que os fatores que favorecem o uso dos dados podem ser classificados em três tipos: capacidade organizacional, características da informação, perfil do usuário (ENAP, 2022).

2.1) Capacidade organizacional – Cultura de uso de dados

A capacidade organizacional influencia a utilização de dados provenientes de avaliações externas, conforme evidenciado em pesquisas sobre a temática, que apontam diversos fatores e obstáculos que interferem nesse processo.

Dentre os fatores levantados pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP, 2022), no contexto do uso dos dados do Saeb por gestores federais e secretários de educação, destacam-se a cultura do uso dos dados e a falta de tempo e alta carga administrativa das equipes, apontados por Contreras e Torres (2022), e a insuficiência dos recursos orçamentários e do quantitativo de pessoal capacitado para desenvolver as ações necessárias para utilizar os dados, indicados por Horta Neto (2006).

A cultura de uso de dados é considerada fator crítico de sucesso da gestão do conhecimento nas organizações, pois “pode influenciar a aprendizagem, o comportamento e o compartilhamento de conhecimento organizacional” (SANTOS; DAMIAN; VALENTIM, 2016, p. 51). No contexto da administração pública, a contribuição da gestão do conhecimento “é aumentar a capacidade de conhecimento dos trabalhadores, isto é, dos servidores e gestores públicos, das equipes de trabalho e de toda a organização pública – de maneira coletiva, sistemática e integrada – de criar, compartilhar e aplicar conhecimento para alcançar os resultados” (BATISTA, 2012, p. 49).

Bem, Prado e Delfino (2013) destacam que a cultura representa um dos principais desafios para a gestão do conhecimento no âmbito das organizações públicas, pois nesse contexto a cultura possui relevância e poder muito acentuado e em nível superior ao que se observa na iniciativa privada. Esses autores entendem que a cultura influencia os principais obstáculos para a implantação da gestão de conhecimento:

Observa-se que a cultura organizacional está presente em todos esses fatores (comunicação, estrutura, gestão e recursos humanos), de forma que a cultura organizacional está fortemente ligada ao funcionamento e a postura da organização, ainda que de forma intangível é a alma que direciona e define o rumo da instituição (BEM; PRADO; DELFINO, 2013, p. 126).

Considerando que “o fator cultural está presente em todo o fazer organizacional, por ser a base da organização, ditando a maneira própria de os sujeitos organizacionais agirem e interagirem” (SANTOS; DAMIAN; VALENTIM, 2016, p. 59), a avaliação da capacidade organizacional enfocou a cultura de uso dos dados.

Para tanto, foi utilizado questionário fundamentado no modelo de diagnóstico de interferências dos ambientes e fluxos informacionais, desenvolvido por Garcia (2012), no qual foram realizadas adaptações ao contexto dos órgãos públicos nas questões relativas à dimensão Cultura. Esse questionário identificou a percepção dos gestores da Secretaria de Educação Básica- Seb e da Secretaria Educação Profissional e Tecnológica - Setec do MEC e das Secretarias estaduais e municipais de educação quanto à cultura de uso de dados da organização pública em duas categorias: percepção da cultura informacional e percepção da congruência dos valores/discursos com as práticas organizacionais.

2.2) Características da informação – qualidade da informação

As características da informação são atributos que compõem a qualidade da informação, influenciando o seu uso. Dentre as abordagens para a avaliação da qualidade da informação, identificadas por Marchand (1989 apud CALAZANS, 2008, p. 32), o enfoque baseado na produção, que entende “a qualidade como adequação aos padrões estabelecidos da necessidade de informação do consumidor”, possibilita a identificação de características que contribuem para a eficácia da informação.

Nessa abordagem, no contexto da presente avaliação, entende-se qualidade da informação como a adequação dos dados e informações do Saeb para o uso pelos gestores federais, estaduais e municipais da área de educação. Assim, a pesquisa buscou conhecer a percepção desses gestores acerca da qualidade dos dados e informações disponíveis, uma vez que esse julgamento influencia a utilização deles como subsídio para as decisões.

Para tanto, a avaliação considerou a abordagem proposta por Santos (2016a) para avaliação da qualidade da informação estratégica organizacional, tendo sido selecionadas as dimensões correlacionadas com o enfoque da presente avaliação, descritas no Quadro abaixo:

Quadro A - 7: Dimensões da avaliação da qualidade da informação do Saeb

CATEGORIA	DIMENSÃO	DESCRIÇÃO
Intrínseca	Credibilidade	As informações são consideradas verdadeiras e confiáveis?
Contexto	Compleitude	A informação contém todos os dados importantes?
	Atualidade	Esta informação é suficientemente atual para nossa necessidade?
	Valor agregado	Esta informação oferece benefícios e vantagens para quem as utiliza?
	Relevância	Esta informação é aplicável para determinada tarefa?
Representação	Compreensividade	Esta informação é de fácil compreensão para aqueles que dela necessitarão?
	Interpretabilidade	Esta informação está representada em linguagem apropriada, utilizando símbolos e códigos corretos apresentando definição clara e precisa?
	Concisão	A informação é apresentada de forma compacta?
Acessibilidade	Acessibilidade	A informação pode ser rapidamente acessada quando surge a necessidade?
	Facilidade de uso	Esta informação permite fácil manipulação e aplicabilidade em diferentes tarefas?

Fonte: Santos (2016b), baseado em Strong, Lee e Wang (1997), Lee et al (2002) e Bentancourt (2015).

Os dados foram coletados por meio de questionário, construído a partir das descrições das dimensões de avaliação da qualidade da informação, propostas por Santos (2016a), que serviram de diretriz para a elaboração das questões.

O questionário, elaborado pela equipe, buscou identificar a percepção dos gestores da Secretaria de Educação Básica- Seb e da Secretaria Educação Profissional e Tecnológica - Setec do MEC e das Secretarias estaduais e municipais de educação quanto à qualidade da informação de quatro tipos de dados: níveis de proficiência dos alunos, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, dados contextuais e Indicador do Nível Socioeconômico – INSE.

2.3) Perfil do usuário – alfabetização em dados

A pesquisa da Enap apontou que a presença de determinadas características dos usuários interfere na utilização dos dados para desenho e implementação de políticas educacionais, dentre as quais se destaca a habilidade de classificar e interpretar dados, que está inserida no conceito de alfabetização em dados (ENAP, 2022).

A alfabetização em dados ou *Data Literacy* tem como definição “a capacidade de processar, classificar e filtrar grandes quantidade de informações, devendo o profissional estar habilitado a pesquisar, filtrar e processar, bem como produzir e sintetizar dados” (KOLTAY, 2017 apud REIS, 2019, p. 46).

No contexto da avaliação da eficácia dos dados do Saeb para desenho ou execução de políticas educacionais, esse é um fator basilar para a utilização de dados organizados no menor nível de agregação adotado no Saeb, disponibilizados nos microdados, uma vez que as demais formas de disponibilização oferecem indicadores e análises restritos a aspectos pré-definidos. Essa limitação pode ser superada pela utilização dos microdados em análises customizadas, que considerem as particularidades e características da rede de ensino.

A identificação do nível de alfabetização em dados das equipes das secretarias foi realizada por meio de questionário eletrônico, construído a partir da Matriz de competências, definida por Chantel Ridsdale (2015), conforme registrado por Reis (2019). Dessa matriz foram extraídas três competências que estão relacionadas com o uso de microdados do Saeb - Conhecimento e compreensão dos usos e aplicações dos

dados, Gerenciamento de dados e Interpretação de dados – e realizadas as devidas adaptações a esse contexto.

2.4) Técnicas de coleta e fontes dos dados acerca das condições institucionais

A coleta de dados acerca das condições institucionais dos órgãos gestores da educação foi realizada por meio de questionário eletrônico, conforme segue:

Quadro A - 8: Técnicas de coleta e fontes dos dados acerca das condições institucionais

DIMENSÃO	ASPECTOS	TÉCNICA DE COLETA DE DADOS	DE FONTES DOS DADOS
Condições institucionais	Cultura de uso de dados	Questionário eletrônico	Gestores da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC
	Qualidade da informação		Gestores da Secretaria Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do MEC
	Alfabetização em dados		Secretários estaduais
			Secretários municipais

Fonte: Elaboração própria

3) DESENHO DO NOVO Saeb

O Saeb atual utiliza o modelo de avaliação em larga escala definido em 1995, que possibilitou a comparação dos resultados das avaliações ao longo dos anos e produziu evidências para subsidiar as estratégias de melhoria da qualidade da educação básica. Porém, nesse período houve mudanças significativas no cenário da educação, refletidas em pesquisas e novas tecnologias, que indicam a necessidade de desenvolvimento de novas competências pelos estudantes e demandam a realização de alterações nas avaliações educacionais (INSTITUTO REÚNA, 2021).

Nesse contexto, ao final do exercício de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, foi instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, que estabelece os conhecimentos, as competências e as habilidades que os alunos devem desenvolver durante a Educação básica escolar, como também orienta a sua implementação pelos sistemas de ensino (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017).

A partir de 2018, a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica passou a ser orientada pelo disposto na BNCC, iniciando o processo de alteração do Saeb, com vistas a incorporar mudanças nas avaliações vinculadas a esse sistema. Ao final de 2022, foi concluído o documento intitulado “Parâmetros de atualização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb”, que foi homologados pela Portaria nº 1.057, de 29 de dezembro de 2022.

Essa proposta de reestruturação apresenta a seguinte definição para o Novo Saeb, que pretende alcançar “um melhor equilíbrio entre as diversas finalidades de monitoramento, prestação de contas e ter uma avaliação formativa” (original sem grifos):

“conjunto integrado de instrumentos que permitam o monitoramento e a avaliação externa em larga escala das aprendizagens, da trajetória dos estudantes, das condições de oferta, da gestão educacional e dos investimentos realizados pelos entes para a geração de evidências quanto à garantia constitucional do direito à educação” (BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022a, p. 27).

3.1) Objetivos do Novo Saeb

A análise comparativa dos objetivos do Novo Saeb, constante do documento “Parâmetros de atualização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb”, com os objetivos das edições do Saeb de 2019 e 2021 identificou a equivalência de quatro objetivos, conforme demonstrado a seguir.

Quadro A - 9: Objetivos semelhantes entre as edições do Saeb de 2019 e 2021 e a proposta do Novo Saeb

OBJETIVOS DO Saeb 2019 E 2021	OBJETIVOS EQUIVALENTE NA PROPOSTA DO NOVO Saeb
I - Produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas Regiões e Unidades da Federação e, quando possível, para os Municípios e as Instituições Escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas;	VI - Produzir informações comparáveis entre redes, sistemas e instituições de ensino, inclusive na forma de séries históricas.
II - Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais;	V - Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas, das redes e das instituições de ensino de educação básica do País.
III - Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e	I - Produzir informações de monitoramento e avaliação nacional da qualidade da educação básica em seus sistemas, suas redes e suas instituições escolares para subsidiar as decisões de gestão administrativa, a gestão pedagógica e a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.
IV - Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa.	VIII - Fomentar o desenvolvimento de competências técnicas e científicas na área de avaliação educacional.

Fonte: Portaria nº 366, de 29.04.2019, Portaria nº 250, de 05.07.2021 e proposta homologada pela Portaria nº 1057, de 29.12.2022.

Além do aprimoramento dos objetivos similares àqueles de edições anteriores do Saeb, a proposta do Novo Saeb incluiu novas finalidades:

- II. Produzir e disseminar indicadores para aferição do acesso, da permanência, da trajetória e da aprendizagem dos estudantes.
- III. Produzir estudos, evidências e indicadores que permitam o monitoramento da redução das desigualdades.
- IV. Produzir estudos e indicadores de economia educacional, incluindo o nível socioeconômico dos educandos, a disponibilidade de recursos vinculados à educação e de potencial de arrecadação tributária de cada ente federado.
- VII - Organizar a colaboração e a interoperabilidade entre o Saeb e os sistemas de avaliação subnacionais, inclusive quanto a etapas e modalidades avaliadas, métodos, cronogramas de aplicação e forma de divulgação dos resultados.
- IX - Desenvolver soluções, produtos e serviços que facilitem o acesso e o uso das evidências produzidas pelo Saeb por gestores, professores e toda a sociedade.
- X. Produzir informações para nortear decisões estratégicas de financiamento da educação básica. (BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022b, p. 27–28).

Constatou-se que os objetivos propostos representam avanço, uma vez que abordam aspectos que podem contribuir para avaliação da educação básica, que foram apontados por especialistas ou identificadas na consultoria prestada pela Fundação Getúlio Vargas - FGV, a exemplo dos seguintes objetivos:

- O objetivo I amplia os destinatários das informações geradas pelo Saeb, pois essas deverão subsidiar as gestões administrativa e pedagógica, além de orientar as políticas públicas, e o objetivo IX reconhece a necessidade de criação de instrumentos que facilitem o uso dessas informações pelos diversos destinatários. A necessidade de contemplar diferentes públicos e formas de divulgação que favorecem a apropriação e uso dos dados do Saeb foram detectadas nas oficinas realizadas pela FGV com a participação dos servidores do Inep;

- Os objetivos III e IV, que tratam do monitoramento das desigualdades e evidenciação do nível socioeconômico dos estudantes e recursos disponíveis para educação, podem contribuir para a evidenciação das desigualdades das condições de acesso e permanência na escola nos resultados do Saeb - a insuficiência dessa evidenciação foi destacada por Alves e Soares (2013); e

- Os objetivos II, III e IV preveem a elaboração de indicadores que abordam diferentes aspectos que impactam a qualidade da educação, que podem ser utilizados no aprimoramento do Ideb, conforme registrado na proposta, que aponta ser “importante pensar na criação de uma comissão para discutir

propostas de reforma para o desenho geral do Ideb de modo a incluir um conjunto mais abrangente de indicadores” (BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022b, p. 19). A alteração do Ideb pode minorar as atuais limitações desse indicador para avaliação da qualidade da informação, que foi registrada por Figueiredo et al (2018) e por Travitzki (2020).

Assim, os parâmetros propostos para a atualização do Saeb ampliaram os objetivos desse sistema, contemplando finalidades que preenchem lacunas existentes, ao mesmo tempo em que manteve objetivos equivalentes àqueles das últimas edições do Saeb. Dentre as alterações propostas, destaca-se a proposição de “ter uma avaliação formativa” (BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022a, p. 27), além de constituir também uma avaliação somativa, que impacta diretamente o desenho do Novo Saeb, uma vez que há mudança em aspectos fundamentais.

3.2) Avaliação formativa e avaliação somativa

Preliminarmente, é importante diferenciar essas modalidades de avaliação, uma vez que as características das modalidades impactam o desenho do sistema. Nessa perspectiva, Santos assegura que a função ou finalidade da avaliação é o que diferencia as modalidades somativa e formativa, ou seja, “não são as respostas ao “Como?” e ao “Quando?” que são obrigatoriamente distintas para as caracterizar, mas sim ao “Para quê?”” (SANTOS, 2016c, p. 639). Esse autor conceitua as finalidades das avaliações formativa e somativa, conforme segue:

Num propósito formativo, o objetivo é fornecer evidência fundamentada e sustentada de forma a agir para apoiar o aluno na sua aprendizagem. Dirige-se aos atores diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, professor e alunos, seja contribuindo para regular o ensino, seja para apoiar a aprendizagem. Tem, assim, uma dimensão pedagógica. Num propósito somativo, o objetivo é o de descrever e dar conta do que o aluno aprendeu e é capaz de fazer num certo momento (HARLEN; JAMES, 1997), a fim de hierarquizar, selecionar, orientar e certificar. Esta informação dirige-se sobretudo a entidades externas aos alunos, como seja, aos encarregados de educação, à comunidade escola (professores e órgãos de direção), ao mundo do trabalho. É uma avaliação caracterizada por uma dimensão social (SANTOS, 2008). (SANTOS, 2016c, p. 640).

Dessa forma, as alterações propostas para o Saeb buscam atender a duas finalidades distintas e complementares: auxiliar no processo de ensino e aprendizagem e identificar as competências e habilidades adquiridas pelos estudantes. Assim, em linhas gerais, pode-se inferir que a avaliação formativa tem como principal interessado a comunidade interna da escola (em especial os professores e alunos), e a avaliação somativa interessa aos gestores e sociedade em geral.

Complementa esse entendimento, o apontamento de Queiroz, Borralho e Matos (2023) que, citando Borralho, Brito e Lucena (2015), correlaciona a modalidade da avaliação (somativa ou formativa) com vínculo dos responsáveis pela sua execução (internos ou externos à instituição escolar). Os autores asseveram que “a avaliação interna está mais para o aprimoramento das aprendizagens – avaliação formativa; e as avaliações externas estão mais para um diagnóstico pontual, resultados determinados por provas ou testes e apresentado em índices classificatórios e quantitativos –avaliação somativa” (QUEIROZ; BORRALHO; MATOS, 2023, p. 5).

Santos (2016, p. 641) também registra que as modalidades de avaliação formativa e somativa possuem critérios diferentes, sendo a primeira referenciada no aluno e a segunda na norma:

A avaliação formativa toma em linha de conta o indivíduo e a sua especificidade, combinando os critérios de realização com critérios referenciados ao aluno (por exemplo, o professor pode tomar em linha de conta dificuldades específicas de um dado aluno, o esforço que fez, a evolução que apresenta) (HARLEN; JAMES, 1997). A avaliação somativa considera os critérios de sucesso referenciados à norma (seja relativa a um dado grupo, seja relativa à aprendizagem desejada), desaparecendo o indivíduo enquanto pessoa (VIAL, 2012).

Também é possível identificar preferências quanto ao momento de realização dessas modalidades de avaliação, pois geralmente, a avaliação formativa ocorre durante o processo de aprendizagem dos alunos

(QUEIROZ; BORRALHO; MATOS, 2023) e a avaliação somativa ocorre ao final de ciclos de aprendizado (SANTOS, 2016c).

- Avaliação formativa:

De inspiração cognitivista, a avaliação formativa vai se concretizando durante todo o processo de aprendizagem do aluno e integra todas essas funções com concepções amplas, com ênfase nos processos cognitivos e nos procedimentos de construção da aprendizagem dos alunos, utiliza-se do feedback contínuo detectando as dificuldades no decorrer do ensino. Compreende também a avaliação diagnóstica e, por vezes, a somativa em determinados momentos e com objetivos próprios (QUEIROZ; BORRALHO; MATOS, 2023, p. 6)

- Avaliação somativa

avaliação somativa é essencialmente retrospectiva, uma vez que se interessa em sumarizar o que o aluno aprendeu ou não, o que sabe ou não, o que é ou não capaz de fazer, no momento final de um ciclo de aprendizagem (SADLER, 1989). Simultaneamente assume também uma natureza prospectiva, dado que é a partir dos elementos recolhidos e interpretados que decisões sobre o aluno, como seja o seu percurso escolar seguinte, são tomadas (SANTOS, 2016c, p. 641).

Em linhas gerais, pode-se resumir as principais características das modalidades de avaliação formativa e somativa da seguinte forma:

Quadro A - 10: Principais características das modalidades de avaliação formativa e somativa

CARACTERÍSTICAS	AVALIAÇÃO FORMATIVA	AVALIAÇÃO SOMATIVA
Finalidade	Apoiar o processo de ensino e aprendizagem	Identificar as competências e habilidades adquiridas pelos alunos
Objeto da avaliação	Aluno	Rede de ensino
Principais interessados	Professores e alunos (dimensão pedagógica)	Gestores e sociedade (dimensão social)
Tempestividade	Durante o processo de aprendizagem	Ao final de ciclo de aprendizagem
Critério	Especificidades do aluno	Definido em norma

Fonte: Elaboração própria

Portanto, constata-se que as diretrizes de reestruturação do Saeb contemplam finalidades distintas e complementares vinculadas às modalidades de avaliação somativa e formativa, tendo sido indicadas duas alternativas não excludentes para o alcance da perspectiva formativa na avaliação realizada pelo Saeb: a divulgação customizada do resultado da avaliação por escola e a oferta de ferramentas para que os entes subnacionais avancem na avaliação formativa.

A proposta de reestruturação do Novo Saeb exemplificou a primeira opção com o sistema utilizado no Chile (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación - SIMCE), que adota uma abordagem abrangente para a divulgação dos resultados com a utilização de relatórios customizados por escola, buscando atender às necessidades dos usuários finais.

Por sua vez, a segunda alternativa cita como exemplo o sistema utilizado nos Estados Unidos (Smarter Balanced Assessment), que possui três elementos principais: avaliações ao longo do ano letivo para acompanhar o aprendizado dos alunos, disponibilização de ferramentas didáticas para auxiliar os professores na implementação de avaliações formativas e realização de avaliação somativa nos níveis estadual e federal. As avaliações realizadas por esse sistema foram desenvolvidas no formato de Teste Adaptativo Computadorizado (TAC) e testes de desempenho, que avaliam os estudantes individualmente (BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022b).

Essas alternativas, consideradas conjuntamente com os demais parâmetros de reestruturação propostos, demandam a implementação de novos processos, insumos e produtos no Saeb, sendo possível identificar algumas limitações no contexto atual que podem impactar negativamente a implementação do novo sistema, a saber:

- Ausência de definição oficial dos níveis de aprendizado que permitam classificar a adequação e a suficiência das competências e habilidades adquiridas pelos alunos;
- Inadequação da forma atual de disponibilização dos microdados do Saeb; e
- Inadequação da estrutura das escolas para a utilização de avaliações computadorizadas.

3.3) Técnicas de coleta e fontes dos dados acerca do Desenho do Novo Saeb

A avaliação do desenho do Novo Saeb utilizou análise documental, que abrangeu os documentos relacionados a seguir:

Quadro A - 11: Técnicas de coleta e fontes dos dados acerca do Desenho do Novo Saeb

DIMENSÃO	ASPECTOS	TÉCNICA DE COLETA DE DADOS	DE FONTES DOS DADOS
Desenho do Novo Saeb	Parâmetros de atualização	de Análise documental	Documento intitulado “Parâmetros de atualização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb”, que foi homologado pela Portaria nº 1.057, de 29.12.2022
			Constituição Federal de 1988
			Lei nº 9.384, de 20.12.1996 (Diretrizes e Bases da Educação)
			Lei nº 13.005, de 25.06.2014 (Plano Nacional de Educação)
			Lei nº 14.113, de 25.12.2020 (Fundeb)
			Portaria nº 366, de 29.04.2019 (Diretrizes do Saeb 2019)
			Portaria nº 250, de 05.07.2021 (Diretrizes do Saeb 2021)
			Nota Técnica nº 1136/2022/CGAT/DTC/STPC, de 23.03.2022
			Censo Escolar da Educação Básica 2021

Fonte: Elaboração própria

4) APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

O questionário usado para a coleta de dados foi desenvolvido inteiramente por meio da aplicação *LimeSurvey*, cuja seleção deveu-se primariamente à necessidade de coleta rápida, segura, eletrônica e pulverizada de dados de todos os entes federativos brasileiros. Ademais, o tipo de licença de uso disponível, de código aberto e sem custos, homologado internamente pela CGU, e o suporte disponibilizado pelos servidores públicos da própria Controladoria reforçaram na escolha pelo *LimeSurvey*.

Os dados dos participantes e suas respostas foram hospedadas em servidor próprio da instituição, favorecendo acessos diretos ao banco de dados por parte de equipe especializada, e seguiu os protocolos das instâncias de governança de tecnologia da informação da CGU.

Partindo-se dos conceitos teóricos estabelecidos na metodologia, foram elaboradas questões ao longo de 7 seções (Seções A a G) – segundo apresentado no questionário disponível no Apêndice B. Sumariamente, os participantes responderam às questões informando "Sim – Não", "Discordo fortemente – Discordo – Concordo – Concordo fortemente" ou "escala de 0 a 10". No intuito de apresentar aos respondentes apenas as questões de interesse da sua realidade, foram usados filtros entre as seções e suas questões.

Após a validação da versão final do *survey*, ele foi enviado em 01/02/2023 para 5.477 *e-mails* de dirigentes de Secretarias Municipais, Estaduais e Federais, ficando disponível para respondentes até o dia 05/03/2023, às 23:59. Excepcionalmente e por solicitação, houve respondentes com prazo final estendido para 12/03/2023, às 23:59. A partir de então, as coletas de dados do questionário foram encerradas efetivamente.

Cada *e-mail* enviado continha *link* único (*token* ou chave) para acesso ao questionário. Portanto, somente respondentes habilitados acessaram-no e responderam-no, garantindo-se minimamente a segurança da fonte primária das respostas.

Durante o período, aproximadamente 170 *e-mails* retornaram. Para esses casos, acessando dados nas páginas eletrônicas dos entes, houve alterações nos *e-mails* e reenvio do questionário para essas unidades. Outras tratativas buscando aumentar o alcance do questionário também foram realizadas: contatos realizados por *e-mail*, por telefone, por instituições relacionadas (Ministério da Educação, Superintendências da Controladoria-Geral da União nos Estados e Undime). Ainda durante a coleta, foram enviados lembretes semanais para o preenchimento do questionário.

Após o período estabelecido e as tratativas realizadas, a coleta encerrou com **1.957 questionários completos**, representando aproximadamente 35,73%% do total originalmente enviado. Para este trabalho, todas as respostas parciais foram desconsideradas, pois esses dados não possuíam garantia mínima de validade.

4.1) Ajustes e tratamentos nas respostas obtidas.

Nesta subseção, as alterações mais relevantes realizadas na base de dados original advinda questionários serão apresentadas. Tais alterações garantiram uniformidade e convergência das respostas apresentadas, tornando as análises subsequentes mais inteligíveis e conferindo robustez aos resultados apresentados.

De modo geral, houve três tipos de alterações na base de dados original, todas realizadas no programa MS-Excel: rótulos e duplicações, inserções de dados novos, correções dos dados obtidos.

O **primeiro caso**, mais simples, contempla alterações do tipo *renomear colunas* (registradas em aba específica da base final – “dicionário”), *retirar registros* aparentemente completos (*last page = 0* – todos do Survey641467) e *retirar colunas* inteiramente sem dados (vazias).

O **segundo caso** trata de colunas adicionais inseridas a título de verificação ou de facilitação das análises. São elas uma concatenação entre os nomes do Estado e do Município (coluna “UF_Munic”) e a “Check_duplicados” (baseada na coluna anterior). Com esta inserção, verificou-se que **não houve mais de um registro por Secretaria** (Federal, Estadual ou Municipal).

Por último, o **terceiro tipo de alteração** trata de correções nos dados obtidos. Esse é o único caso em que as respostas enviadas pelos participantes foram editadas ou alteradas, visando a harmonizar o conjunto dos dados. Verificou-se inicialmente (coluna “A1_Esfera_adm”) que um município respondeu o questionário “Federal”. Por conta dessa inconsistência, seu registro de esfera foi alterado de “Federal” para “Municipal”. Entretanto, por conta da seleção por parte do respondente (filtro para questionário “Federal”), houve N/As na Seção G. Essa Secretaria Municipal, bem como as duas Secretarias Federais respondentes, tiveram todos as questões da Seção G (“N/A”) transformadas em “vazios”, pois não foram apresentadas para os respondentes.

Em outra correção, 2 registros de UF (coluna “UF”) foram inseridos (para municípios com essa informação faltante). Usando essa mesma coluna, observou-se 5 questionários de Secretarias Municipais sem registro de município ou de UF. Por serem dados obtidos *a priori* pela equipe coordenadoras do trabalho, não sendo informado pelos participantes, eles não puderam ser obtidos.

Outras correções foram realizadas nas 3 colunas referentes às escalas de 0 a 10, as quais computaram apenas esses números na base de dados. Antes da correção, as colunas e seus dados extremos eram apresentados da seguinte maneira: coluna “C3_Saeb_escalacontribuicao” – 0 (baixa contribuição) e 10 (alta contribuição); “F3_Perfil_escaladificuldade” – 0 (muito fácil) e 10 (muito difícil); “F7_Perfil_escalaimpactolgpd” – 0 (pouco impacto) e 10 (muito impacto). Após a edição dos dados, os textos subsequentes aos números foram eliminados, restando, assim, apenas os números de 0 a 10 nessas colunas.

Além dessas alterações, a coluna “A1_Esfera_adm1” foi inserida no banco de dados. Paralelamente ao registro original (“A1_Esfera_adm”), ela alterou para “Municipal” as opções de 10 dirigentes municipais que marcaram “Estadual” no quesito “Você atua em que esfera administrativa?”.

Ademais, as alterações mais significativas nos dados decorreram dos filtros e das configurações usados ao longo do questionário eletrônico. Determinantes para poupar o tempo do respondente e deixá-lo focado a responder estritamente questões referentes ao seu contexto, as “não respostas” decorrentes

desses filtros tiveram seu real significado interpretado e foram preenchidas manualmente no banco de dados.

Os primeiros dados nessa situação referem-se, por exemplo, ao filtro da coluna “F2_5_Perfil_MicrodadosNenhum = Sim”. A partir desse filtro, os dados apresentados nas colunas “F2_1 a F2_4 = N/A” foram transformados em “Não”. Em outros termos, para os casos nos quais o respondente marcou a opção “Nenhuma das alternativas anteriores” (“Sim”), todas as demais opções foram marcadas com “Não”.

Além dessa coluna, as seguintes também foram alteradas seguindo o mesmo método:

- G2_7_Uso_meiosnenhum
- G4_10_Uso_estratpedaggestescolar (esta seleção também filtrou as questões seguintes: G5 e G6).
- G5_4_Uso_estratpedaggestescolar_infoindicadores
- G6_10_Uso_estratpedaggestescolar_dadoscontext
- G7_5_Uso_estratprof (esta seleção também filtrou as questões seguintes: G8 e G9).
- G8_4_Uso_estratprof_infoindicadores
- G9_9_Uso_estratprof_dadoscontext
- G10_5_Uso_estratcomtec (esta seleção também filtrou as questões seguintes: G11 e G12).
- G11_8_Uso_estratcomtec_dadoscontext
- G12_4_Uso_estratcomtec_infoindicadores
- G13_11_Uso_estratensino (esta seleção também filtrou as questões seguintes: G14 e G15).
- G14_4_Uso_estratensino_infoindicadores
- G15_9_Uso_estratensino_dadoscontext
- G16_4_Uso_medidasCovid (esta seleção também filtrou as questões seguintes: G17 e G18).
- G17_2_Uso_medidasCovid_infoindicadores
- G18_5_Uso_medidasCovid_dadoscontext

Observa-se que os grupos da Seção G tiveram várias alterações antes de se estabelecer a base de dados final. Em sua maioria, foram apenas as substituições de “N/A” por algum tipo de informação para as análises, dependendo da questão: “Não usei microdados”, “Não usei dados do Saeb 2019”, “Não”. Essas alterações devem-se precipuamente aos filtros usados entre essas questões. Organizadas em “blocos” de 3 questões, cada questão filtrava se questões seguintes seriam exibidas ou não, tornando personalizado o caminho percorrido por cada respondente. Especialmente nessa seção, evidências diretamente associadas à pergunta da avaliação foram coletadas.

4.2) Principais limitações das análises.

Após os tratamentos nos dados, faz-se necessário apresentar algumas limitações a que as análises deste trabalho ficaram sujeitas:

- **Generalização:** apesar de o volume de dados obtido ser representativo (da ordem 36% do total de envios), a variabilidade obtida não foi suficiente para afirmar que a amostragem foi aleatória e que os resultados valem “para todos os entes brasileiros”. Desse modo, as análises e afirmações realizadas ao longo do relatório dizem respeito tão somente aos dados coletados.
- **Dados coletados não podem ser tomados como oficiais para os respectivos entes:** os dados coletados foram respondidos por destinatários dos *e-mails* (cadastro de dirigentes à época obtido pela CGU). Ou seja, o acesso ao *link* para resposta ao questionário eletrônico não dispôs de método rigoroso de verificação de autenticidade, possibilitando situações extremas impossíveis de serem identificadas (principalmente nos casos em que os dirigentes não mais ocupavam o posto e não se manifestaram). Na tentativa de minimizar o efeito dessas situações, sempre que viável, optou-se pelo uso de método estatístico conhecido por “análise fatorial” (a ser definido posteriormente neste documento). Em suma, altas correlações obtidas entre as respostas direcionaram as conclusões apresentadas no relatório. Apesar dos tratamentos operados, as

respostas obtidas foram consideradas “em nome do respectivo ente federativo, mas não uma informação oficial”.

Adicionalmente, importa destacar que, quando não expresso, **não houve tratamentos para diferenciar respostas das esferas, visando a minimizar as possibilidades de identificação/manifestação dos respondentes**. Desse modo, as análises realizadas foram direcionadas a todas as respostas obtidas, possibilitando visão geral e agregada dos dados obtidos para as três esferas.

4.3) Considerações gerais sobre análise fatorial exploratória e análise de *clusters*.

Além de estatísticas descritivas dos dados, este trabalho usou o método estatístico de análise fatorial exploratória. Isso auxiliou na criação e na interpretação de indicadores a partir de construtos pré-definidos, variáveis latentes que bem representaram agrupamentos de respostas⁸.

Em suma, os indicadores obtidos resultaram do agrupamento de questões tematicamente associadas e estatisticamente correlacionadas entre si. Obtidos esses indicadores, foram realizadas correlações com outros itens do questionário e com outros indicadores, resultando em conclusões entre as várias opções marcadas pelos respondentes.

Por exemplo, o indicador do construto “uso de dados do Ideb em estratégias” contempla a análise fatorial de questões em que o respondente indicava direta ou indiretamente as seguintes alternativas “Não usei dados do Saeb 2019”, “Usei dados do Saeb 2019, mas não usei dados do Ideb em estratégias”, “Usei dados do Saeb 2019 e usei dados do Ideb para o planejamento ou execução das estratégias”, relacionadas às questões a seguir (todas referentes ao ano letivo de 2021): G5_2⁹ (uso do Ideb em *estratégias pedagógicas e de gestão escolar*), G8_2 (uso do Ideb em *estratégias relacionadas aos professores*), G12_2 (uso do Ideb em *estratégias de comunicação e de apoio tecnológico relativas aos alunos*), G14_2 (uso do Ideb em *estratégias e ferramentas para desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem*). O método estatístico resulta em um **indicador numérico contínuo para cada respondente**. Quanto menor o seu valor, menor é o “uso de dados do Ideb em estratégias”. Em sentido oposto, quanto maior o seu valor, maior é o “uso de dados do Ideb em estratégias”. Portanto, essa rotina foi executada durante toda a etapa de análise dos dados obtidos.

Outro método usado para agrupar os indicadores calculados e questões em que os respondentes atribuíram uma nota de 0 a 10 foi o de análise de *clusters*. Basicamente, analisar os *clusters* permite visualizar semelhanças e dessemelhanças daqueles que têm alguma característica similar entre si, posicionando os respondentes em grupos.

Por exemplo, na questão C3, a qual coletou dos respondentes a escala de contribuição (de 0 a 10) dos “dados do Saeb para o planejamento e a execução das políticas públicas educacionais desenvolvidas pela Secretaria”, verificou-se, após a análise de *cluster*, a existência de 5 grupos distintos (respostas “De 0 até 5”, “Igual a 6 ou 7”, “Igual a 8”, “Igual a 9”, “Igual a 10”). A partir desses grupos, foi possível calcular a média do indicador “uso de dados do Ideb em estratégias” em relação à questão C3. A análise dos grupos indica que quanto maior é a contribuição dos dados do Saeb para o planejamento e a execução das políticas públicas educacionais desenvolvidas pela Secretaria (quão mais próximo de 10), maior é a média do “uso de dados do Ideb em estratégias”. Essa relação pode ser vista na tabela a seguir:

Tabela A - 1: Exemplo de análise de *clusters*

<i>Cluster</i>	Média do Indicador “uso de dados do Ideb em estratégias”
De 0 até 5	-0,49
Igual a 6 ou 7	-0,24

⁸ Dentre diversas fontes, a leitura de “Análise fatorial” (Matos e Rodrigues, 2019), publicado pela Escola Nacional de Administração Pública – Enap em <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4790/1/Livro%20An%C3%A1lise%20Fatorial.pdf>, acessado em 17/04/2023, proporciona visão introdutória acerca do método.

⁹ As questões foram codificadas para facilitar a manipulação e o tratamento dos dados. Entretanto, tal codificação seguiu a ordem apresentada no questionário. Por exemplo, por G5_2, entende-se a segunda opção da questão G5 do questionário eletrônico, cuja opção para o respondente foi Ideb – Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica. A mesma interpretação pode ser feita para as demais opções: G8_2, segunda opção da questão G8 etc.

Igual a 8	0,03
Igual a 9	0,07
Igual a 10	0,20

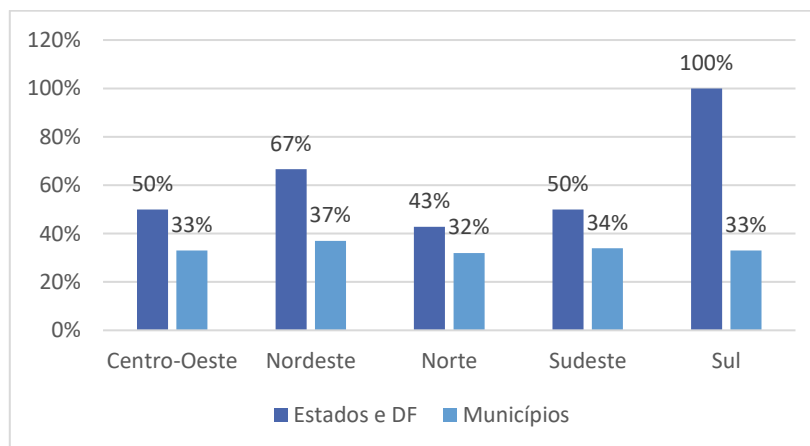
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados por questionários eletrônicos.

Conforme exposto, as análises quantitativas das respostas sustentaram-se primordialmente em três técnicas estatísticas: análise descritiva (contagem de respostas e suas frequências relativas), análise fatorial (indicadores gerados para grupos de questões com alta correlação – “construtos” teóricos) e análise de *clusters* (permitindo agrupar respondentes similares para realizar comparações entre as respostas).

4.4) Perfil do público respondente

Constatou-se que os gestores dos Estados, Distrito Federal e Municípios respondentes estavam distribuídos nas regiões do país, conforme gráfico abaixo, tendo sido verificado o destaque da Região Sul quanto à adesão dos gestores estaduais e a ocorrência de patamar similar no quantitativo relativo dos gestores municipais respondentes.

Gráfico A - 1: Classificação dos respondentes nas regiões do país

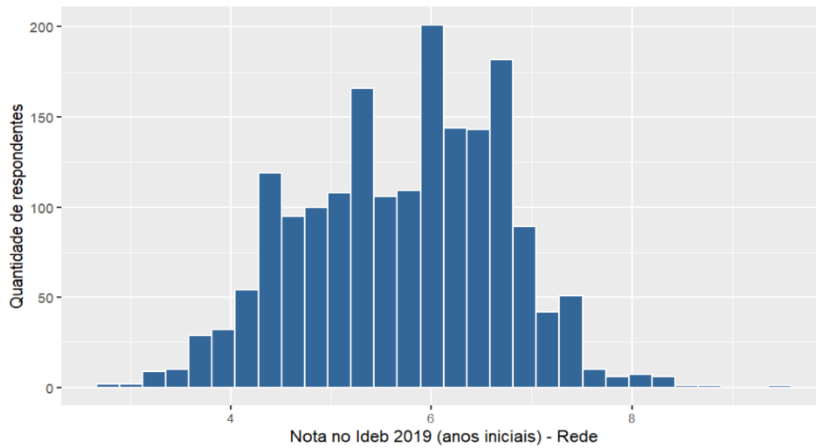


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos questionários

Buscando melhor caracterizar o grupo de gestores municipais, verificou-se a distribuição do resultado do Ideb (anos iniciais – rede)¹⁰ do Saeb 2019, tendo sido constatado que as notas estão concentradas no intervalo de 4,5 a 7,0, indicando poucos respondentes com notas mais baixas ou com notas mais altas do Ideb anos iniciais de 2019.

¹⁰ Considerando que a rede pública municipal contempla preferencialmente essa etapa do ensino e que a esfera municipal foi a que mais possui respostas no questionário. Informação apenas ilustrativa. Entes sem nota não foram incluídos no gráfico.

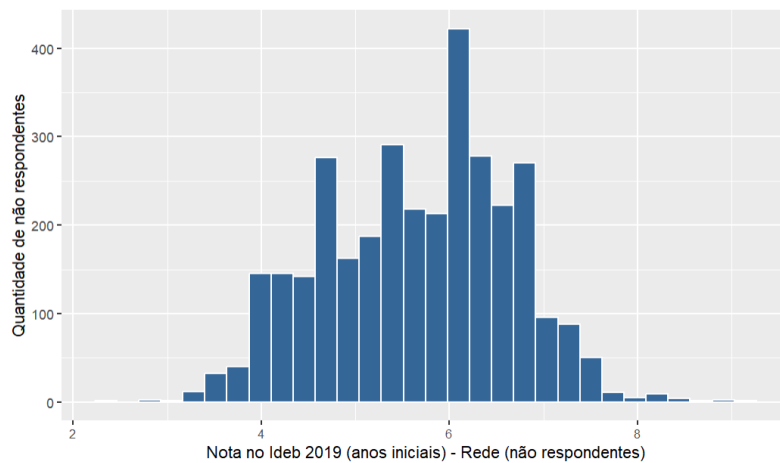
Figura A - 1: Distribuição de respondentes por Ideb 2019 - anos iniciais



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados por questionários eletrônicos.

Constatou-se que a distribuição do resultado do Ideb dos respondentes foi similar ao observado no grupo de não respondentes, conforme se verifica na figura a seguir, o que indica a similaridade dos dois grupos quanto a esse aspecto.

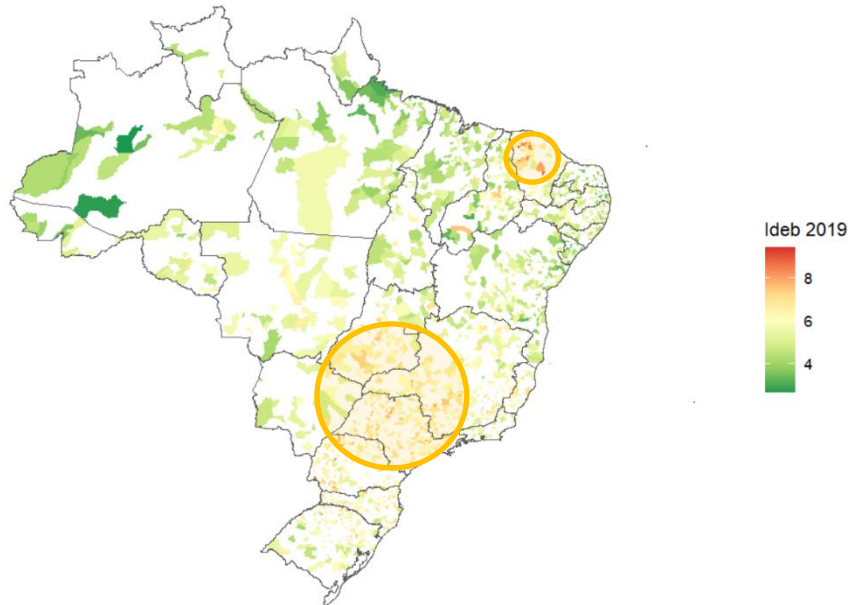
Figura A - 2: Distribuição de não respondentes por Ideb 2019 - anos iniciais



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Saeb 2019

Complementarmente, a figura abaixo apresenta a distribuição geográfica das notas do Ideb 2019 (anos iniciais – Rede) dos respondentes, na qual as cores mais próximas de verde representam notas menores, ao passo que a transição para cores mais próximas de amarelo ou vermelho representam notas maiores. Dentre os municípios respondentes, apresentou-se duas concentrações de notas iguais ou maiores a 6, ambas marcadas com círculos na figura.

Figura A - 3: Distribuição das notas do Ideb 2019 - anos iniciais dos respondentes



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados por questionários eletrônicos e do Inep.

Obs: marcação com círculos indicam concentração visual de municípios respondentes com nota igual ou maior a 6.

Dessa forma, constata-se que responderam ao questionário eletrônico gestores educacionais localizados em todas as regiões do país, tendo sido verificado que a participação dos municípios alcançou o patamar de 30% em todas as regiões, enquanto a participação dos gestores estaduais variou de 43% na Região Norte a 100% na Região Sul.

Além disso, verificou-se que houve semelhança na distribuição do Ideb 2019 – anos iniciais entre os respondentes e não respondentes dessa pesquisa, o que indica similaridade nesse aspecto, que, contudo, não é suficiente para que os resultados do trabalho possam ser considerados para todas as secretarias de educação do país.

Apêndice B – Questionário da Avaliação do Saeb

Seção A: Identificação do respondente

A1. Você atua em que esfera administrativa?

Federal

Estadual

Municipal

Seção B: Cultura informacional

A cultura informacional abrange os comportamentos, as normas e os valores relacionados à informação e influencia a capacidade de criar, compartilhar e aplicar conhecimento para alcançar os resultados da organização.

B1. As próximas afirmativas trazem atitudes que são encontradas em organizações com forte cultura informacional. Analise essas afirmativas e indique o quanto você concorda ou discorda quanto a presença dessas atitudes no órgão público onde você trabalha.

	Discordo fortemente	Discordo	Concordo	Concordo fortemente
A Secretaria dá muita atenção aos normativos que tratam da obtenção, armazenamento e uso das informações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A Secretaria considera que os ferramentais tecnológicos (computadores, banco de dados, aplicativos, sistemas, internet) são importantes e os mantém constantemente atualizados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O assunto “informação” está muito presente no seu ambiente de trabalho, pois existem reuniões e investimento de tempo para tratar da questão da obtenção, armazenamento e uso da informação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A Secretaria definiu o setor/departamento ou servidor responsável pelas questões relacionadas à obtenção, armazenamento e uso da informação, e considera relevante essa atribuição.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todas as ações da Secretaria que se relacionam com a obtenção, armazenamento e uso da informação no contexto da educação básica parecem ser fruto de planejamento. Não são “quebra-galhos” ou improvisos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Você percebe que a Secretaria é consistente quando age (ações práticas) sobre os assuntos relacionados à obtenção, armazenamento e uso da informação, pois ela coloca em prática exatamente aquilo que ela diz pensar em relação à importância da informação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Você não tem muitas surpresas quanto às ações da Secretaria relacionadas à obtenção, armazenamento e uso da informação, porque a Secretaria sempre procura esclarecer antecipadamente suas ações e executa aquilo que comunicou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Você reconhece os valores culturais da Secretaria nas ações práticas envolvendo a obtenção, armazenamento e uso da informação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Você percebe que a Secretaria possui vontade e mecanismos para transmitir aos servidores sua forma de pensar e de agir em termos de obtenção, armazenamento e uso da informação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Constantemente existem reuniões e treinamentos envolvendo assuntos relativos à obtenção, armazenamento e uso da informação na Secretaria.

Discordo fortemente Discordo Concordo Concordo fortemente

.....

B2. AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Você teve dificuldades de compreender os termos utilizados nesse bloco de questões?

Sim

Não

Prefiro não responder

Seção C: Percepções gerais sobre o Saeb

C1. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos que visam produzir um panorama da situação da educação brasileira a cada dois anos.

Você conhece o SAEB?

Sim

Não

C2. Em relação à contribuição do SAEB para a sua rede de ensino, indique o quanto você concorda ou discorda das afirmativas a seguir:

	Discordo fortemente	Discordo	Concordo	Concordo fortemente
O Saeb permite diagnosticar as condições de oferta da educação básica na minha rede de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O Saeb permite verificar os níveis de aprendizado na educação básica na minha rede de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O Saeb oferece informações sobre o processo de ensino-aprendizagem de cada escola, que possibilitam intervenções pedagógicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O Saeb produz indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões, unidades da federação, municípios e escolas, que permitem a realização de comparações nos diversos níveis e ao longo do tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O Saeb possibilita avaliar a qualidade, equidade e eficiência da educação básica em diversos níveis governamentais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo fortemente	Discordo	Concordo	Concordo fortemente
Os dados do Saeb subsidiam a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas educacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O Saeb desenvolve competência técnica e científica na área de avaliação educacional e contribui para a construção de cultura avaliativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A periodicidade de divulgação dos resultados do Saeb, a cada dois anos, atende às necessidades da minha rede de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C3. Em uma escala de 0 a 10, sendo 0 a menor e 10 a maior, indique em que medida os dados do Saeb contribuem para o planejamento e a execução das políticas públicas educacionais desenvolvidas pela Secretaria em que você atua:

0 (baixa contribuição)	<input type="checkbox"/>
1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>
10 (alta contribuição)	<input type="checkbox"/>

C4. A Secretaria de Educação realiza avaliação externa das escolas, além daquela promovida pelo Governo Federal?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

C5. AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Você teve dificuldades de compreender os termos utilizados nesse bloco de questões?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>
Prefiro não responder	<input type="checkbox"/>

Seção D: Qualidade da informação do Saeb - Aprendizado.

O Saeb coleta dados e produz informações sobre o aprendizado dos estudantes da educação básica.

Os dados coletados, por meio da aplicação de provas com os estudantes, são apresentados em uma escala composta por nove níveis progressivos e cumulativos de proficiência, que indicam os conhecimentos ou habilidades dos estudantes nas disciplinas avaliadas.

Além dos níveis de proficiência, o Saeb também produz o Ideb, indicador de qualidade da educação.

Os níveis de proficiência e o Ideb são disponibilizados por diversos meios – painéis educacionais, planilha de resultados, boletim da escola e planilha de microdados – e também constam da análise do Relatório de Resultados.

D1. Em relação aos níveis de proficiência, que servem de medida para a avaliação dos conhecimentos e habilidades dos estudantes da sua rede de ensino, indique o quanto você concorda ou discorda das afirmativas a seguir:

	Discordo fortemente	Discordo	Concordo	Concordo fortemente
O prazo de divulgação dos resultados dos níveis de proficiência dos alunos atende às necessidades da minha rede de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os resultados dos níveis de proficiência são aplicáveis no planejamento ou na execução das políticas educacionais pela Secretaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A equipe da Secretaria compreende facilmente os níveis das escalas de proficiência das disciplinas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As escalas de proficiência apresentam descrição clara e precisa dos saberes e habilidades de cada nível.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os resultados sobre proficiência são apresentados de forma resumida, contendo os dados suficientes para sua compreensão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os resultados sobre proficiência da rede de ensino são facilmente acessados pela equipe da Secretaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os resultados sobre proficiência dos alunos de uma escola são facilmente acessados pela equipe da Secretaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os resultados sobre proficiência são facilmente utilizados para planejar ou executar as políticas educacionais pela Secretaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O uso do resultado dos níveis de proficiência torna melhores o planejamento e a execução de políticas públicas educacionais pela Secretaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D2. Em relação ao Ideb (Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica) da sua rede de ensino, indique o quanto você concorda ou discorda das afirmativas a seguir:

	Discordo fortemente	Discordo	Concordo	Concordo fortemente
O prazo de divulgação do resultado do Ideb atende às necessidades da minha rede de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O resultado do Ideb é aplicável no planejamento ou na execução das políticas educacionais pela Secretaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A equipe da Secretaria compreende facilmente o resultado do Ideb.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Há definição clara e precisa acerca da fórmula de cálculo do Ideb.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Há orientação clara e precisa quanto a forma de interpretar os resultados do Ideb.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O resultado do Ideb da rede de ensino é facilmente acessado pela equipe da Secretaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O resultado do Ideb da escola é facilmente acessado pela equipe da Secretaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O resultado do Ideb é facilmente utilizado para planejar ou para executar as políticas educacionais pela Secretaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O uso do resultado do Ideb torna melhores o planejamento e a execução de políticas públicas educacionais pela Secretaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D3. Em relação às informações do SAEB sobre o aprendizado da sua rede de ensino, indique o quanto você concorda ou discorda das afirmativas a seguir:

	Discordo fortemente	Discordo	Concordo	Concordo fortemente
O Ideb e os níveis de proficiência dos alunos refletem adequadamente o resultado das provas do Saeb realizadas pelos nossos estudantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O Ideb e os níveis de proficiência dos alunos contêm todos os dados importantes para evidenciar a qualidade da educação da minha rede de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D4. AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Você teve dificuldades de compreender os termos utilizados nesse bloco de questões?

Sim

Não

Prefiro não responder

Seção E: Qualidade da informação do Saeb - Contexto

O Saeb também produz dados e informações sobre o contexto social e as condições da oferta da educação básica, que abrangem os perfis do alunado e dos profissionais da educação, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e características da gestão escolar, dentre outros aspectos.

Os dados são coletados por meio de questionários aplicados com estudantes, professores, diretores e secretários estaduais/municipais de educação, e são disponibilizados por meio da planilha de microdados.

E1. Em relação aos dados contextuais produzidos pelo Saeb para a sua rede de ensino, indique o quanto você concorda ou discorda das afirmativas a seguir:

	Discordo fortemente	Discordo	Concordo	Concordo fortemente
O prazo de divulgação dos dados contextuais atende às necessidades da minha rede de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O uso dos dados contextuais torna melhores o planejamento e a execução de políticas públicas educacionais pela Secretaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os dados contextuais são aplicáveis no planejamento ou na execução das políticas educacionais pela Secretaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A equipe da Secretaria compreende facilmente os dados contextuais disponibilizados na planilha de microdados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os códigos utilizados na planilha de microdados contêm definição clara e precisa para sua interpretação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os dados contextuais são facilmente acessados pela equipe da Secretaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os dados contextuais são facilmente utilizados para planejar ou executar as políticas educacionais da minha rede de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E2. O Saeb produz o Indicador do Nível Socioeconômico – Inse, que classifica o público atendido pela escola em oito níveis sociais, refletindo o padrão de vida dos estudantes.

Em relação aos Inse dos alunos da sua rede de ensino, indique o quanto você concorda ou discorda das afirmativas a seguir:

	Discordo fortemente	Discordo	Concordo	Concordo fortemente
O prazo de divulgação do resultado do Inse atende às necessidades da minha rede de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O Inse é aplicável no planejamento ou na execução das políticas educacionais pela Secretaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O Inse é facilmente utilizado para planejar ou executar as políticas educacionais da minha rede de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O uso do Inse torna melhores o planejamento e a execução de políticas públicas educacionais pela Secretaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A equipe da Secretaria compreende facilmente o Inse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Há definição clara e precisa acerca da fórmula de cálculo Inse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Há orientação clara e precisa quanto à forma de interpretar os resultados do Inse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Discordo
fortemente Discordo Concordo Concordo
fortemente

O Inse é facilmente acessado pela equipe da Secretaria.

.....

E3. Em relação aos dados contextuais e Inse produzidos pelo Saeb sobre a sua rede de ensino, indique o quanto você concorda ou discorda das afirmativas a seguir:

Discordo
fortemente Discordo Concordo Concordo
fortemente

O Inse e os dados contextuais refletem adequadamente o contexto social e escolar em que nossos estudantes estão inseridos.

.....

O Inse e os dados contextuais são suficientes para compreender o contexto social e escolar em que nossos alunos estão inseridos.

.....

E4. AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Você teve dificuldades de compreender os termos utilizados nesse bloco de questões?

Sim

Não

Prefiro não responder

Seção F: Perfil do usuário

Os conhecimentos e habilidades para classificar e interpretar dados influenciam as possibilidades de uso dos dados e informações disponibilizados pelo Saeb.

Este bloco de questões visa identificar se a Secretaria conta com pessoal capacitado para realizar coleta, gerenciamento e avaliação de dados para desenvolvimento de políticas públicas. Dessa forma, as questões devem ser respondidas considerando a equipe da Secretaria responsável por essas atividades.

F1. A equipe da Secretaria de Educação sabe que o INEP disponibiliza os dados coletados nos questionários contextuais do SAEB no formato de microdados?

Sim

Não

F2. A equipe da Secretaria de Educação já trabalhou com quais edições dos Microdados do Saeb?

Saeb 2021.

Saeb 2019.

Saeb 2017.

Saeb 2015.

Nenhuma das edições citadas.

F3. Em uma nota de 0 a 10, sendo 0 muito fácil e 10 muito difícil, quanto você avalia a dificuldade de utilizar dados do Saeb para realizar diagnósticos e monitorar as políticas educacionais?

0 (muito fácil)

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10 (muito difícil)

F4. Em relação aos uso dos microdados disponibilizados pelo Saeb para sua rede, indique o quanto você concorda ou discorda das afirmativas a seguir:

Discordo fortemente Discordo Concordo Concordo fortemente

Os microdados são fundamentais para entender a qualidade, a equidade e a eficiência da educação oferecida para os alunos da minha rede de ensino.

.....

Com os microdados, a equipe da Secretaria consegue realizar diagnósticos que subsidiem o planejamento e a proposição de ações no âmbito escolar da rede de ensino.

.....

A Secretaria de Educação utiliza os microdados para realizar comparações entre os anos letivos, produzir séries históricas e monitorar os resultados das políticas educacionais.

.....

A Secretaria de Educação compara os microdados da sua rede com os de outras redes de ensino.

.....

Com os microdados, a equipe da Secretaria consegue levantar o perfil do alunado da minha rede de ensino.

.....

Com os microdados, a equipe da Secretaria consegue levantar o perfil do corpo docente da minha rede de ensino.

.....

	Discordo fortemente	Discordo	Concordo	Concordo fortemente
Com os microdados, a equipe da Secretaria consegue levantar em que condições estão as infraestruturas das escolas da minha rede de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Com os microdados, a equipe da Secretaria consegue levantar em que condições estão os recursos pedagógicos das escolas da minha rede de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Com os microdados, a equipe da Secretaria consegue levantar em que condições se dão os processos da gestão das escolas da minha rede de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Com os microdados, a equipe da Secretaria consegue desenvolver políticas educacionais para atender ao Plano Nacional de Educação - PNE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F5. Em relação à compreensão e ao domínio acerca dos microdados, indique o quanto você concorda ou discorda das afirmativas a seguir:

	Discordo fortemente	Discordo	Concordo	Concordo fortemente
A equipe da Secretaria compreende o significado de "base de dados desidentificada".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A equipe da Secretaria compreende o significado de desenho amostral, população alvo, população de referência e grau de precisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os documentos técnicos explicativos divulgados em conjunto com os microdados são facilmente compreendidos pela equipe da Secretaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O planejamento amostral do Saeb é de fácil compreensão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O dicionário de variáveis é de fácil compreensão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A divisão dos blocos temáticos de questões nos microdados (relacionadas as temáticas) é de fácil entendimento e de fácil identificação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os arquivos de dados disponibilizados em formato .csv são facilmente trabalhados pela equipe da Secretaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A equipe da Secretaria domina os softwares necessários para trabalhar com os microdados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F6. Em relação aos tipos de análises feitas acerca dos microdados, disponibilizados pelo Saeb, na sua rede, indique o quanto você concorda ou discorda das afirmativas a seguir:

	Discordo fortemente	Discordo	Concordo	Concordo fortemente
A equipe da Secretaria produz gráficos a partir dos microdados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A equipe da Secretaria produz tabelas a partir dos microdados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A equipe da Secretaria calcula medidas estatísticas como frequência, média, mediana e desvio-padrão, a partir dos microdados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A equipe da Secretaria elabora relatórios gerenciais a partir dos microdados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F7. Os microdados possibilitam a realização de análises que consideram as particularidades e características da rede de ensino.

Até abril de 2021, a forma de disponibilização dos microdados permitia a análise dos dados vinculados aos respondentes dos questionários, como alunos e professores. Após essa data, em função de parâmetros previstos na Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais - LGPD, a forma de disponibilização dos microdados passou a ser agrupada por instituição de ensino.

Em uma escala de 0 a 10, sendo 0 pouco impacto e 10 muito impacto, o quanto você acredita que essa alteração impacta no desenvolvimentos dos trabalhos da Secretaria de Educação?

0 (pouco impacto)

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10 (muito impacto)

F8. Em relação ao conhecimento da equipe da Secretaria para trabalhar com base de dados, indique o quanto você concorda ou discorda das afirmativas a seguir:

	Discordo fortemente	Discordo	Concordo	Concordo fortemente
A equipe da Secretaria conhece e compreende os usos e aplicações de uma base de dados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A equipe da Secretaria sabe identificar os dados úteis em uma base de dados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A equipe da Secretaria compreende o significado de "base de dados desidentificada".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A equipe da Secretaria compreende o significado de desenho amostral, população alvo, população de referência e grau de precisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A equipe da Secretaria domina os softwares necessários para trabalhar com uma base de dados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A equipe da Secretaria sabe utilizar dados para identificar problemas específicos, como aqueles relacionados a uma unidade de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo fortemente	Discordo	Concordo	Concordo fortemente
A equipe da Secretaria sabe utilizar dados para identificar problemas em uma política educacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A equipe da Secretaria sabe produzir gráficos a partir de uma base de dados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A equipe da Secretaria sabe produzir tabelas a partir de uma base de dados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A equipe da Secretaria consegue calcular medidas estatísticas como frequência, média, mediana e desvio-padrão, a partir de uma base de dados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A equipe da Secretaria sabe elaborar relatórios gerenciais a partir de uma base de dados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F9. AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Você teve dificuldades de compreender os termos utilizados nesse bloco de questões?

Sim

Não

Prefiro não responder

Seção G: Uso dos dados e informações do Saeb 2019

A disponibilização dos dados do Saeb 2019 ocorreu no primeiro ano da pandemia do Covid-19, quando a maioria das escolas das redes municipais e estaduais de ensino se encontravam fechadas, em função das regras de isolamento social.

Esse bloco de questões busca identificar se os dados do Saeb 2019 foram utilizados para planejamento ou execução de ações relacionadas com o ensino remoto e com a retomada das atividades presenciais após o período de isolamento.

G1. A equipe da Secretaria de Educação acessou os dados e as informações do Saeb 2019 ?

Sim

Não

G2. Indique os meios de disponibilização utilizados pela equipe da Secretaria de Educação para acessar os dados e informações do Saeb 2019:

Relatório de resultados.

Painel educacional estadual.

Painel educacional municipal.

Boletim da escola.

Planilha de resultado.

Microdados.

Nenhum dos meios de disponibilização listados.

G3. Como a equipe da Secretaria de educação acessou os microdados do Saeb 2019?

Baixou os dados no site do Inep.

Acessou a sala segura do Inep.

Acessou por terceiros, por exemplo: relatório de consultor, relatório de instituto de pesquisa, plataforma digital na internet etc.

G4. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO ESCOLAR: ano letivo 2021

Selecione estratégias pedagógicas e de gestão escolar que foram adotadas ou indicadas pela Secretaria de Educação para o ano letivo 2021:

Realização das atividades de ensino-aprendizagem não presenciais para os alunos que não retornaram às aulas presenciais.

Reorganização curricular com priorização de habilidades e conteúdos.

Avaliação diagnóstica/avaliação de lacunas de aprendizagem dos alunos.

Aulas ou atividades de reforço.

Adoção de programa de educação acelerada para as séries/anos finais do ensino fundamental e médio.

Aumento da carga horária diária de atividades não presenciais.

Aumento da carga horária diária de atividades presenciais.

Planejamento de complementação curricular com ampliação da jornada escolar no ano letivo 2022 (Continuum curricular).

Adoção de estratégias de busca ativa como enfrentamento à evasão escolar.

Nenhuma das estratégias listadas.

G5. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO ESCOLAR: ano letivo 2021

Selecione as informações e/ou indicadores, disponibilizados pelo Saeb 2019, que foram utilizados para planejamento ou execução dessas estratégias pedagógicas e de gestão escolar.

Resultados dos testes de proficiência.

Ideb – Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica.

Inse – Indicador do nível socioeconômico.

Nenhum dos indicadores ou informações citados.

G6. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO ESCOLAR: ano letivo 2021

Indique os dados contextuais disponibilizados pelo Saeb 2019 que foram utilizados para planejamento ou execução dessas estratégias pedagógicas e de gestão escolar.

- Dados sobre o domicílio do aluno, quanto a existência de equipamentos de informática ou comunicação e acesso à internet.
- Avaliação das condições da sala de aula realizada pelo professor.
- Autoavaliação do professor quanto a sua capacidade para realização de atividades de ensino e avaliação.
- Resultado das ações realizadas pelas escolas para redução do abandono escolar.
- Resultado das ações realizadas pelas escolas para redução da repetência.
- Atividades de formação para os professores oferecidas pelas escolas.
- Existência de programa de formação de professores da Secretaria de Educação.
- Estratégia de busca ativa de crianças e jovens da Secretaria de Educação.
- Temas abordados nos cursos de formação continuada dos professores.
- Nenhum dos dados citados.

G7. ESTRATÉGIAS RELACIONADAS AOS PROFESSORES: ano letivo 2021

Selecione estratégias adotadas ou indicadas pela Secretaria de Educação relacionadas aos professores para o ano de 2021:

- Treinamento para uso de métodos/materiais dos programas de ensino não presencial.
- Disponibilização de equipamentos para os professores (computador, notebook, tablets, smartphones etc.).
- Acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio.
- Reorganização/adaptação do planejamento/plano de aula com priorização de habilidades e conteúdos.
- Nenhuma das estratégias listadas.

G8. ESTRATÉGIAS RELACIONADAS AOS PROFESSORES: ano letivo 2021

Selecione as informações e/ou indicadores, disponibilizados pelo Saeb 2019, que foram utilizados para planejamento ou execução dessas estratégias relacionadas aos professores:

- Resultados dos testes de proficiência.
- Ideb – Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica.
- Inse – Indicador do nível socioeconômico.

Nenhum dos indicadores ou informações citados.

G9. ESTRATÉGIAS RELACIONADAS AOS PROFESSORES: ano letivo 2021

Indique os dados contextuais disponibilizados pelo Saeb 2019 que foram utilizados para planejamento ou execução dessas estratégias relacionadas aos professores.

- Dados sobre o domicílio do aluno, quanto a existência de equipamentos de informática ou comunicação e acesso à internet.
- Avaliação das condições da sala de aula realizada pelo professor.
- Autoavaliação do professor quanto a sua capacidade para realização de atividades de ensino e avaliação.
- Fontes de recursos disponíveis para funcionamento da escola.
- Atividades de formação para os professores oferecidas pelas escolas.
- Autonomia da Secretaria de Educação para ordenar despesas da área (pessoal, aquisição de bens, contratação de serviços, concessão de bolsas etc.).
- Existência de programa de formação de professores da Secretaria de Educação.
- Temas abordados nos cursos de formação continuada dos professores.
- Nenhum dos dados citados.

G10. ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO E DE APOIO TECNOLÓGICO RELATIVAS AOS ALUNOS: ano letivo 2021

Selecione estratégias de comunicação e apoio tecnológico relativas aos alunos no ano letivo de 2021:

- Acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio.
- Disponibilização de equipamentos (computador, notebook, smartphones etc.).
- Disponibilização de canal de comunicação com a escola (e-mail, telefone, aplicativo de mensagens).
- Disponibilização de canal de comunicação direto com os professores (e-mail, telefone, redes sociais, aplicativo de mensagens).
- Nenhuma das estratégias listadas.

G11. ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO E DE APOIO TECNOLÓGICO RELATIVAS AOS ALUNOS: ano letivo 2021

Indique os dados contextuais disponibilizados pelo Saeb 2019 que foram utilizadas para planejamento ou execução das estratégias de comunicação e apoio tecnológico relativas aos alunos.

- Dados sobre o domicílio do aluno, quanto a existência de equipamentos de informática ou comunicação e acesso à internet.
- Formas utilizadas para a aquisição de recursos pedagógicos e material de higiene pessoal.
- Fontes de recursos disponíveis para funcionamento da escola.
- Autonomia da Secretaria de Educação para ordenar despesas da área (pessoal, aquisição de bens, contratação de serviços, concessão de bolsas etc.).

Resultado das ações realizadas pelas escolas para redução do abandono escolar.

Resultado das ações realizadas pelas escolas para redução da repetência.

Estratégia de busca ativa de crianças e jovens da Secretaria de Educação.

Nenhum dos dados citados.

**G12. ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO E DE APOIO
TECNOLÓGICO RELATIVAS AOS ALUNOS: ano letivo 2021**

**Selecione as informações e/ou indicadores, disponibilizados pelo Saeb
2019, que foram utilizados para planejamento ou execução das
estratégias de comunicação e de apoio tecnológico relativas aos
alunos no ano letivo de 2021:**

Resultados dos testes de proficiência.

Ideb – Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica.

Inse – Indicador do nível socioeconômico.

Nenhum dos indicadores ou informações citados.

**G13. ESTRATÉGIAS E FERRAMENTAS PARA DESENVOLVIMENTO
DAS ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM: ano letivo
2021.**

**Selecione estratégias e ferramentas utilizadas ou indicadas pela
Secretaria de Educação para o desenvolvimento das atividades de
ensino-aprendizagem com os alunos no ano letivo de 2021:**

Treinamento junto aos pais e alunos para uso de métodos/materiais dos programas de ensino não presencial.

Disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem impressos para retirada na escola pelos alunos ou responsáveis e/ou entrega em domicílio (livros didáticos impressos, apostilas, atividades em folha etc.).

Disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem na internet (vídeos, podcasts, redes sociais, plataformas virtuais, aplicativos para celular).

Realização de aulas ao vivo (síncronas) pela internet com possibilidade de interação direta entre os alunos e o professor.

Transmissão de aulas ao vivo (síncronas) pela internet sem possibilidade de interação direta entre os alunos e o professor.

Transmissão de aulas ao vivo (síncronas) por TV/Rádio.

Transmissão de aulas previamente gravadas (assíncronas) por TV/Rádio.

Disponibilização de aulas previamente gravadas (assíncronas) pela internet.

Realização de avaliações e testes remotamente, com envio/devolução de material físico.

Realização de avaliações e testes remotamente pela internet.

Nenhuma das estratégias listadas.

G14. ESTRATÉGIAS E FERRAMENTAS PARA DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM: ano letivo 2021.

Selecione as informações e/ou indicadores, disponibilizados pelo Saeb 2019, que foram utilizados para planejamento ou execução dessas estratégias e ferramentas adotadas nas atividades de ensino-aprendizagem com os alunos:

- Resultados dos testes de proficiência.
- Ideb – Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica.
- Inse – Indicador do nível socioeconômico.
- Nenhum dos indicadores ou informações citados.

G15. ESTRATÉGIAS E FERRAMENTAS PARA DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM: ano letivo 2021.

Indique os dados contextuais disponibilizados pelo Saeb 2019 que foram utilizados para planejamento ou execução dessas estratégias e ferramentas adotadas nas atividades de ensino-aprendizagem com os alunos:

- Dados sobre o domicílio do aluno, quanto a existência de equipamentos de informática ou comunicação e acesso à internet.
- Avaliação das condições da sala de aula realizada pelo professor
- Autoavaliação do professor quanto a sua capacidade para realização de atividades de ensino e avaliação.
- Projeto político pedagógico da escola quanto a definição de metas de aprendizado e utilização do resultado de avaliações externas.
- Resultado das ações realizadas pelas escolas para redução da repetência.
- Atividades de formação para os professores oferecidas pelas escolas.
- Existência de programa de formação de professores da Secretaria de Educação.
- Temas abordados nos cursos de formação continuada dos professores.
- Nenhum dos dados citados.

G16. MEDIDAS DE PREVENÇÃO E CONTROLE DO COVID-19: ano letivo 2021

Selecione medidas de prevenção e controle do Covid-19 que foram executadas ou indicadas pela Secretaria de Educação para a realização das atividades presenciais no ano letivo de 2021:

- Adequação/ampliação da infraestrutura física das escolas (instalação de pias para a lavagem das mãos, construção de salas para reduzir o número de alunos por turma, aumento da ventilação natural).
- Aumento na frequência da limpeza rotineira dos ambientes e das superfícies (maçanetas, portas, cadeiras, mesas, corrimãos e brinquedos).
- Uso constante de equipamentos de proteção individual (máscaras, proteção facial etc.) pelos profissionais escolares e alunos.

Nenhuma das medidas listadas.

G17. MEDIDAS DE PREVENÇÃO PREVENÇÃO E CONTROLE DO COVID-19: ano letivo 2021

Selecione as informações e/ou indicadores, disponibilizados pelo Saeb 2019, que foram utilizados para planejamento ou execução dessas ações de prevenção e controle da Covid-19:

Inse – Indicador do nível socioeconômico.

Nenhum indicador citado.

G18. MEDIDAS DE PREVENÇÃO PREVENÇÃO E CONTROLE DO COVID-19: ano letivo 2021

Indique os dados contextuais disponibilizadas pelo Saeb 2019 que foram utilizadas para planejamento ou execução dessas ações de prevenção e controle do Covid-19.

Avaliação das condições da sala de aula realizada pelo professor.

Formas utilizadas para a aquisição de recursos pedagógicos e material de higiene pessoal.

Fontes de recursos disponíveis para funcionamento da escola.

Autonomia da Secretaria de educação para ordenar despesas da área (pessoal, aquisição de bens, contratação de serviços, concessão de bolsas etc.).

Nenhum dos dados citados.

G19. AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Você teve dificuldades de compreender os termos utilizados nesse bloco de questões?

Sim

Não

Prefiro não responder