

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Avaliação educacional e governança por indicadores no Brasil uma análise comparativa do SAEB 2025, do SINAES 2023 e da avaliação quadrienal da CAPES

Eliabe Gomes de Souza

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18032>

Submetido em: 2026-09-11

Postado em: 2026-09-28 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o(s) endosso(s) de:

- Fábio Alexandre Ferreira Gusmão (ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3363-6956>)

AValiação EDUCACIONAL E GOVERNANÇA POR INDICADORES NO BRASIL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DO SAEB 2025, DO SINAES 2023 E DA AVALIAÇÃO QUADRIENAL DA CAPES

Autor: ELIABE GOMES DE SOUZA

Instituição: (CEETEPS) Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

<https://orcid.org/0000-0003-4567-3826>

RESUMO

Este artigo analisa comparativamente as políticas públicas de avaliação educacional no Brasil, investigando como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e a Avaliação Quadrienal da Capes operacionalizam a chamada governança por indicadores. O objetivo é analisar a arquitetura dessas políticas, identificando convergências epistemológicas e especificidades regulatórias em relação a finalidades, objetos, instrumentos, indicadores, usos institucionais e implicações para a gestão. Metodologicamente, realiza-se uma pesquisa documental, bibliográfica e comparativa, de abordagem qualitativa, apoiada por um componente quantitativo descritivo sistematizado. O recorte empírico examina dados secundários agregados do Saeb 2025 (ensino médio tradicional), do Sinaes 2023 (distribuição por faixas do CPC) e da Capes 2021–2024 (distribuição das notas dos programas). Os resultados revelam que os três sistemas convergem ao traduzir a complexidade educativa em métricas padronizadas que funcionam como dispositivos de regulação estatal, coordenação política e indução de comportamentos nas redes, cursos e programas. Contudo, as especificidades residem na escala, na finalidade e na natureza das exigências regulatórias institucionais produzidas: o Saeb assume caráter eminentemente diagnóstico de rede; o Sinaes vincula-se fortemente à supervisão e ao credenciamento; e a Capes estrutura-se sob a lógica do produtivismo acadêmico e da estratificação de prestígio. Conclui-se que, embora fundamentais para o planejamento governamental, os indicadores não expressam a totalidade da qualidade educacional, exigindo uma leitura contextualizada e atenta às desigualdades sociais e institucionais que caracterizam o cenário educacional brasileiro.

Palavras-chave: avaliação educacional; governança por indicadores; qualidade da educação; Saeb; Sinaes; Capes.

EDUCATIONAL ASSESSMENT AND INDICATOR-BASED GOVERNANCE IN BRAZIL: A COMPARATIVE ANALYSIS OF SAEB 2025, SINAES 2023, AND THE CAPES QUADRENNIAL ASSESSMENT

ABSTRACT

This article comparatively analyzes public policies for educational evaluation in Brazil, investigating how the Basic Education Assessment System (Saeb), the National System for the Evaluation of Higher Education (Sinaes), and the Capes Quadrennial Evaluation operationalize the concept of "governance by indicators." The study aims to analyze the architecture of these policies, identifying epistemological convergences and regulatory specificities regarding their purposes, objects, instruments, indicators, institutional uses, and implications for management. Methodologically, it employs a bibliographic, documentary, and comparative research design with a qualitative approach, supported by a concise descriptive quantitative component. The empirical scope examines aggregated secondary data from Saeb 2025 (traditional upper secondary education), Sinaes 2023 (Preliminary Course Concept - CPC band distribution), and Capes 2021–2024 (program grades distribution). The findings reveal that the three systems converge by translating educational complexity into standardized metrics that function as devices for state regulation, political coordination, and behavior induction across schools, undergraduate courses, and postgraduate programs. However, their specificities lie in their scale, purpose, and the nature of the institutional constraints they produce: Saeb acts primarily as a network diagnosis tool; Sinaes is tightly coupled with supervision and accreditation; and Capes is structured around academic productivism and prestige stratification. The study concludes that, while essential for government planning, indicators do not capture the full multidimensionality of educational quality, demanding a contextualized interpretation that considers the social and institutional inequalities of the Brazilian educational landscape.

Keywords: educational evaluation; governance by indicators; educational quality; Saeb; Sinaes; Capes.

1 INTRODUÇÃO

As políticas educacionais contemporâneas no Brasil têm se estruturado de maneira incremental sob a égide da governança por indicadores, um modelo de gestão pública no qual a tomada de decisões, o planejamento e o controle estatal dependem da produção sistemática de dados comparáveis. Testes padronizados, questionários contextuais, conceitos sintéticos e avaliações institucionais deixaram de ser meros instrumentos diagnósticos secundários para assumir um papel central na regulação, na

prestação de contas (*accountability*) e na indução de comportamentos em todos os níveis de ensino. Essa transição reflete uma tendência global de racionalização administrativa, na qual o Estado utiliza a mensuração estatística como dispositivo para monitorar a eficiência das políticas e coordenar as ações de redes de ensino, instituições e agentes educacionais.

No cenário brasileiro, essa racionalidade avaliativa opera por meio de arquiteturas distintas em cada etapa e modalidade formativa. Na educação básica, especificamente no ensino médio, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) constitui a principal referência para o monitoramento de proficiências discentes e o diagnóstico de redes escolares. Na educação superior, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) articula uma estrutura complexa de avaliação institucional, regulação de cursos e desempenho discente, tendo no Conceito Preliminar de Curso (CPC) seu indicador sintético de maior repercussão regulatória. Por sua vez, na pós-graduação *stricto sensu*, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) coordena um modelo próprio de avaliação centrado no programa, fortemente pautado pelo desempenho acadêmico, pela formação e pela produtividade científica.

Embora compartilhem o pressuposto de traduzir a realidade educativa em informações quantificáveis, esses sistemas operam sob lógicas internas e finalidades institucionais profundamente distintas. A proficiência do Saeb, o conceito do CPC e a nota da Capes não representam a mesma dimensão da qualidade e, portanto, não admitem comparação direta ou equivalência analítica. A multidimensionalidade da qualidade, que compreende fatores contextuais, pedagógicos, de infraestrutura e de equidade social, corre o risco de ser obliterada quando o debate público e a gestão reduzem o sucesso educativo a uma escala numérica abstrata ou a classificações lineares de ranqueamento.

Diante desse cenário, justifica-se a necessidade de investigar não apenas os resultados pontuais obtidos pelas instituições, mas a própria arquitetura dessas políticas de avaliação externa. O problema central deste estudo reside em compreender como os diferentes sistemas definem, operacionalizam e utilizam as informações sobre a qualidade educacional nos níveis básico, superior e de pós-graduação.

O objetivo geral deste artigo é analisar comparativamente a arquitetura das políticas de avaliação do Saeb, do Sinaes e da Capes, identificando suas convergências epistemológicas, suas especificidades operacionais e seus respectivos efeitos institucionais. Para tanto, o estudo caracteriza os três sistemas, examina os mecanismos técnicos e normativos pelos quais a qualidade é convertida em indicador quantificável e interpreta as implicações administrativas e regulatórias decorrentes da circulação dos resultados. O recorte empírico compreende os resultados do Saeb 2025 para o ensino médio tradicional, a distribuição de faixas do CPC 2023 para cursos de graduação e a distribuição de notas finais da Avaliação Quadrienal da Capes referente ao período de 2021 a 2024. Ressalta-se que o componente quantitativo do estudo é de caráter estritamente descritivo e complementar, atuando como evidência empírica da arquitetura das políticas e das hierarquias organizadas pelo Estado, sem a pretensão de estabelecer correlações causais autônomas.

Metodologicamente, a investigação orienta-se pela pesquisa documental, bibliográfica e comparativa. O corpus empírico reúne documentos normativos, relatórios técnicos, dados secundários oficiais do Inep e da Capes e a literatura acadêmica correspondente aos três níveis avaliados. A análise comparativa baseia-se em uma matriz estruturada em torno de sete categorias de análise: finalidade da política, objeto e unidade de análise, instituição responsável, instrumentos avaliativos, indicadores e classificações, usos dos resultados e implicações para a gestão e a qualidade educacional.

A relevância desta abordagem reside em deslocar o foco analítico da mera comparação de médias numéricas para a compreensão crítica das formas de produção, classificação e uso político-administrativo dessas informações. Ao evidenciar como os diferentes sistemas constroem sentidos específicos de qualidade e orientam decisões de gestão, o artigo busca contribuir para um debate mais integrado sobre a avaliação educacional no Brasil, explicitando tanto as potencialidades diagnósticas dos indicadores quanto as suas inevitáveis limitações diante da complexidade do fenômeno educativo.

2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, QUALIDADE E REGULAÇÃO

2.1 Qualidade educacional como conceito multidimensional

A qualidade educacional não constitui um atributo fixo nem pode ser definida de forma independente das finalidades atribuídas à educação. Trata-se de uma construção social e política, relacionada às condições em que se realizam o ensino, a aprendizagem, a formação e a produção de conhecimento. Por essa razão, sua análise precisa considerar dimensões como aprendizagem, equidade, formação, infraestrutura, organização pedagógica, gestão, produção científica e inserção social.

A importância de cada dimensão varia conforme o nível de ensino, a instituição avaliada e os objetivos da política pública. Dourado, Oliveira e Santos (2007) contribuem para essa compreensão ao apresentarem a qualidade como um fenômeno multidimensional, que não pode ser reduzido a um único indicador de desempenho.

A avaliação passa a ter uma dimensão política justamente quando seleciona aquilo que será observado e transformado em informação. Cada política define prioridades, estabelece critérios e organiza procedimentos para interpretar a realidade educacional. No ensino médio, as médias de proficiência permitem acompanhar determinados aspectos da aprendizagem. Na educação superior, o Enade e o CPC articulam informações sobre o desempenho dos estudantes, os cursos e as condições institucionais. Na pós-graduação, as notas e os critérios de área contemplam dimensões relacionadas à formação, à produção científica, ao corpo docente e à inserção dos programas. Esses resultados são relevantes, mas não representam isoladamente a qualidade de cada nível de ensino.

Santos e Alves (2024) contribuem para esse debate ao relacionarem a expansão das avaliações externas na América Latina aos processos de responsabilização, às desigualdades educacionais e à gestão por resultados. No capítulo dedicado ao Saeb, Horta Neto (2024) ressalta que os testes cognitivos são importantes, mas precisam ser interpretados junto a outras informações sobre as condições institucionais e os processos educacionais. Essa observação também se aplica ao ensino superior e à pós-graduação, pois conceitos, indicadores e notas constituem aproximações parciais dos fenômenos que pretendem representar.

Nessa perspectiva, o indicador educacional deve ser compreendido como uma medida parcial e contextualizada da realidade que pretende representar. Seu valor analítico não decorre apenas do resultado numérico, mas da relação entre o fenômeno avaliado, a unidade de análise, a escala de mensuração, a abrangência do levantamento e os critérios técnicos e normativos empregados em sua construção. Uma média de proficiência, um conceito de curso ou uma nota de programa expressam dimensões específicas da realidade educacional e, isoladamente, não permitem formular conclusões abrangentes sobre a qualidade do ensino.

Essa compreensão se aproxima da perspectiva de Vaccari e Onofre (2010), para quem a avaliação está vinculada a um projeto de educação e a determinada concepção de sociedade. As autoras lembram que avaliar é “parte inevitável da atividade humana” (Vaccari; Onofre, 2010, p. 11), mas, no campo educacional, essa prática envolve objetivos, critérios e consequências institucionais. O indicador, portanto, não deve ser tratado como se tivesse significado próprio, independente da política que o produziu.

2.2 Avaliação externa, gestão educacional e responsabilização por resultados

A avaliação externa constitui um mecanismo de produção sistemática de informações sobre instituições, redes, cursos e programas, com base em critérios e procedimentos definidos por agentes externos às unidades avaliadas. Sua relação com a gestão educacional não decorre apenas da existência de indicadores, mas dos usos atribuídos aos resultados. Esses dados podem subsidiar diagnósticos, orientar o planejamento e acompanhar políticas públicas. Também podem fundamentar processos de regulação, comparação institucional, definição de metas e responsabilização por resultados. A finalidade declarada da avaliação, portanto, nem sempre coincide com as implicações produzidas por sua utilização administrativa.

Na educação básica, o Saeb produz informações sobre o desempenho dos estudantes e sobre as condições das redes de ensino. Seus resultados podem apoiar o diagnóstico da aprendizagem, o planejamento educacional e a definição de prioridades pelas secretarias e escolas. Quando associados a metas, índices ou mecanismos de comparação, também podem ampliar a responsabilização das redes pelos resultados alcançados. Esse uso exige cautela, pois as diferenças de desempenho estão

relacionadas a condições sociais, institucionais e pedagógicas que não podem ser atribuídas exclusivamente à atuação das escolas ou dos profissionais. A avaliação externa contribui para a gestão quando amplia a capacidade de diagnóstico, mas perde força analítica quando é reduzida a um instrumento de classificação (Martins; Calderón, 2015; Santos; Alves, 2024).

Na educação superior, a relação entre avaliação e regulação apresenta maior formalização. O Enade constitui um dos componentes do Sinaes e produz informações sobre o desempenho dos estudantes. Esses resultados são articulados a outros dados para a composição de indicadores como o CPC, que também considera características dos cursos, do corpo docente e das condições de formação. Os indicadores podem subsidiar o acompanhamento, o reconhecimento e a supervisão dos cursos, além de orientar decisões administrativas.

Nesse contexto, a responsabilização ocorre principalmente por meio de exigências regulatórias, processos de reconhecimento e diferenciação entre cursos e instituições. Ristoff e Giolo (2006) e Polidori (2009) destacam, contudo, a tensão entre a concepção sistêmica e formativa do Sinaes e a concentração da avaliação em conceitos, faixas e classificações.

Na pós-graduação, a avaliação da Capes orienta o acompanhamento e a diferenciação dos programas a partir de critérios relacionados à formação, à produção científica, ao corpo docente e à inserção social. As notas da avaliação quadrienal podem orientar o planejamento acadêmico, a organização da pesquisa e as prioridades institucionais dos programas. Nesse caso, a responsabilização não se apresenta da mesma forma que na educação básica ou na educação superior. Ela se manifesta principalmente na necessidade de demonstrar desempenho acadêmico, atender aos critérios das áreas de avaliação e manter determinado nível de reconhecimento no sistema. Leite et al. (2020) e Fávero, Consaltér e Tonieto (2019) mostram que essa dinâmica pode favorecer a autoavaliação e o aprimoramento dos programas, mas também pode intensificar a valorização da produtividade e das publicações em detrimento de dimensões mais amplas da formação e da pesquisa.

Considerados em conjunto, os três níveis mostram que a avaliação externa não produz uma forma única de responsabilização. Na educação básica, ela se relaciona ao

diagnóstico e ao acompanhamento das redes. Na educação superior, aproxima-se da regulação, do reconhecimento e da supervisão de cursos e instituições. Na pós-graduação, vincula-se à diferenciação dos programas e à demonstração de desempenho acadêmico.

A análise desses sistemas deve considerar, portanto, não apenas os indicadores divulgados, mas também as decisões de gestão, as exigências institucionais e os comportamentos que os resultados podem estimular. É nessa relação entre informação, gestão e responsabilização que a avaliação externa adquire significado político e administrativo.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 Caracterização da Pesquisa e Abordagem

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo documental, bibliográfico e comparativo, de abordagem qualitativa, associado a um componente quantitativo de caráter descritivo. A análise qualitativa orienta a interpretação das finalidades, dos objetos, dos instrumentos, dos indicadores e dos usos institucionais dos resultados nos três sistemas avaliativos analisados. O componente quantitativo, por sua vez, atua de forma complementar e descritiva, fornecendo a base empírica sobre a distribuição das classificações.

A escolha da pesquisa documental justifica-se pela própria natureza do objeto de estudo, visto que as políticas públicas de avaliação são formalizadas e operacionalizadas por meio de leis, normas, relatórios, notas técnicas e planilhas oficiais de resultados. Esses registros viabilizam o exame tanto das finalidades formalmente atribuídas a essas políticas quanto dos procedimentos concretos empregados para produzir, organizar, divulgar e utilizar as informações geradas.

A sistematização deste percurso metodológico apoia-se em Gerhardt e Silveira (2009) para a definição do problema, do corpus e das etapas de organização da pesquisa, bem como em Prodanov e Freitas (2013) para a estruturação das etapas de levantamento bibliográfico e documental, garantindo o rigor na organização e na apresentação dos dados obtidos.

3.2 Corpus Empírico e Recorte Analítico

O corpus da pesquisa reúne documentos normativos, bases de dados oficiais, relatórios técnicos e literatura acadêmica especializada sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e a avaliação da pós-graduação stricto sensu conduzida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Os dados quantitativos secundários foram extraídos diretamente das bases de dados públicas disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pela Capes, sendo posteriormente consolidados em uma planilha de análise especialmente elaborada para este estudo.

O recorte empírico abrange dados correspondentes a três marcos temporais e operacionais distintos:

1. **Saeb 2025:** Foco nos dados agregados nacionais do ensino médio tradicional, analisando as médias de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática e a distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência de 0 a 3.

2. **Sinaes 2023:** Análise de 9.812 cursos com registros de Conceito Preliminar de Curso (CPC), dos quais 9.380 apresentavam classificação numérica nas faixas de 1 a 5 e 432 pertenciam à categoria "SC" (Sem Conceito). Foram consultadas, de forma complementar, as bases do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) e do Índice Geral de Cursos (IGC).

3. **Avaliação Quadrienal da Capes (período 2021–2024):** Exame de 4.555 programas com nota final registrada (escala de 1 a 7).

O Quadro 1 sintetiza a estrutura do corpus empírico e as variáveis selecionadas para a consecução dos procedimentos de análise.

Quadro 1: Corpus empírico e procedimentos de análise

Sistema	Documento/base	Unidade de análise	Variáveis utilizadas	Procedimento
Saeb	Planilha oficial de resultados	Brasil, UF, município e etapa	Média de Língua Portuguesa, média de Matemática e percentuais por nível	Seleção do ensino médio tradicional e descrição dos resultados nacionais
Sinaes	Planilha do CPC 2023	Curso	CPC contínuo, CPC faixa e categoria sem conceito	Frequência absoluta e percentual das faixas
Capes	Planilha da Avaliação Quadrienal 2021–2024	Programas	Nota final, nível e área de avaliação	Frequência absoluta e percentual das notas

Fonte: desenvolvido pelo autor.

3.3 Tratamento dos Dados e Categorias Comparativas

Para viabilizar a comparação sistemática entre os três sistemas, a análise qualitativa foi estruturada a partir de uma matriz comum que investiga sete dimensões analíticas: finalidade da política, objeto e unidade de análise, instituição responsável, instrumentos avaliativos, indicadores e classificações gerados, uso dos resultados e implicações para a gestão e a qualidade educacional.

Como precaução teórica e epistemológica, adota-se a distinção de Vaccari e Onofre (2010) entre instrumento, indicador e avaliação. O instrumento atua na produção e reunião de informações (como o teste cognitivo ou o questionário); o indicador sintetiza um determinado aspecto ou resultado (como a faixa do CPC ou a nota da Capes); e a avaliação interpreta o conjunto dessas informações segundo finalidades e critérios políticos e pedagógicos específicos. Sob essa premissa, as médias de proficiência, as faixas e as notas foram tratadas como registros parciais de processos avaliativos distintos, e não como medidas completas ou exclusivas da qualidade educacional. Portanto, a dimensão quantitativa é empregada para evidenciar a arquitetura de classificação de cada política, e não como sinônimo ou medida absoluta de qualidade, em sintonia com os questionamentos teóricos de Vaccari e Onofre (2010).

O tratamento dos dados quantitativos foi conduzido por meio de estatística descritiva, realizando-se a conferência e o cálculo de frequências absolutas, percentuais, médias, medianas e distribuições de frequência internas de cada base. Os percentuais foram arredondados para duas casas decimais.

A interpretação e o tratamento analítico dos bancos de dados respeitaram rigidamente três diretrizes metodológicas para evitar distorções analíticas:

1. Preservação de Missing Values e Casos "SC": Os registros ausentes e a categoria "SC" (Sem Conceito) no Sinaes foram mantidos em suas respectivas bases e não foram interpretados como indicadores⁶ de baixo desempenho, resguardando a fidedignidade dos registros oficiais.

2. Inexistência de Padronização ou Comparação Direta: Em função das profundas distinções de objeto, escala e unidade de análise entre os sistemas, não foram realizadas padronizações de escalas, imputações de valores, recodificações ou construções de índices comuns sintéticos. Os dados foram interpretados dentro da lógica interna e do contexto institucional de cada indicador.

3. Ausência de Relações Causais e Rankings: Os resultados foram analisados sem o objetivo de estabelecer conexões de causalidade, determinar a superioridade de um nível de ensino sobre outro ou elaborar rankings institucionais. Cada dado numérico foi estritamente acompanhado de sua identificação de ano, unidade de análise, abrangência, escala e fonte oficial.

4 RESULTADOS E ANÁLISE

4.1 Saeb e avaliação do ensino médio

No Saeb, a avaliação da educação básica combina testes cognitivos e questionários contextuais. Os resultados podem ser organizados por diferentes estratos: Brasil, regiões, unidades da Federação, municípios, escolas e redes, conforme o desenho de cada edição. Para este artigo, interessa sobretudo o registro nacional do ensino médio tradicional e a forma como ele expressa a aprendizagem em médias e níveis de desempenho.

Os resultados de 2025 registram média nacional de 279,01 pontos em Língua Portuguesa e de 276,52 pontos em Matemática no ensino médio tradicional. Quando se

observa a distribuição por níveis, 61,95% dos estudantes aparecem entre os níveis 0 e 3 em Língua Portuguesa; em Matemática, essa proporção chega a 71,29% (Inep, 2026b). O dado é expressivo para o diagnóstico da aprendizagem, mas não permite, sozinho, concluir como é a qualidade do ensino médio em sentido amplo.

Tabela 1: Resultados nacionais do Saeb 2025 no ensino médio tradicional

Indicador	Resultado	Unidade	Recorte
Média de Língua Portuguesa	279,01	pontos	Brasil, ensino médio tradicional
Média de Matemática	276,52	pontos	Brasil, ensino médio tradicional
Níveis 0 a 3 em Língua Portuguesa	61,95	%	Brasil, ensino médio tradicional
Níveis 0 a 3 em Matemática	71,29	%	Brasil, ensino médio tradicional

Fonte: adaptado pelo autor utilizando os dados do Inep (2026b).

A planilha também permite recortes por dependência administrativa, localização e território. Neste artigo, esses recortes não serão utilizados para produzir um ranking, pois a análise não controla composição social, seletividade, condições de oferta, participação e características das redes. A opção por apresentar os resultados nacionais preserva o caráter sucinto do estudo e evita inferências que a base agregada não permite sustentar.

Horta Neto (2024) ajuda a ler esse resultado sem transformar a proficiência em veredito. Para o autor, o Saeb deve ser entendido como um sistema de testes e questionários, no qual a aprendizagem é apenas uma das dimensões da qualidade. Essa chave de leitura é especialmente importante porque os dados aqui utilizados são agregados e não permitem explicar, por si, as diferenças entre escolas, redes ou grupos sociais.

Apesar de eles serem instrumentos essenciais do Saeb, aos seus resultados devem ser agregadas outras informações para se avaliar o Ensino Aprendizagem e a elas devem se agregar as informações dos outros seis eixos para se medir a qualidade da Educação Básica brasileira. Dessa forma, o modelo proposto supera o tradicional que utilizava apenas o resultado dos testes para medir a qualidade da Educação Básica. Tem-se agora um modelo

mais amplo, holístico, para informar a sociedade e os governos sobre os gargalos e os avanços das políticas educacionais (Horta Neto, 2024, p. 152).

A formulação do autor sintetiza a perspectiva adotada neste artigo: “o produto da escola é o aluno educado” (Horta Neto, 2024, p. 151), mas esse resultado precisa ser interpretado em relação às condições sociais, institucionais e pedagógicas que o produzem.

Assim, a configuração do Saeb desenha um modelo que transcende a mera aplicação de testes cognitivos para consolidar-se como um diagnóstico sistêmico da educação básica. Essa caracterização permite que suas métricas apoiem decisões de planejamento governamental e subsidiem o acompanhamento de redes estaduais e municipais. Contudo, a inserção de seus resultados em mecanismos de responsabilização e estabelecimento de metas ilustra como o indicador de proficiência assume centralidade política, moldando as prioridades pedagógicas e de gestão sem necessariamente abarcar a totalidade das condições contextuais e sociais que influenciam as escolas.

4.2 Sinaes, Enade e avaliação da educação superior

Na educação superior, o Sinaes foi instituído pela Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004) como um sistema que reúne avaliação institucional, avaliação de cursos e desempenho dos estudantes. O Enade é uma de suas partes, não o sistema inteiro. A arquitetura normativa do Sinaes também prevê processos internos das instituições, avaliações de cursos e procedimentos de visita *in loco*. Esses procedimentos pertencem ao funcionamento do sistema e não foram realizados nesta pesquisa, que utilizou exclusivamente documentos e dados secundários organizados na planilha de análise. Ristoff e Giolo (2006) chamam atenção justamente para essa dimensão sistêmica, que não se confunde com um único exame.

É na passagem dos diversos componentes para os indicadores sintéticos que aparece uma das tensões do Sinaes. O CPC reúne informações sobre desempenho, organização didático-pedagógica, infraestrutura, oportunidade de formação e características do corpo docente. O IGC desloca a unidade de análise para a instituição e combina informações de cursos de graduação com componentes relacionados à pós-

graduação. O ganho é produzir uma visão comparável; o risco é fazer com que a síntese esconda a diversidade dos processos que lhe deram origem.

Na base do CPC 2023, os 9.812 cursos foram distribuídos da seguinte maneira: 0,18% na faixa 1; 8,05% na faixa 2; 47,74% na faixa 3; 34,55% na faixa 4; 5,08% na faixa 5; e 4,40% sem conceito. As faixas 4 e 5 reúnem 39,63% dos cursos, enquanto as faixas 1 e 2 somam 8,23% (Inep, 2026a). Mais do que indicar uma posição, essa distribuição mostra como a política organiza o campo da educação superior em categorias de desempenho e reconhecimento.

Tabela 2: Indicadores quantitativos da educação superior em 2023

Indicador	Unidade de análise	Registros	Resultado selecionado	Função analítica
Enade	Curso	9.815	3: 3.636 (37,05%); SC: 432 (4,40%)	Desempenho discente
IDD	Curso	9.815	SC: 982 (10,01%); média contínua: 2,4160	Diferença entre desempenho observado e esperado
CPC	Curso	9.812	Faixa 3: 4.684 (47,74%); faixas 4 e 5: 39,63%; SC: 4,40%	Classificação e regulação de cursos
IGC	Instituição	2.101	Faixa 3: 1.231 (58,59%); média contínua: 2,6243	Síntese institucional

Fonte: adaptado pelo autor com dados extraídos do Inep (2026a).

A distribuição é informativa, mas não deve ser lida como uma medida absoluta da qualidade da educação superior. Polidori (2009) lembra que o Sinaes foi pensado como uma avaliação processual, formativa e ampla; quando o debate se concentra em indicadores sintéticos, cresce o risco de a avaliação se aproximar do ranqueamento. Peixoto et al. (2016) ajudam a compreender esse conflito como uma disputa sobre o próprio significado de qualidade.

Diferente da lógica estritamente diagnóstica voltada para redes públicas de ensino, o Sinaes opera em um campo marcado por uma estreita vinculação entre os

indicadores sintéticos e os processos de supervisão estatal. Ao traduzir a complexidade institucional e dos cursos em conceitos como o CPC, o sistema produz consequências práticas diretas na autorização e no reconhecimento de cursos de graduação. Desse modo, as instituições de educação superior são induzidas a organizar suas ações e planejamento interno não apenas em torno do aprimoramento formativo, mas com vistas ao posicionamento regulatório e à legitimação perante os padrões concorrenciais estabelecidos pelo Estado.

4.3 Avaliação da pós-graduação pela Capes

Na pós-graduação, o foco se desloca para o programa. A Capes considera níveis, modalidades, áreas de avaliação, formação, produção científica, corpo docente e inserção. A comparação com o Saeb e o Sinaes ajuda a perceber a mudança de escala: não se trata mais de estimar a aprendizagem de estudantes ou de classificar cursos, mas de acompanhar uma unidade institucional que reúne pesquisa, formação e produção de conhecimento.

Na Avaliação Quadrienal 2021–2024, foram considerados 4.555 programas. A distribuição final concentrou 40,48% na nota 4 e 27,33% na nota 5. As notas 1 e 2 corresponderam, respectivamente, a 0,09% e 0,88%; a nota 3, a 13,06%; a nota 6, a 10,74%; e a nota 7, a 7,42% (Capes, 2026). Em conjunto, as notas 4 e 5 alcançam 67,81% dos programas, enquanto as notas 6 e 7 representam 18,16%. A escala, portanto, não apenas descreve os programas: ela estabelece uma hierarquia de reconhecimento dentro do sistema.

Tabela 3: Distribuição das notas finais da Avaliação Quadrienal da Capes, 2021 a 2024

Nota	Programas	Percentual	Leitura analítica
1	4	0,09%	Faixa inferior
2	40	0,88%	Faixa inferior
3	595	13,06%	Faixa intermediária
4	1.844	40,48%	Faixa intermediária
5	1.245	27,33%	Faixa intermediária

Nota	Programas	Percentual	Leitura analítica
6	489	10,74%	Faixa superior
7	338	7,42%	Faixa superior

Fonte: adaptado pelo autor com dados extraídos do Inep (2026).

A nota final só ganha sentido quando lida junto com os critérios de área e com o processo que a produziu. Leite et al. (2020) chamam atenção para a autoavaliação dos programas, lembrando que a qualidade não se resume à posição final na escala. Fávero, Consaltér e Tonieto (2019, p. 1) reconhecem a importância da avaliação para o aprimoramento da pós-graduação, mas mostram também como metas, publicações e produtividade entram na organização dos programas, no trabalho docente e na formação dos estudantes.

Os programas de pós-graduação estão submetidos à lógica da regulação e do produtivismo. Tais constatações são inegáveis e fazem parte do cotidiano das instituições e dos sujeitos que nelas atuam [...]. A corrida desenfreada pela publicação não é sinônimo de qualidade, isto é, a quantidade não é diretamente proporcional à qualidade e por uma razão muito simples: a publicação entendida como resultado de rigorosos processos de investigação e avaliação por pares, não funciona aos moldes da produção em série (Fávero; Consaltér; Tonieto, 2019, p. 4).

A citação desloca a discussão da nota para seus efeitos cotidianos. Avaliar, nesse caso, não significa apenas classificar programas; significa também reorganizar prioridades, distribuir tempo e orientar decisões sobre pesquisa, formação e trabalho acadêmico.

Ao contrário do Saeb e do Sinaes, cujas escalas avaliam o desempenho discente e o nível de cursos de graduação, a Capes estrutura sua regulação em torno dos programas de pós-graduação, onde a produção de conhecimento científico é a métrica preponderante. Esse modelo impõe às instituições uma dinâmica de concorrência e estratificação orientada por critérios rigorosos de produtividade e publicação em periódicos qualificados. Portanto, a nota final obtida pelos programas funciona como um potente organizador da rotina acadêmica, delimitando tanto o prestígio institucional quanto as pressões cotidianas sobre o trabalho docente e discente, estabelecendo um horizonte de incentivos e constrangimentos que redefinem o sentido de qualidade na pós-graduação.

5 CONVERGÊNCIAS E ESPECIFICIDADES DO MODELO DE GOVERNANÇA

5.1 A Racionalidade Compartilhada: Governança por Indicadores e a Definição de Qualidade

Ao colocar lado a lado o Saeb, o Sinaes e a Avaliação Quadrienal da Capes, sobressai uma racionalidade política e administrativa comum: a consolidação de uma governança por indicadores no cenário educacional brasileiro. Essa dinâmica se caracteriza pela seleção deliberada de determinadas dimensões da realidade escolar ou acadêmica que, uma vez mensuradas, são transformadas em informações padronizadas, classificações ordenadoras e índices sintéticos capazes de orientar decisões públicas e institucionais.

Essa operação, contudo, não é neutra. Conforme discutido na fundamentação teórica, a avaliação externa adquire contornos políticos ao definir o que é digno de observação e registro. Aquilo que passa a compor a fórmula dos indicadores (seja a proficiência em testes padronizados, a infraestrutura dos cursos ou o volume de publicações acadêmicas) ganha centralidade e visibilidade na gestão e no planejamento, ao passo que as dimensões não mensuráveis tendem a ser secundarizadas. Há, portanto, uma convergência epistemológica entre os três sistemas na tentativa de traduzir a complexidade multidimensional da "qualidade educacional" em métricas comparáveis.

Essa busca por padronização e síntese, contudo, gera tensões estruturais em todos os níveis de ensino. Em diálogo com Vaccari e Onofre (2010), observa-se que, embora as estatísticas e as frequências descritivas ofereçam retratos relevantes da distribuição de desempenho, o risco reside na redução da qualidade educacional ao próprio valor numérico obtido pelas instituições. Essa racionalidade de mensuração e classificação orienta comportamentos e incentiva as redes e instituições a adaptarem suas rotinas administrativas e pedagógicas aos horizontes de desempenho definidos pelo Estado.

5.2 As Especificidades Estruturais: Diferenças de Escala, Unidade e Efeito Regulatório

Se a convergência dos três sistemas reside na lógica da governança métrica, as suas especificidades revelam projetos de avaliação distintos, estruturados para responder a diferentes demandas do Estado e do campo acadêmico. A diferenciação mais evidente localiza-se na unidade de análise e na função regulatória associada à circulação dos dados.

No âmbito do Saeb, a unidade analítica predominante é o estudante inserido em sua rede de ensino, com foco na avaliação diagnóstica de competências cognitivas em larga escala. Seus resultados (médias de proficiência e distribuição de níveis) operam como um monitoramento sistêmico voltado para a formulação e o acompanhamento de políticas públicas de educação básica, aproximando-se da gestão governamental e do estabelecimento de metas pedagógicas. Não há uma punição regulatória direta para as escolas com baixas proficiências, embora a incorporação desses índices a mecanismos de responsabilização e comparação de redes possa produzir pressões políticas consideráveis.

No Sinaes, o foco regulatório é substancialmente mais formalizado. A avaliação transita de forma complexa entre o estudante (Enade), o curso (CPC) e a instituição (IGC). Aqui, o indicador sintético (como as faixas do CPC 2023) atua como um verdadeiro dispositivo de supervisão e policiamento de mercado, com consequências diretas sobre os atos regulatórios de autorização, reconhecimento e renovação de cursos de graduação. Essa vinculação estrita entre indicador e credenciamento gera a tensão apontada por Polidori (2009) e Ristoff e Giolo (2006): a redução de uma proposta originalmente sistêmica e formativa a um ordenamento classificatório e concorrencial entre instituições de educação superior.

Por fim, a Capes desloca o eixo analítico para o programa de pós-graduação *stricto sensu*, avaliando-o como uma comunidade integrada de pesquisa, formação e difusão de conhecimento. Os efeitos das notas da Avaliação Quadrienal transcendem a simples regulação estatal de credenciamento; elas estabelecem uma hierarquia de prestígio acadêmico e orientam de maneira decisiva a distribuição de fomento, bolsas e recursos de pesquisa. A consequência dessa dinâmica nas instituições é a indução a

um modelo de gestão fortemente balizado pelas exigências de produtividade e publicação qualificada, gerando pressões concorrenciais específicas sobre o trabalho docente e discente.

O Quadro 2 sintetiza de maneira comparativa as dimensões de convergência e as especificidades estruturais que caracterizam os três sistemas de avaliação.

Quadro 2: Convergências e especificidades dos sistemas de avaliação educacional

Dimensão	Saeb	Sinaes	Capes
Objeto principal	Aprendizagem dos estudantes e redes de ensino	Estudantes, cursos e instituições	Programas de pós-graduação
Finalidade predominante	Diagnóstico e monitoramento	Avaliação, regulação e supervisão	Avaliação, reconhecimento e regulação
Indicadores	Proficiências e níveis	Enade, IDD, CPC e IGC	Notas de 1 a 7 e critérios de área
Instrumentos	Testes e questionários	Enade, avaliação institucional e avaliação de cursos	Relatórios, produção, formação, autoavaliação e critérios de área
Efeito sobre a gestão	Planejamento, metas e acompanhamento de redes	Regulação, reconhecimento e organização institucional	Produtividade, formação, produção e estratégias de permanência
Risco de redução da qualidade	Proficiência como medida total	Ranking e indicador sintético como medida total	Nota e produtividade como medida total

Fonte: elaborado pelo autor com base em Brasil (2004), Inep (2026a; 2026b), Capes (2026), Ristoff e Giolo (2006), Polidori (2009) e Fávero, Consaltér e Tonieto (2019).

Dessa forma, ao analisar as dimensões dispostas no Quadro 2, percebe-se que as pontes de contato entre Saeb, Sinaes e Capes residem na compartilhada racionalidade instrumental de governar à distância por meio de dados quantificáveis. Suas clivagens, por outro lado, emergem da natureza intrínseca dos objetos que pretendem medir. Enquanto a educação básica demanda um diagnóstico sistêmico de fluxos e aprendizagens, a educação superior e a pós-graduação veem seus indicadores tensionados entre a necessidade de supervisão do mercado de ensino e a indução à

produtividade científica e diferenciação acadêmica. Enxergar essas especificidades é fundamental para evitar que os números sejam utilizados como justificativa para simplificações analíticas que desconsiderem os diferentes contextos institucionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aproximação analítica entre o Saeb, o Sinaes e a avaliação da pós-graduação pela Capes revela que, para além das especificidades de cada nível de ensino, há uma racionalidade compartilhada orientada pela governança por indicadores. Ao colocar essas três políticas em diálogo, o estudo evidencia que a produção de métricas padronizadas deixou de ser um mero expediente técnico para se consolidar como um dispositivo político de coordenação estatal. Essa estrutura comum, contudo, ganha operacionalizações distintas: a tradução da qualidade assume contornos diagnósticos na educação básica, regulatórios e concorrenciais na educação superior, e produtivistas na pós-graduação, redefinindo as prioridades de gestão em cada uma dessas esferas.

Os dados empíricos examinados, relativos ao Saeb 2025, ao CPC 2023 e à Avaliação Quadrienal da Capes (2021–2024), não devem ser compreendidos como retratos absolutos ou estáticos da qualidade educacional. Em vez disso, funcionam como representações de como o Estado categoriza e hierarquiza o campo educativo. A análise comparativa demonstra a impropriedade metodológica de se tentar unificar tais métricas sob um índice sintético singular ou de se estabelecer hierarquias valorativas entre diferentes etapas formativas. A redução de fenômenos complexos, como a aprendizagem, a formação profissional e a pesquisa científica, a um único número ou faixa classificatória atende a propósitos regulatórios de controle, mas tende a obscurecer as profundas disparidades contextuais e institucionais que condicionam esses resultados.

Nesse sentido, a opção metodológica por uma análise quantitativa estritamente descritiva e sistematizada cumpriu um papel estratégico. Em vez de subordinar a reflexão teórica a um relatório estatístico abstrato, o uso parcimonioso dos dados permitiu utilizá-los como evidências materiais da própria arquitetura política dos sistemas de avaliação. Esse desenho permitiu interrogar não apenas o que os números revelam sobre o desempenho acadêmico, mas fundamentalmente *como* os

mecanismos de mensuração são desenhados para induzir comportamentos administrativos e formativos específicos nas redes e instituições.

Evidentemente, a pesquisa possui delimitações importantes que definem seu alcance explicativo. O uso de dados agregados, a ausência de microdados contextuais detalhados, sobretudo no Saeb 2025, e a disparidade de escopo entre as unidades de análise (cursos de graduação no Sinaes e programas de pós-graduação na Capes) impedem qualquer atribuição direta de nexo causal entre as políticas de avaliação e a melhoria efetiva do ensino. Essas restrições desenharam uma oportuna agenda para investigações futuras. Estudos posteriores poderão explorar séries históricas de longo prazo, mapear assimetrias regionais na distribuição das faixas e notas, e investigar de forma qualitativa como os agentes escolares, acadêmicos e institucionais negociam, resistem ou se apropriam cotidianamente desses indicadores.

Por fim, o estudo reafirma que os indicadores educacionais são ferramentas indispensáveis para o planejamento democrático e o monitoramento das políticas públicas, desde que devidos de pretensões totalizantes. A compreensão efetiva da qualidade da educação brasileira não reside na sacralização do dado numérico, mas na capacidade de interpretá-lo permanentemente à luz das condições socioeconômicas, das práticas pedagógicas e da diversidade institucional que constituem a realidade do país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 21 ago. 2026.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Avaliação Quadrienal 2021–2024**: resultado da avaliação. Brasília, DF: CAPES, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2021-2024>. Acesso em: 21 ago. 2026.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3848>. Acesso em: 21 ago. 2026.

FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTÉR, Evandro; TONIETO, Carina. A avaliação da pós-graduação e a sua relação com a produção científica: dilemas entre a qualidade e a quantidade. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 51, p. e14508, 2019. DOI: 10.5585/eccos.n51.14508. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/14508>. Acesso em: 21 ago. 2026.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>. Acesso em: 21 ago. 2026.

HORTA NETO, João Luiz. Indicadores de qualidade do Sistema de Avaliação da Educação Básica. In: SANTOS, Fabiano Antonio dos; ALVES, Andréia Vicência Vitor (org.). **Avaliação e qualidade de ensino: três décadas de experiências na América Latina**. Curitiba: CRV, 2024. p. 139-164.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicadores de qualidade da educação superior**. Brasília, DF: INEP, 2026a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>. Acesso em: 21 ago. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados do Saeb**. Brasília, DF: INEP, 2026b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 21 ago. 2026.

LEITE, Denise; VERHINE, Robert; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; BERTOLIN, Julio Cesar Godoy. A autoavaliação na Pós-Graduação (PG) como componente do processo avaliativo CAPES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 339-353, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/4023>. Acesso em: 21 ago. 2026.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 439-452, 2009. DOI: 10.1590/S1414-40772009000200009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/yFb9SmwXsdtq9rrzTp3fhFs/?lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2026.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>. Acesso em: 21 ago. 2026.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O Sinaes como sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 3, n. 6, p. 193-213, 2006. DOI: 10.21713/2358-2332.2006.v3.106. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/106>. Acesso em: 21 ago. 2026.

SANTOS, Fabiano Antonio dos; ALVES, Andréia Vicência Vitor (org.). **Avaliação e qualidade de ensino**: três décadas de experiências na América Latina. Curitiba: CRV, 2024. DOI: 10.24824/978652516804.3.

SOUZA, Eliabe Gomes de. **Planilha sistematizada de dados da avaliação educacional**: Saeb, Sinaes e Capes. [S. l.: s. n.], 2026. 1 planilha eletrônica. Disponível em:
https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ka1cB_u25FmWXppERB5Du9Ve_gqAIOTL/edit?gid=1460041798#gid=1460041798. Acesso em: 7 set. 2026.

VACCARI, Ana Beatris Lia; ONOFRE, Márcia Regina. **Educação e avaliação**: das políticas às práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 67 p. (Coleção UAB-UFSCar). Disponível em:
<http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2711/1/PeAnaEducacaoAvaliacao.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2026.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

Documento para submissão ao SciELO Preprints

1 Declaração

Eu, **Eliabe Gomes de Souza**, declaro, para os devidos fins, que não há conflito de interesses, de natureza financeira, comercial, institucional ou pessoal, que possa ter influenciado a elaboração, a análise ou os resultados do artigo submetido ao SciELO Preprints.

Declaro, ainda, que as informações apresentadas neste documento são verdadeiras e refletem integralmente minha relação com a pesquisa e com a elaboração do manuscrito.

9 de setembro de 2026.

Eliabe Gomes de Souza

Autor correspondente

ORCID: 0000-0003-4567-3826

cooperativadeleitura@gmail.com

Declaração elaborada para atendimento ao checklist de preparação da submissão do SciELO Preprints.

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Documento para submissão ao SciELO Preprints

1 Declaração

Eu, **Eliabe Gomes de Souza**, declaro que utilizei ferramentas de inteligência artificial como apoio pontual durante a elaboração do manuscrito e o tratamento dos dados, especificamente para:

- correção ortográfica;
- organização dos dados;
- conferência dos dados e verificação de sua compatibilidade com os dados oficiais utilizados na pesquisa; e
- revisão e verificação dos cálculos estatísticos realizados em planilha do Microsoft Excel.

A utilização da inteligência artificial ocorreu sob supervisão do autor. As informações, os dados, os cálculos, as interpretações e o conteúdo final do manuscrito foram conferidos e validados pelo autor, que assume integral responsabilidade pela precisão, originalidade e integridade do trabalho.

9 de setembro de 2026.

Eliabe Gomes de Souza

Autor correspondente

ORCID: 0000-0003-4567-3826

cooperativadeleitura@gmail.com

Declaração elaborada para atendimento às boas práticas de transparência na comunicação científica.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Documento para submissão ao SciELO Preprints

1 Declaração

Eu, **Eliabe Gomes de Souza**, declaro, para os devidos fins, que os dados que fundamentam os resultados apresentados no artigo submetido ao SciELO Preprints estão disponíveis publicamente em planilha eletrônica, no seguinte endereço:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ka1cB_u25FmWXppERB5Du9Ve_gqAIOTL/edit?gid=1460041798#gid=1460041798

O acesso aos dados é realizado por meio do link acima, em modo de visualização. Data de acesso: **7 de setembro de 2026**.

Declaro também que a planilha disponibilizada corresponde aos dados utilizados na pesquisa e que eventuais informações pessoais ou identificáveis foram removidas ou anonimizadas, quando aplicável.

9 de setembro de 2026.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.