

Educação Especial no Saeb

Indicadores de participação e desempenho

INSTITUTO RODRIGO MENDES
FUNDAÇÃO Lemann
iede
Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional

FICHA TÉCNICA

REALIZAÇÃO
Instituto Rodrigo Mendes (IRM)

PARCEIRO
Fundação Lemann

APOIO TÉCNICO
Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede)

SUPERINTENDÊNCIA
Rodrigo Hübner Mendes

GERÊNCIA DE COMUNICAÇÃO E CONTEÚDO
Gabriela Albuquerque
Adriana Nogueira
Leonardo Nunes
Camila Cecílio
Luan Brito
Paloma Badari
Luiza de la Vega

GERÊNCIA EDUCACIONAL
Augusto Galery
Deigles Amaro

NÚCLEO DE PESQUISAS E TECNOLOGIAS
Maria Laura Gomes

FORMAÇÃO
Katia Cibas
Andréa Gonçalves
Bruna Magalhães

ADVOCACY
Karolyne Ferreira

RELACIONAMENTO COM PARCEIROS E ENDOWMENT
Luísa Moretti
João Marcello Bertazza

ADMINISTRATIVO FINANCEIRO
Ana Paula Gimenes
Simone Santana

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO
Renato Soares
Felipe Frei
Moises Gama

SUPORTE OPERACIONAL
Adauto José Rosa
Michael Adauto Rosa

ASSESSORIA DE IMPRENSA
Beatriz Vichessi I imprensa@rm.org.br

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SAEB | INDICADORES DE PARTICIPAÇÃO E DESEMPENHO

PESQUISA E EDIÇÃO DE TEXTO
Maria Laura Gomes

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
Luiza de la Vega

REVISÃO TÉCNICA
Antonio Daniel Caluz
Augusto Galery
Deigles Amaro
Ernesto Martins Faria
Júlia Braga
Katia Cibas
Matheus de Sena Cruz
Matheus Mascioli

REVISÃO DE CONTEÚDO
Roberta Soares

Estamos empurrando a fronteira da inclusão escolar.
Doe e transforme a realidade de crianças com deficiência e autismo.
Seu engajamento faz toda a diferença.

Acesse a página de doação pelo QR code acima ou clique aqui*

rm.org.br/doacoes/

Sumário

Principais achados do estudo 3

1. Introdução 5

2. O sistema de avaliação da Educação Básica e a Educação Especial 6

2.1 Trajetória institucional do Saeb 6

2.2 Educação Especial no Saeb 9

2.3 Linha do tempo 11

3. Metodologia 12

3.1 Bases de dados e procedimentos gerais 12

3.2 Indicador 1 – taxas de participação 13

3.3 Indicador 2 – correspondência entre autodeclaração e registro administrativo 13

3.4 Indicador 3 – desempenho adequado 14

4. Participação dos estudantes da Educação Especial no Saeb 15

5. Inclusão na avaliação: O caso de Gado Bravo - PB 22

6. Correspondências entre os dados do Saeb e do Censo Escolar 24

7. Desempenho dos estudantes da Educação Especial no Saeb 28

8. Considerações finais 33

9. Referências bibliográficas 35

Principais achados do estudo

Este relatório, desenvolvido pelo Instituto Rodrigo Mendes (IRM), com apoio da Fundação Lemann e do Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede), analisa a participação e o desempenho do público da educação especial no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a partir da integração de microdados do Censo Escolar e do Saeb[1], ambos produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC). O estudo examina três dimensões principais: as taxas de participação na avaliação; a correspondência entre a autodeclaração dos estudantes e os registros administrativos; e os níveis de desempenho em língua portuguesa e matemática.

Síntese metodológica

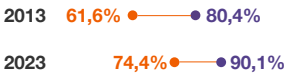
- ✓ A análise considera estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio das redes públicas de ensino.
- ✓ Os dados foram integrados no âmbito do Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap/Inep), o que permitiu a vinculação individualizada entre as bases.
- ✓ Para a análise de participação e desempenho, os estudantes foram agrupados entre público da educação especial e demais alunos.
- ✓ As estimativas de desempenho foram ajustadas por procedimentos estatísticos de reponderação e calibração, para reduzir efeitos da não participação na avaliação.
- ✓ A análise de correspondência utiliza dados do Saeb 2023, primeiro ano em que o questionário do estudante incluiu pergunta específica sobre deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação.

1 Os dados utilizados no presente trabalho decorrem de pesquisa realizada com as bases de dados protegidos do Censo Escolar da Educação Básica e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), referentes ao período de 2013 a 2023, acessadas mediante ingresso autorizado na Sala Segura do Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os resultados, análises e interpretações apresentados são de responsabilidade única dos autores, não representando a visão oficial do Inep, nem se constituindo em estatística oficial.

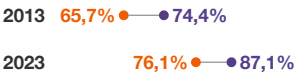
Participação na avaliação

Entre os estudantes da Educação Especial matriculados em classes comuns das redes públicas e elegíveis à aplicação censitária do Saeb, as taxas de participação cresceram entre 2013 e 2023 nas três etapas avaliadas, indicando avanços na incorporação desse público na avaliação em larga escala. Ainda assim, permanecem sistematicamente inferiores às dos demais estudantes:

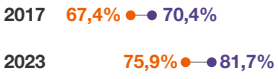
5º ano do Ensino Fundamental:



9º ano do Ensino Fundamental:



3ª série do Ensino Médio:



Destacam-se dois padrões relevantes:

↓ No **5º ano**, a diferença entre os grupos **reduziu** ao longo do tempo (de 18,8 p.p. para 15,7 p.p.);

↑ No **9º ano e na 3ª série**, a diferença **se ampliou**, indicando desafios específicos nessas etapas (de 8,7 p.p. para 11,0 p.p. e de 3,0 p.p. para 5,8 p.p., respectivamente).

Dentro do grupo da Educação Especial:

- ✓ a participação é relativamente homogênea por raça/cor e sexo;
- ✓ o principal fator de variação é o tipo de especificidade;
- ✓ **maiores taxas:** altas habilidades ou superdotação e deficiência auditiva;
- ✓ **menores taxas:** deficiência múltipla, surdocegueira e deficiência física.

Além disso, observa-se variação entre as regiões e estados, com **Norte** e **Nordeste** apresentando crescimento mais acelerado na participação ao longo do período.

Correspondência entre Censo Escolar e Saeb

A análise da correspondência entre as bases revela que a identificação dos estudantes da Educação Especial varia significativamente conforme a fonte de dados:

- ✓ Há baixa sobreposição entre os estudantes identificados no Censo Escolar e no Saeb;
- ✓ Uma parcela relevante aparece apenas em uma das bases, especialmente no caso da autodeclaração no Saeb;
- ✓ O padrão varia por tipo de identificação.

Distribuição de estudantes no Saeb e Censo Escolar

% de estudantes identificados simultaneamente nas duas bases, por tipo de identificação e etapa

5º ano do EF		9º ano do EF		3ª série do EM	
Deficiência	23,2%	Deficiência	24,7%	Deficiência	25,3%
Autismo	24,4%	Autismo	20,7%	Autismo	17,9%
Altas habilidades	0,4%	Altas habilidades	1,8%	Altas habilidades	1,8%

Deficiência: distribuição mais equilibrada entre as bases;

Autismo: maior presença no Saeb;

Altas habilidades ou superdotação: quase totalmente concentrada no Saeb.

Parte dessas diferenças pode ser explicada pelas distintas formas de identificação adotadas em cada base. No Saeb, a informação é obtida a partir da resposta do próprio estudante à pergunta “Você possui deficiência, transtorno do espectro autista ou superdotação?”, o que pode refletir percepções individuais, compreensão das categorias e contexto de aplicação.

No Censo Escolar, por sua vez, a identificação decorre do registro realizado pela escola no ato da matrícula ou da atualização cadastral, com base em critérios institucionais e em pelo menos um documento comprobatório, como o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), Plano Educacional Individualizado (PEI), a avaliação biopsicossocial da deficiência ou o laudo médico.

Nesse sentido, as divergências observadas podem refletir tanto sub-registros administrativos quanto diferenças na autopercepção ou na compreensão das categorias pelos estudantes.

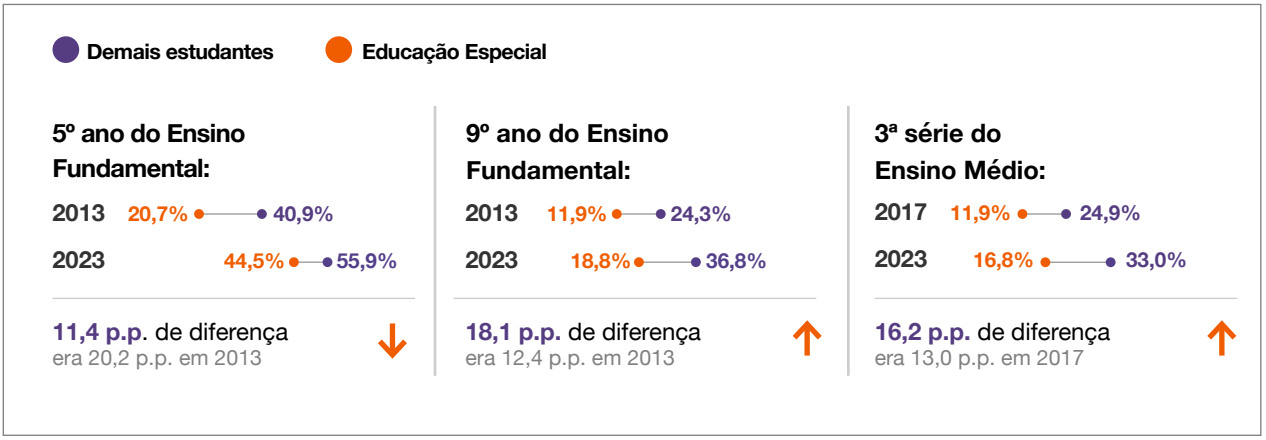
Esses resultados sugerem que a autodeclaração e o registro administrativo captam dimensões distintas do fenômeno, com implicações diretas para a mensuração desse público e para a interpretação dos indicadores educacionais.

A análise comparativa dos resultados deve considerar que as diferenças entre os grupos surgem em contextos distintos. Por isso, eventuais disparidades não podem ser atribuídas às capacidades individuais dos estudantes, mas sim às barreiras e desigualdades que atravessam suas trajetórias educacionais. Essa perspectiva é essencial para evitar interpretações que individualizem as desigualdades observadas ou contribuam para a reprodução de estigmas sobre os alunos.

Desempenho dos estudantes

Os resultados de aprendizagem mostram que:

- os estudantes da Educação Especial apresentam percentuais mais baixos de aprendizagem adequada em língua portuguesa e matemática em todas as etapas. No 9º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, 18,8% dos estudantes da Educação Especial possuem aprendizagem considerada adequada em língua portuguesa, frente a 36,8% dos demais estudantes;
- em alguns casos, há avanços ao longo do tempo, especialmente no 5º ano. Ainda assim, as diferenças em relação aos demais estudantes permanecem relevantes.



Destacam-se os seguintes resultados:

- ✓ o 5º ano do Ensino Fundamental apresenta níveis mais elevados de aprendizagem adequada, com avanços mais consistentes;
- ✓ no 9º ano do Ensino Fundamental e, sobretudo, na 3ª série do Ensino Médio, os níveis são mais baixos e os avanços mais limitados;
- ✓ as desigualdades persistem mesmo quando há melhoria geral dos indicadores;
- ✓ observam-se diferenças nos níveis de aprendizagem entre regiões e unidades da federação. Essas diferenças não seguem um padrão uniforme entre os territórios.

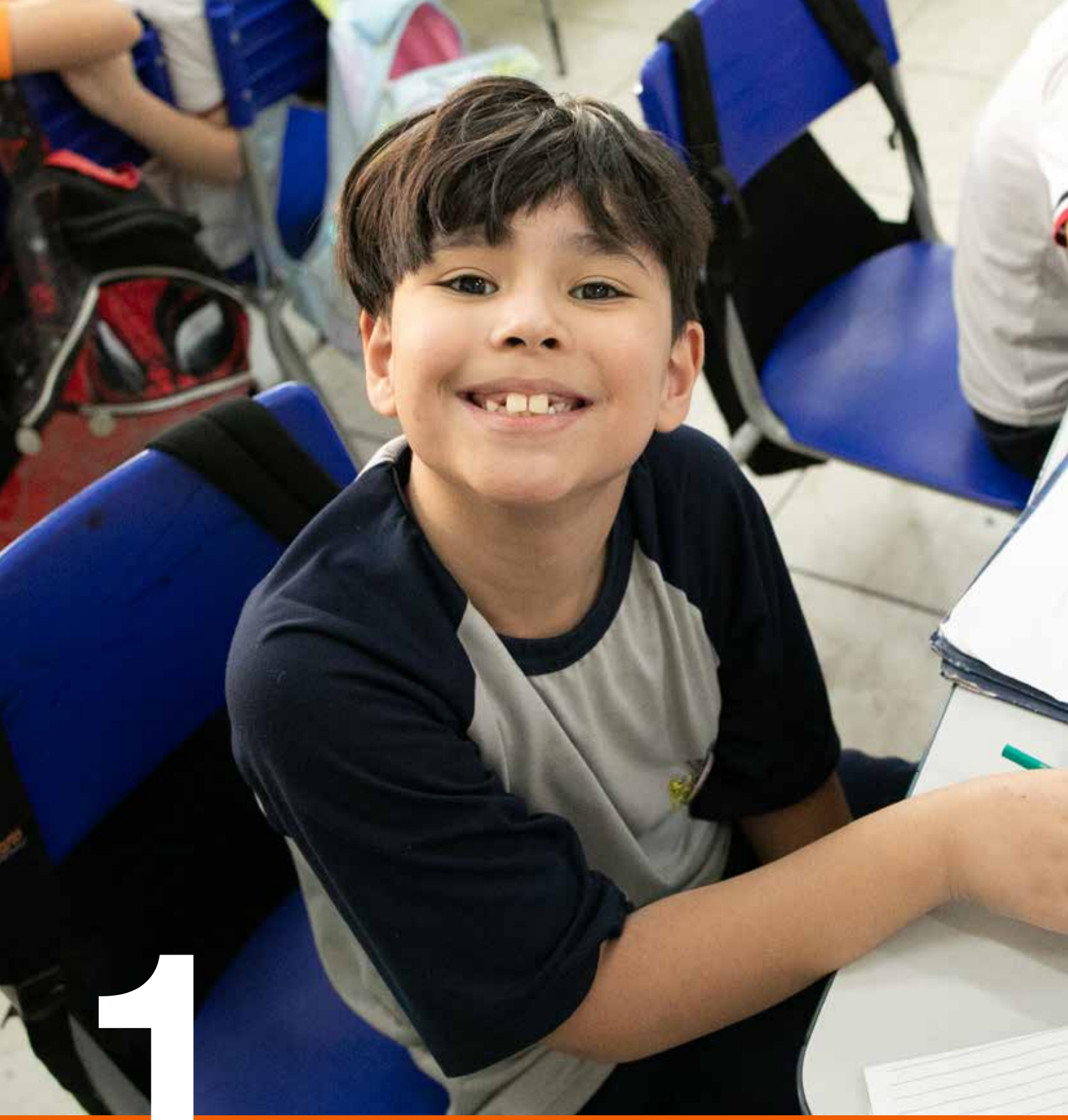
Principais implicações

Os achados do relatório apontam para três desafios centrais:

- ✓ **aprimorar a acessibilidade na avaliação**, considerando a heterogeneidade do público e as barreiras específicas enfrentadas por diferentes grupos;
- ✓ **melhorar a qualidade dos registros e a articulação entre bases de dados**, reduzindo inconsistências na identificação dos estudantes;
- ✓ **aprofundar a compreensão sobre aprendizagem**, articulando participação, acessibilidade e apoios educacionais.

Adicionalmente, evidências qualitativas indicam que fatores como o preenchimento adequado do Censo Escolar, a organização da aplicação do Saeb e a disponibilização de apoios influenciam diretamente a participação dos estudantes na avaliação.

De forma integrada, os resultados mostram que houve avanços importantes na inclusão dos estudantes da Educação Especial no Saeb, mas persistem desafios relevantes para garantir participação equitativa e melhores condições de aprendizagem.



1 Introdução



O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) constitui, desde a década de 1990, um dos principais instrumentos de monitoramento da educação básica brasileira. Ao longo de sua trajetória, o sistema passou por sucessivas reformulações metodológicas, institucionais e normativas que ampliaram sua cobertura, redefiniram seus referenciais técnicos e consolidaram sua centralidade na coordenação federativa das políticas educacionais. Nesse processo, a avaliação externa deixou de desempenhar exclusivamente função diagnóstica e passou a integrar mecanismos de indução de políticas, definição de metas e produção de indicadores sintéticos de qualidade.

No interior desse arranjo institucional, a inserção dos estudantes da Educação Especial, compreendidos como aqueles com deficiência, com transtorno do espectro autista (TEA) e com altas habilidades ou superdotação, coloca questões específicas de natureza metodológica e normativa. Ainda que o Saeb tenha incorporado, ao longo do tempo, dispositivos de acessibilidade e procedimentos formais voltados à garantia de participação, esses estudantes não constituem estrato específico no desenho amostral da avaliação nem dispõem de domínio próprio de estimação. Tal configuração impõe limites à produção de estimativas para esse grupo e demanda cautela na interpretação dos indicadores, sobretudo quando se pretende realizar comparações ou inferências mais amplas.

Observa-se que a literatura empírica sobre a situação educacional desse público no Brasil permanece escassa em duas dimensões fundamentais. De um lado, há um vazio nas evidências sobre o perfil, o desempenho e as lacunas educacionais dos estudantes da Educação Especial em diferentes etapas de ensino, regiões e grupos demográficos. De outro, ainda são pouco explorados os efeitos da expansão da inclusão escolar sobre o sistema como um todo, questão particularmente relevante em um contexto em que o país experimentou forte crescimento das políticas de inclusão, com destaque para o programa Benefício de Prestação Continuada na escola (BPC na Escola), que tem sido associado à ampliação do acesso desse público às classes comuns (Becker; Cardoso, 2024).

Nesse sentido, compreender com maior precisão as características e as trajetórias desse público torna-se central para a formulação de políticas públicas de educação para todos e para o aprimoramento das estratégias de análise e interpretação dos dados do Saeb.

Este relatório tem como objetivo analisar a participação e o desempenho do público da Educação Especial no Saeb, articulando a reconstrução da trajetória institucional da avaliação à exploração empírica dos microdados do Censo Escolar e do Saeb. A proposta consiste em examinar, de forma integrada, três dimensões: (i) as taxas de participação na avaliação; (ii) a correspondência entre a autodeclaração no questionário do estudante e o registro administrativo no Censo Escolar; e (iii) os níveis de desempenho. Ao delimitar essas dimensões, busca-se qualificar o debate sobre inclusão no âmbito das avaliações em larga escala, sem desconsiderar os condicionantes estruturais de seu desenho.

Diante da centralidade que as avaliações externas assumiram no monitoramento das políticas educacionais e da importância de compreender como osestudantes do público da Educação Especial estão inseridos nesse sistema, o presente estudo foi desenvolvido pelo Instituto Rodrigo Mendes (IRM), com apoio da Fundação Lemann e do Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede).

Além desta introdução, o documento organiza-se em oito seções, estruturadas de modo a articular a fundamentação institucional, os procedimentos metodológicos e a análise empírica.

A seção 2 examina a trajetória institucional do Saeb e a incorporação progressiva de dispositivos voltados à Educação Especial, situando normativamente a participação desse público no interior do sistema avaliativo.

A seção 3 detalha os procedimentos metodológicos adotados para a construção dos indicadores, incluindo a definição da população-alvo, os critérios de elegibilidade, a vinculação entre as bases de dados e as estratégias de estimação.

A seção 4 analisa as taxas de participação desses estudantes, examinando diferenças relativas entre grupos e unidades da federação.

A seção 5 é dedicada às boas práticas de inclusão e apresenta experiências de municípios acompanhados no âmbito do projeto Alavancas[1] que desenvolveram estratégias específicas para ampliar a participação desses alunos na avaliação.

Na sequência, a seção 6 examina as correspondências entre os dados do Saeb e do Censo Escolar, com foco na consistência entre autodeclaração e registro administrativo.

A seção 7 apresenta a análise do desempenho dos estudantes do público da Educação Especial, considerando os pontos de corte definidos institucionalmente e os procedimentos de ponderação adotados. Por fim, a seção 8 reúne as considerações finais, sistematizando os principais elementos analíticos e suas implicações para o debate sobre inclusão no âmbito das avaliações em larga escala.

1 Projeto de formação intersetorial desenvolvido pelo IRM em 10 cidades brasileiras, no período de 2023 a 2025.



2 O Sistema de Avaliação da Educação Básica e a Educação Especial

Este capítulo examina o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em sua trajetória institucional e em sua relação com a Educação Especial, com o objetivo de situar o debate sobre a participação do público da Educação Especial no contexto mais amplo da consolidação das avaliações em larga escala no Brasil. Parte-se do pressuposto de que a compreensão das condições atuais de participação desse público requer a análise prévia do processo de institucionalização do sistema avaliativo nacional e de suas transformações metodológicas e normativas ao longo do tempo.

A seção 2.1 reconstrói a trajetória institucional do Saeb entre 1990 e 2023, destacando suas principais reformulações, mudanças de desenho, marcos normativos e desafios contemporâneos relacionados à interpretação e ao uso dos indicadores produzidos. Em seguida, a seção 2.2 examina especificamente a inserção da Educação Especial no interior do sistema, abordando os dispositivos regulatórios, os critérios de participação e os aspectos do desenho avaliativo que condicionam a presença de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação nas diferentes edições da avaliação.

Ao articular essas duas dimensões, o capítulo busca oferecer um enquadramento analítico que permita compreender como a avaliação em larga escala passou a incorporar, de forma progressiva, as demandas relativas à escolarização desses estudantes no âmbito do sistema educacional brasileiro.



2.1 Trajetória institucional do SAEB

A institucionalização das avaliações em larga escala no Brasil está associada ao processo de redemocratização e às reformas administrativas da década de 1990 (Coelho, 2008). A Constituição Federal de 1988 consolidou o direito à educação como dever do Estado e ampliou as responsabilidades dos entes federativos, direcionando a construção de mecanismos capazes de acompanhar e monitorar a efetivação desse direito em âmbito nacional (Castro, 2016).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) começou a ser implementado em 1990 pelo Ministério da Educação, sob coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), após experiência-piloto realizada em 1988 (Castro, 2016). Nos primeiros ciclos, realizados em 1990 e 1993, a avaliação foi estruturada como amostral, aplicada exclusivamente a escolas públicas e com resultados divulgados de forma agregada por Unidade da Federação (Bonamino, 2002).

Avaliaram-se estudantes de diferentes séries do então 1º grau, correspondente ao atual Ensino Fundamental, com aplicação de testes de desempenho e questionários contextuais destinados a captar informações sobre perfil socioeconômico, práticas pedagógicas e organização escolar (Bonamino, 2002). Os resultados eram estimados com base na Teoria Clássica dos

Testes[2], e a finalidade do sistema era predominantemente diagnóstica, orientada à produção de informações para subsidiar políticas educacionais (Bonamino; Sousa, 2012; Castro, 2016; Brasil, 2014).

A partir de 1995, o Saeb passou por reformulações estruturais que redefiniram sua arquitetura metodológica e ampliaram seu uso pelas diferentes redes de ensino e esferas de gestão educacional. Nesse ciclo, as aplicações passaram a concentrar-se nas séries conclusivas dos segmentos escolares (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio[3]. A amostra passou a incluir tanto escolas públicas quanto privadas, e foram introduzidas matrizes de especificação que sistematizavam conteúdos, competências e habilidades a serem avaliadas. Paralelamente, consolidou-se a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI)[4], permitindo a construção de escalas de proficiência comparáveis ao longo do tempo e conferindo maior consistência às análises longitudinais do desempenho educacional (Bonamino; Sousa, 2012; Castro, 2016; Brasil, 2014).

Essas transformações não representaram apenas ajustes metodológicos, mas integraram o processo de consolidação da avaliação externa como eixo estruturante da política educacional brasileira.

A literatura destaca que a trajetória do Saeb revela sua progressiva institucionalização no interior do Estado, ampliando a centralidade da União na produção de informações e na coordenação das políticas educacionais (Bonamino; Franco, 1999; Pestana, 2016). A definição de matrizes de referência, a padronização de instrumentos e a coordenação centralizada na União, por meio da gestão pelo Inep, configuraram um arranjo institucional no qual as informações geradas pela avaliação passaram a desempenhar papel estratégico na formulação e no acompanhamento das políticas educacionais.

Nos anos 2000, o sistema avaliativo brasileiro sofreu nova inflexão com a reorganização promovida pela Portaria MEC nº 931, de 2005, que estruturou o Saeb como um conjunto composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb),

2 Na Teoria Clássica dos Testes (TCT), o desempenho do estudante é calculado com base no total de acertos obtidos no conjunto de itens da avaliação. Nesse modelo, todos os itens tendem a ter peso semelhante na composição do resultado.

3 À época da aplicação dessas avaliações, o Ensino Fundamental estava organizado em oito séries. Nesse contexto, a 4ª série corresponde aproximadamente ao atual 5º ano, e a 8ª série ao atual 9º ano do Ensino Fundamental, considerando a reorganização promovida pela Lei nº 11.274/2006.

4 Na Teoria de Resposta ao Item (TRI), a proficiência do estudante é estimada a partir do padrão de respostas aos itens e de suas propriedades estatísticas, como dificuldade, discriminação e probabilidade de acerto ao acaso. Essa metodologia favorece maior precisão analítica e comparabilidade entre diferentes aplicações.

de caráter amostral, e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, de aplicação censitária[5] nas escolas públicas (Castro, 2016; Brasil, 2005; Brasil, 2014). A Prova Brasil passou a incidir sobre o 5º e o 9º anos do Ensino Fundamental[6], permitindo a divulgação de resultados por escola e ampliando significativamente a visibilidade pública dos dados educacionais (Brasil, 2005; Brasil, 2014).

Em 2007, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) articulou os resultados das avaliações externas a indicadores de fluxo escolar[7], estabelecendo metas nacionais e por rede de ensino. Segundo Fernandes (2016), esse momento marcou a incorporação mais explícita da lógica de responsabilização no sistema avaliativo brasileiro, aproximando-o de modelos internacionais de responsabilidade (em inglês: accountability) educacional, ainda que preservadas especificidades federativas.

A avaliação deixou de produzir apenas diagnósticos agregados e passou a integrar a arquitetura de coordenação e indução de políticas públicas, influenciando metas, programas e estratégias de gestão.

Ao longo da década de 2010, as avaliações em larga escala no Brasil foram ampliadas com a criação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), instituída em 2013 no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), por meio da Portaria nº 482/2013. A incorporação da ANA ao conjunto das avaliações federais ampliou o escopo do monitoramento da aprendizagem para o 3º ano do Ensino Fundamental, deslocando o foco tradicionalmente concentrado nos anos finais para o acompanhamento do ciclo de alfabetização e reforçando a centralidade da avaliação como instrumento de regulação das políticas voltadas aos Anos Iniciais (BRASIL, 2013a; PESTANA, 2016).

Em 2017, a avaliação da 3ª série do Ensino Médio nas escolas públicas passou a ter caráter censitário, ampliando a produção de resultados comparáveis para essa etapa e garantindo sua integração ao Ideb (Brasil, 2023). No mesmo ano, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) instituiu novo marco normativo para a definição das expectativas de aprendizagem em âmbito nacional (Brasil, 2017a).

5 Provas de caráter amostral utilizam parte estatisticamente significativa da população, enquanto o modelo censitário é aplicado a todos os indivíduos daquela população.

6 Em 2006, a Lei 11.274 aumenta a duração do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos. Os anos iniciais desse nível passam a ter 5 anos. Por isso, o Saeb passa a avaliar o 5º e o 9º ano, ao invés do 4º e do 8º.

7 Fluxo escolar refere-se ao percurso dos estudantes ao longo das etapas da educação básica, considerando sua progressão, reprovação ou abandono.

A incorporação mais direta da BNCC ao Saeb ocorre a partir da edição de 2019, quando parte dos instrumentos passa a ser progressivamente alinhados às competências e habilidades previstas no documento curricular. Nesse contexto, além da manutenção das avaliações no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, foi incluída a avaliação amostral do 2º ano do Ensino Fundamental, voltada à aferição da alfabetização, já estruturada com base na BNCC. Em 2019, também houve uma reorganização administrativa que extinguiu as denominações ANA, Aneb e Anresc, reunindo todas as aplicações sob a designação única de Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sem alterar imediatamente o desenho censitário concentrado nos anos de referência (Brasil, 2023).

A partir de 2020, com a instituição da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica por meio da Portaria nº 458, a adequação do Saeb à BNCC passou a ser explicitamente prevista no plano normativo, estabelecendo-se sua realização com referência às competências e habilidades definidas nacionalmente. A Portaria nº 10/2021 aprofundou esse direcionamento ao determinar ajustes técnico-pedagógicos progressivos das matrizes de avaliação à BNCC, às Diretrizes Curriculares Nacionais, à Política Nacional de Alfabetização e ao Novo Ensino Médio. Tais medidas evidenciam o fortalecimento da articulação entre avaliação e currículo, conferindo ao Saeb papel central na definição de parâmetros nacionais de aprendizagem (Brasil, 2020; Brasil, 2021a).

A consolidação normativa e institucional do Saeb não elimina os desafios substantivos relacionados à qualidade e à interpretação das informações produzidas pelo sistema. Parte da literatura tem chamado atenção para os limites dos indicadores sintéticos quando utilizados como medida abrangente da qualidade educacional. Soares, Alves e Fonseca (2021) demonstram que o Ideb pode alcançar patamares elevados mesmo em contextos marcados por trajetórias escolares irregulares, evidenciando um efeito de seletividade embutido no indicador, uma vez que estudantes que abandonam ou são retidos ao longo do percurso não incidem diretamente em seu cálculo. Estudos no campo das políticas públicas têm chamado atenção para o fato de que a centralidade atribuída a métricas agregadas pode reforçar dinâmicas de responsabilização, como a vinculação de indicadores ao acesso a recursos, baseadas em resultados médios, obscurecendo desigualdades internas e diferenças na composição socioeconômica entre redes e escolas (Soares, 2016). O debate recente sobre a reformulação do Ideb reforça essa preocupação ao defender a incorporação de novas dimensões, como equidade e trajetória escolar, como forma de ampliar a capacidade informativa do sistema (*Revista Educação*, 2022).



Em perspectiva complementar, Faria (2025), ao examinar a evolução dos indicadores educacionais brasileiros, sustenta que parte das variações observadas nas escalas de proficiência deve ser interpretada considerando as características dos instrumentos, das matrizes de referência e dos procedimentos de análise de domínio, o que exige cautela na leitura de ganhos ao longo do tempo. Segundo o autor, a comparação com avaliações internacionais e a análise da estrutura cognitiva dos itens indicam a necessidade de ampliar a sofisticação das matrizes e de diversificar as evidências mobilizadas para representar a aprendizagem. Nesse sentido, o desafio contemporâneo do Saeb não se resume à sua expansão institucional ou à ampliação de cobertura, mas envolve o aprimoramento conceitual e metodológico dos construtos avaliados, a incorporação de dimensões distributivas e a preservação da comparabilidade longitudinal, de modo a consolidar o sistema como instrumento robusto de monitoramento do direito à educação.

Em diálogo com esse debate, experiências e reflexões no campo da educação inclusiva têm chamado atenção para um limite adicional das avaliações padronizadas: sua tendência a operar com parâmetros homogêneos de desempenho, que nem sempre capturam processos diferenciados de aprendizagem. No contexto da Educação Especial, essa questão assume contornos específicos, uma vez que estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação podem mobilizar trajetórias, tempos e formas de expressão distintas das previstas nos instrumentos convencionais.

Iniciativas e análises no âmbito da plataforma Diversa, do Instituto Rodrigo Mendes, destacam que a busca por um referencial único de aprendizagem pode obscurecer avanços significativos quando estes não se traduzem imediatamente em respostas padronizadas ou em indicadores agregados (DIVERSA, 2014). Essa tensão entre os

parâmetros das avaliações padronizadas e os processos diferenciados de aprendizagem do público da Educação Especial coloca, antes de tudo, um problema de mensuração: instrumentos concebidos para populações homogêneas podem não capturar adequadamente os avanços de estudantes cujas trajetórias, tempos e formas de aprendizagem diferem das previstas no desenho da avaliação.

Reconhecer esse limite não implica afastar-se do exame empírico dos dados produzidos pelo sistema; ao contrário, é precisamente por meio desse exame que se torna possível identificar onde as barreiras à participação e ao desempenho são de natureza institucional e, portanto, passíveis de intervenção.

Partindo dessa perspectiva, a seção seguinte examina como o Saeb passou a incorporar, ao longo do tempo, estudantes da Educação Especial em seu desenho e em seus procedimentos operacionais. O objetivo é analisar de que maneira a participação desse público foi normativamente prevista e quais dispositivos de acessibilidade foram progressivamente introduzidos. Ao reconstruir essa trajetória, busca-se compreender não apenas a expansão formal do direito à participação, mas também os desafios práticos envolvidos na garantia de condições efetivas de realização da avaliação, elemento central para interpretar os dados produzidos neste relatório.



2.2 Educação Especial no SAEB

A trajetória institucional do Saeb, apresentada na seção anterior, evidenciou a consolidação do sistema avaliativo como instrumento estruturante da política educacional brasileira. Se, por um lado, esse percurso revelou mudanças no desenho, na abrangência e na governança da avaliação ao longo do tempo, por outro, torna necessário examinar como o sistema passou a incorporar, em sua arquitetura normativa e operacional, o público da Educação Especial. Nesse sentido, esta seção desloca o foco da estrutura geral do Saeb para a análise específica dos dispositivos que regulam a participação desses estudantes nas diferentes edições da avaliação.

As cartilhas do Saeb são documentos oficiais elaborados pelo Inep com o objetivo de orientar as escolas quanto aos procedimentos de aplicação da avaliação, detalhando cronograma, instrumentos, público e responsabilidades institucionais. Destinam-se especialmente a diretores e equipes escolares e constituem fonte normativa e operacional para compreender como o público da Educação Especial passa a ser incorporado ao desenho da avaliação. Nesta seção, realiza-se a análise das cartilhas das edições de 2013 a 2025, com foco nos recursos ofertados, nas condições de acesso a esses recursos e nos dispositivos que estruturam essa participação.

A partir da edição de 2013, observa-se a explicitação de medidas voltadas à participação de estudantes com deficiência nas avaliações em larga escala. Até então, os documentos orientadores não apresentavam de forma sistemática os



dispositivos específicos de acessibilidade ou as adaptações destinadas a esse público, razão pela qual a presente análise toma 2013 como marco inicial. O documento registra o desenvolvimento de provas adaptadas para estudantes com cegueira e baixa visão, incluindo versões em braille e provas ampliadas em macrotipo, bem como a disponibilização de instrumentos específicos para o trabalho do ledor, responsável pela leitura da prova ao estudante quando necessário (Brasil, 2013b). Também são mencionados recursos como sala de fácil acesso, mobiliário acessível, leitores, transcritores e intérpretes, indicando a incorporação de dispositivos de acessibilidade no processo de aplicação.

Nas edições subsequentes, consolida-se a relação direta entre o Censo Escolar e a garantia dos recursos de acessibilidade. A cartilha de 2015 explicita que a disponibilização de provas ampliadas para estudantes com deficiência ocorre com base nas informações declaradas previamente no Censo Escolar (Brasil, 2015). O documento também estabelece que outros apoios, como ledor, transcritor e intérprete de Libras, devem ser providenciados pela própria escola, prevendo ainda a realização das provas em espaço separado e com acompanhamento de aplicador adicional. Nessa edição, detalha-se também a concessão de tempo adicional para estudantes que realizam a prova em condições diferenciadas.

Em 2017, o vínculo entre declaração censitária e oferta de recursos torna-se ainda mais sistematizado. A cartilha reafirma que a participação na avaliação e identificação dos recursos a serem disponibilizados dependem das informações registradas no Censo Escolar, destacando que inconsistências nesses dados podem comprometer a garantia de acessibilidade (BRASIL, 2017b). O atendimento especializado passa a ser descrito com maior detalhamento, incluindo a oferta de provas ampliadas ou superampliadas para estudantes com baixa visão, bem como a previsão de profissionais especializados, já estabelecidos na versão anterior, sob supervisão de aplicador extra.

As cartilhas de 2019, 2021 e 2025 mantêm essa arquitetura normativa, reiterando que a participação de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação depende do registro prévio no Censo Escolar (Brasil, 2019; Brasil, 2021b; Brasil, 2025a). Permanece a distinção entre os recursos disponibilizados pelo Inep, como provas adaptadas e aplicador adicional, e aqueles cuja oferta é de responsabilidade da escola, como profissionais especializados e organização de espaço específico.

A análise longitudinal desses documentos permite identificar a consolidação de três eixos estruturantes na inserção do público da Educação Especial no Saeb. O primeiro refere-se à institucionalização de instrumentos adaptados, como provas em braille, versões ampliadas ou superampliadas e instrumentos específicos para uso do ledor. O segundo diz respeito à formalização de fluxos administrativos que condicionam a oferta desses recursos às informações previamente registradas no Censo Escolar. O terceiro envolve a definição de um regime de corresponsabilização entre Inep e escola na organização das condições de aplicação, incluindo a disponibilização de profissionais especializados, a adequação de espaços e a gestão de tempo adicional.

Contudo, apesar da consolidação desses dispositivos normativos e operacionais, a Educação Especial não é considerada como estrato específico no desenho amostral do Saeb. O seu público não constitui domínio próprio de estimação nem possui definição de tamanho amostral mínimo que assegure representatividade estatística. Sua participação ocorre de forma incorporada ao conjunto da população avaliada, sem previsão de amostragem específica, o que limita a produção de estimativas próprias com robustez estatística. Além disso, é importante destacar que, paralelamente à consolidação desses dispositivos no Saeb, houve uma ampliação da Educação Especial por meio de programas específicos, como o BPC na Escola (Becker; Cardoso, 2024), que buscou integrar crianças e adolescentes que recebem o Benefício de Prestação Continuada à escolarização em classes comuns e contribuiu para expandir significativamente as matrículas desse público ao longo da última década.

Ainda que a Educação Especial não constitua desenho amostral próprio, a análise desse público revela-se fundamental para compreender como a política avaliativa incorpora ou limita sua visibilidade nos resultados produzidos. Examinar essa participação, mesmo diante das restrições estatísticas existentes, permite tensionar os alcances e os limites da inclusão no âmbito das avaliações em larga escala.

Nesse contexto, a seção 3 apresenta os caminhos metodológicos adotados para a realização deste estudo, detalhando as bases de dados utilizadas, os critérios de seleção das informações, as estratégias analíticas desenvolvidas e os resultados do público da Educação Especial no Saeb.

2.3 Linha do tempo

1988
Experiência piloto
Aplicação experimental do sistema de avaliação

1990
Primeira aplicação do Saeb
Modelo amostral
Escolas públicas
Resultados por UF

1993
Segundo ciclo avaliativo
Consolidação do desenho amostral

1995
Reformulação metodológica
Adoção da TRI
Matrizes de referência
Inclusão de escolas privadas

2005
Reorganização do sistema
Criação da Aneb (amostral)
Criação da Anresc / Prova Brasil (censitária)
5º e 9º anos censitários

2007
Criação do Ideb
Integração avaliação + fluxo
Metas nacionais

2013
Ampliação e acessibilidade
Vinculação ao Censo Escolar Tempo adicional e provas ampliadas

2015
Consolidação da acessibilidade
Vinculação ao Censo Escolar
Tempo adicional e provas ampliadas

2017
Ampliação da cobertura
3ª série do EM torna-se censitária
Homologação da BNCC

2019
Unificação do Saeb
Extinção das siglas ANA, Aneb e Anresc
Incorporação da BNCC

2020
Novo marco normativo
Política Nacional de Avaliação (Portaria 458)

2021
Ajustes ao Novo Ensino Médio
Alinhamento às DCNs e à BNCC

2023
Autodeclaração no questionário
Pergunta sobre deficiência, TEA e altas habilidades



3 Metodologia

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados para a construção dos três indicadores que estruturam a análise da participação e do desempenho do público da Educação Especial no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O objetivo é explicitar os critérios de definição da população pesquisada, os processos de vinculação entre as bases de dados que serão analisadas e as estratégias de estimação utilizadas, delimitando com precisão o alcance interpretativo dos resultados apresentados nas seções seguintes.

Os indicadores foram elaborados a partir da integração entre os microdados do Censo Escolar e do Saeb 2023. O tratamento, cruzamento e consolidação das bases foram realizados no âmbito do Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em conformidade com os protocolos de uso de dados individualizados. Essa etapa foi fundamental para viabilizar a vinculação nominal entre estudantes nas duas bases administrativas, preservando os critérios de segurança e confidencialidade exigidos.

Os três indicadores construídos são:

1

Taxas de participação: identificam, entre os estudantes do público-alvo da Educação Especial elegíveis, aqueles que efetivamente realizaram a avaliação e tiveram nota registrada;

2

Correspondência entre autodeclaração e registro administrativo: analisa a consistência entre a autodeclaração de deficiência no questionário do estudante no Saeb e o registro na modalidade Educação Especial no Censo Escolar;

3

Desempenho adequado: estima a proporção de estudantes do público alvo da Educação Especial com proficiência igual ou superior ao nível considerado adequado, segundo pontos de corte definidos para cada etapa e disciplina.

3.1 Bases de dados e procedimentos gerais

Definição da população-alvo

A população-alvo considerada corresponde aos estudantes matriculados nas etapas e anos/séries avaliados pelo Saeb: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, no período de 2013 a 2023, em escolas públicas. No caso do Ensino Médio, a inclusão da 3ª série como etapa censitária no Saeb ocorre a partir de 2017, razão pela qual as análises relativas a essa etapa consideram esse marco temporal. Para alinhar o escopo da análise aos critérios oficiais do Saeb, foram aplicados os seguintes filtros de exclusão:

- ✓ escolas com menos de 10 estudantes matriculados na etapa avaliada;
- ✓ turmas multisseriadas;
- ✓ turmas de correção de fluxo;
- ✓ turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- ✓ turmas de Ensino Médio normal/magistério;
- ✓ classes, escolas ou serviços especializados de Educação Especial que não estejam integrados ao ensino regular;
- ✓ escolas da rede privada;
- ✓ escolas indígenas que não ministram língua portuguesa como primeira língua.

A partir desses critérios, foi extraído do Censo Escolar o conjunto de estudantes que compõem a população-alvo do Saeb nas redes públicas de ensino.



Identificação dos estudantes da Educação Especial

A partir da base composta pelos estudantes que integram a população elegível ao Saeb — conforme os critérios definidos na etapa anterior — procedeu-se à identificação daqueles pertencentes ao público da Educação Especial. Esse reconhecimento foi realizado com base na variável do Censo Escolar que indica matrícula nessa modalidade.

A referida variável consolida as informações declaradas pelas escolas acerca da condição do estudante, abrangendo deficiência física, intelectual, auditiva, baixa visão, surdez, cegueira, surdocegueira, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. De acordo com a orientação do Inep, para a declaração desses alunos, a escola deve se valer de pelo menos um documento comprobatório, como o Plano de AEE, Plano Educacional Individualizado (PEI), Avaliação biopsicossocial da deficiência ou laudo médico. Importante destacar que o laudo médico é uma possibilidade dentre os documentos aceitos, e o próprio Inep registra que “a ausência do laudo médico não pode impedir o acesso do aluno à educação nem ao AEE” (Brasil, 2026). Com base nesse critério, a população foi segmentada em dois grupos analíticos: estudantes do Público da Educação Especial (PEE) e estudantes não pertencentes a esse público, distinção que estrutura a construção dos três indicadores apresentados neste estudo.

Vinculação com os microdados do Saeb

O próximo passo consistiu no cruzamento entre os microdados do Censo Escolar e os do Saeb. Esse procedimento foi feito por meio de identificadores únicos, como o CPF e o código de matrícula, permitindo identificar se os estudantes PEE participaram efetivamente da aplicação do Saeb.



3.2 Indicador 1 Taxas de participação

Para o Indicador 1 (Taxa de participação), a classificação foi definida da seguinte forma:

- ✓ estudantes localizados na base do Saeb com nota registrada em língua portuguesa ou matemática foram classificados como participantes;
- ✓ estudantes localizados na base do Saeb, mas sem nota registrada nas disciplinas avaliadas, foram classificados como não participantes;
- ✓ estudantes da população elegível não localizados na base do Saeb também foram classificados como não participantes.

Essa definição permitiu construir os subconjuntos de estudantes PEE participantes e não participantes. A taxa de participação foi adotada como medida principal porque ela responde a perguntas específicas como, por exemplo: entre as meninas matriculadas, quantas participaram do Saeb? Esse tipo de pergunta é diferente de perguntar quantas meninas há entre todos os participantes do Saeb. Essa segunda pergunta, por exemplo, não indica se as meninas, como grupo, tiveram participação maior ou menor do que os demais grupos — ela apenas mostra o peso das meninas dentro do total de participantes.

Essa distinção é importante porque um grupo pode representar uma parcela grande dos não participantes simplesmente por ser mais numeroso, sem que isso signifique que participa menos. Assim, a taxa de participação corrige essa distorção: ao calcular a proporção dentro do próprio grupo, ela permite comparar grupos de tamanhos diferentes de forma equilibrada e identificar desigualdades reais de acesso à avaliação.

3.3 Indicador 2 Correspondência entre autodeclaração e registro administrativo

Este indicador tem como objetivo analisar a correspondência entre as informações autodeclaradas pelos estudantes no questionário do Saeb e os registros administrativos do Censo Escolar relativos ao atendimento na modalidade de Educação Especial. A análise foi realizada a com a edição de 2023 do Saeb, que incluiu, no questionário do aluno, a pergunta: “Você possui deficiência, transtorno do espectro autista ou superdotação?”.
Com base na vinculação entre as bases, foram definidos três grupos de análise:

1

Correspondência:

estudantes que responderam “sim” à pergunta do Saeb e que constam no Censo Escolar como Público da Educação Especial (PEE);

2

Autodeclaração sem correspondência:

estudantes que responderam “sim” à pergunta do Saeb, mas que não constam como PEE no Censo Escolar;

3

Registro sem autodeclaração:

estudantes que responderam “não” à pergunta do Saeb, mas que constam como PEE no Censo Escolar.

Para cada um dos três grupos, será analisada a distribuição das condições informadas no Censo Escolar, conforme os seguintes marcadores:

- ✓ tipo de deficiência (física, intelectual, auditiva, visual ou múltipla, baixa visão, surdez, cegueira, surdocegueira);
- ✓ transtorno do espectro autista (TEA);
- ✓ altas habilidades ou superdotação.

A análise busca identificar diferenças de correspondência e não correspondência entre autodeclaração e registro administrativo, analisando a distribuição dos tipos de identificação entre os grupos e evidenciando possíveis diferenças nos processos de reconhecimento entre as bases.

3.4 Indicador 3 Desempenho adequado

O Indicador 3 estima a proporção de estudantes com proficiência igual ou superior ao nível considerado adequado em língua portuguesa e matemática, segundo pontos de corte definidos por etapa de ensino, conforme os parâmetros estabelecidos pelo Inep na Nota Técnica nº 34 (Brasil, 2025b). O cálculo é realizado separadamente para estudantes do Público da Educação Especial (PEE) e para estudantes não pertencentes a esse público, com apresentação dos resultados por unidade da federação e para o Brasil.

Como parte dos estudantes elegíveis não realiza a prova, a estimação do indicador considera procedimentos sucessivos de ajuste de pesos, realizados em três etapas. Primeiro, aplica-se uma reponderação de cobertura no nível da escola, por grupo e etapa. Para cada combinação de escola e grupo g e etapa t, define-se:

$$w_{e,g,t}^{(0)} = \frac{N_{e,g,t}}{n_{e,g,t}}$$

em que $N_{e,g,t}$ corresponde ao total de estudantes matriculados na população elegível e $n_{e,g,t}$ ao número de estudantes com proficiência válida no Saeb.
Esse fator é aplicado como peso inicial aos estudantes respondentes, corrigindo a sub-representação decorrente da não participação dentro de cada escola e grupo. A separação por grupo visa assegurar que os estudantes da Educação Especial que realizaram a prova representem os estudantes da Educação Especial que não a fizeram, mitigando a sub-representação desse grupo no Saeb.

Em seguida, os pesos iniciais são calibrados por ranking, utilizando como margens os totais populacionais por Unidade da Federação, grupo e etapa, derivados do Censo Escolar. O procedimento ajusta os pesos de modo que:

$$\sum_{i \in (u,g,t)} w_i^{(1)} = N_{u,g,t}$$

em que $w_i^{(1)}$ representa o peso calibrado do estudante i e $N_{u,g,t}$ o total populacional do respectivo grupo. O procedimento fundamenta-se em estimadores por calibração, também denominados *iterative proportional fitting,* propostos por Deville e Särndal (1992), amplamente utilizados em pesquisas amostrais para ajustar os pesos de modo que as distribuições amostrais reproduzam os totais populacionais conhecidos.

Por fim, aplica-se procedimento de *trimming* para limitar pesos extremos, com teto definido pelo percentil superior da distribuição dos pesos calibrados. Formalmente:

$$w_i^{(2)} = \min\left(w_i^{(1)}, \tau\right)$$

em que τ representa o valor correspondente ao percentil 99 da distribuição dos pesos calibrados. O controle de pesos extremos é recomendado na literatura de *surveys* como estratégia para reduzir o aumento da variância associado a pesos excessivamente elevados (Potter, 1990; Little; Vartivarian, 2005).

A partir dos pesos finais $w_i^{(2)}$, são construídas variáveis binárias de desempenho adequado. Define-se:

$$I_i = \begin{cases} 1 & se\ Proficiência_i \geq c_t \\ 0 & caso\ contrário \end{cases}$$

em que c_t corresponde ao ponto de corte da etapa t.

Os pontos de corte adotados são:

Ano escolar	língua portuguesa	matemática
5º ano do EF	≥ 200 pontos	≥ 225 pontos
9º ano do EF	≥ 275 pontos	≥ 300 pontos
3ª série do EM	≥ 300 pontos	≥ 350 pontos



Os parâmetros adotados neste estudo correspondem aos mesmos estabelecidos pelo Inep na metodologia de cálculo dos indicadores derivados do Saeb utilizados no âmbito do Fundeb, conforme explicitado na Nota Técnica nº 34 (Brasil, 2025b).

A adoção desses referenciais assegura alinhamento metodológico com os critérios oficiais empregados pelo órgão responsável pela avaliação nacional, preservando a comparabilidade com indicadores institucionais de monitoramento da aprendizagem.
A proporção estimada de desempenho adequado é dada por:

$$\hat{p}_{u,g,t} = \frac{\sum_{i \in (u,g,t)} w_i^{(2)} I_i}{\sum_{i \in (u,g,t)} w_i^{(2)}}$$

As proporções são estimadas por meio de médias ponderadas, com produção de erro-padrão e intervalos de confiança como medidas de referência para a precisão das estimativas, considerando o desenho de pesos adotado.
O conjunto de procedimentos empregados visa assegurar maior robustez às estimativas e preservar a comparabilidade entre grupos e Unidades da Federação, sem perder de vista as limitações estruturais do desenho da avaliação. Dessa forma, o indicador oferece uma medida padronizada de desempenho adequado que dialoga com os referenciais oficiais do Saeb e permite qualificar a análise da inclusão escolar no âmbito da avaliação em larga escala.





4

Participação dos estudantes da Educação Especial no Saeb



A participação dos estudantes da Educação Especial no Saeb constitui uma dimensão relevante para compreender como a política avaliativa tem incorporado esse grupo em sua dinâmica operacional. Como afirmamos anteriormente, essa modalidade não configura estrato específico no desenho da avaliação. Ainda assim, a presença desses estudantes nas provas depende de procedimentos de identificação, registro e aplicação que se consolidaram ao longo do tempo. Examinar as taxas de participação permite, assim, observar padrões de inclusão efetiva, bem como identificar diferenças persistentes entre grupos, contribuindo para situar os alcances e limites da avaliação em larga escala sob a perspectiva da educação inclusiva.

Para interpretar adequadamente esse indicador, é importante contextualizar o universo de estudantes considerado em seu cálculo. Como detalhado na seção metodológica, a população-alvo da avaliação exclui determinados grupos e modalidades de oferta, como escolas privadas, turmas multisseriadas, turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), escolas ou classes especializadas não integradas ao ensino regular, entre outros critérios operacionais definidos pelo Inep. Assim, as taxas apresentadas nesta seção não se referem ao total de matrículas da Educação Especial na rede pública, mas ao subconjunto de estudantes elegíveis à aplicação do Saeb.

Nesse sentido, a tabela a seguir apresenta a proporção de estudantes da Educação Especial da rede pública matriculados em classes comuns e potencialmente elegíveis à avaliação, permitindo dimensionar o alcance do indicador de participação em relação ao universo mais amplo de matrículas. Esse recorte é particularmente relevante porque parte dos estudantes da Educação Especial permanece em contextos segregados de escolarização, não sendo contemplada pela avaliação. No entanto, ao observar especificamente as etapas avaliadas pelo Saeb, verifica-se que a maior parte das matrículas já se encontra em classes comuns, ainda que a análise agregada ao longo de toda a Educação Básica indique diferenças mais expressivas em alguns estados.

Tabela 1:

Percentual de estudantes da Educação Especial matriculados em classes comuns e classes especiais, por ano avaliado pelo Saeb

	5º ano do Ensino Fundamental		9º ano do Ensino Fundamental		3ª série do Ensino Médio	
Território	Classes comuns	Classes especiais / Escolas especializadas	Classes comuns	Classes especiais / Escolas especializadas	Classes comuns	Classes especiais / Escolas especializadas
Brasil	**97,9**	**2,1**	**99,2**	**0,8**	**99,6**	**0,4**
Norte	**98,6**	**1,4**	**98,5**	**1,5**	**100,0**	**0,0**
Rondônia	97,0	3,0	100,0	0,0	100,0	0,0
Acre	100,0	0,0	89,4	10,6	100,0	0,0
Amazonas	96,5	3,5	98,5	1,5	100,0	0,0
Roraima	100,0	0,0	99,7	0,3	100,0	0,0
Pará	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0
Amapá	99,2	0,8	99,8	0,2	100,0	0,0
Tocantins	93,9	6,1	100,0	0,0	100,0	0,0
Nordeste	**99,5**	**0,5**	**99,6**	**0,4**	**99,8**	**0,2**
Maranhão	98,9	1,1	98,0	2,0	100,0	0,0
Piauí	98,0	2,0	99,6	0,4	100,0	0,0
Ceará	99,9	0,1	99,9	0,1	99,5	0,5
Rio Grande do Norte	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0
Paraíba	99,8	0,2	99,7	0,3	99,5	0,5
Pernambuco	100,0	0,0	99,5	0,5	100,0	0,0
Alagoas	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0
Sergipe	95,2	4,8	100,0	0,0	100,0	0,0
Bahia	99,6	0,4	99,9	0,1	100,0	0,0
Sudeste	**95,8**	**4,2**	**99,0**	**1,0**	**99,3**	**0,7**
Minas Gerais	96,2	3,8	99,3	0,7	99,0	1,0
Espírito Santo	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0
Rio de Janeiro	94,0	6,0	98,7	1,3	98,7	1,3
São Paulo	95,7	4,3	98,6	1,4	99,5	0,5
Sul	**97,5**	**2,5**	**98,9**	**1,1**	**99,4**	**0,6**
Paraná	96,0	4,0	99,8	0,2	99,7	0,3
Santa Catarina	97,1	2,9	97,6	2,4	98,7	1,3
Rio Grande do Sul	100,0	0,0	99,9	0,1	100,0	0,0
Centro-Oeste	**99,0**	**1,0**	**99,6**	**0,4**	**99,9**	**0,1**
Mato Grosso do Sul	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0
Mato Grosso	99,8	0,2	99,8	0,2	100,0	0,0
Goiás	98,2	1,8	99,5	0,5	100,0	0,0
Distrito Federal	99,1	0,9	98,9	1,1	99,6	0,4

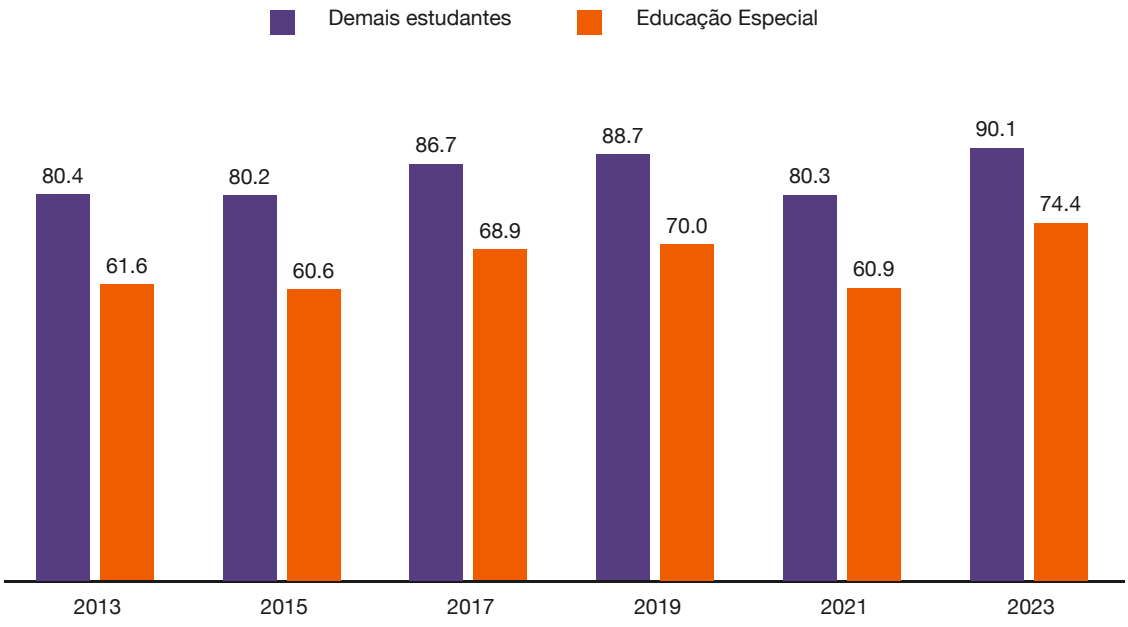


Considerando os estudantes da Educação Especial matriculados em classes comuns e elegíveis à aplicação do Saeb nas etapas avaliadas, os gráficos a seguir apresentam as taxas de participação na avaliação. No 5º ano do Ensino Fundamental, entre 2013 e 2023, as taxas de participação dos estudantes da Educação Especial permaneceram sistematicamente inferiores às dos estudantes sem deficiência, como evidenciado no Gráfico 1. Em 2013, a diferença entre os grupos era de 18,8 pontos percentuais (80,4% frente a 61,6%). Em 2023, embora se observe elevação das taxas para ambos os grupos e leve redução da distância relativa, a discrepância permanece expressiva: 90,1% de participação entre estudantes sem deficiência e 74,4% entre estudantes com deficiência, o que corresponde a uma diferença de 15,7 pontos percentuais.

Gráfico 1

Taxa de participação no Saeb do 5º ano do Ensino Fundamental

Brasil | Rede Pública | 2013 – 2023



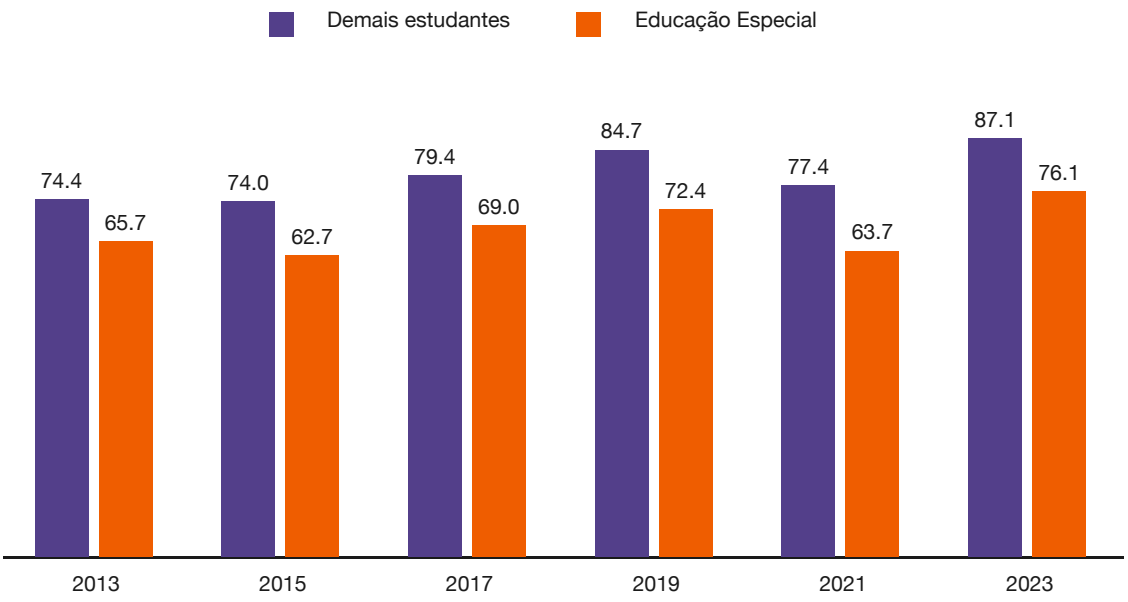
Fonte: Inep/MEC – Microdados do Censo Escolar da Educação Básica e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Conforme apresentado no Gráfico 2, no 9º ano do Ensino Fundamental as taxas de participação dos estudantes da Educação Especial também permaneceram inferiores às dos estudantes sem deficiência ao longo de toda a série histórica (2013–2023). Em 2013, a diferença entre os grupos era de 8,7 pontos percentuais (74,4% frente a 65,7%). Em 2023, essa diferença alcança 11,0 pontos percentuais (87,1% frente a 76,1%). A comparação entre os extremos da série indica ampliação da diferença observada, ainda que ambas as taxas tenham crescido no período.

Gráfico 2

Taxa de participação no Saeb do 9º ano do Ensino Fundamental

Brasil | Rede Pública | 2013 – 2023



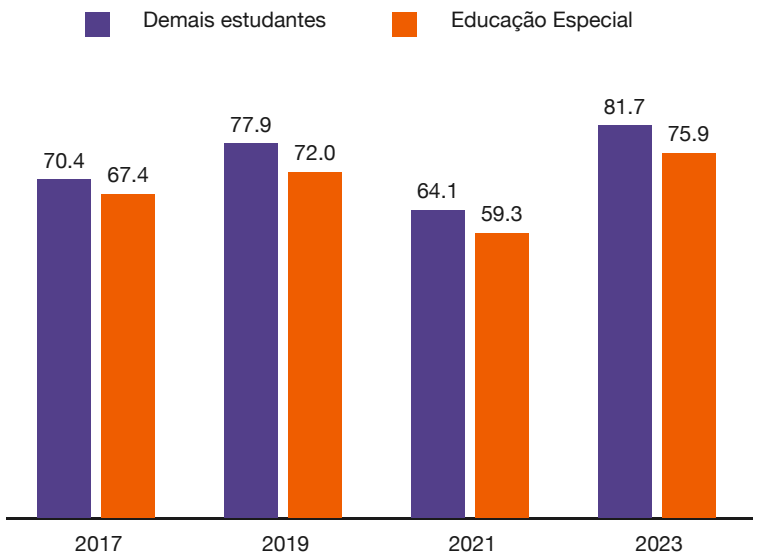
Fonte: Inep/MEC – Microdados do Censo Escolar da Educação Básica e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

No Gráfico 3, observa-se que, na 3ª série do Ensino Médio, as taxas de participação dos estudantes com deficiência permaneceram inferiores às dos estudantes sem deficiência no período de 2017 a 2023. Em 2017, a diferença entre os grupos era de 3,0 pontos percentuais (70,4% frente a 67,4%) e, em 2023, alcança 5,8 pontos percentuais (81,7% frente a 75,9%), indicando ampliação da diferença no período analisado. Trata-se, contudo, da menor distância percentual entre os grupos quando comparada às etapas do Ensino Fundamental. Vale notar que, entre os estudantes sem deficiência, essa etapa também apresenta os menores níveis de participação na avaliação, o que indica que a desigualdade relativa é menor em um contexto de participação mais reduzida em ambos os grupos.

Gráfico 3

Taxa de participação no Saeb da 3ª série do Ensino Médio

Brasil | Rede Pública | 2017 – 2023



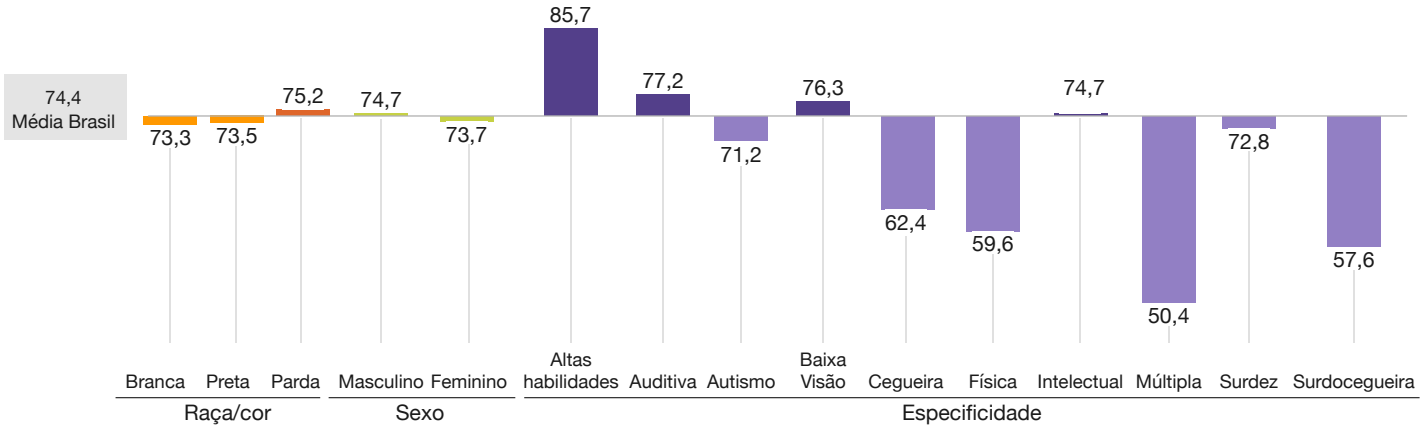
Fonte: Inep/MEC – Microdados do Censo Escolar da Educação Básica e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

O Gráfico 4 apresenta a taxa de participação dos estudantes de educação especial por raça/cor, sexo e especificidade da deficiência para o 5º ano do Ensino Fundamental. Os resultados indicam que as variações associadas aos recortes sociodemográficos são relativamente reduzidas e permanecem próximas à média do grupo (74,4). Em contraste, as diferenças mais acentuadas concentram-se nas especificidades: estudantes com altas habilidades (85,7) situam-se acima da média, enquanto aqueles com deficiência múltipla (50,4), surdocegueira (57,6), deficiência física (59,6) e cegueira (62,4) apresentam taxas de participação substancialmente inferiores. Esse padrão sugere que ações voltadas à ampliação da participação no Saeb devem considerar as barreiras específicas de cada tipo de deficiência, e não apenas os recortes demográficos gerais.

Gráfico 4

Taxa de participação dos estudantes da Educação Especial no Saeb do 5º ano do Ensino Fundamental, por características

Brasil | Rede Pública | 2023



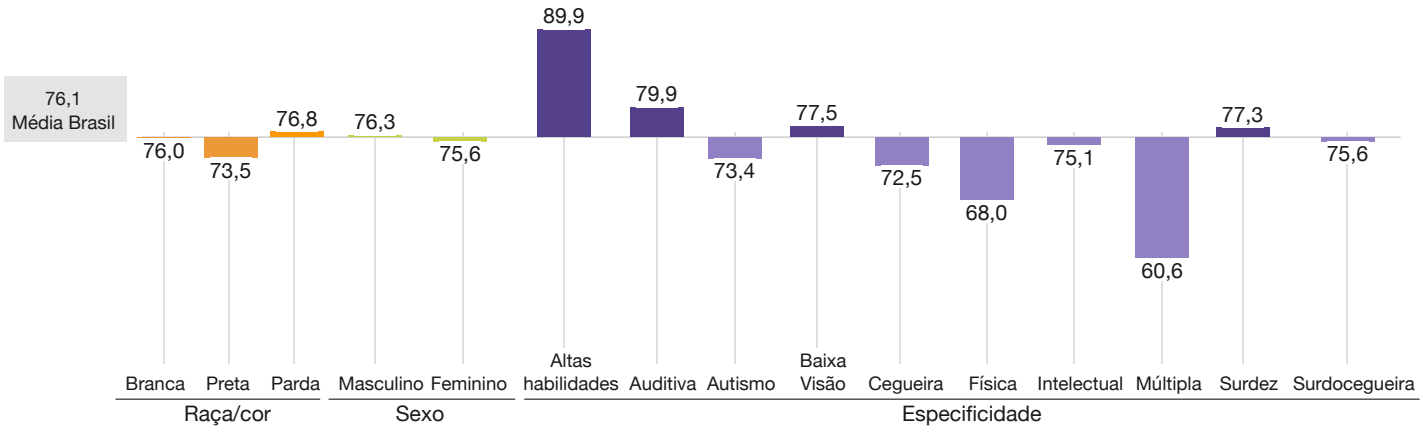
Fonte: Inep/MEC – Microdados do Censo Escolar da Educação Básica e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

No Gráfico 5, referente ao 9º ano do Ensino Fundamental, observa-se padrão semelhante ao identificado no 5º ano: as maiores diferenças continuam associadas às especificidades da deficiência. Estudantes com altas habilidades apresentam média de participação no Saeb de 89,9, situando-se bem acima da média do grupo (76,1). Em sentido oposto, estudantes com deficiência múltipla registram 60,6, permanecendo como o grupo com menor média de participação na avaliação. Ainda assim, no 9º ano essa diferença entre os grupos com maior e menor participação é um pouco menor do que no 5º ano, ou seja, embora o padrão geral se repita, as taxas dos diferentes grupos ficam um pouco mais próximas umas das outras nessa etapa.

Gráfico 5

Taxa de participação dos estudantes da Educação Especial no Saeb do 9º ano do Ensino Fundamental, por características

Brasil | Rede Pública | 2023



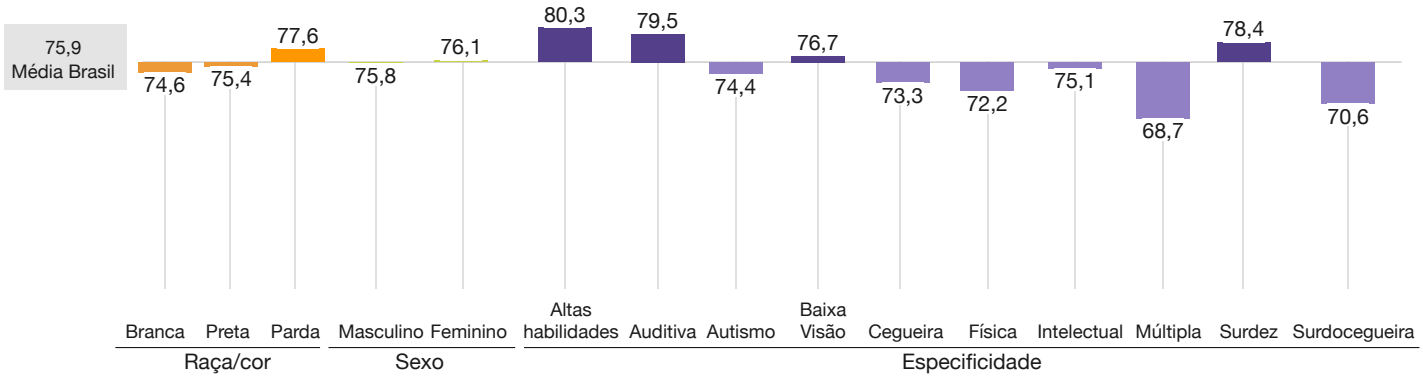
Fonte: Inep/MEC – Microdados do Censo Escolar da Educação Básica e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Os resultados da 3ª série do Ensino Médio, apresentados no Gráfico 6, indicam padrão semelhante ao observado nas etapas anteriores, porém com menor amplitude entre os valores registrados. As diferenças associadas à raça/cor e ao sexo permanecem reduzidas e próximas à média do grupo (75,9), enquanto as variações entre as especificidades da deficiência continuam mais pronunciadas. Estudantes com altas habilidades (80,3) e deficiência auditiva (79,5) situam-se acima da média, enquanto estudantes com deficiência múltipla (68,7), surdocegueira (70,6) e deficiência física (72,2) apresentam valores inferiores. Ainda que a distância entre os extremos seja menor do que a observada no 5º e 9º ano, as diferenças entre as especificidades seguem sendo o principal fator de variação na taxa de participação do Saeb entre estudantes da Educação Especial nessa etapa.

Gráfico 6

Taxa de participação dos estudantes da Educação Especial no Saeb da 3ª série do Ensino Médio, por características

Brasil | Rede Pública | 2023



Fonte: Inep/MEC – Microdados do Censo Escolar da Educação Básica e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

A Tabela 2 apresenta as taxas de participação no Saeb dos estudantes da Educação Especial por território, evidenciando diferenças relevantes entre regiões e Unidades da Federação ao longo do período analisado. De modo geral, observa-se aumento das taxas de participação entre 2013 e 2023 nas três etapas avaliadas, ainda que com intensidades distintas entre os estados. No 5º ano do Ensino Fundamental, destacam-se, em 2023, as taxas mais elevadas no Paraná (83,5), Alagoas (81,0) e Rondônia (80,4), enquanto os menores valores são observados no Rio Grande do Norte (66,1), Rio Grande do Sul (67,6) e Rio de Janeiro (67,9). No 9º ano, os maiores níveis de participação concentram-se no Paraná (88,1), Rondônia (86,5) e Amazonas (85,0), ao passo que Roraima (60,8), Rio Grande do Norte (63,3) e Rio Grande do Sul (66,8) apresentam os menores resultados. Já na 3ª série do Ensino Médio, observa-se maior dispersão territorial: estados como Alagoas (89,8), Pará (87,2) e Tocantins (87,6) registram taxas bastante elevadas em 2023, enquanto Santa Catarina (61,5), Roraima (62,8) e Rio Grande do Norte (63,3) apresentam os níveis mais baixos. Em termos regionais, destaca-se o avanço observado no Norte e em parte do Nordeste, que passam a apresentar, em diversos casos, taxas superiores à média nacional em 2023, contrastando com resultados mais modestos em alguns estados do Sul e do Sudeste. O conjunto desses dados indica que, além das diferenças associadas às características dos estudantes, a participação na avaliação também apresenta variações importantes entre os contextos territoriais do país.

Tabela 2

Taxas de participação dos estudantes da Educação Especial no Saeb, por etapa

Brasil, regiões e unidades da federação | Rede Pública | 2013 e 2023

Território	5º ano do Ensino Fundamental		9º ano do Ensino Fundamental		3ª série do Ensino Médio	
	2013	2023	2013	2023	2017	2023
Brasil	**61,6**	**74,4**	**65,7**	**76,1**	**67,4**	**75,9**
Norte	**59,9**	**77,6**	**68,4**	**81,0**	**69,9**	**83,5**
Rondônia	70,2	80,4	72,9	86,5	72,5	86,7
Acre	69,3	78,7	72,9	76,5	67,7	73,5
Amazonas	71,6	77,2	73,6	85,0	78,6	83,6
Roraima	41,0	76,8	45,6	60,8	51,1	62,8
Pará	55,8	76,9	69,1	81,3	70,5	87,2
Amapá	56,5	76,8	71,0	74,3	65,0	75,7
Tocantins	53,4	78,7	65,5	82,3	71,5	87,6
Nordeste	**57,1**	**74,9**	**66,7**	**76,0**	**74,1**	**78,3**
Maranhão	51,6	79,0	64,4	80,9	79,9	83,7
Piauí	58,5	75,0	63,0	79,0	57,7	84,5
Ceará	68,2	75,2	71,5	78,1	84,1	75,2
Rio Grande do Norte	50,6	66,1	55,1	63,3	58,6	63,3
Paraíba	52,1	74,7	67,0	72,3	62,5	74,0
Pernambuco	57,1	78,5	69,3	80,7	82,4	80,9
Alagoas	56,8	81,0	67,7	81,6	79,2	89,8
Sergipe	53,3	69,1	70,5	74,8	77,8	84,6
Bahia	55,2	72,5	66,4	72,5	61,4	79,3
Sudeste	**64,8**	**72,2**	**65,5**	**74,8**	**66,6**	**75,2**
Minas Gerais	71,0	77,4	67,4	76,6	71,5	76,1
Espírito Santo	56,6	79,7	63,5	78,6	69,4	80,0
Rio de Janeiro	57,3	67,9	66,6	70,1	65,9	69,2
São Paulo	63,3	69,0	65,1	74,2	64,7	75,3
Sul	**62,1**	**74,3**	**65,7**	**76,2**	**61,0**	**71,2**
Paraná	73,3	83,5	70,9	88,1	63,0	86,2
Santa Catarina	59,6	74,2	64,2	73,0	61,7	61,5
Rio Grande do Sul	54,8	67,6	59,7	66,8	57,6	64,2
Centro-Oeste	**62,5**	**76,6**	**63,2**	**75,8**	**67,0**	**72,2**
Mato Grosso do Sul	67,9	78,4	68,3	73,6	71,7	71,2
Mato Grosso	61,0	79,3	62,6	82,0	62,8	78,1
Goiás	55,1	74,9	56,8	73,7	68,5	71,1
Distrito Federal	75,1	76,7	71,6	76,5	64,5	70,0

Fonte: Inep/MEC – Microdados do Censo Escolar da Educação Básica e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Cabe observar que a evolução das taxas de participação entre regiões apresenta padrões que merecem atenção. Norte e Nordeste, que em 2013 registravam as menores taxas no 5º ano do Ensino Fundamental (59,9 e 57,1, respectivamente), apresentaram os maiores crescimentos no período, alcançando em 2023 valores superiores aos do Sudeste (77,6 e 74,9, frente a 72,2). O mesmo padrão se observa no 9º ano, em que a região Norte passou de 68,4 para 81,0, ultrapassando todas as demais regiões. Na 3ª série do Ensino Médio, os dados são similares em termos de evolução: o Norte atingiu 83,5 em 2023, partindo de 69,9 em 2017, enquanto o Sul, que já registrava o menor patamar inicial (61,0), permaneceu com a menor taxa regional (71,2). Em nível estadual, casos como Roraima no 5º ano (de 41,0 para 76,8) e Tocantins (de 53,4 para 78,7) ilustram variações de magnitude expressiva em um período relativamente curto. Embora esses avanços possam refletir esforços efetivos de inclusão na avaliação, a intensidade e a velocidade da convergência observada em alguns contextos sugerem a necessidade de investigar com maior profundidade os fatores subjacentes a essas variações, incluindo eventuais diferenças nos procedimentos de registro, aplicação e acompanhamento da participação dos estudantes.

Por se tratar, até onde sabemos, do primeiro estudo a detalhar o perfil da Educação Especial nesses termos, reforçamos a importância de que pesquisas futuras aprofundem esse tema, ainda pouco explorado pela literatura brasileira.

Em conjunto, os resultados apresentados indicam que, embora a participação dos estudantes da Educação Especial no Saeb tenha aumentado ao longo do período analisado, ela permanece sistematicamente inferior à observada entre os demais estudantes avaliados. Ao mesmo tempo, quando se observa apenas o público da Educação Especial, as diferenças associadas a raça/cor, sexo e localidade mostram-se relativamente reduzidas, enquanto as variações mais expressivas concentram-se nas especificidades da deficiência. De modo geral, estudantes com altas habilidades e deficiência auditiva apresentam as maiores taxas de participação nas três etapas analisadas, ao passo que estudantes com deficiência múltipla, surdocegueira e deficiência física registram os menores níveis de participação.

Esse padrão indica que os desafios de participação na avaliação em larga escala não se distribuem de forma homogênea dentro do grupo. Evidencia-se a necessidade de considerar as diferentes condições e demandas associadas às especificidades tanto na interpretação dos resultados quanto no aprimoramento dos mecanismos de acessibilidade da avaliação. Além disso, a análise territorial revela variações importantes entre regiões e unidades da federação, indicando que os níveis de participação dos estudantes da Educação Especial no Saeb não se distribuem de forma homogênea no território nacional.



5

Inclusão na avaliação:
O caso de Gado Bravo - PB



Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[1], Gado Bravo, na Paraíba, é um município de pequeno porte, com 8.398 habitantes. Municípios com esse perfil são comuns no país: cerca de 40% deles têm população igual ou menor. Nesse cenário, a experiência do município chama atenção pela forma como a inclusão escolar é tratada em diferentes frentes da política e pode dialogar com a realidade de diversas redes de ensino. É nesse contexto que se inserem as estratégias adotadas pela rede para garantir a participação dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Esta seção se organiza a partir de entrevista realizada em fevereiro de 2026 com Renata Freitas, coordenadora-geral da secretaria de Educação e articuladora do município, e toma como eixo os desafios enfrentados pela rede para garantir a participação de todos os estudantes no Saeb. Em sua fala, a gestora destaca três pontos centrais nesse processo:

- ✔ o preenchimento inadequado das informações dos estudantes no Censo Escolar, comprometendo a identificação das necessidades educacionais e a organização dos apoios;
- ✔ o desestímulo à presença dos estudantes no dia da aplicação;
- ✔ as limitações do próprio formato da avaliação, que nem sempre contempla as condições de participação de todos os estudantes.

1 Estimativas da população residente nos municípios brasileiros com data de referência em 1º de julho de 2025, elaborada pelo IBGE

O primeiro desafio estava relacionado ao preenchimento das informações dos estudantes no Censo Escolar. Esse aspecto assume relevância no contexto do Saeb, uma vez que a disponibilização de recursos de acessibilidade pelo Inep — como auxílio ledor, prova ampliada, intérprete de Libras, tempo adicional, entre outros — está condicionada ao registro dessas informações nos instrumentos do Censo. Na ausência ou inconsistência desses registros, há comprometimento direto das condições de participação dos estudantes na avaliação. No âmbito da gestão municipal, esse registro passou a ocupar um lugar central, reconhecendo seu papel estratégico na definição dos recursos de acessibilidade e das condições de aplicação do Saeb. Nesse contexto, o momento do preenchimento foi incorporado à rotina da rede como referência para o registro das necessidades dos estudantes, na medida em que essas informações orientam a organização dos apoios e das condições de aplicação.



> “Tivemos muito cuidado, no momento do preenchimento do Censo Escolar, de registrar corretamente a necessidade de cada aluno. Esse cuidado é fundamental porque é a partir dessas informações que conseguimos garantir os apoios adequados para que esses estudantes participem da avaliação”
> explica Renata Freitas.

A estratégia adotada pela gestão incluiu a definição de responsáveis na secretaria de Educação para acompanhar o preenchimento do Censo Escolar, realizar a checagem e validação das informações junto às unidades escolares e assegurar o envio qualificado dos dados ao MEC. Organizou-se um fluxo de acompanhamento dos registros, com revisão das informações antes do envio e alinhamento com as escolas sobre o correto preenchimento. Assim, para viabilizar esse processo, a rede estruturou



responsabilidades e mobilizou recursos em torno do preenchimento do Censo, garantindo condições mais consistentes para o registro das necessidades dos estudantes e sua participação no Saeb. A consistência dessas informações também foi colocada à prova durante a aplicação. Em uma das ocasiões, equipes responsáveis pela avaliação questionaram o número de estudantes com deficiência informado pelo município, especialmente em uma escola com maior concentração desses alunos. Segundo Renata Freitas, foi necessário reafirmar que aqueles dados correspondiam à realidade da rede, inclusive com a apresentação de laudos. A situação evidencia que o preenchimento do Censo Escolar não apenas organiza a oferta de apoios, mas também opera como base de validação, no próprio processo avaliativo, da presença desses estudantes.

O segundo desafio enfrentado pela rede foi o desestímulo à presença dos estudantes no dia da prova. De acordo com Renata Freitas, em muitos contextos, a participação desses alunos era evitada como estratégia para não impactar os resultados das avaliações externas. “Tem locais que preferem que o aluno falte no dia da avaliação, ou que nem seja considerado, para não entrar nos dados.”, relata. Em Gado Bravo, a decisão foi outra: garantir que todos os estudantes estivessem presentes na escola e participassem do processo, independentemente de seu nível de aprendizagem. Essa diretriz foi definida pela secretaria de Educação e compartilhada com as escolas e com as famílias, de modo a alinhar expectativas e sustentar a participação dos estudantes ao longo de toda a aplicação.

Essa diretriz se traduziu em orientações claras às escolas para incluir esses estudantes em todas as etapas da avaliação. Os alunos estavam presentes desde o momento de acolhida até o início da prova, com os demais colegas. Mesmo nos casos em que havia grande dificuldade de participação, a orientação não era retirá-los previamente.

> “A gente não tira antes de tentar. Eles começam com os outros, participam daquele momento, e só depois, se não conseguirem, a gente acolhe e direciona para a Sala de Recursos com a professora do Atendimento Educacional Especializado”
>
> esclarece a coordenadora-geral da secretaria de Educação



Para viabilizar essa diretriz, foi necessário reorganizar o cotidiano escolar. Houve casos em que estudantes se desestabilizaram durante a aplicação, exigindo a presença de profissionais com quem já tinham vínculo, como auxiliares de apoio ou professores de referência, para garantir sua permanência. Em outros, os estudantes participaram parcialmente ou foram encaminhados para outras atividades após o início da prova. Ainda assim, permaneceram no espaço escolar e foram considerados no processo. Esse arranjo exigiu a articulação prévia de equipes e a definição de estratégias para lidar com diferentes níveis de participação, sem que a ausência fosse tomada como solução.

Para a rede, essa decisão está diretamente relacionada ao pertencimento dos estudantes. “Se a gente exclui esses alunos desses momentos, o impacto na dimensão subjetiva é muito grande. Eles deixam de se reconhecer como parte do processo, e isso pesa mais do que qualquer resultado de avaliação”, afirma Renata Freitas. Ao garantir a presença, o município afirma que todos os estudantes fazem parte da escola e orienta as práticas das unidades nessa direção.

O terceiro desafio foi lidar com as limitações do próprio formato da avaliação, que nem sempre contempla as condições de participação de todos os estudantes. Mesmo com os apoios organizados e a presença garantida, há situações em que o instrumento da prova se coloca como uma barreira. Em alguns casos, estudantes que não possuem coordenação motora para preencher o gabarito não conseguem registrar suas respostas. Em outros, ainda que contem com o suporte do ledor, o formato da avaliação não dialoga com seus ritmos de aprendizagem ou com as mediações de que necessitam. Nesses casos, a dificuldade não está necessariamente no conhecimento, mas nas condições exigidas para demonstrá-lo.



Essa limitação evidencia um aspecto estrutural do modelo. “A avaliação externa ainda é muito excludente. Ela padroniza e homogeneíza algo que não é homogêneo, e não considera os diferentes níveis em que esses alunos estão”, diz a articuladora do município ou diz Renata Freitas. Para a gestora, a ausência de instrumentos que capturem essas diferenças faz com que parte dos estudantes não tenha suas aprendizagens devidamente consideradas nos resultados, mesmo estando presentes no processo.



Diferentemente dos desafios anteriores, esse é um ponto que não pode ser integralmente enfrentado pela rede municipal. Ainda que seja possível organizar apoios, orientar as escolas e garantir a participação dos estudantes, a adequação do instrumento avaliativo depende de definições em nível federal. Nesse sentido, a experiência de Gado Bravo explicita os limites da ação local e aponta para a necessidade de desenvolver formatos mais diversos, que considerem diferentes formas de participação e permitam reconhecer as aprendizagens de todos os estudantes em sua diversidade.

A experiência de Gado Bravo evidencia que ampliar a participação dos estudantes da Educação Especial no Saeb não é resultado de um único ajuste, mas de um conjunto de decisões que atravessam o registro, a organização da escola e a própria concepção de avaliação. Ao longo do processo, a rede assumiu que incluir esses estudantes implica, muitas vezes, tensionar práticas já consolidadas, até mesmo aquelas orientadas pelos próprios resultados.

> “Quando esses alunos não são contemplados, deixam de se perceber e de ser percebidos como sujeitos, como parte da escola e do que acontece nela.” sintetiza a gestora Renata Freitas

Assim, o caso aponta que participar não se reduz a estar presente, mas a ser considerado nas decisões que organizam o processo educativo, com atenção às condições, às formas de participação e aos modos de aprender de cada estudante. Para a gestão municipal, isso implica orientar as escolas para que esses estudantes estejam presentes desde o registro até a aplicação da avaliação, evitando que sua presença dependa de decisões pontuais no cotidiano. A inclusão, portanto, não é automática: ela precisa ser organizada, acompanhada e sustentada como direito de todos à educação.



6

Correspondências entre os dados do Saeb e do Censo Escolar

A construção deste indicador baseia-se na integração entre os microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Censo Escolar, referentes a 2023, conforme descrito na seção metodológica. A partir da vinculação das bases pelo código de matrícula dos estudantes, o indicador examina a correspondência entre duas formas de identificação associadas ao público da Educação Especial: a autodeclaração registrada no questionário do Saeb e o registro administrativo da matrícula no Censo Escolar. Assim, o indicador é composto exclusivamente por estudantes identificados em pelo menos uma das bases, de modo que seus resultados informam convergência e divergência entre as formas de classificação, sem permitir a quantificação desse público no conjunto do sistema educacional.

É importante ressaltar que a divergência observada entre as fontes pode decorrer de diferenças de mensuração. No Saeb, a identificação resulta de autodeclaração em resposta a uma pergunta direta ao estudante, configurando um dado autorreferido, sujeito a processos cognitivos de compreensão, interpretação e julgamento (Tourangeau; Rips; Rasinski, 2000). No Censo Escolar, por sua vez, a identificação deriva de registros administrativos realizados pelas escolas, com base em critérios institucionais, documentação e rotinas formais, como laudos, planos de atendimento e outros instrumentos vinculados às políticas educacionais (Brasil, 2025d). Essas diferenças indicam que as duas fontes operam com critérios distintos de identificação.



A literatura sobre metodologia de *surveys* demonstra que respostas autorreferidas são mediadas por interpretação das categorias, acesso à informação e contexto de aplicação, sendo particularmente sensíveis à idade e ao repertório cognitivo dos respondentes (Tourangeau; Rips; Rasinski, 2000; Groves et al., 2009). No caso do Saeb, aplicado a crianças e adolescentes, essas mediações tendem a ampliar a variabilidade das respostas e, em determinados contextos, o universo de estudantes identificados.

No plano administrativo, por outro lado, registros institucionais refletem não apenas características dos estudantes, mas também condições organizacionais das redes de ensino. A identificação depende do acesso a diagnóstico, da presença de equipes especializadas, da existência de rotinas administrativas estruturadas e da priorização institucional do tema, fatores que podem gerar subcobertura em contextos com menor capacidade técnico-administrativa (Breen; Karoly, 2020; Shogren et al., 2022). Evidências recentes no contexto brasileiro indicam que diferentes estratégias de mensuração podem produzir variações expressivas na identificação de estudantes com deficiência, em parte devido à dependência de registros administrativos baseados em laudos formais e às formas de coleta dessas informações (Mattos, 2024).

Nesse contexto, a assimetria empírica observada, com maior incidência de identificação via autodeclaração em comparação ao registro administrativo, como será apresentado a seguir, indica que os dois regimes de identificação produzem resultados sistematicamente distintos. A literatura mostra que dados administrativos podem apresentar subcobertura em situações que dependem de diagnóstico formal ou de reconhecimento institucional, especialmente em populações jovens e em contextos marcados por desigualdades no acesso a serviços especializados (HYDE; HARRATI, 2023; SHOGREN et al., 2022). No entanto, os resultados aqui apresentados não permitem atribuir de forma direta a divergência observada a um único mecanismo explicativo, devendo ser interpretados como resultado da atuação simultânea de diferentes processos de identificação que operam em cada fonte.



Ao mesmo tempo, a autodeclaração também está sujeita a erros de mensuração. A literatura indica que respostas autorreferidas podem variar em função da compreensão das categorias, da memória, do contexto social e de fatores como estigma ou identidade (Tourangeau; Rips; Rasinski, 2000; Groves et al., 2009). No caso específico da Educação Especial, a agregação, em uma única pergunta, de categorias heterogêneas — deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação — introduz complexidade adicional, uma vez que essas condições diferem quanto aos seus processos de diagnóstico, reconhecimento ou estigma social e formalização institucional.



Conforme discutido por Jannuzzi (2005), os indicadores sociais podem ser analisados a partir de propriedades que orientam sua construção e interpretação, entre as quais se destacam a validade e a confiabilidade. A validade refere-se ao grau de proximidade entre o conceito e a medida, isto é, à capacidade de o indicador refletir o fenômeno que se pretende apreender. Nesse caso, os dados do Saeb e do Censo Escolar apresentam validade em relação a dimensões distintas do fenômeno, uma vez que a autodeclaração capta a identificação autorreferida, enquanto o registro administrativo expressa o reconhecimento institucional formalizado. A confiabilidade, por sua vez, refere-se à qualidade e à consistência dos dados utilizados na construção do indicador, sendo influenciada pelos procedimentos de coleta no Saeb e de registro no Censo Escolar. Assim, a divergência observada entre as bases não indica necessariamente inconsistência dos dados, mas reflete diferenças nas formas de operacionalização do fenômeno.

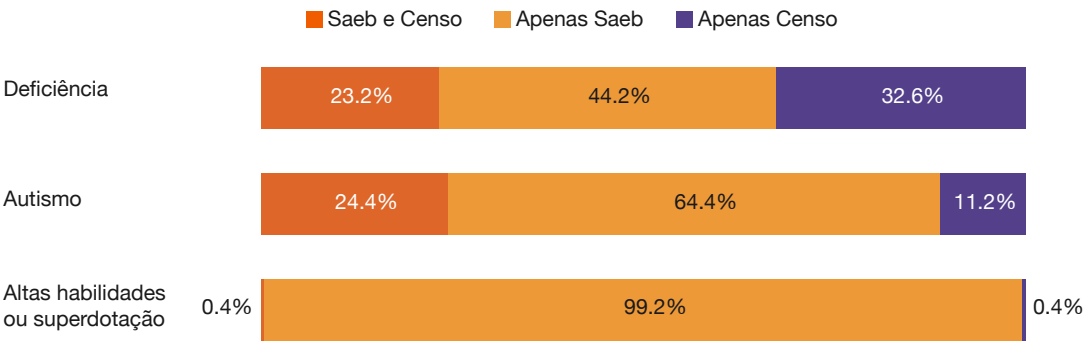
Nesse sentido, o indicador de correspondência não deve ser interpretado como instrumento para hierarquizar fontes, mas como ferramenta para explicitar as diferentes lógicas de produção da informação que estruturam os dados (Hyde; Harrati, 2023). Sua principal contribuição analítica reside em evidenciar que a identificação do público da Educação Especial resulta de processos distintos, que produzem classificações parcialmente sobrepostas e sistematicamente divergentes.
A constatação dessas diferenças pode auxiliar a compreender parte das dificuldades em promover a acessibilidade das provas do Saeb, já levantadas no capítulo anterior.

No Gráfico 7, referente ao 5º ano do Ensino Fundamental, observa-se que a correspondência entre os registros do Saeb e do Censo Escolar varia conforme o tipo de identificação. No caso da deficiência, há uma distribuição mais equilibrada entre as bases, com 23,2% dos estudantes identificados simultaneamente no Saeb e no Censo Escolar, 44,2% apenas no Saeb e 32,6% apenas no Censo. Para o autismo, a maior concentração ocorre entre os estudantes identificados exclusivamente no Saeb (64,4%), enquanto 24,4% aparecem em ambas as bases e 11,2% apenas no Censo. Já no caso das altas habilidades ou superdotação, observa-se predominância quase total de identificação apenas no Saeb (99,2%), com presença residual de estudantes registrados em ambas as bases ou apenas no Censo (0,4% em cada caso). Esses resultados indicam que a distribuição entre as fontes de dados é distinta conforme o tipo de identificação, sendo mais equilibrada para deficiência e mais concentrada na autodeclaração para autismo e, sobretudo, altas habilidades ou superdotação.

Gráfico 7

Distribuição dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental segundo correspondência entre Saeb e Censo Escolar

Brasil | Rede Pública | 2023



Fonte: Inep/MEC – Microdados do Censo Escolar da Educação Básica e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).
Nota: O gráfico considera apenas estudantes identificados no Saeb e/ou no Censo Escolar, excluindo aqueles sem identificação em ambas as bases.

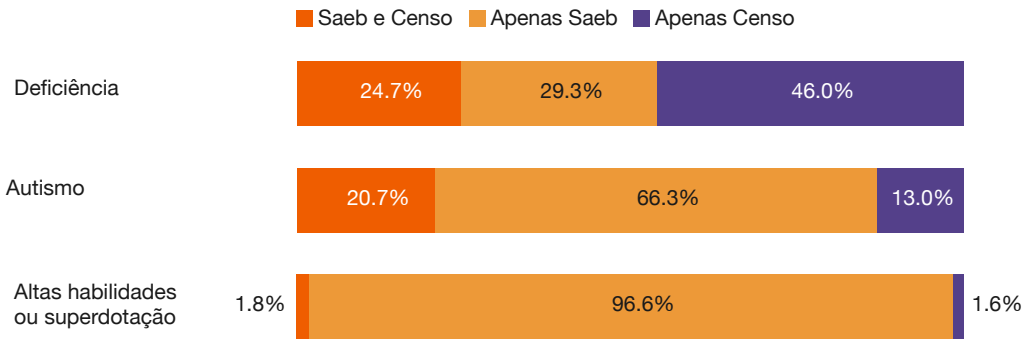
No 9º ano do Ensino Fundamental, conforme apresentado no Gráfico 8, a distribuição dos estudantes segundo a correspondência entre Saeb e Censo Escolar mantém o padrão geral observado no 5º ano, com diferenças marcadas conforme o tipo de identificação. Para deficiência, a distribuição entre as bases segue mais equilibrada, com presença relevante de estudantes identificados tanto simultaneamente

quanto exclusivamente em cada uma das fontes. No caso do autismo, observa-se predominância de identificação apenas no Saeb, indicando maior concentração na autodeclaração. Esse comportamento se acentua nas altas habilidades ou superdotação, em que a identificação permanece majoritariamente associada ao Saeb, com participação bastante reduzida do Censo Escolar.

Gráfico 8

Distribuição dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental segundo correspondência entre Saeb e Censo Escolar

Brasil | Rede Pública | 2023



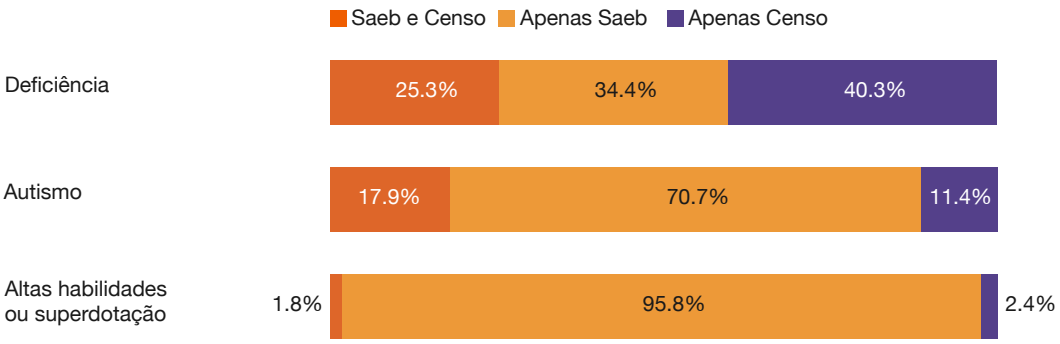
Fonte: Inep/MEC – Microdados do Censo Escolar da Educação Básica e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).
Nota: O gráfico considera apenas estudantes identificados no Saeb e/ou no Censo Escolar, excluindo aqueles sem identificação em ambas as bases.

No Gráfico 9, referente à 3ª série do Ensino Médio, a distribuição dos estudantes segundo a correspondência entre Saeb e Censo Escolar também varia conforme o tipo de identificação. Para deficiência, observa-se uma distribuição mais equilibrada entre as bases, com 25,3% dos estudantes identificados simultaneamente no Saeb e no Censo, 34,4% apenas no Saeb e 40,3% apenas no Censo. No caso do autismo, a maior concentração ocorre entre os estudantes identificados exclusivamente no Saeb (70,7%), enquanto 17,9% aparecem em ambas as bases e 11,4% apenas no Censo. Para altas habilidades ou superdotação, a identificação permanece majoritariamente associada ao Saeb (95,8%), com participação reduzida de estudantes identificados simultaneamente nas duas bases (1,8%) ou apenas no Censo (2,4%). De modo geral, os resultados indicam a manutenção do padrão observado nas demais etapas, com distribuição mais equilibrada para deficiência e maior concentração na autodeclaração para autismo e, sobretudo, altas habilidades ou superdotação.

Gráfico 9

Distribuição dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio, segundo correspondência entre Saeb e Censo Escolar

Brasil | Rede Pública | 2023



Fonte: Inep/MEC – Microdados do Censo Escolar da Educação Básica e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).
Nota: O gráfico considera apenas estudantes identificados no Saeb e/ou no Censo Escolar, excluindo aqueles sem identificação em ambas as bases.

Os resultados evidenciam que a correspondência entre os dados do Saeb e do Censo Escolar não se distribui de forma homogênea entre os diferentes tipos de identificação, refletindo variações nos processos de reconhecimento e registro dessas situações no contexto educacional. A maior concentração de estudantes identificados exclusivamente no Saeb, especialmente nos casos de autismo e, de forma ainda mais acentuada, de altas habilidades ou superdotação, indica um descompasso entre as formas de identificação captadas pelas duas fontes. Esse padrão pode estar associado, por um lado, à subidentificação nos registros administrativos, decorrente da dependência de diagnóstico formal e de procedimentos institucionais para sua consolidação; e, por outro, à possibilidade de superdeclaração na autodeclaração, influenciada pela interpretação das categorias e pela forma como essas condições são compreendidas pelos respondentes. Nesse sentido, o indicador de correspondência permite evidenciar que a divergência entre as bases não se reduz a inconsistências dos dados, mas expressa diferenças nos mecanismos de produção da informação, contribuindo para uma compreensão mais precisa dos limites e alcances de cada fonte na mensuração do público da Educação Especial.



7

Desempenho dos estudantes da Educação Especial no Saeb



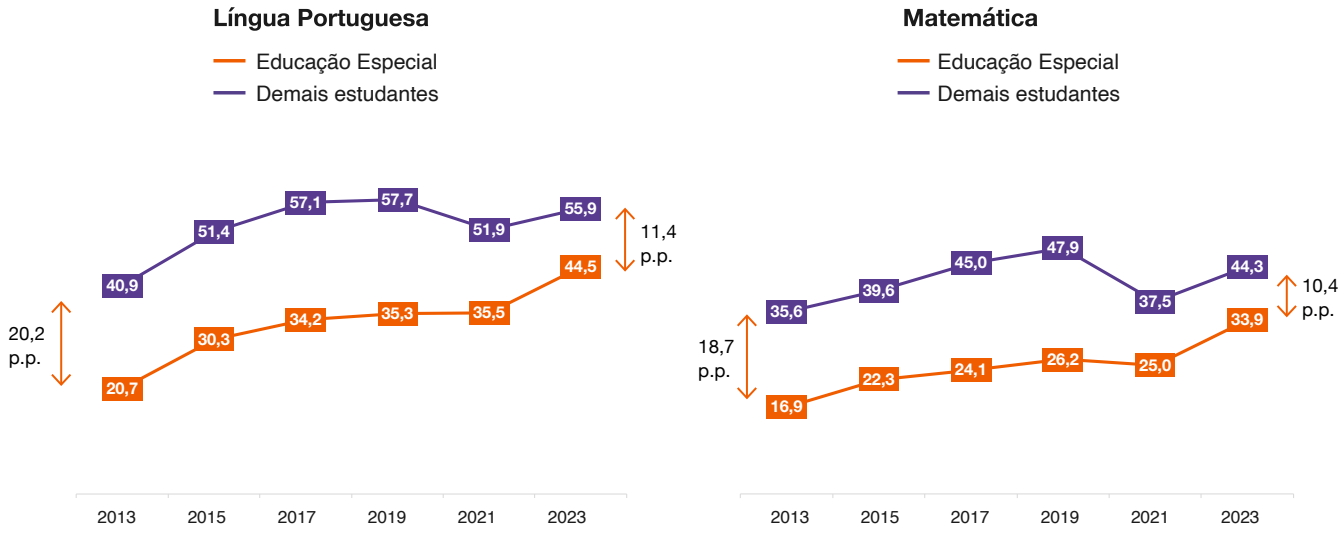
Este capítulo apresenta os resultados do indicador que estima a proporção de estudantes com desempenho adequado em língua portuguesa e matemática no Saeb, considerando separadamente os estudantes do público da Educação Especial e os demais estudantes. A comparação entre esses grupos não deve ser interpretada como uma avaliação das capacidades dos estudantes, mas como uma análise das condições em que o processo de escolarização tem se realizado. Nesse sentido, as diferenças observadas refletem, em grande medida, desigualdades de acesso, permanência e oferta de apoios educacionais, e não características intrínsecas dos estudantes, sendo fundamental evitar leituras que reforcem processos de estigmatização.

No Gráfico 10, referente ao 5º ano do Ensino Fundamental, observa-se que a proporção de estudantes com aprendizagem adequada em língua portuguesa e matemática apresenta trajetória de crescimento ao longo do período analisado tanto para o público da Educação Especial quanto para os demais estudantes. Em língua portuguesa, o avanço entre os alunos da Educação Especial é mais acentuado, passando de 20,7% em 2013 para 44,5% em 2023, enquanto entre os demais alunos a proporção cresce de 40,9% para 55,9%. Em matemática, o padrão é semelhante, ainda que em níveis mais baixos, com aumento de 16,9% para 33,9% entre os estudantes da Educação Especial e de 35,6% para 44,3% entre os demais. Apesar da evolução observada em ambas as disciplinas e grupos, permanece uma diferença consistente entre os estudantes da Educação Especial e os demais ao longo de toda a série, ainda que com sinais de redução em alguns períodos. Esses resultados indicam avanços no desempenho dos dois grupos, ao mesmo tempo em que evidenciam a persistência de desigualdades nas condições de aprendizagem.

Gráfico 10

Porcentagem de estudantes com aprendizagem adequada no 5º ano do Ensino Fundamental

Brasil | Rede Pública | 2013-2023



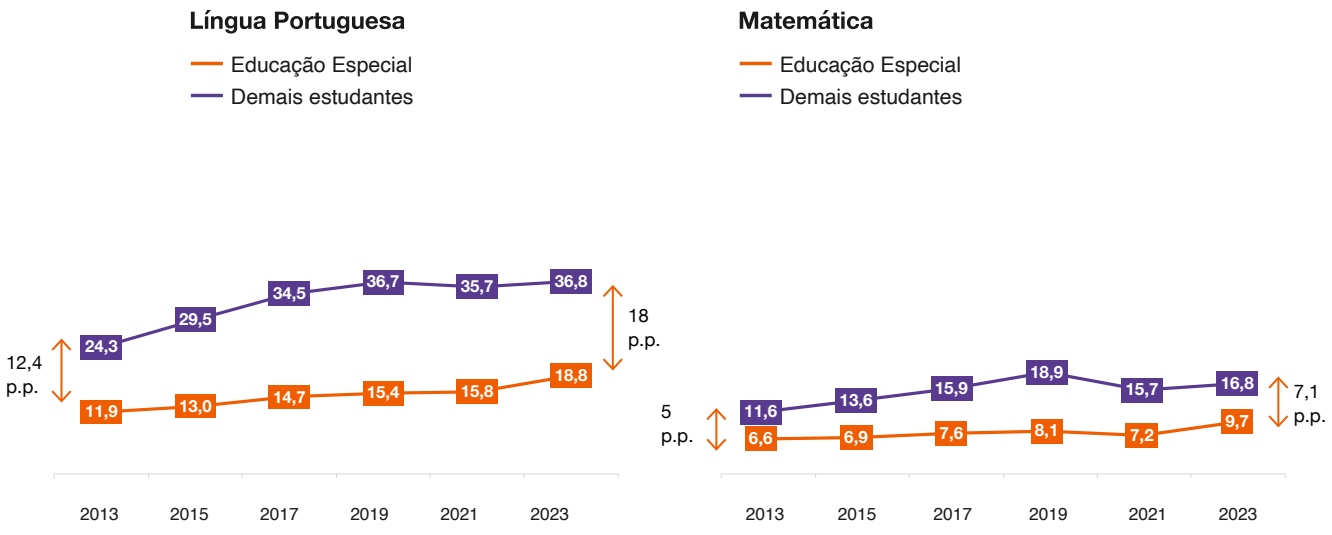
Fonte: Inep/MEC – Microdados do Censo Escolar da Educação Básica e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

No Gráfico 11, referente ao 9º ano do Ensino Fundamental, verifica-se que a proporção de estudantes com aprendizagem adequada em língua portuguesa e matemática mantém-se em níveis mais baixos em comparação ao 5º ano, ainda que com trajetória de crescimento ao longo do período analisado para ambos os grupos. Em língua portuguesa, a proporção entre estudantes da Educação Especial passa de 11,9% em 2013 para 18,8% em 2023, enquanto entre os demais alunos varia de 24,3% para 36,8%. Em matemática, os níveis são ainda mais reduzidos, com aumento de 6,6% para 9,7% entre os estudantes da Educação Especial e de 11,6% para 16,8% entre os demais, além de oscilações ao longo da série. De modo geral, os resultados indicam avanços pequenos no período, acompanhados da persistência de diferenças entre os grupos, evidenciando desafios mais intensos na garantia de aprendizagem adequada nessa etapa de ensino, especialmente em matemática.

Gráfico 11

Porcentagem de estudantes com aprendizagem adequada no 9º ano do Ensino Fundamental

Brasil | Rede Pública | 2013-2023



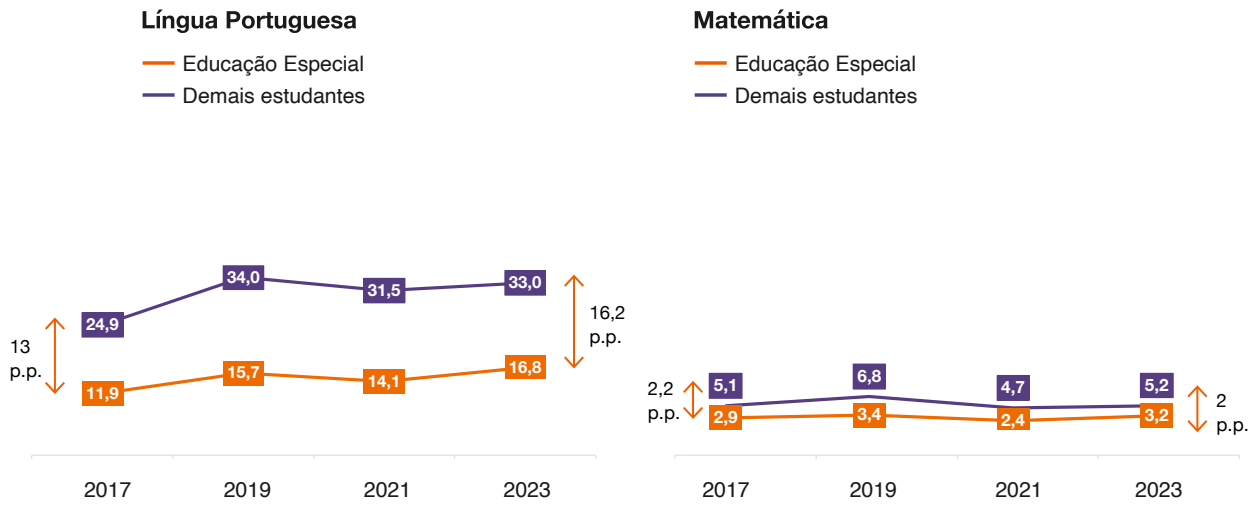
Fonte: Inep/MEC – Microdados do Censo Escolar da Educação Básica e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Na 3ª série do Ensino Médio, a proporção de estudantes com aprendizagem adequada permanece em níveis baixos ao longo de todo o período analisado, tanto em língua portuguesa quanto em matemática, para os dois grupos, conforme o Gráfico 12. Em língua portuguesa, a proporção entre os alunos da Educação Especial varia de 11,9% em 2017 para 16,8% em 2023, enquanto entre os demais oscila entre 24,9% e 33,0%. Em matemática, os níveis são ainda mais baixos, com valores inferiores a 4% entre os estudantes da Educação Especial e abaixo de 7% entre os demais estudantes ao longo de toda a série. Embora a diferença entre os grupos seja menor em comparação às etapas anteriores, essa redução ocorre em um contexto de baixo desempenho nos dois grupos, indicando uma aproximação entre os grupos em níveis igualmente baixos de aprendizagem adequada. De modo geral, os resultados evidenciam a persistência de desafios significativos nessa etapa, especialmente no caso da matemática.

Gráfico 12

Porcentagem de estudantes com aprendizagem adequada na 3ª série do Ensino Médio

Brasil | Rede Pública | 2017-2023



Fonte: Inep/MEC – Microdados do Censo Escolar da Educação Básica e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).



A partir dos resultados apresentados, observa-se que, embora haja crescimento na proporção de estudantes com aprendizagem adequada ao longo da série histórica, esse padrão não se mantém ao longo das etapas escolares. No 5º ano do Ensino Fundamental, observam-se níveis mais elevados de aprendizagem adequada e avanços mais expressivos ao longo do período analisado, especialmente em língua portuguesa, ainda que com diferenças entre os grupos. No 9º ano, os níveis são mais baixos e os avanços mais moderados, com persistência das desigualdades. Já na 3ª série do Ensino Médio, os resultados indicam um cenário de baixo desempenho em ambos os grupos, especialmente em matemática, com redução do hiato associada à aproximação em níveis igualmente reduzidos de aprendizagem adequada. Esses padrões indicam que, apesar dos avanços ao longo do tempo, há uma redução consistente dos níveis de aprendizagem adequada conforme se avança na trajetória escolar, evidenciando o acúmulo de dificuldades ao longo das etapas e a necessidade de fortalecer as condições de escolarização e os apoios educacionais, especialmente para o público da Educação Especial.

A Tabela 3 evidencia a existência de desigualdades territoriais expressivas na proporção de estudantes com aprendizagem adequada no 5º ano do Ensino Fundamental. Em 2023, destacam-se os estados do Paraná, Acre e Espírito Santo, que apresentam as maiores proporções de aprendizagem adequada entre os estudantes da Educação Especial, tanto em língua portuguesa quanto em matemática. Ao mesmo tempo, observa-se a persistência de diferenças entre estudantes da Educação Especial e os demais em praticamente todas as unidades da federação. Ainda que, na maioria dos estados, essa diferença tenha se reduzido ao longo da série histórica, sugerindo uma aproximação entre os grupos, há exceções relevantes, como nos estados do Amapá, Ceará, Alagoas e Bahia, onde o hiato se ampliou no período. Esses resultados indicam que, além das desigualdades entre grupos, há variações importantes na forma como essas diferenças se manifestam territorialmente.

Tabela 3

Porcentagem de estudantes com aprendizagem adequada no 5º ano do Ensino Fundamental

Brasil, regiões e unidades da federação | Rede Pública | 2013 e 2023

Território	5º ano do Ensino Fundamental							
	Língua Portuguesa				Matemática			
	2013		2023		2013		2023	
	Educação Especial	Demais estudantes	Educação Especial	Demais estudantes	Educação Especial	Demais estudantes	Educação Especial	Demais estudantes
Brasil	**20,7**	**40,9**	**44,5**	**55,9**	**16,9**	**35,6**	**33,9**	**44,3**
Norte	**18,5**	**27,2**	**46,7**	**41,9**	**13,6**	**20,6**	**34,5**	**30,3**
Rondônia	28,3	40,2	42,3	50,0	23,8	35,4	30,4	36,9
Acre	21,5	44,7	58,0	54,4	16,6	34,8	43,0	41,5
Amazonas	18,1	34,5	52,6	47,1	15,5	25,7	41,9	36,7
Roraima	25,6	32,5	42,5	42,9	17,5	28,6	35,4	33,3
Pará	16,0	18,5	44,7	36,1	10,5	12,6	32,5	24,0
Amapá	18,6	17,9	36,2	38,0	13,2	11,5	24,5	25,3
Tocantins	14,9	36,4	44,4	46,8	10,6	30,5	30,4	35,3
Nordeste	**13,8**	**24,4**	**36,3**	**46,0**	**10,3**	**19,0**	**25,8**	**33,8**
Maranhão	12,0	16,1	38,2	39,1	6,7	10,7	25,8	26,6
Piauí	16,0	23,8	48,7	51,2	12,8	18,1	35,5	37,5
Ceará	19,1	39,8	40,6	66,9	15,7	30,6	30,3	52,6
Rio Grande do Norte	11,3	23,1	31,7	38,7	8,2	17,6	19,1	25,0
Paraíba	13,4	25,0	35,8	45,8	9,1	19,8	25,0	34,7
Pernambuco	13,2	25,4	44,1	45,5	11,3	21,1	33,0	34,1
Alagoas	10,7	18,2	41,4	49,2	7,4	14,9	29,8	40,7
Sergipe	11,4	18,6	33,7	37,2	7,9	15,9	24,2	26,5
Bahia	12,7	21,5	28,3	39,7	8,8	16,9	19,6	27,4
Sudeste	**22,8**	**52,3**	**47,2**	**61,3**	**18,7**	**47,7**	**37,6**	**50,6**
Minas Gerais	22,7	56,5	46,0	60,9	18,7	52,3	36,8	49,4
Espírito Santo	26,9	46,0	57,1	64,4	24,2	39,6	44,1	50,9
Rio de Janeiro	25,4	44,5	49,0	53,8	20,3	37,8	39,0	41,1
São Paulo	21,7	53,5	45,2	63,4	17,5	49,6	36,1	53,9
Sul	**25,7**	**54,5**	**51,0**	**67,3**	**22,7**	**49,7**	**40,2**	**55,3**
Paraná	29,1	56,4	58,5	71,1	26,9	53,0	48,2	61,0
Santa Catarina	28,1	57,5	53,5	67,9	24,0	51,9	41,7	55,3
Rio Grande do Sul	22,1	50,7	43,8	62,4	18,8	45,1	33,2	49,0
Centro-Oeste	**23,8**	**47,2**	**50,3**	**58,9**	**20,2**	**40,1**	**38,4**	**45,1**
Mato Grosso do Sul	22,1	45,2	49,1	49,9	17,3	38,2	35,3	35,1
Mato Grosso	12,2	38,7	38,3	53,9	11,6	32,5	28,8	41,1
Goiás	28,4	49,3	56,6	63,6	25,0	41,6	44,6	49,9
Distrito Federal	28,4	55,6	45,0	65,1	22,7	48,4	32,7	51,3

Fonte: Inep/MEC – Microdados do Censo Escolar da Educação Básica e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

As diferenças territoriais observadas na etapa anterior se mantêm no 9º ano do Ensino Fundamental, conforme a Tabela 4. Na maioria dos estados, verifica-se aumento da proporção de estudantes com aprendizagem adequada entre 2013 e 2023, tanto para o público da Educação Especial quanto para os demais alunos. No entanto, esse avanço ocorre, em grande parte dos casos, de forma desigual entre os grupos, resultando não apenas na persistência, mas também no aumento das desigualdades em diversas unidades da federação. Apenas em alguns estados (Roraima, Rio de Janeiro, Paraná e Mato Grosso do Sul) observa-se redução da desigualdade entre os estudantes da Educação Especial e os demais ao longo do período. Esses resultados indicam que, embora haja melhora nos indicadores, a evolução tem ocorrido de maneira desigual, reforçando disparidades entre grupos e territórios.



Tabela 4

Porcentagem de estudantes com aprendizagem adequada no 9º ano do Ensino Fundamental

Brasil, regiões e unidades da federação | Rede Pública | 2013 e 2023

Território	9º ano do Ensino Fundamental							
	Língua Portuguesa				Matemática			
	2013		2023		2013		2023	
	Educação Especial	Demais estudantes	Educação Especial	Demais estudantes	Educação Especial	Demais estudantes	Educação Especial	Demais estudantes
Brasil	**11,9**	**24,3**	**18,8**	**36,8**	**6,6**	**11,6**	**9,7**	**16,8**
Norte	**13,3**	**18,1**	**17,9**	**28,0**	**6,3**	**6,7**	**6,9**	**10,5**
Rondônia	24,9	21,9	16,0	31,5	16,5	9,7	8,6	12,9
Acre	15,9	24,4	27,4	35,8	7,3	8,5	8,9	13,6
Amazonas	16,2	20,7	20,4	32,4	9,0	8,3	6,7	13,2
Roraima	6,1	15,5	30,5	20,4	3,5	6,0	19,1	8,0
Pará	9,0	15,1	15,4	24,5	2,8	4,4	5,8	8,2
Amapá	18,2	13,1	14,8	24,9	4,4	2,6	2,1	6,0
Tocantins	7,7	20,7	14,6	31,9	3,0	10,1	5,7	14,5
Nordeste	**9,9**	**15,5**	**14,8**	**30,4**	**3,6**	**6,1**	**6,8**	**13,3**
Maranhão	10,3	11,5	12,1	23,2	3,8	3,5	5,5	8,7
Piauí	8,1	17,1	22,1	35,9	2,7	7,1	9,5	17,5
Ceará	11,4	23,4	19,4	47,2	5,1	10,9	11,2	25,4
Rio Grande do Norte	6,4	16,8	11,0	25,7	1,5	6,9	4,3	8,9
Paraíba	9,8	14,1	15,5	29,0	1,7	4,9	5,9	10,6
Pernambuco	11,3	15,5	16,1	33,7	3,7	6,4	7,6	15,2
Alagoas	8,8	10,0	17,0	32,0	3,5	3,3	8,1	17,9
Sergipe	10,8	13,9	11,2	25,7	5,5	5,5	2,7	9,0
Bahia	9,2	14,3	11,8	23,8	3,0	4,9	4,8	8,2
Sudeste	**11,7**	**29,4**	**18,5**	**40,9**	**7,0**	**15,1**	**9,5**	**18,8**
Minas Gerais	14,9	34,6	15,6	38,7	10,1	20,8	7,3	17,7
Espírito Santo	21,1	27,5	22,3	43,8	12,2	15,2	10,8	21,3
Rio de Janeiro	16,6	27,1	25,7	35,2	8,5	13,0	14,1	14,3
São Paulo	9,8	28,0	18,1	43,3	5,7	13,3	9,7	20,4
Sul	**12,5**	**28,6**	**24,2**	**40,9**	**7,4**	**14,3**	**14,6**	**22,3**
Paraná	11,7	27,6	32,6	45,7	6,8	13,8	22,4	24,2
Santa Catarina	8,2	27,8	21,4	44,1	4,7	14,0	12,1	23,0
Rio Grande do Sul	18,6	30,4	17,4	42,5	11,2	15,1	8,4	19,4
Centro-Oeste	**14,0**	**26,5**	**22,9**	**38,6**	**8,7**	**12,4**	**13,0**	**18,2**
Mato Grosso do Sul	12,0	29,5	16,3	33,1	7,2	13,6	7,5	12,7
Mato Grosso	4,7	19,6	12,4	32,5	3,0	8,1	6,1	14,1
Goiás	16,1	29,0	28,2	46,0	9,8	14,3	17,3	24,6
Distrito Federal	19,9	27,5	27,1	35,7	12,8	13,2	13,7	14,5

Fonte: Inep/MEC – Microdados do Censo Escolar da Educação Básica e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).



Na 3ª série do Ensino Médio, os patamares de aprendizagem adequados são mais baixos em língua portuguesa e matemática em todas as unidades da federação, conforme a Tabela 5. Mesmo nos contextos com melhores resultados, os níveis permanecem reduzidos: em 2023, o estado com maior proporção de estudantes da Educação Especial com aprendizagem adequada foi o Paraná, com 33,9% em língua portuguesa e apenas 11,1% em matemática. Entre os demais alunos, o cenário também é crítico, com proporções igualmente baixas em ambas as disciplinas. Nesse contexto, ainda que a desigualdade entre unidades da federação se apresente em patamar menos acentuado em comparação às etapas anteriores, essa redução ocorre em um cenário de baixo desempenho nos dois grupos. Esses resultados indicam que a etapa demanda atenção específica, uma vez que os desafios relacionados à garantia da aprendizagem se intensificam no Ensino Médio, afetando todos os estudantes.

Tabela 5

Porcentagem de estudantes com aprendizagem adequada na 3ª série do Ensino Médio

Brasil, regiões e unidades da federação | Rede Pública | 2017 e 2023

Território	3ª série do Ensino Médio							
	Língua Portuguesa				Matemática			
	2017		2023		2017		2023	
	Educação Especial	Demais estudantes	Educação Especial	Demais estudantes	Educação Especial	Demais estudantes	Educação Especial	Demais estudantes
Brasil	**11,9**	**24,9**	**16,8**	**33,0**	**2,9**	**5,1**	**3,2**	**5,2**
Norte	**11,6**	**15,1**	**16,1**	**24,2**	**2,1**	**2,2**	**1,9**	**2,7**
Rondônia	18,2	25,7	19,0	30,6	2,5	4,5	4,8	3,9
Acre	17,4	22,5	20,2	30,0	2,9	3,1	1,9	2,6
Amazonas	10,9	15,3	12,5	21,0	0,7	2,1	1,4	2,6
Roraima	4,8	17,9	14,1	22,2	0,0	4,2	2,6	3,2
Pará	7,9	11,3	16,6	23,8	0,0	1,4	1,6	2,2
Amapá	14,3	15,1	22,6	26,7	6,1	1,7	2,1	2,2
Tocantins	10,2	20,8	10,6	26,4	4,4	4,2	0,5	3,6
Nordeste	**10,4**	**19,6**	**14,6**	**28,5**	**2,1**	**4,1**	**2,4**	**4,9**
Maranhão	14,3	15,2	13,7	19,3	2,5	2,2	1,0	2,4
Piauí	14,6	15,5	18,5	27,2	7,2	3,3	3,9	4,8
Ceará	8,7	27,7	15,7	37,0	2,1	7,3	2,9	8,3
Rio Grande do Norte	6,0	21,8	16,0	33,3	1,7	6,7	3,2	6,7
Paraíba	13,4	18,1	16,2	30,3	0,8	3,2	2,2	4,0
Pernambuco	11,0	24,9	16,9	36,4	2,2	5,6	4,1	7,6
Alagoas	16,7	15,4	13,4	24,3	1,6	2,9	3,1	3,7
Sergipe	14,5	18,3	8,0	24,3	2,9	2,8	0,0	3,2
Bahia	4,7	15,5	12,4	22,8	1,0	2,3	1,4	2,5
Sudeste	**10,8**	**29,4**	**14,3**	**35,6**	**2,9**	**6,2**	**2,3**	**5,2**
Minas Gerais	9,3	30,8	12,7	35,8	2,0	7,5	1,9	6,5
Espírito Santo	22,6	40,0	17,4	43,3	9,1	13,8	4,2	9,2
Rio de Janeiro	18,9	26,9	16,4	26,1	3,4	5,8	2,4	3,1
São Paulo	9,0	28,8	14,5	37,8	2,5	5,3	2,3	5,0
Sul	**15,2**	**29,2**	**24,7**	**41,1**	**3,8**	**6,2**	**6,5**	**6,8**
Paraná	17,1	28,4	33,9	42,9	5,1	5,6	11,1	6,6
Santa Catarina	11,9	26,3	19,7	36,8	2,9	5,4	3,7	5,6
Rio Grande do Sul	13,6	31,7	18,9	42,0	2,1	7,3	3,9	8,1
Centro-Oeste	**13,8**	**27,3**	**19,6**	**34,8**	**3,6**	**5,5**	**4,8**	**6,0**
Mato Grosso do Sul	14,1	25,7	18,3	30,6	3,7	4,4	2,3	4,1
Mato Grosso	6,3	21,4	9,8	29,5	1,1	3,6	0,6	3,6
Goiás	15,5	30,7	20,6	40,6	3,2	7,0	6,6	9,1
Distrito Federal	16,3	27,5	27,8	33,6	6,1	5,1	6,4	4,7

Fonte: Inep/MEC – Microdados do Censo Escolar da Educação Básica e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).



Os resultados indicam que o desempenho dos estudantes no Saeb é marcado por avanços ao longo da série histórica, mas por uma redução dos níveis de aprendizagem adequada à medida que se avança na trajetória escolar, acompanhada da persistência e, em diversos contextos, do aprofundamento das desigualdades entre estudantes da Educação Especial e os demais. As análises territoriais mostram que essas diferenças não se distribuem de forma homogênea, variando entre estados e regiões, mas mantendo-se como um traço recorrente do indicador em todas as etapas. No Ensino Médio, esse cenário se torna ainda mais crítico, com baixos níveis de aprendizagem para todos os estudantes, o que reduz as diferenças relativas entre grupos, mas em patamares igualmente reduzidos. Assim, os resultados evidenciam que os desafios relacionados à garantia da aprendizagem adequada não apenas permanecem ao longo da trajetória escolar, como tendem a se intensificar, reforçando a necessidade de políticas que ampliem as condições de escolarização e assegurem apoios educacionais efetivos, especialmente para o público da Educação Especial.

Além disso, a leitura conjunta dos indicadores de participação (Tabela 2) e de desempenho adequado (Tabelas 3 a 5) por território revela padrões que merecem atenção. Em alguns estados da região norte, os estudantes da Educação Especial apresentam, no 5º ano (Tabela 3), proporções de aprendizagem adequada superiores às dos demais estudantes — como no Pará (44,7% frente a 36,1% em língua portuguesa), no Amazonas (52,6% frente a 47,1%) e no Acre (58,0% frente a 54,4%). No 9º ano (Tabela 4), o padrão se repete de forma ainda mais acentuada em Roraima, onde os estudantes da Educação Especial registram 30,5% frente a 20,4% em língua portuguesa e 19,1% frente a 8,0% em matemática. Esses resultados são contraintuitivos e sugerem que a composição do grupo da Educação Especial pode variar significativamente entre os territórios, de modo que comparações diretas entre unidades da federação devem ser feitas com cautela. Essa constatação reforça a importância de que futuras edições do Saeb contemplem um desenho amostral específico para esse público, assegurando estimativas com maior robustez e comparabilidade territorial.



8 Considerações finais

Ao longo deste relatório, buscou-se compreender como os estudantes da Educação Especial vêm sendo considerados no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com base tanto em sua participação quanto em seus resultados de aprendizagem. Os achados indicam um movimento consistente de ampliação da presença desse público na avaliação ao longo do tempo, refletindo avanços institucionais, normativos e operacionais que favoreceram sua inclusão. Esse processo, no entanto, não se dá de forma homogênea e revela diferenças importantes entre etapas de ensino, territórios e perfis de estudantes, evidenciando que a ampliação da participação convive com desafios persistentes para a garantia de condições equitativas de participação na avaliação.

No que se refere aos resultados de aprendizagem, observa-se que os estudantes da Educação Especial apresentam, de forma recorrente, níveis de aprendizagem adequada inferiores aos demais estudantes. Ainda que, em alguns casos, haja sinais de avanço ao longo da série histórica, as distâncias entre os grupos permanecem relevantes e indicam a presença de desigualdades estruturais no sistema educacional. Esses resultados devem ser interpretados com cautela, uma vez que não se restringem a dimensões individuais, mas expressam também as condições de escolarização, o acesso a apoios pedagógicos, a adequação das práticas de ensino e as oportunidades efetivas de aprendizagem disponíveis para esse público.

Os resultados apresentados devem ser considerados à luz de algumas limitações. O uso articulado de diferentes bases de dados, com finalidades e lógicas distintas, impõe desafios metodológicos que afetam a comparabilidade das informações. Além disso, a qualidade dos registros administrativos e das respostas aos instrumentos de coleta pode variar, influenciando a identificação dos estudantes e, consequentemente, as estimativas produzidas. Soma-se a isso a própria complexidade de mensurar a participação e o desempenho de um público heterogêneo, cujas condições de realização da avaliação podem impactar os resultados observados.

O escopo deste estudo também apresenta limites que devem ser considerados na interpretação dos resultados. As análises concentram-se nos estudantes matriculados nas etapas avaliadas e elegíveis ao Saeb e, portanto, não alcançam aqueles que, ao longo de suas trajetórias escolares, enfrentaram barreiras que

resultaram em abandono ou evasão escolar. Desse modo, os resultados dizem respeito aos estudantes que permaneceram no sistema de ensino até as etapas analisadas e não permitem apreender integralmente as desigualdades acumuladas ao longo das trajetórias escolares.

A compreensão dessas desigualdades demanda, portanto, o aprofundamento das análises em estudos futuros. Uma frente relevante consiste em articular os resultados do Saeb a indicadores de trajetória escolar, de modo a compreender como processos de reprovação, abandono e evasão se relacionam com a participação e a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. Também será importante incorporar as médias de proficiência em língua portuguesa e matemática. A análise baseada na proporção de estudantes com aprendizagem adequada, adotada neste relatório, permite identificar a parcela que alcança determinado ponto de corte, mas não visibiliza o cenário de aprendizagem para alunos que estão muito abaixo dos pontos estabelecidos. Esse é um problema, em especial, para matemática no 9º ano e no 3º ano do Ensino Médio, onde um grande percentual de alunos (da educação especial ou não) obtêm níveis de proficiência muito abaixo do patamar considerado adequado. A incorporação das médias de proficiência poderá, portanto, revelar desigualdades que não são plenamente captadas por esse indicador e contribuir para uma compreensão mais abrangente das diferenças de aprendizagem. Por fim, estudos futuros poderão ampliar a desagregação territorial das análises, contemplando as capitais e outros recortes territoriais.

Um elemento central para a compreensão desses resultados diz respeito às formas de identificação dos estudantes da Educação Especial nas bases de dados. A análise da correspondência entre o Censo Escolar e o Saeb evidencia diferenças significativas entre registro administrativo e autodeclaração, que não podem ser interpretadas apenas como inconsistências, mas como reflexo de processos distintos de produção da informação. Essas diferenças indicam limites importantes para a mensuração do público e reforçam a necessidade de leituras analíticas que considerem as especificidades de cada fonte, evitando interpretações simplificadas ou comparações diretas sem o devido tratamento metodológico.

Paralelamente, o relatório evidencia avanços relevantes na incorporação de dispositivos de acessibilidade nas avaliações, com a ampliação de recursos, adaptações e orientações voltadas à participação dos estudantes da Educação Especial. Esses avanços representam um passo importante na consolidação de uma política avaliativa mais inclusiva. Ainda assim, sua efetividade depende de condições de implementação que extrapolam a dimensão normativa, envolvendo aspectos

como a qualidade dos registros escolares, a organização das redes de ensino, a disponibilidade de profissionais e a articulação entre diferentes atores no processo de aplicação da avaliação.

Diante desse conjunto de evidências, o estudo aponta para a necessidade de aprimorar os instrumentos e procedimentos de avaliação, de modo a torná-los mais sensíveis às diferentes formas de participação e aprendizagem de todos os estudantes. Também se destaca a importância de fortalecer a qualidade e a integração dos registros administrativos, reduzindo inconsistências e ampliando a confiabilidade das informações. Por fim, evidencia-se a relevância de aprofundar investigações que articulem participação, condições de realização da avaliação e resultados de aprendizagem, contribuindo para uma compreensão mais abrangente das dinâmicas de inclusão no sistema educacional.

Em síntese, o relatório indica que houve avanços importantes na incorporação dos estudantes da Educação Especial no Saeb, tanto em termos de participação quanto de desempenho. Ao mesmo tempo, revela a persistência de desigualdades e limitações na mensuração desse público, apontando para a necessidade de continuidade dos esforços institucionais e analíticos para o aprimoramento das políticas de avaliação e para a produção de evidências mais robustas sobre inclusão e aprendizagem.

Referências bibliográficas

BECKER, Kalinca Léia; CARDOSO, Mateus Naressi. Eliminação das barreiras que dificultam o acesso das pessoas com deficiência à educação: avaliação de impacto do Programa BPC na Escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 52., 2024, Fortaleza. *Anais do 52º Encontro Nacional de Economia.* Fortaleza: ANPEC, 2024.

BONAMINO, Alicia. *O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb*): uma análise crítica. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano de; SOUSA, Sandra Zákia Lian. Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373–388, abr./jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Institui a Avaliação Nacional da Educação Básica – Saeb. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 mar. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Institui a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jun. 2013a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Cartilha do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)* 2013. Brasília, DF: Inep, 2013b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Saeb*: coletânea de documentos de edições antigas. Brasília: Inep, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Instruções para aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 22 dez. 2017a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Cartilha do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2017*. Brasília, DF: Inep, 2017b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Cartilha do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2019*. Brasília, DF: Inep, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020. Institui a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 6 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021. Estabelece parâmetros e diretrizes para a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). 2021a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Cartilha do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2021*. Brasília, DF: Inep, 2021b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb):* histórico. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Cartilha Saeb 2025*: diretrizes da edição. Brasília, DF: Inep, 2025a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Nota Técnica nº 34/2025/CGEE/DIRED-INEP.* Brasília: Inep, 2025b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Indicadores de Fluxo da Educação Superior.* Brasília: Inep, 2025c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2025:* 1ª etapa da coleta. Brasília, DF: Inep, 2025d.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Quais são os documentos comprobatórios necessários para realizar a declaração de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação ao Censo Escolar?* Brasília, DF: Inep, [s.d.].

BREEN, Richard; KAROLY, Lynn. Administrative data in education research: issues and challenges. *Educational Researcher,* v. 49, n. 8, p. 565–574, 2020.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. O Saeb e a agenda de reformas educacionais: 1995 a 2002. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 85-98, maio/ago. 2016.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

DEVILLE, J.-C.; SÄRNDAL, C.-E. Calibration estimators in survey sampling. *Journal of the American Statistical Association*, v. 87, n. 418, 1992.

DIVERSA. Avaliação inclusiva: o ótimo de cada estudante. Diversa – *Educação Inclusiva na Prática.* São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2014.

FARIA, Ernesto Martins. *Como está a aprendizagem dos alunos brasileiros?* Uma análise a partir do Saeb, do PIRLS e do PISA. 2025. Tese (Doutorado em Ciências da Educação – Especialidade em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2025.

FERNANDES, Reynaldo. A universalização da avaliação e a criação do Ideb: pressupostos e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 99-114, maio/ago. 2016.

GROVES, Robert M.; FOWLER JR., Floyd J.; COUPER, Mick P.; LEPKOWSKI, James M.; SINGER, Eleanor; TOURANGEAU, Roger. *Survey methodology*. 2. ed. Hoboken: Wiley, 2009.

HYDE, Jody Schimmel; HARRATI, Amal. The alignment between self-reported and administrative measures of disability program application and benefit receipt. *Social Security Bulleti*n, v. 83, n. 4, 2023.

INSTITUTO
RODRIGO
MENDES