

# Investigando efeito retroativo do SAEB/Prova Brasil de leitura no 9º ano do ensino fundamental

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2683>

**Adriana de Oliveira Barbosa<sup>1</sup>**

## Resumo

Neste artigo apresento resultados parciais de uma investigação qualitativa sobre o efeito retroativo de uma avaliação padronizada em larga escala presente no contexto educacional brasileiro, o SAEB/Prova Brasil. Foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com gestores e professores de 9º ano de língua portuguesa de duas escolas e um centro regional de ensino do Distrito Federal e analisadas suas percepções acerca dessa avaliação, com o objetivo de contribuir para a compreensão do fenômeno do efeito retroativo. Os resultados encontrados trazem reflexões pertinentes acerca da avaliação pelos entrevistados, que não a ignoram e revelam algumas estratégias adotadas por força da avaliação em uma das escolas, dando indícios de efeito retroativo de intensidade fraca, ligado ao fator de prestígio associado ao resultado numérico representado pelo IDEB.

**Palavras-chave:** avaliação; efeito retroativo; SAEB; Prova Brasil; leitura.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; [adriabarbosa19@gmail.com](mailto:adriabarbosa19@gmail.com); <http://orcid.org/0000-0002-8962-8210>

## Investigating washback of SAEB/Prova Brasil Reading in 9th grade

### Abstract

In this paper I present the partial results of a qualitative investigation on washback of a large-scale standardized assessment in Brazilian educational context, SAEB/Prova Brasil. I conducted semi-structured interviews with managers and 9th grade Portuguese language teachers from two schools and one manager from a regional center of the Federal District and analyzed their perceptions about this assessment, aiming at contributing to the understanding of the washback phenomenon. The results found pertinent reflections about the assessment by the participants, who do not ignore it and reveal some related strategies adopted due to the assessment in one of the schools, providing evidence of a weak intensity washback, linked to the prestige factor associated with the score results represented by IDEB.

**Keywords:** assessment; washback; SAEB; Prova Brasil; reading.

### Introdução

O presente artigo trata de uma investigação sobre o efeito retroativo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), avaliação padronizada nacional de larga escala presente no cenário brasileiro há mais de duas décadas, também conhecido como Prova Brasil, cujos resultados em testes de Leitura e Matemática compõem o principal meio de monitoramento da qualidade educacional em âmbito nacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que desde 2007 produz resultados por unidade escolar<sup>2</sup>. Os resultados tanto dos testes aplicados aos alunos quanto do IDEB são divulgados a cada dois anos e têm gerado *rankings* de desempenho no interior das redes de ensino e mesmo entre as redes (federal, estadual e municipal), porém pouco ainda se conhece sobre como essa avaliação tem impactado as escolas.

O desenvolvimento de estudos sobre o efeito retroativo (*washback*) na área de avaliação de línguas aflorou especialmente na década de 1990, a partir da preocupação em torno da relação entre avaliação e fatores éticos e políticos (ALDERSON; BANERJEE, 2001), oferecendo respaldo para considerar que avaliações, exames e testes<sup>3</sup> não se esgotam em seus instrumentos e resultados, mas geram impactos para o ensino/aprendizagem

---

2 Em 2017, o SAEB/Prova Brasil foi aplicado a aproximadamente 5,4 milhões de alunos, de 73 mil escolas (INEP, 2019a, p. 20).

3 *Avaliação, exame, teste* são termos correlatos frequentemente usados como sinônimos nos contextos de avaliação. Neste artigo, o termo *avaliação* será usado considerando o processo do SAEB como um todo, enquanto o termo *teste* se referirá ao instrumento efetivamente aplicado aos alunos, salvo em caso de citação, quando se respeitará a nomenclatura utilizada originalmente.

que precisam ser investigados. Entende-se, porém, que se trata de um fenômeno complexo e multifacetado, e que, por isso, requer investigação empírica e compreensão do contexto em que ocorre (ALDERSON; WALL, 1993; SCARAMUCCI, 2004; WATANABE, 2004, entre outros).

Dada a importância que a avaliação externa adquiriu no Brasil, ressalta-se a relevância e a necessidade de pesquisas sobre esse fenômeno. Scaramucci (2004), ao elaborar um panorama geral das pesquisas na área, mostrou que, no caso brasileiro, exames são, em geral, implantados e substituídos sem maiores discussões e análises de seus efeitos. No caso do SAEB, algumas pesquisas desenvolvidas revelaram o pouco conhecimento e a pouca apropriação dos resultados das avaliações e dos significados dos índices pela comunidade escolar, sobretudo pelos professores, ao mesmo tempo em que se apontou um processo de ratificação e acomodação ao sistema de avaliação, ainda que os impactos apresentem diferentes nuances, dependendo dos atores avaliados, o que reitera a complexidade do contexto pedagógico (CORRÊA, 2012; RETORTA, 2010; SOUZA, 2009).

No intuito de compreender melhor esse cenário, especialmente no 9º ano, foi feita uma pesquisa qualitativa em escolas dos anos finais do ensino fundamental, a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas em três centros regionais do Distrito Federal e seis escolas, sendo duas em cada centro. Foram entrevistados gestores escolares (diretores ou coordenadores), gestores dos centros regionais de ensino (órgãos intermediários) e professores de língua portuguesa de 9º ano das escolas selecionadas. Com isso, pretendia-se compreender suas percepções e suas experiências com o SAEB/ Prova Brasil de Leitura. Neste artigo, discuto dados parciais da investigação, relativos a um centro regional e duas escolas a ele vinculadas<sup>4</sup>.

Este artigo está dividido em cinco seções, além desta introdução. Primeiramente faço uma breve apresentação do SAEB, destacando suas características principais. Em seguida, discuto o efeito retroativo na área de avaliação de línguas, ressaltando elementos que embasam teoricamente a investigação. Na terceira seção, trato os procedimentos metodológicos e analíticos. Na sequência, apresento a análise e a discussão dos dados gerados nas entrevistas, para, então, passar às considerações finais.

## **Breve histórico e características do SAEB/Prova Brasil**

O SAEB tem suas primeiras edições nos anos 1990, avaliando, por meio de testes, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Sua versão consolidada, censitária para a

---

4 Este artigo traz resultados parciais de pesquisa de Doutorado em Linguística Aplicada em andamento sobre o SAEB/Prova Brasil de Leitura no 9º ano do ensino fundamental, em que investigo o construto do teste de leitura e o efeito retroativo da avaliação junto a escolas de 9º ano.

rede pública de ensino e amostral para a rede privada, tal como a conhecemos hoje, data de 2005, restringindo-se à língua portuguesa (leitura) e à matemática (resolução de problemas). Como parte das políticas públicas de educação implantadas em nível nacional, o SAEB, sob responsabilidade do INEP<sup>5</sup>, autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), veio consolidando sua importância no âmbito da política educacional brasileira.

Importante ressaltar que, em sua concepção inicial, o SAEB foi desenhado como uma avaliação ampla do sistema, cujos resultados seriam relacionados aos dados de natureza social e escolar dos alunos para, em conjunto, formarem um retrato contextualizado da qualidade educacional no país. Inicialmente amostral, o SAEB surge vinculado a uma política de diagnóstico educacional empreendida junto aos sistemas com vistas à promoção da equidade, em uma ótica segundo a qual a avaliação permitiria inferir os resultados dos processos educacionais ao final das etapas de ensino.

Entretanto, desde 2005, com a implantação de sua versão censitária (conhecida como Prova Brasil) e com a criação do IDEB, em 2007, do qual fazem parte os resultados dos alunos nos testes do SAEB/Prova Brasil, viu-se surgir um movimento de forte (quando não exclusiva) ênfase nos resultados em detrimento das análises contextuais (BONAMINO, 2016). Isso fica evidente, por exemplo, quando se considera a baixa frequência com que o INEP produziu, ao longo dos anos, relatórios amplos sobre a avaliação, e, ainda mais fortemente, quando se observa a ampla divulgação que tem sido feita sobre os números relativos ao IDEB.

O IDEB é composto pelos dados de resultados alcançados pelos alunos avaliados nos testes do SAEB/Prova Brasil e pelas informações de fluxo escolar (aprovação/reprovação). O índice introduziu nas avaliações de larga escala no Brasil, segundo Fernandes (2016), um de seus formuladores, a política de responsabilização (*accountability*) dos agentes educacionais – diretores, professores, gestores – pelo desempenho dos estudantes, tendo como estratégia a ancoragem do IDEB a metas progressivas para cada unidade escolar.

Essa responsabilização guiada por resultados escolares<sup>6</sup> tem potencial de gerar consequências reais ou simbólicas aos envolvidos, sendo de tipo fraco, *low-stakes*, ou

---

5 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão federal responsável pelas avaliações em âmbito nacional e internacional implantadas no Brasil na educação básica e superior, além da coleta de dados dos Censos educacionais nesses níveis.

6 Outras formas de responsabilização na área educacional historicamente existentes são a burocrática, dada pela conformidade às normas legais, e a de comportamento profissional, que diz respeito à manutenção de padrões profissionais tanto formais quanto informais definidas pelos pares (BROOKE, 2006, p. 380).

forte, *high-stakes*. A versão mais forte da responsabilização é reconhecida por gerar consequências diretas aos envolvidos, como bonificações ou sanções, o que tem sido registrado, no Brasil, em experiências de avaliações externas locais, implementadas por alguns estados e municípios (BONAMINO; SOUSA, 2012; BROOKE, 2006). O SAEB/Prova Brasil, por outro lado, seria de tipo fraco, por atrelar consequências mais simbólicas aos envolvidos, dadas pela média nos testes da escola e dos municípios, além do IDEB de cada unidade escolar.

Atualmente, o IDEB figura como umas das bases da meta de melhoria da qualidade da educação básica no atual Plano Nacional de Educação 2014-2024, porém as metas estabelecidas só têm sido atingidas por escolas dos anos iniciais do ensino fundamental (INEP, 2019b).

Ao longo de pouco mais de uma década, o IDEB tem sido atrelado aos *rankings* gerados e divulgados pela mídia sem que se explorem, na mesma proporção, os significados pedagógicos dos resultados dos testes, mostrando-se, nesse sentido, mais alinhada a ações de regulação e controle dos sistemas do que a ações de melhoria das práticas educacionais (BONAMINO; SOUSA, 2012; OLIVEIRA, 2012, entre outros). Isso pouco tem contribuído para o conhecimento sobre a avaliação educacional em si e para a melhoria da educação.

Como avaliação padronizada em larga escala, o SAEB/Prova Brasil baseou-se, ao longo de seu percurso, em uma metodologia sofisticada, que envolve, por exemplo, concepções cognitivas de habilidades, formato de itens fechados de múltipla escolha, parametrização estatística, acompanhamento longitudinal. Para a presente discussão, a natureza externa do SAEB, os resultados sintéticos por escola, representados pelo IDEB e pela média de proficiência nos testes de leitura e matemática, além do caráter não público de seus testes são fatores que levaram ao questionamento sobre como essa avaliação tem impactado as unidades últimas às quais se volta, ou seja, as escolas, fatores que se referem ao efeito retroativo da avaliação e que passo a tratar a seguir.

## **Efeito retroativo: usos e consequências da avaliação**

Efeito retroativo (*washback* ou *backwash*) é um conceito fundamental da área de avaliação, e diz respeito, segundo Scaramucci (2004, p. 109):

[...] ao impacto ou influência que exames externos – principalmente aqueles de alta-relevância, tais como vestibulares e alguns testes de proficiência –, assim como a avaliação de rendimento, que ocorre internamente nos processos de ensino/aprendizagem podem exercer, potencialmente, no ensino, na aprendizagem, no currículo, na elaboração de materiais didáticos e nas atitudes das pessoas envolvidas – alunos, professores, escola.

Embora alguns autores diferenciem *efeito retroativo* de *impacto*, conforme nos alerta Scaramucci (2004), sendo o primeiro mais direcionado a contextos de aprendizagem e o segundo a contextos mais amplos, essa distinção não representa um consenso na área, razão pela qual muitas vezes os termos são utilizados de modo similar, perspectiva que também assumo<sup>7</sup>.

Historicamente, conforme discutem Alderson e Wall (1993), o efeito retroativo era visto como certo e a partir de uma visão, em geral, negativa, quando não determinista: exames bons, resultados positivos; exames ruins, resultados negativos. Esses autores foram responsáveis por propor a necessidade de comprovação empírica dessas visões generalizadoras, a partir do detalhamento de uma hipótese de efeito retroativo com diversos fatores e atores envolvidos: ensino/aprendizagem; professores/alunos; conteúdo/metodologia, mostrando a complexidade do fenômeno.

A partir do desenvolvimento das pesquisas na área, Alderson (2004) reforça o consenso em torno da existência de efeito retroativo de avaliações, quando o foco passou a ser mais em razões, formas e consequências do fenômeno. Nesse cenário, avaliações de alta relevância teriam maior potencial de efeito retroativo que avaliações de baixa relevância, porém a natureza dessa relevância não é clara, podendo variar entre os diferentes atores, o que leva à necessidade de se investigarem suas crenças acerca dos fenômenos em que estão envolvidos.

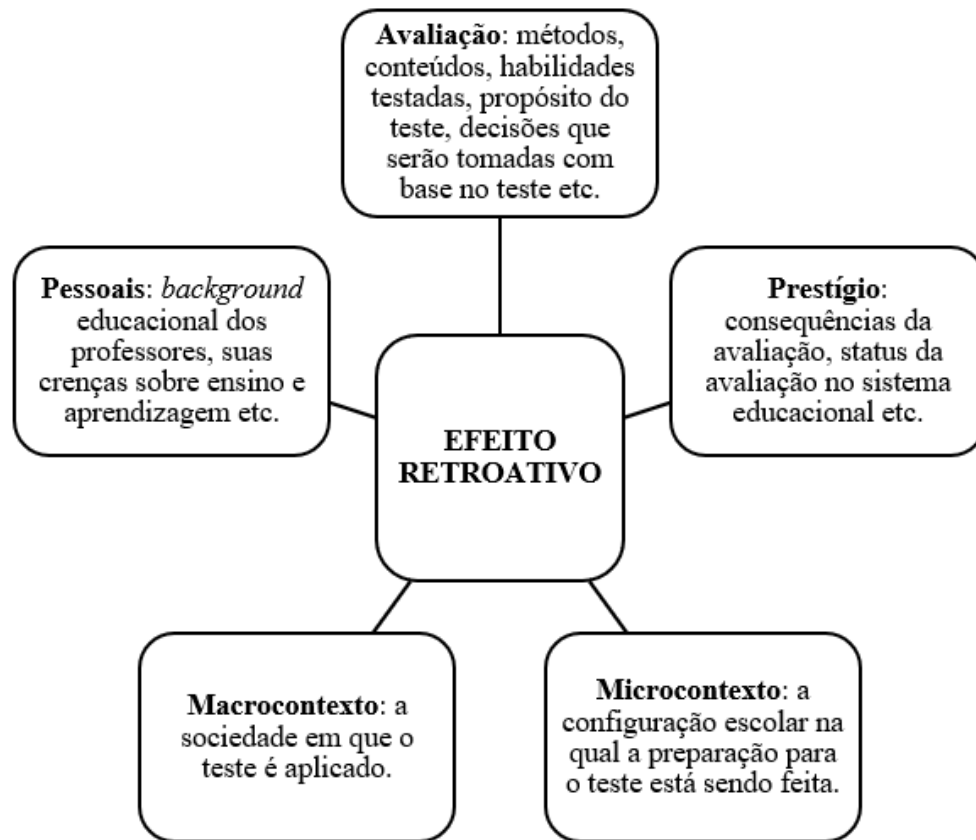
Watanabe (2004, p. 20-21) encaminhou metodologicamente a discussão e contribuiu para a reflexão sobre o conceito de efeito retroativo, identificando as várias dimensões a ele associadas: especificidade; intensidade; extensão; intencionalidade e valor. *Especificidade* diz respeito ao efeito geral ou específico de uma avaliação ou teste. *Intensidade* diz respeito a se o efeito é forte ou fraco, sendo que um efeito forte tende a modificar mais as dinâmicas e eventos em sala de aula e em todo o corpo de professores. Esse fator parece se dar também em função do grau de relevância do teste. *Extensão* se relaciona à linha temporal, se ele é curto ou longo. *Intencionalidade* requer um olhar sobre os efeitos pretendidos e não pretendidos pela avaliação, que devem ser ambos examinados. E *valor* se refere ao julgamento sobre a avaliação, podendo ser positivo ou negativo, e se relaciona aos atores para quem essa avaliação é voltada.

Além disso, Watanabe elencou aspectos de aprendizagem e ensino que podem sofrer influência da avaliação, conforme ilustra a Figura 1:

---

<sup>7</sup> Vários são os termos associados ao fenômeno do efeito retroativo, especialmente na literatura em língua inglesa, tais como *test impact* (impacto do teste), *curriculum alignment* (alinhamento curricular), *test feedback* (retorno do teste), entre outros. Para aprofundamento dessa discussão, ver Scaramucci (2004) e Souza (2018).

**Figura 1.** Diagrama dos fatores ligados a efeito retroativo no contexto de ensino/aprendizagem



**Fonte:** Elaboração própria, com base em Watanabe (2004, p. 22)

As dimensões do efeito retroativo definidas por Watanabe (2004) orientaram o olhar sobre os dados, exceção feita à dimensão relativa à *extensão*, uma vez que a pesquisa não contemplou observação temporal. Outra questão central diz respeito à dimensão da *intencionalidade* em relação ao SAEB/Prova Brasil, que não é claramente explicitada. Seu caráter externo, impositivo, voltado às redes, tendo como unidade as escolas e não diretamente os alunos, configura-se como ação mais voltada aos sistemas de gestão que propriamente às salas de aula, dentro da política de responsabilização já mencionada, uma vez que os objetivos são definidos de modo amplo. Isso traz implicações para a investigação sobre efeito retroativo no âmbito das escolas que envolvem o próprio conhecimento sobre a avaliação por parte da comunidade escolar, bem como questões de motivação e os sentidos que os envolvidos atribuem aos resultados do desempenho de seus alunos nos testes.

É importante mencionar que testes de leitura como os do SAEB/Prova Brasil, no formato de múltipla escolha, padronizados, têm sido apontados como de pouco potencial para a promoção de mudanças positivas no ensino e aprendizagem de línguas, ao contrário

de testes de desempenho de base construtivista, que requerem a demonstração direta de habilidades e que, assim, se aproximam mais de situações reais de uso (CHENG; CURTIS, 2004; SCARAMUCCI, 2004). Adicionalmente, a pouca publicidade dos testes do SAEB, restrita a exemplos de questões, parece inibir ainda mais o seu potencial de gerar impacto sobre o ensino.

## **Procedimentos metodológicos e analíticos**

Esta investigação optou pela realização de entrevistas semiestruturadas com gestores e professores de língua portuguesa do 9º ano, por ser o público mais diretamente envolvido no teste e por razões de praticidade e viabilidade de execução<sup>8</sup>.

A escolha por entrevistas permite criar um momento específico e privilegiado para recolher opiniões, crenças, valores, visões de mundo dos participantes, no caso professores. Segundo Lankshear e Knobel (2008), tratando-se de uma interação planejada, não seria possível, por meio dela, captar a completude do pensamento de um respondente sobre determinado assunto. Por isso, as entrevistas têm de ser relativizadas. Ainda assim, seria “o melhor meio disponível para ter acesso a opiniões, crenças e valores dos participantes, bem como a relatos situados dos eventos em um dado momento no tempo” (LANKSHEAR; NOBEL, 2008, p. 172).

O Distrito Federal foi escolhido por operar em uma rede única, de esfera equivalente à estadual, por sua proximidade com o órgão central e por empreender um trabalho de acompanhamento das avaliações externas em sua rede de ensino. Para isso, conta com um setor específico de planejamento e avaliação, responsável por acompanhar e orientar os 14 centros regionais de ensino, espalhados pelas regiões administrativas do DF. O acompanhamento das escolas é feito pelos centros regionais de ensino, orientados por subsecretarias. Assim, é construída uma cadeia de orientações e informações a partir do órgão central em direção aos centros regionais e destes às escolas.

O recorte foi feito a partir de um centro regional de ensino e de duas escolas, tendo como critério inicial diferenças de IDEB: uma com IDEB mais alto, outra com IDEB mais baixo, embora se tenha percebido que as diferenças de IDEB nas escolas do DF se devam mais aos dados de fluxo do que aos resultados dos desempenhos dos alunos nos testes do SAEB/Prova Brasil, que são similares.

As duas escolas foram indicadas pelo gestor intermediário, que fez o contato inicial. Os participantes foram uma gestora do centro regional, dois gestores escolares (diretor e

---

<sup>8</sup> A pesquisa seguiu todos os procedimentos éticos requeridos, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição (nº do CAEE 95584318700008142).



coordenador) e duas professoras de língua portuguesa, totalizando 5 entrevistas. Cada uma delas teve duração média de 30 minutos e foi realizada conforme a conveniência dos entrevistados, em seus locais de trabalho, geralmente em horários de coordenação pedagógica. O requisito principal para o convite era que os participantes fossem todos servidores efetivos da secretaria, pois isso representaria maior chance de que tivessem mais experiência em uma mesma unidade escolar com o SAEB.

O material das entrevistas foi transcrito segundo a proposta de Marcuschi (2003), que fornece estratégias que contemplam a conversação para além dos dados puramente linguísticos. Nesse sentido, silêncios, hesitações, entonações, alongamentos também são registrados e interpretados. Na análise desse material, a pesquisa se vale da técnica de Análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que oferece possibilidade de categorização e construção de inferências analíticas dos dados a partir de categorização temática. A autora propõe, em relação a entrevistas, dois níveis de análise: i) decifração estrutural – centrada em cada entrevista, sem projeções, mais intuitiva; ii) transversalidade temática – repetições temáticas, organização categorial.

As entrevistas organizaram-se em torno de quatro blocos: 1) Formação e atuação do professor/gestor: conversa inicial sobre percurso de formação e de trajetória profissional na educação; 2) Conhecimento sobre o SAEB/Prova Brasil: perguntas sobre acesso e conhecimento de documentos, matriz de descritores, escala de proficiência, resultados da escola, IDEB, teste, processos da avaliação na escola/centro regional; 3) Apreciação sobre o SAEB/Prova Brasil: percepções e avaliação sobre a avaliação, os resultados, os processos na escola em relação à avaliação; 4) Práticas pedagógicas ou administrativas: o trabalho com a leitura, os processos internos de avaliação, a existência de projetos na escola.

Para as entrevistas, partiu-se de análise documental, em que foram levantadas informações referentes à participação das escolas no SAEB, disponíveis no *site* do INEP, como o número de alunos, turmas do 9º ano, resultados do IDEB e da participação no SAEB. O boletim de desempenho das duas escolas, documento que reúne os resultados numéricos da escola no SAEB/Prova Brasil, foi impresso e levado para ser utilizado nas entrevistas, visto que é o documento mais específico de cada unidade escolar<sup>9</sup>. Este documento é público, porém só pode ser acessado a partir do código da escola, que é um número de identificação da unidade escolar no sistema do Censo Escolar, o que não é de conhecimento geral<sup>10</sup>.

---

9 Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>. Acesso em: 15 fev. 2019.

10 Disponível em: <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>. Acesso em: 15 fev. 2019.

A seguir apresento a análise dos dados por organização temática, além de trazer observações julgadas pertinentes sobre as entrevistas individuais.

## Análise e discussão dos dados gerados

Os dados gerados são aqui apresentados organizados pelos temas geradores das entrevistas. Dizem respeito a cinco participantes, distribuídos e identificados na pesquisa conforme o Quadro 1.

**Quadro 1.** Participantes da Pesquisa

<b>Participantes do Centro Regional</b>	<b>Sexo</b>	<b>Identificação na pesquisa</b>
Gestor intermediário	Feminino	Gest I
Gestor escolar 1	Feminino	Gest E1
Gestor escolar 2	Masculino	Gest E2
Professor 1	Feminino	Prof 1
Professor 2	Feminino	Prof 2

**Fonte:** Elaboração própria

A gestora do centro regional expôs o contexto atual da avaliação na rede do Distrito Federal, com o desenvolvimento de uma avaliação diagnóstica local, nos moldes do SAEB, feita com a participação do público da rede na formulação de questões dos testes, e cujo objetivo seria fornecer dados de cada aluno, sendo os professores os responsáveis pela aplicação e alimentação do sistema, que geraria os resultados diretamente ao professor, para intervenção pedagógica. Isso foi apontado por ela como uma forma de suprir a lacuna que o SAEB apresenta, tanto de avaliar somente os anos finais das etapas, quanto de não fornecer informações sobre cada aluno, o que, segundo ela, não permite intervenções no nível das práticas na sala de aula. Nesse sentido, relatou o esforço por parte da secretaria em convencer professores e gestores escolares sobre a pertinência dessa avaliação, que estava em seu segundo ano, ressaltando que ela estava sendo feita “de dentro”, não por uma empresa, e por isso mais trabalhoso.

Além disso, a gestora mencionou a iniciativa que está sendo conduzida pela secretaria que prevê a criação de um módulo de avaliação dentro do *site* do órgão, cujo objetivo seria concentrar todas as informações sobre avaliação referentes às escolas, tanto em nível local quanto nacional, facilitando o acesso aos dados disponíveis, que seriam migrados do portal do INEP.

## **Observações sobre o microcontexto**

O centro regional está localizado numa região administrativa distante da área central da cidade, e suas escolas atendem basicamente aos moradores da região e do entorno do Distrito Federal, operando com a capacidade plena de atendimento. As duas escolas participantes são escolas exclusivas de ensino fundamental 2, são consideradas grandes, tendo ambas pouco mais de 1.000 alunos e organizam o trabalho por ciclos, sendo o ciclo 1 referente aos 6º e 7º anos e o ciclo 2 referente aos 8º e 9º anos, divididos nos turnos matutino (ciclo 2) e vespertino (ciclo 1). Os diretores são eleitos pela comunidade escolar para um mandato de três anos, passível de reeleição, dentro de uma política de gestão democrática em vigor no DF há quase uma década.

O cenário atual nessas escolas apresenta uma alta complexidade em sua gestão, como: procura de famílias por vagas; a diversidade de diagnósticos para atendimento especializado; questões disciplinares; avaliações diagnósticas locais da Secretaria; períodos de reuniões de coordenações individual e coletiva no contraturno das aulas; adoecimento de professores; rotatividade de professores e de alunos. Essa rotatividade de professores é sinalizada como um problema para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos nas escolas. Por sua vez, a rotatividade de alunos, os inúmeros casos de atendimento especializado são fatores apontados como dificultadores da melhoria dos resultados no SAEB/Prova. Desse modo, o SAEB parece surgir como mais uma entre as inúmeras demandas para as escolas.

Uma das escolas não teve o IDEB calculado em 2017, pois, segundo a sua gestora, a quantidade de provas que chegou contemplou somente uma das nove turmas de 9º ano da escola. Uma das regras estabelecidas pelo INEP para o cálculo dos resultados e do IDEB da escola é a participação de, pelo menos, 80% dos alunos matriculados no ano avaliado. Segundo a gestora do centro regional de ensino, houve um erro de preenchimento do Censo Escolar pela escola, que são os dados que baseiam a organização do SAEB. Assim, não houve tempo hábil para a reversão do cenário, e os últimos dados da escola são da edição anterior, 2015.

## **Formação e atuação na Secretaria**

Os cinco participantes tinham tempo de atuação entre 9 e 20 anos, formação específica nas áreas de atuação e idades entre 32 e 49 anos. Os gestores escolares estavam em seus primeiros mandatos. Houve diversidade na atuação das professoras entre ensino fundamental 2 e ensino médio, sendo que uma delas atuou em gestão e ensino médio, não tendo acompanhado o SAEB em sua escola.

## Conhecimento sobre o SAEB/Prova Brasil

De forma geral, todos os participantes afirmaram conhecer o SAEB/Prova Brasil, porém os participantes das escolas disseram receber as informações pela secretaria. Os gestores mostraram mais familiaridade com a avaliação do que as professoras, sendo a gestora intermediária a que mais informações específicas trouxe, em virtude de atuar como ponto focal da secretaria de educação no tema da avaliação para as escolas da região. O caráter externo da avaliação foi mencionado por um dos gestores:

- (01) A Prova Brasil já chega pronta só pra aplicação, então a gente recebe as informações de dia, procedimento via Unieb, resultados chegam via Unieb. (Gest I)<sup>11</sup>

O IDEB foi mencionado por todos os participantes. Em uma das escolas, inclusive, o gestor disse haver encampado uma ação para melhoria do IDEB juntamente com a área de língua portuguesa, com atividades focadas em leitura como atividade complementar. Outros termos que apareceram foram *meta* e *média*, em referência à projeção de meta de melhoria do IDEB de cada unidade escolar quando da concepção do IDEB pelo MEC/INEP, conforme revelam as falas a seguir, extraídas das entrevistas:

- (02) Nós temos uma formação, traz os índices da Prova Brasil, uma formação como eu diria, mais ampla, traz os resultados, procuram-se FERRAMENTAS, PROJETOS, coisas que possam melhorar os índices no geral, os índices como um todo. O IDEB que é um índice que a gente sempre traz como principal em todas as reuniões também [...] (Gest E1)
- (03) Nós tínhamos como meta na eleição, que é cargo eletivo, nós tínhamos como meta a ampliação da média do IDEB, que é o índice de avaliação que a gente conhece, né? (Gest E2)
- (04) Aqui na escola, na semana pedagógica, a gente discutiu essa questão, e fora o ano passado que teve esse problema, mas os outros anos que foram feitos, se a média era 4, a escola tirava 4. Então pelo menos a escola tava dentro da média, não tava acima, mas tava dentro da média. (Prof 1)
- (05) O índice do IDEB sim é passado. A gente até ovaciona assim a nossa escola entre os CEFs da região por nós estarmos à frente e termos conseguido um pouquinho aí de melhora nesse índice. (Prof 2)

---

11 As falas transcritas foram adaptadas para a modalidade escrita, tentando-se preservar sua natureza de oralidade, suprimidas as marcas de truncamento. As marcações em caixa alta representam ênfase na fala.

*Documentos específicos da avaliação* mencionados pelos participantes como de seu conhecimento foram a “Matriz de descritores de habilidades”, mencionado pela Prof 1, os tipos de questão do teste, pelos gestores e professoras das duas escolas. Inclusive na fala de um gestor foi pontuada a falta de informação nas escolas:

- (06) Eu acho que a secretaria devia fazer um trabalho mais direcionado, né. Eu falo que na secretaria a gente sofre muito por questão de informação; cobra-se resultados mas não se dá as ferramentas, né, porque quando você tem uma avaliação que no nono ano você avalia somente dois componentes você já retira muita coisa, né? (Gest 1)

O boletim de desempenho da escola nos testes do SAEB/Prova Brasil, documento que detalha os resultados de cada escola, traz as médias do desempenho dos alunos avaliados em Leitura e Matemática a partir de 2013, além da distribuição dos alunos pelos níveis de proficiência dentro da escala do SAEB, é desconhecido pelos participantes das duas escolas, visto que eles disseram não o ter recebido da secretaria, tampouco tê-lo acessado diretamente no *site* do INEP. Isso indica que dados mais detalhados sobre os resultados da participação da escola no SAEB não são tão divulgados quanto o IDEB. Quando o boletim foi apresentado aos entrevistados, em geral eles se disseram surpresos por sua existência e interessados em seu conteúdo.

A gestora intermediária (Gest 1) afirmou que seria função do centro regional construir a ponte entre as informações do INEP e as escolas, mas que isso nem sempre acontece, o que o módulo próprio da secretaria visa suprir.

Um dos aspectos relacionados a esse pouco conhecimento sobre o SAEB/Prova Brasil pode dizer respeito ao fato de os testes aplicados não serem publicizados e envolverem agentes externos na aplicação. Há materiais públicos disponíveis no *site* do INEP, a exemplo da Matriz de Referência das habilidades avaliadas, exemplos de questões e as escalas de proficiência, além de alguns relatórios gerais relativos a edições. A isso adiciona-se o fato de que os resultados só são divulgados no ano posterior à aplicação.

Dessa forma, foi difícil aprofundar a discussão em torno das questões relacionadas ao teste, o que implica considerar que o efeito retroativo ali presente parece ter uma intensidade fraca.

## **Apreciação sobre o SAEB/Prova Brasil**

Em relação às percepções sobre a avaliação, os participantes apontaram questões relacionadas a lacunas que enxergam nos processos, especialmente na falta de material e de formação sobre a avaliação para os atores da escola, além de reivindicarem mais envolvimento, o que foi citado por um gestor e por uma das professoras:

- (07) Eu acho que o INEP como órgão de aplicação não tenho nada a reclamar, as avaliações chegam pra gente de forma clara, né, não é um órgão também que demora muito a disponibilizar as informações levando em consideração o tamanho e a dimensão da avaliação. Então, em termos de aplicadora, eu acho muito bom, só que precisaria disponibilizar mais material, material pra formar, pro professor trabalhar em SALA. (Gest E1)
- (08) A avaliação eu acho válida. Eu acho que deveria de repente inteirar mais o professor no sentido de enviar questões de repente pra que fossem elaboradas, pra que fossem selecionadas né que a gente pudesse participar mais desse processo da elaboração. Eu vejo como muito válida, em nenhum momento eu coloco em cheque OS RESULTADOS, sabe, mas acho que se houvesse assim uma maior interação, né, talvez a gente tivesse uma prova mais condizente com a realidade brasileira propriamente dita [...] Eu acho que essa padronização ela pode sim influenciar de uma forma um tanto mascarada os resultados. (Prof 2)

Vê-se que, em sua fala, a Prof 2 procura relativizar os resultados da avaliação, ainda que não tenha se furtado a trabalhar em prol da melhoria do IDEB da escola na ação proposta pelo gestor. A Gest E1 ressaltou a falta de material mais diretamente voltado à escola, e, em outro momento da entrevista, comparou o SAEB à OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática), que, segundo ela, disponibiliza material para formação que é usado em sala de aula pelos professores.

*O foco no IDEB e o ranqueamento* foram ressaltados como problemáticos pelos gestores escolares por não abarcar os contextos específicos das escolas. Além disso, na fala de ambos, houve questionamento sobre a eficácia do IDEB como indicador justo da qualidade do trabalho pedagógico feito:

- (09) Nós estávamos conversando, muitos professores, todo ano, à exceção do último, que nós não tivemos IDEB, a gente SEMPRE alcança o resultado, só que os últimos não foi tão acima do que nós estávamos esperando. E a gente se questiona muito justamente: ÍNDICES nem sempre refletem a realidade da escola, né, porque muda-se o aluno, né, o avaliado não é mais o mesmo, o professor que estava também não é mais o mesmo. [...] Porque aqui na escola a gente trabalha muito com PROJETOS com INCENTIVOS a gente incentiva MUITO o trabalho científico dos alunos irem além do que está posto em sala de aula, porque o tempo de aula é curto, né? Então a gente SEMPRE fala: tá bom, como que nós podemos melhorar O ÍNDICE, né, o NÚMERO em si, porque o número nem sempre reflete o trabalho que é realizado em sala e NEM SEMPRE reflete o conhecimento do aluno também. (Gest E1)

- (10) Nós temos muitos alunos com déficit de atenção, nós temos muitos alunos com dificuldade de aprendizado e isso não conta. Você vai fazer a prova e é uma coisa que cada aluno tem seu tempo. A dificuldade é esse ranqueamento das escolas. Porque não é só o tempo pra fazer a questão, é a questão do tempo do aprendizado. [...] Aí acaba ranqueando de uma forma injusta, né, mas ninguém vê isso. "Oh, seu IDEB tá baixo, não sei o quê", mas ninguém sabe da sua realidade. Então você tem de fazer essa nota de acordo com a realidade de cada escola. Então essa é a dificuldade" (Gest E2)

*A falta de motivação dos alunos para o teste* foi outro tema relevante surgido. Quando questionados diretamente sobre o engajamento dos atores envolvidos no SAEB, os participantes relataram dificuldades em persuadir os alunos, o que envolve os processos de avaliação em geral, não só as avaliações externas. Isso pode ser resumido na fala de um dos gestores, não sem certo constrangimento:

- (11) Por que a gente não faz essa mobilização como um todo? Geralmente os alunos de nono ano em especial TENDEM a se ausentar em dias de avaliações, principalmente quando são avaliações externas. Então a gente não procura divulgar muito essas questões das avaliações pra gente ter uma maior participação dos estudantes. [...] Então próximo à avaliação a gente avisa que algum dia vai acontecer essa avaliação, explica o que que é IDEB, explica o porquê até no dia da prova, alguns minutos antes a gente explica o que é a finalidade da avaliação, o IDEB, o que que é o IDEB, o que que o IDEB GERA pras escolas, qual a importância deles fazerem aquela avaliação EXTERNA, de não fazer com pressa (risos) (Gest E1)

*A responsabilização* no SAEB foi abordada em questões que diziam respeito à percepção dos entrevistados em serem também avaliados pelo SAEB/Prova Brasil. Essa percepção foi nítida na fala das professoras:

- (12) Sim, indiretamente sim. Porque no momento em que o nosso aluno está sendo avaliado o nosso trabalho tá ali em cheque, né, o nosso trabalho está em xeque. Por mais que não seja só o nosso, né, porque o aluno traz, já chega aqui nessa escola com uma bagagem e com seus requisitos preenchidos ou não, e a gente vai tentando suprir, mas claro que somos avaliados. (Prof 2)
- (13) Quando foi lançada essa prova, muitos colegas eram contra, porque diziam que quem estava sendo avaliado não era o aluno, mas o professor. Então o medo do colega da avaliação é muito maior do que do próprio aluno. A prova não foi bem aceita porque achava-se que ia se avaliar o professor e não o aluno. Mas aí, assim, acaba que avalia os dois, né? (Prof 1)

A *pressão por resultados* foi uma questão feita aos entrevistados. Na escola 1, a gestora e a professora (Gest 1 e Prof E1) disseram perceber uma pressão com foco no aumento das metas, mas não diretamente no trabalho da sala de aula. Isso acaba se dando em cadeia: do centro regional para a gestão; da gestão para os professores.

Já os participantes da outra escola (Gest E2 e Prof E2) revelaram não sentir pressão, mas estímulo interno entre eles para melhoria dos resultados, o que se revelou em ações pedagógicas objetivas da escola desde a eleição do corpo gestor, com um projeto específico de língua portuguesa e proposta de bonificação extra aos alunos em algumas disciplinas pelo engajamento no teste do SAEB/Prova Brasil, o que pode ser visto como um indício de efeito retroativo específico do SAEB sobre essa escola, afetando alguns envolvidos, mas não todos. Os aumentos nos resultados de língua portuguesa no SAEB e do IDEB da escola em 2017 foram atribuídos a essas ações pelos entrevistados, especialmente pelo gestor, que promoveu, inclusive, uma comemoração com os alunos, e pretendia dar continuidade ao trabalho. Sua percepção pode ser resumida na fala seguinte:

- (14) Porque queira ou não pra escola é bom os resultados: é bom pro aluno, é bom pra autoestima do professor, é bom pra nossa gestão, é bom pra todo mundo. O resultado, quando ele é favorável, ele ajuda ao trabalho, ele favorece o nosso trabalho. E até mostra que a gente tá indo no caminho certo. (Gest E2)

## **Práticas pedagógicas/administrativas**

Este tema foi trazido aos participantes para entender suas percepções acerca de possíveis efeitos retroativos da avaliação no trabalho pedagógico, especialmente no trabalho com a leitura e as práticas de avaliação internas.

*Projetos no nível da gestão* – Os gestores das duas escolas afirmaram desenvolver projetos ligados à leitura (escola 2) e ao letramento (escola 1), este realizado no contraturno e voltado ao ciclo 2 (8º e 9º anos), porém para cerca de 40 alunos selecionados, média de apenas uma turma. Sobre a escola 2, conforme já apontado, o projeto foi vinculado à avaliação externa, embora o gestor tenha ressaltado que não se tratava de uma preparação para o teste:

- (15) Conversamos com a equipe de professores, eles abraçaram essa ideia, a causa, e nós tivemos uma turma de PD que é a parte diversificada voltada pra leitura e interpretação e visando principalmente essas avaliações. (Gest E2)



*Outras ações no nível da gestão* na escola 2 relacionadas à avaliação externa foram o desenvolvimento de uma avaliação multidisciplinar nos moldes do SAEB/Prova Brasil, de formato objetivo, com marcação de gabarito, embora o gestor tenha relatado problemas interpessoais da equipe que inviabilizaram a continuidade do trabalho. Além disso, o gestor citou uma pequena bonificação por acréscimo de pontos nas disciplinas aos alunos para que participassem das avaliações, como forma de estimulá-los.

Essas ações desenvolvidas na escola 2 mostram uma valorização positiva do SAEB/ Prova Brasil, embora centrada no aumento da meta do IDEB, o que gerou ações específicas dentro da escola em decorrência do teste. Aulas focadas em leitura de textos nos moldes da avaliação podem tanto caracterizar um treinamento intensivo para o teste, direcionando as práticas em sala de aula, o que seria indesejável e visto como um efeito negativo, quanto uma familiarização necessária para a eficácia da avaliação (POPHAM, 1991 apud SOUZA, 2018). No caso do SAEB, a característica de avaliação nacional padronizada e externa, aplicada em uma logística complexa, demanda compreensão sobre o formato de múltipla escolha, preenchimento de gabarito, controle de tempo, ou seja, uma familiarização por parte da comunidade escolar. Por isso, uma preparação nesse sentido pode inibir vieses e proporcionar que a avaliação seja mais eficaz de fato. De todo modo, não parece ter havido um treinamento intensivo para o teste na escola 2, visto que o projeto foi desenvolvido como parte diversificada, com carga horária restrita.

Já a bonificação dos alunos por participação – ainda que ela não esteja propriamente atrelada aos resultados dos avaliados – pode ser questionável, porém também compreensível em um contexto de monitoramento e controle das escolas como o que tem se dado no âmbito do SAEB. Vê-se que o efeito retroativo do SAEB parece acontecer mais no nível da gestão, a quem se direcionam as informações, ainda que elas se concentrem no IDEB e no atingimento das metas estabelecidas.

*Em relação às professoras e o seu trabalho em sala de aula*, ambas dizem reconhecer a leitura como parte de um escopo maior de língua portuguesa, e afirmaram trabalhar com leitura em suas práticas, tendo sido apontada a aula de interpretação textual como a “mais significativa” pela Prof E2. Ela citou também um trabalho com leitura de obras literárias, que só não ocorria bimestralmente devido à dificuldade de aquisição de livros pelas famílias, em geral, de poder socioeconômico baixo. A Prof E1, que estava retomando sua atuação como professora no ensino fundamental, afirmou desconhecer projetos de leitura na escola e que suas ações específicas ainda estavam em desenho, por se tratar do início do ano letivo. Ambas afirmaram, todavia, que trabalham também com escrita e gramática contextualizada. Em suas práticas de avaliação, ambas afirmaram trabalhar com questões objetivas, especialmente nas provas bimestrais, pela praticidade de correção, em razão do número alto de alunos (cada uma ministrava aula em 5 turmas de 9º ano).

## Considerações finais

A investigação aqui empreendida mostrou que o SAEB/Prova Brasil já se configurou como parte do cenário educacional brasileiro, sendo conhecido pelos atores envolvidos, para os quais ele parece refletir uma *visão externa* sobre a qualidade das escolas. Essa visão, porém, é vista como limitada, uma vez que, ao menos para os participantes da pesquisa, os resultados amalgamados pelo IDEB não refletem a realidade completa do ensino praticado, dos esforços empreendidos, inclusive se se considerar o pouco engajamento por parte dos alunos. Ouvir esses alunos, público diretamente avaliado, faz-se também necessário, lacuna que esta investigação não conseguiu preencher.

Fica claro que a avaliação nacional padronizada tem sido apenas mais uma das inúmeras exigências postas às escolas, e que necessita gerar maiores e melhores significados aos envolvidos, resultado que confirma outros estudos (CORRÊA, 2012; RETORTA, 2010; SOUZA, 2009). Nesse sentido, o efeito retroativo da avaliação identificado junto às escolas pesquisadas, a partir do conjunto de dados gerados, apresenta-se como de intensidade fraca, tendo produzido ações específicas apenas em uma delas, aparentemente ligadas ao fator de prestígio da avaliação, isto é, ao aumento do IDEB.

Embora conheçam o SAEB/Prova Brasil e de certa forma o aceitem como parte do sistema, há vários hiatos em relação às informações disponíveis de caráter mais pedagógico sobre as escolas, mais ligadas aos testes, que poderiam ser utilizadas para reflexão sobre os resultados produzidos pelo órgão central e para a própria formação educacional, as quais não parecem, porém, chegar às escolas, tampouco ser buscadas pelo público escolar. Trata-se, portanto, da necessidade de compreender e aprofundar a natureza do efeito retroativo do SAEB/Prova/Brasil e o grau de relevância dessa avaliação para as escolas e seus atores.

## REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C. Foreword. In: CHENG, L; WATANABE, Y. *Washback in Language Testing: Research, Contexts and Methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

ALDERSON, J. C.; WALL, D. Does washback exist? *Applied Linguistics*, v. 14, p. 115-129, 1993.

ALDERSON; C. J.; BENERJEE, J. Language testing and assessment (Part 1). *Language Teaching*, v. 34, p. 213-236, 2001.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BONAMINO, A. A evolução do SAEB: desafios para o futuro. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 113-126, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/273>. Acesso em: 26 mar. 2017.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório SAEB 2017* [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2019. 162p. Disponível em: <https://bit.ly/2U6cxoB>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018*. 2. ed. – Brasília, DF: Inep, 2019b. 474 p. Disponível em: <https://bit.ly/2XsRluZ>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. *SAEB 2001: novas perspectivas*. Brasília: INEP, 2001.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

CHENG, L; CURTIS, A. Washback or Backwash: A Review of the Impact of Testing on Teaching and Learning. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (ed.). *Washback in Language Testing: Research, Contexts and Methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 3-18.

CORRÊA, T. R. S. G. *Os reflexos do SAEB/prova brasil nas práticas pedagógicas de língua portuguesa nas escolas municipais de Costa Rica/MS*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2XWtD9o>. Acesso em: 05 mar. 2018.

FERNANDES, R. A universalização da avaliação e a criação do IDEB: pressupostos e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 99-111, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2Mo4YoW>. Acesso em: 26 mar. 2017.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

OLIVEIRA, A. P. M. *Avaliação e regulação da educação: a Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal*. Brasília: Líber Livro; Faculdade de Educação/UnB, 2012.

RETORTA, M. S. Percepções do professor sobre o SAEB: um estudo sobre o efeito retroativo. *Revista Educação & Tecnologia* n. 10, p. 133-174, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3ctZvrf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, jul./dez. 2004.

SOUZA, E. R. *Accountability de professores: um estudo sobre o efeito da Prova Brasil em escolas de Brasília*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2zU9SY9>. Acesso em: 05 mar. 2018.

SOUZA, P. R. *O efeito retroativo do EPLIS nas percepções, atitudes e ações de professores e alunos de um curso de formação em controle de tráfego aéreo*. 2018. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/307RSV3>. Acesso em: 29 maio 2019.

WATANABE, Y. Methodology in Washback Studies. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (ed.). *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 19-36.