

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Bárbara de Souza Braga

**Apropriação de resultados da avaliação de fluência em leitura: análise das devolutivas
elaboradas para este instrumento**

Juiz de Fora
2025

Bárbara de Souza Braga

**Apropriação de Resultados da Avaliação de Fluência em Leitura: análise das
devolutivas elaboradas para este instrumento**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Doutora Lina Kátia Mesquita de Oliveira

Coorientadora: Doutora Josiane Toledo Ferreira Silva

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Braga, Bárbara de Souza.

Apropriação de Resultados da Avaliação de Fluência em Leitura: : análise das devolutivas elaboradas para este instrumento / Bárbara de Souza Braga. -- 2025.

116 f. : il.

Orientadora: Lina Kátia Mesquita de Oliveira

Coorientadora: Josiane Toledo Ferreira Silva

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Avaliação da fluência em leitura. 2. Apropriação de resultados. 3. Avaliação externa. 4. Devolutivas de resultados. I. Oliveira, Lina Kátia Mesquita de, orient. II. Silva, Josiane Toledo Ferreira, coorient. III. Título.

Bárbara de Souza Braga

Apropriação de resultados da avaliação de fluência em leitura: análise das devolutivas elaboradas para este instrumento

Dissertação
apresentada
ao Programa de Pós-
Graduação em
Gestão e Avaliação da
Educação Pública
da Universidade
Federal de Juiz de
Fora como requisito
parcial à obtenção do
título de Mestre em
Gestão e Avaliação da
Educação Pública.
Área de
concentração: Gestão
e Avaliação da
Educação Pública.

Aprovada em 07 de abril de 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.Dr. Lina Kátia Mesquita de Oliveira - Orientador(a)

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Josiane Toledo Ferreira Silva

Fundação CAEd/UFJF - Coorientador(a)

Prof.Dr. Rosângela Veiga Júlio Ferreira

Colégio de Aplicação João XXIII

Prof.Dr. Helena Rivelli de Oliveira

PJF

Juiz de Fora, 22/05/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Josiane Toledo Ferreira Silva, Usuário Externo**, em 22/05/2025, às 11:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lina Kátia Mesquita de Oliveira, Usuário Externo**, em 22/05/2025, às 12:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosangela Veiga Julio Ferreira, Professor(a)**, em 27/05/2025, às 11:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Helena Rivelli de Oliveira, Usuário Externo**, em 28/05/2025, às 16:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2413437** e o código CRC **AC3F27AE**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família, que mesmo longe sempre me apoiou no meu crescimento pessoal e acadêmico. Os esforços feitos pelos meus pais, Eder e Luciana, e o carinho dos meus irmãos, Beatriz e Álvaro, são o que me motivam a continuar buscando versões aprimoradas de mim.

À minha orientadora, Doutora Lina Kátia Mesquita de Oliveira, bem como à minha coorientadora, Doutora Josiane Toledo Ferreira Silva, pela presteza e direcionamento dado a esta pesquisa.

À agente de suporte, Amélia Thamer, pela paciência, disponibilidade e pelas constantes injeções de ânimo ao longo do caminho.

A todos os participantes das entrevistas que possibilitaram a construção deste estudo.

Ao CAEd, pela oportunidade de poder ingressar neste mestrado profissional e me qualificar ainda mais nesta temática tão densa e ao mesmo tempo tão sensível que são as avaliações educacionais.

Aos meus amigos, que foram tão compreensivos ao longo desses anos. Especialmente, Sheila Rigante Romero, Débora Vieira e Carmilva Flores, que ouviam minhas lamentações e em seguida me apresentavam soluções, sem as três eu não teria sobrevivido à metade dos dias difíceis.

Aos meus colegas da equipe de Desenvolvimento Profissional, pelo incentivo para participar do mestrado e para concluir este estudo.

Principalmente quando se pensa em escola pública - em que a maioria dos estudantes vem de classes populares, em que grande parte dos alunos vai ter contato com o objeto livro ou ter possibilidade de leitura e escrita na escola -, ela tem que ser um lugar que propicia essa atividade e não um lugar que iniba essa atividade.

(Conceição Evaristo)

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo geral identificar como são elaboradas as devolutivas de resultados das avaliações da fluência em leitura, pela Equipe de Desenvolvimento Profissional, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). E, em quais aspectos essas devolutivas podem ser aprimoradas, para que os usuários da avaliação, de fato, se apropriem de seus resultados e os utilizem para melhorar a qualidade do ensino. Para tanto, foi feita uma descrição detalhada de como essas devolutivas eram conduzidas até o período em que esta pesquisa foi iniciada – 2022 –, utilizando-se as metodologias de pesquisa documental e bibliográfica. Assim, para embasar o capítulo descritivo, foram consultadas as bibliografias especializadas em avaliação da fluência em leitura, como Rasinski (2006), Kuhn *et al.* (2010), Hudson *et al.* (2005), Logan (1997), Toledo *et al.* (2024) e outros. Enquanto, para aprofundar a importância da apropriação dos resultados para o processo avaliativo educacional, foram utilizadas as bibliografias de Fontanive *et al.* (2007), Bracho (2016), Pinkasz (2021), Sousa e Oliveira (2010), Borges (2019) dentre outros. Em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis parceiros que implementam a avaliação de fluência, com o objetivo de compreender como eles percebem as devolutivas feitas para suas redes. Após, foram categorizadas as melhorias que foram citadas por, no mínimo, dois entrevistados distintos. Por fim, o presente trabalho apresentou um Plano de Ação Educacional (PAE) que possibilite incorporar as melhorias apontadas pelos parceiros às devolutivas de resultados que são elaboradas para a avaliação da fluência em leitura. Algumas ações competem exclusivamente à equipe de Desenvolvimento Profissional, ao passo que outras demandam um trabalho intersetorial e multidisciplinar para serem implementadas.

Palavras-chave: Avaliação da fluência em leitura. Apropriação de resultados. Avaliação externa. Devolutivas de resultados.

ABSTRACT

The general objective of this research is to identify how the Professional Development Team at the Center for Public Policy and Educational Evaluation at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF) provides feedback on the results of reading fluency assessments. It also aims to identify how this feedback can be improved so that the assessment users understand their results and use them to improve the pedagogical quality of their schools. To achieve this, a detailed description was made of how this feedback was conducted until the period in which this research began - 2022 - using documentary and bibliographic research methodologies. Thus, to support the descriptive chapter, specialized bibliographies on reading fluency assessment were consulted, such as Rasinski (2006), Kuhn *et al.* (2010), Hudson *et al.* (2005), Logan (1997), Toledo *et al.* (2024) and others. To deepen the importance of appropriating the results for the educational evaluation process, the bibliographies of Fontanive *et al.* (2007), Bracho (2016), Pinkasz (2021), Sousa and Oliveira (2010), Borges (2019), and others were used. Next, semi-structured interviews were conducted with six partners who implement the fluency assessment, to understand how they perceive the feedback given to them. The improvements that were mentioned by at least two different interviewees were then categorized. Finally, this study presented an Educational Action Plan (EAP) that suggests how to incorporate the improvements pointed out by the partners into the feedback that are drawn up for the reading fluency assessment. Some actions fall exclusively to the Professional Development team, while others require intersectoral and multidisciplinary work to implement.

Keywords: Reading fluency assessment. Appropriation of results. External evaluation. Results feedback.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fluxograma 1	– Etapas de elaboração, aplicação, correção e divulgação de resultados da avaliação da fluência feita pelo CAEd/UFJF	35
Figura 1	– Linha do tempo da implementação de sistemas próprios de Avaliação da Alfabetização por estados e municípios	26
Figura 2	– Histórico de estados que realizaram avaliações da fluência em leitura pela PARC	44
Figura 3	– Histórico de avaliações da fluência em leitura feitas por estados e municípios independentes, em 2021	45
Figura 4	– Histórico de avaliações da fluência em leitura feitas por estados e municípios independentes, em 2022	46
Figura 5	– Histórico de avaliações da fluência em leitura feitas por estados e municípios independentes, em 2023	48
Figura 6	– Histórico de avaliações da fluência em leitura feitas por estados e municípios independentes, em 2024	49
Figura 7	– Exemplo de como são organizados os resultados em uma apresentação oficial para a avaliação da fluência em leitura	52
Figura 8	– <i>Print</i> das práticas de leitura propostas para o perfil de Leitor Fluente nas Orientações Pedagógicas	55
Figura 9	– Dúvida sobre apoio na leitura dos dados	63
Figura 10	– Dúvida sobre a interferência que aspectos técnicos do aplicativo possui nos resultados	63
Figura 11	– Dúvida sobre como acessar os resultados na plataforma	63
Figura 12	– Dúvida sobre permanência de resultados antigos na plataforma	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Quantidade de palavras e pseudopalavras e a complexidade da narrativa utilizadas nos testes da avaliação da fluência	32
Tabela 2	– Projetos que implementaram Avaliação de Fluência em Leitura em parceria com o CAEd (2018-2024)	37
Tabela 3	– Oficinas de Apropriação dos Resultados em Avaliação de Fluência em Leitura ministradas pelo CAEd 2019 a 2022	57
Tabela 4	– Tópicos/melhorias mencionados nas entrevistas com parceiros da Avaliação de Fluência em Leitura	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Tópicos/melhorias mencionados nas entrevistas com parceiros e ações propostas a partir deles	91
Quadro 2	– Plano de ação educacional para aprofundar os conceitos da avaliação de fluência na formação de professores	93
Quadro 3	– Plano de ação educacional para dinamizar os recursos da plataforma	94
Quadro 4	– Plano de ação educacional para criação da seção Perguntas frequentes	95
Quadro 5	– Plano de ação educacional para melhorar a navegação do card Orientações pedagógicas	96
Quadro 6	– Plano de ação educacional para permitir o compartilhamento das Orientações pedagógicas	97
Quadro 7	– Plano de ação educacional para formação interna da equipe de Desenvolvimento Profissional	99
Quadro 8	– Plano de ação educacional para apresentar mais indicadores relacionados à avaliação da fluência	100
Quadro 9	– Plano de ação educacional para exibição dos áudios do perfil de leitor	101
Quadro 10	– Plano de ação educacional para o compartilhamento de Boas práticas	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Alagoas
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
AP	Amapá
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
GO	Goiás
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MT	Mato Grosso
MS	Mato Grosso do Sul
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos
PA	Pará
PAE	Plano de Ação Educacional
PB	Paraíba
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PARC	Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração
PE	Pernambuco
PI	Piauí
PMAIfa	Programa Mais Alfabetização
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
RN	Rio Grande do Norte
RS	Rio Grande do Sul
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SC	Santa Catarina
SE	Sergipe
SP	São Paulo
TO	Tocantins
TRI	Teoria de Resposta ao Item

UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora

Unesco Nações Unidas e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	A AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA EM LEITURA: HISTÓRICO, PARTICULARIDADES E DEVOLUTIVAS DE RESULTADOS ADOTADAS PARA ESTE FORMATO AVALIATIVO NO BRASIL	21
2.1	O HISTÓRICO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BRASIL	22
2.1.1	Saeb – A primeira experiência brasileira com uma avaliação externa	23
2.1.2	A implementação de sistemas próprios de avaliação e monitoramento por estados e municípios	24
2.2	A AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA EM LEITURA: UM NOVO FORMATO DE AVALIAÇÃO E SUAS PARTICULARIDADES	27
2.2.1	Fluência em leitura: deslizar pelo texto para poder compreendê-lo	28
2.2.2	A estrutura convencional das avaliações de alfabetização: testes de múltipla escolha e a metodologia de TRI	29
2.2.3	A avaliação da fluência em leitura: listas de palavras, gravação em áudio e estudantes alocados em perfis de leitor	30
2.3	A IMPLEMENTAÇÃO DAS AVALIAÇÕES DE FLUÊNCIA EM LEITURA NO BRASIL EM PARCERIA COM O CAEd/UFJF: UM BREVE HISTÓRICO	36
2.3.1	O Programa Mais Alfabetização e o CNCA: experiências nacionais com a avaliação externa e em larga escala da fluência em leitura	38
2.3.2	A avaliação da fluência no âmbito da PARC	40
2.3.3	A avaliação da fluência adequada à cada rede de ensino	44
2.4	AS DEVOLUTIVAS DOS RESULTADOS NA AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA EM LEITURA	50
2.4.1	Apresentações oficiais de resultados: uma devolutiva focada nos gestores de rede	51
2.4.2	As orientações pedagógicas: uma devolutiva focada em auxiliar professores e coordenadores pedagógicos	53
2.4.3	As Oficinas de Apropriação de Resultados: uma devolutiva focada na formação dos profissionais da educação	56

2.4.3.1	<i>A estrutura das Oficinas de Apropriação dos Resultados feitas pelo CAEd/UFJF em 2022</i>	58
2.5	QUESTIONAMENTOS QUE A AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA PROVOCA NOS ATORES EDUCACIONAIS	61
2.5.1	Os questionamentos mais frequentes sobre a Avaliação da Fluência em Leitura	62
3	AS DEVOLUTIVAS DE AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA: O QUE NOS DIZEM OS PARCEIROS PARTICIPANTES?	66
3.1	DA FASE ZERO AO USO DOS RESULTADOS: OS ASPECTOS QUE INTERFEREM NA APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS	67
3.1.1	Fatores institucionais	69
3.1.2	Fatores técnicos	70
3.1.3	Fatores políticos	72
3.1.4	Fatores pedagógicos	73
3.2	COMO FOI CONSTRUÍDO ESTE CASO DE GESTÃO?	75
3.2.1	Entrevista semiestruturada: o momento de ouvir os parceiros do CAEd/UFJF	78
3.2.2	O que os parceiros almejam das devolutivas é atendido por elas?	79
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA ORGANIZAR AS MELHORIAS NAS DEVOLUTIVAS DE AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA	90
4.1	PROPOSTAS DE AÇÕES PARA APROFUNDAR OS CONCEITOS DA AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	92
4.2	PROPOSTAS DE AÇÕES PARA IMPLEMENTAR MELHORIAS NA PLATAFORMA DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO	94
4.3	PROPOSTAS DE AÇÕES PARA AUMENTAR A VISIBILIDADE DAS SUGESTÕES PEDAGÓGICAS	96
4.4	PROPOSTAS DE AÇÕES PARA ENRIQUECER AS APRESENTAÇÕES OFICIAIS DE RESULTADOS	98
4.5	PROPOSTAS DE AÇÕES PARA EXIBIÇÃO DOS ÁUDIOS DE PERFIL DE LEITOR	100
4.6	PROPOSTAS DE AÇÕES PARA O COMPARTILHAMENTO DE BOAS PRÁTICAS	102

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com representantes das secretarias estaduais e municipais	114
	APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	115
	ANEXO A – Roteiro de análise e apropriação de resultados, utilizado em 2022	116

1 INTRODUÇÃO

A autora do presente caso de gestão é graduada em Jornalismo pela Universidade Federal de Juiz de Fora, e, trabalha no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) desde 2019, como Analista de Avaliação, na Equipe de Desenvolvimento Profissional. Em geral, as tarefas laborais executadas por ela se relacionam diretamente com a entrega dos resultados obtidos nas avaliações educacionais externas para as Secretarias de Educação. A autora é responsável pela elaboração e revisão dos materiais utilizados nas apresentações oficiais dos resultados e elaborar alguns dos conteúdos publicados nas plataformas de avaliação e monitoramento.

As avaliações educacionais externas têm sido adotadas como instrumento de monitoramento da qualidade da Educação há mais de trinta anos no Brasil. Entretanto, as etapas de alfabetização se tornaram foco de atenção de algumas Secretarias estaduais de Educação – como por exemplo, Minas Gerais (MG) que iniciou a avaliação da alfabetização em 2006; Ceará (CE), em 2007; Pernambuco (PE), em 2008, e Espírito Santo (ES), em 2009 – antes do Ministério da Educação, que estabeleceu a Alfabetização Nacional da Alfabetização (ANA) apenas em 2013. E é no contexto das avaliações externas da alfabetização que surgiram os testes de avaliação da fluência em leitura, aplicados em nível nacional em 2018.

De modo geral, as avaliações externas focadas nas etapas de alfabetização seguiram os mesmos métodos utilizados para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, consistindo em itens de múltipla escolha e uso da metodologia de Teoria de Resposta ao Item (TRI) para calcular o desempenho dos estudantes. Há também estados que implementam em seus próprios sistemas de avaliação a aplicação de itens politômicos de escrita, de resposta graduada, para monitorar o desempenho dos estudantes.

Com essa mesma finalidade, também tem sido adotada a avaliação da fluência, a qual contempla a leitura em um minuto de uma lista de palavras e de pseudopalavras, de uma narrativa, seguida de questões de compreensão de texto. Nesta avaliação, os estudantes são alocados em perfis de leitor, considerando o número de palavras lidas corretamente em cada uma das tarefas de leitura.

De diferentes formas, a Equipe de Desenvolvimento Profissional do CAEd/UFJF orienta os parceiros que implementam essas avaliações educacionais sobre as melhores estratégias de uso dos resultados, e, conseqüentemente, como fazer a melhor apropriação possível deles e

contextualizá-los na elaboração de planos de ação voltados à melhoria do ensino. Pois, conforme pontua Machado (2012, p. 79),

utilizar os resultados das avaliações externas significa compreendê-los não como um fim em si mesmos, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos.

Devido à natureza das atividades laborais da autora, esta dissertação aborda as devolutivas de resultados que são feitas pela Equipe de Desenvolvimento Profissional do CAEd/UFJF, mais especificamente para as avaliações de fluência em leitura. Diante disso, este trabalho busca responder à seguinte questão: como são preparadas as devolutivas de resultados das avaliações de fluência e como essas devolutivas podem ser aprimoradas?

A fim de responder a essa pergunta norteadora, é detalhado o processo de elaboração das devolutivas da avaliação de fluência e a importância de os participantes do processo avaliativo realizarem uma apropriação mais reflexiva dos resultados, para que possam intervir e melhorar o processo de alfabetização. Além disso, objetiva-se também analisar essas devolutivas e os materiais utilizados sob a perspectiva dos atores educacionais que participam delas. A partir dos pontos passíveis de melhoria, identificados durante a análise deste caso de gestão, foram propostas ações que possam ser adotadas para o aprimoramento das devolutivas de resultados das avaliações de fluência.

Para isso, foram selecionados os materiais utilizados nas devolutivas de resultados elaborados pela Equipe de Desenvolvimento Profissional entre os anos de 2019 – quando foram realizadas as primeiras interações com foco na discussão dos resultados junto aos parceiros do CAEd/UFJF – e 2022 – quando se iniciou a presente pesquisa. Foram escolhidas as devolutivas feitas para as avaliações da fluência em leitura porque elas têm uma implementação bem recente no Brasil, tornando esse processo avaliativo inovador e desafiador.

Para cumprir com seus objetivos, no segundo capítulo desta dissertação é realizada uma retomada histórica das avaliações externas no Brasil – da implementação do Saeb até a ANA – e a descrição do contexto em que surgiram os sistemas próprios de avaliação dos estados e municípios. Em seguida, são detalhadas as particularidades que a avaliação de fluência possui, quais os aspectos avaliados por ela, como se dá a elaboração dos itens que compõem o teste, a aplicação e correção dele, e a forma como os resultados de fluência em leitura são divulgados.

Ainda no segundo capítulo, é descrita como se deu a implementação da avaliação de fluência em nível nacional - primeiro com o Programa Mais Alfabetização e, em 2024, com o

Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - e depois a expansão dessa avaliação entre vários estados do país por meio da Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração - PARC. Nesse contexto de consolidação dos testes de fluência, também são detalhadas as principais devolutivas feitas pelo CAEd/UFJF para os diversos públicos atendidos por essas avaliações: as apresentações oficiais de resultados, as orientações pedagógicas e as oficinas de apropriação dos resultados.

Para encerrar o segundo capítulo, são apresentados alguns dos questionamentos que, frequentemente, são feitos pelos atores educacionais durante as devolutivas de resultados. Esse capítulo, de caráter descritivo, ambiciona contextualizar a avaliação da fluência e os formatos de devolutivas adotados para promover a apropriação dos resultados produzidos a partir dela.

O terceiro capítulo possui um aspecto analítico, tomando por base o eixo teórico da apropriação de resultados. Para isso, são explicados conceitos relacionados ao eixo como, por exemplo, o termo “pessoas usuárias” dos resultados (Bracho, 2016) – que se refere a todos os indivíduos que têm contato com os indicadores produzidos pela avaliação externa. Também são abordados os fatores que influenciam na apropriação dos resultados, tornando-a uma fase tão importante do processo avaliativo. Neste capítulo são apresentadas as metodologias utilizadas para a construção do capítulo descritivo, bem como as etapas investigativas adotadas pela autora para analisar o objeto de estudo deste caso de gestão.

Uma vez que esta pesquisa ambicionou conhecer as percepções que os parceiros possuem sobre as devolutivas de fluência, a autora optou por realizar entrevistas semiestruturadas com seis representantes de Secretarias e instituições que implementam essa avaliação. Por isso, o terceiro capítulo traz a análise de conteúdo com o material coletado nas entrevistas, identificando os tópicos e pontos de melhoria indicados por parceiros distintos.

A partir dos apontamentos encontrados na análise, o quarto capítulo apresenta um Plano de Ação Educacional (PAE). Esta seção registra sugestões de procedimentos e atividades que a equipe de Desenvolvimento Profissional poderá adotar para garantir que as devolutivas se tornem mais informativas e esclarecedoras. Como possui um caráter mais propositivo, esta seção adota a metodologia 5W2H para organizar como as ações poderão ser colocadas em prática, de modo estratégico e coordenado com outras equipes internas do CAEd/UFJF e até mesmo com parceiros externos.

Adiante, como anunciado, encontra-se a retomada histórica das avaliações educacionais na alfabetização.

2 A AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA EM LEITURA: HISTÓRICO, PARTICULARIDADES E DEVOLUTIVAS DE RESULTADOS ADOTADAS PARA ESTE FORMATO AVALIATIVO NO BRASIL

O presente capítulo possui um caráter fortemente descritivo, com vistas a detalhar como são elaboradas as devolutivas de resultados para as avaliações da fluência em leitura aplicadas em parceria com o CAEd/UFJF. Mas, para se aprofundar nas devolutivas e sua importância dentro do processo avaliativo, é necessário contextualizar a avaliação da fluência em relação às demais avaliações externas da alfabetização.

Logo, o capítulo se inicia com a retomada do histórico das avaliações educacionais em larga escala aplicadas no Brasil: Saeb, ANA e avaliações próprias de estados e municípios. O foco central, ao fazer essa recapitulação histórica, será nas avaliações aplicadas às etapas de alfabetização, tendo em vista que a avaliação da fluência em leitura é mais utilizada para aferir o grau de fluidez leitora dos estudantes que cursam esse segmento escolar.

Após o contexto histórico das avaliações externas, serão abordadas as características do teste de fluência em leitura que o tornam tão diferente em comparação às demais estratégias avaliativas, tendo em vista que a utilização desse instrumento é recente no Brasil. Desde a elaboração dos itens até a correção dos áudios, a avaliação da fluência possui atributos únicos, gerando um diagnóstico que tem sido adotado por várias redes de ensino no Brasil e no exterior – México, Argentina e Angola – por meio de parcerias com o CAEd/UFJF.

Por isso, foi feita a contextualização de como se deu a implementação dessa avaliação no Brasil, as primeiras experiências do Ministério da Educação com o teste de fluência, a expansão da PARC e o crescimento no número de estados e municípios que optam por incorporar esse teste em seus sistemas de avaliação. Diante da ampliação da avaliação de fluência, torna-se importante refletir sobre como os resultados são entregues e trabalhados pelo CAEd/UFJF.

Em seguida, foi realizada a descrição de como são elaboradas as devolutivas de resultados pela Equipe de Desenvolvimento Profissional. Foram descritas as apresentações oficiais dos resultados, as orientações pedagógicas e as oficinas de apropriação dos resultados. Encerrando este capítulo, foram listadas as dúvidas mais recorrentes sobre este instrumento avaliativo.

2.1 O HISTÓRICO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BRASIL

As primeiras experiências com os processos avaliativos focados em aferir a qualidade da Educação surgiram nos Estados Unidos, no final do século XIX. Na primeira metade do século seguinte, eles foram aprimorados, de modo que, durante as décadas de 1970 e 1980, países como Inglaterra, Canadá e Estados Unidos realizaram reformas educacionais que tinham dentre suas principais características a padronização do currículo e a implementação de avaliações educacionais em larga escala (Bauer, 2020).

Essas duas práticas foram adotadas em inúmeros países da América Latina no final do século XX, por influência de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos - OCDE, as Nações Unidas e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (Davies; Guppy, 2012). Seguindo a recomendação dessas organizações, o Brasil iniciou a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb – em 1990.

Após a criação do Saeb, as unidades federativas e municípios desenvolveram seus sistemas próprios de avaliação educacional, ampliando os formatos que os testes podem assumir. Assim, retomar o histórico de como as avaliações externas foram, sistematicamente, implementadas no Brasil é importante para compreender como elas se transformaram em um instrumento de apoio para os diferentes atores educacionais pensarem em políticas públicas educacionais, planejarem a gestão escolar e desenvolverem estratégias pedagógicas.

Ao longo de três décadas, as avaliações externas deixaram de focar apenas no último ano de cada segmento - Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio -, abrangendo também a alfabetização¹. Ao avaliar essa etapa, foi descoberta a necessidade de expandir para a avaliação da fluência em leitura, de modo a continuar a ampliação do processo avaliativo das crianças brasileiras.

Conforme explicam Toledo *et al.* (2024, p. 1-2),

a avaliação de fluência passaria, portanto, a ser um dos componentes para uma avaliação da alfabetização cada vez mais robusta e cujos resultados chegassem rapidamente aos docentes e comunicassem, de modo bastante claro, as fragilidades nas aprendizagens da alfabetização inicial, de modo que pudessem desenvolver ações pedagógicas bem direcionadas para as

¹ As etapas de escolaridade que compreendem o período de alfabetização foram definidas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC – da seguinte forma: “Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica.” (BNCC, 2017, p. 89)

fragilidades de aprendizagens reveladas pelos estudantes, de modo a consolidarem tais habilidades e avançarem na compreensão leitora.

Dessa forma, o teste de fluência promove mais informações sobre como essa etapa de escolaridade se consolida nas redes de ensino avaliadas e diversifica os aspectos a serem monitorados pelos gestores das redes e pelos professores em sala de aula. Somada aos métodos avaliativos que já eram implementados, a avaliação da fluência permite um diagnóstico minucioso sobre como se consolidam as habilidades leitoras dos estudantes.

2.1.1 Saeb – A primeira experiência brasileira com uma avaliação externa

Nos anos 1980 e 1990, as organizações internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE, incentivaram os países latino-americanos a realizarem avaliações externas e em larga escala, a fim de diagnosticar como estava a qualidade da educação ofertada pelos sistemas de ensino. Atendendo a essas recomendações, em 1990, foi implementado no Brasil o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb.

Em sua primeira edição, o Saeb avaliou, amostralmente, escolas públicas de todas as regiões do Brasil, focando nos estudantes das 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do Ensino Fundamental, e nos componentes curriculares de Língua Portuguesa (Leitura e Redação), Matemática e Ciências Naturais, conforme relembra o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep [s.d.]. As mesmas etapas e componentes curriculares tornaram a ser avaliados em 1993.

Em meados de 1990, o Saeb passou por mudanças significativas, focando na avaliação dos anos finais dos segmentos de escolaridade: as 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e o 3^o ano do Ensino Médio. Além disso, passou a avaliar apenas os componentes curriculares de Língua Portuguesa (Leitura) e Matemática. Contudo, a maior mudança foi a adoção de um novo método de construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Com essa metodologia, tornou-se possível comparar os resultados obtidos entre diferentes edições do Saeb. Uma terceira mudança no Saeb, realizada ainda na década de 1990, foi o início da aplicação dos questionários contextuais. Contudo, a avaliação ainda se manteve amostral (Inep, Histórico, s.d.).

Foi apenas em 2005 que o Saeb passou a avaliar de forma censitária os estudantes dos 5^o e 9^o anos do Ensino Fundamental das escolas públicas, ao passo que, o 3^o ano do Ensino Médio oferecido por instituições escolares públicas só começou a ser avaliado, censitariamente,

em 2017. O MEC não avaliou a alfabetização, em nível nacional, até 2013. Foi através da Portaria N.º 482/2013 que a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA passou a compor o Saeb. Nessa edição, os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental foram avaliados em Língua Portuguesa (Leitura e Escrita) e Matemática, de modo censitário. E, em 2014, foi aplicada a segunda edição da ANA, com o mesmo formato (Inep, Histórico, *s.d.*).

Com a homologação da Portaria N.º 1570, de 20 de dezembro de 2017, que tornou obrigatória a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o Saeb optou por trocar a etapa de alfabetização a ser avaliada – uma vez que a Base determinou que a alfabetização abrangeria o 1º e o 2º anos do Ensino Fundamental, bem como os componentes curriculares. Assim, em 2019, 2021 e 2023, foram avaliados os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática, de forma amostral, não mais censitária.

Conforme o exposto, “no Brasil, a partir de 1995, a implementação de processos avaliativos intensifica-se e a visão de melhoria da qualidade do ensino e do papel do Estado na educação, intrínseca à avaliação em larga escala, assume crescentemente maior importância no debate educacional” (Sousa e Oliveira, 2010, p. 795). Logo, a importância do Saeb para as avaliações educacionais é imensurável, pois ele não só produziu uma quantidade robusta de dados sobre a Educação no país, mas se tornou o principal instrumento para orientar o agendamento, desenho e implementação de políticas públicas, como a reforma do Ensino Médio aprovada pela lei N.º 13.415/2017², por exemplo.

2.1.2 A implementação de sistemas próprios de avaliação e monitoramento por estados e municípios

Mesmo tendo a realização de uma avaliação nacional para aferir o desenvolvimento dos estudantes, muitas unidades federativas e municípios optam por implementarem seus próprios sistemas de avaliação e monitoramento das redes de ensino sob sua gestão. Em uma pesquisa realizada em 2013, Gimenes *et al.* concluíram que entre as justificativas dadas pelas Secretarias de Educação para criarem seus próprios sistemas avaliativos, destacam-se:

[...] 1. o caráter censitário e anual das avaliações externas promovidas pelas redes de ensino estudadas; 2. a possibilidade de detalhar e trabalhar os dados nas escolas com maior rapidez e agilidade; 3. a amplitude dos/as anos/séries

² Conforme Bassi *et al.* (2017), a estagnação dos resultados do Ensino Médio no Saeb e Ideb demonstravam o ‘estado falimentar’ do segmento na questão de aprendizagem, justificando a necessidade de uma reforma do Ensino Médio, consolidada na lei N.º 13.415/2017.

avaliadas pelo modelo de avaliação adotado pelas redes de ensino; 4. a possibilidade de identificação nominal dos resultados de cada aluno (Gimenes *et al.*, 2013, p. 16).

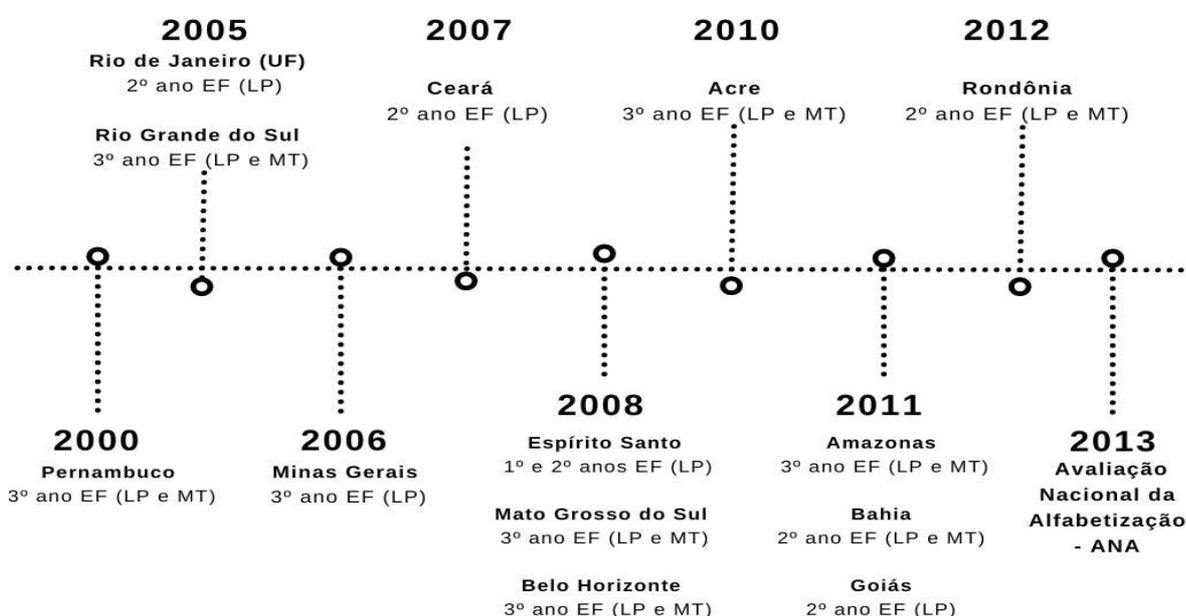
Todos esses aspectos são importantes para que as redes de ensino tenham um diagnóstico de como estão seus estudantes, contextualizando os resultados obtidos com suas realidades e práticas pedagógicas. Por isso, há tanta diversidade entre os sistemas próprios de avaliação e monitoramento que são implementados em estados e municípios brasileiros. Tais diferenças vão, por exemplo, desde a escolha das etapas de escolaridade e componentes curriculares avaliados até a frequência da avaliação e o período do ano letivo em que ocorre a aplicação dos testes.

O primeiro critério apontado pelas Secretarias de Educação na pesquisa de Gimenes *et al.* (2013) para criarem seus sistemas avaliativos se deve ao fato de que o Saeb possui caráter amostral para algumas etapas e componentes, além de ser aplicado de dois em dois anos. O segundo critério das Secretarias, que é a morosidade para calcular e divulgar os resultados das escolas, ocorre porque os indicadores do Saeb são divulgados meses após a realização dos testes.

Em relação ao terceiro critério, “a amplitude dos/as anos/séries avaliadas pelo modelo de avaliação adotado pelas redes de ensino” (Gimenes *et al.*, 2013, p. 16), este é um aspecto importante dos sistemas próprios de avaliação, uma vez que muitos deles valorizam a avaliação da alfabetização desde antes da ANA ser incluída no Saeb. Algumas unidades federativas como o Ceará, Minas Gerais, Espírito Santo e Pernambuco avaliam os 2º ou 3º anos do Ensino Fundamental desde o início dos anos 2000. Lembrando que este segmento só começou a ser avaliado em nível nacional, pela ANA, em 2013.

A figura 1 apresenta os estados e municípios que estabeleceram seus sistemas próprios de avaliação para as etapas de alfabetização, em parceria com o CAEd/UFJF, antes da implementação da ANA. A maior parte deles optou por avaliar os 2º ou 3º anos do Ensino Fundamental, utilizando testes padronizados para Língua Portuguesa – LP – e Matemática – MT.

Figura 1 – Linha do tempo da implementação de sistemas próprios de Avaliação da Alfabetização por estados e municípios



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Ao retomar as justificativas apresentadas pelas Secretarias de Educação para criarem seus sistemas de avaliação, elas destacam a possibilidade de identificar os resultados até os níveis mais internos da escola como outro critério importante. Pois, como explica Vianna (2003, p. 32), “é fundamental que os resultados das avaliações cheguem aos alunos, aos pais, aos educadores e a toda a comunidade educacional, não devendo ficar restritos apenas aos *policy-makers* da administração escolar”.

Além destes principais critérios apontados pela pesquisa de Gimenes *et al.* (2013), em levantamento anterior, Sousa e Oliveira (2010) observaram que, para as Secretarias de Educação de alguns estados, a avaliação

[...] deve iluminar e trazer consequências para a formulação e/ou reformulação das políticas educacionais em relação às suas diretrizes, prioridades e metas, focalizando questões relativas à gestão, ao currículo e à infraestrutura, assim como às propostas e práticas das escolas [...] (Sousa; Oliveira, 2010, p. 803-804).

A possibilidade de analisar os fatores intra e extraescolares que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem estimulou a criação de sistemas próprios de avaliação e

monitoramento da Educação por parte das Secretarias estaduais e municipais, bem como a pesquisa e elaboração de novos métodos e formatos de avaliação. Ao verificar que muitos sistemas focavam na avaliação da alfabetização e no desenvolvimento de habilidades focadas em leitura, surgiu o interesse do CAEd/UFJF em avaliar a fluência das crianças em leitura, para além dos tradicionais testes de múltipla escolha.

2.2 A AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA EM LEITURA: UM NOVO FORMATO DE AVALIAÇÃO E SUAS PARTICULARIDADES

Desde os anos 1970, com a expansão das avaliações externas no hemisfério norte, aumentou a pesquisa por métodos avaliativos mais processuais, no sentido de que “considerassem outros fatores além do desempenho dos alunos a partir de objetivos previamente definidos, permitindo apreciar os processos que ocorriam no interior da escola” (Bauer, 2020, p. 7). No Brasil, um modelo de avaliação processual que vem se estabelecendo, recentemente, é a avaliação da fluência em leitura.

Essa avaliação se destaca, dentre os projetos recentes executados pelo CAEd/UFJF, por sua novidade e particularidades. Após realizar pesquisas e estudos sobre como avaliar a fluência em leitura de estudantes em fase de alfabetização, a instituição chegou a um modelo de teste que possibilita aferir o nível de fluência de quem participa do mesmo.

De acordo com Toledo *et al.* (2024, p. 1),

o desenho avaliativo do piloto foi resultado de análises da literatura, de experiências e de testes padronizados internacionais na avaliação da fluência. Para fins de validação dos instrumentos, foram realizadas análises estatísticas de fidedignidade e de validade, também foram estabelecidos padrões de desempenho em leitura (perfis de leitor), para o contexto brasileiro considerando-se os diferentes anos de escolaridade dos participantes.

A avaliação da fluência em leitura integra o conjunto de instrumentos avaliativos para a alfabetização, juntamente com as avaliações de leitura – constituídas por itens de múltipla escolha – e de escrita – constituídas por itens politômicos de resposta graduada. No entanto, ela apresenta alguns diferenciais em relação às demais, como método de aplicação, itens utilizados no teste, forma de correção e divulgação dos resultados.

Para aprofundar nas especificidades da avaliação da fluência, é importante compreender o que caracteriza a fluência e qual a importância de avaliá-la.

2.2.1 Fluência em leitura: deslizar pelo texto para poder compreendê-lo

A fluência em leitura, definindo-a metaforicamente, consiste na capacidade de o estudante deslizar pelo texto. Isto é, é uma leitura automática e precisa das palavras, de forma que ele possa despende um maior esforço cognitivo na compreensão daquilo que leu, e não na decodificação de letras e palavras isoladas. Quando o leitor tem um maior domínio sobre a decodificação, ele é capaz de direcionar seu foco para a atribuição de sentidos àquilo que lê e para a realização de inferências, tornando-se fluente em leitura.

Segundo Hudson *et al.* (2005), a fluência em leitura é composta por três elementos chave: precisão na decodificação de palavras, automaticidade para reconhecer as palavras e o uso de prosódia apropriada enquanto se faz a leitura oral de algum texto. Contudo, Rasinski (2006) salienta que esses três componentes são uma ponte para a compreensão do texto, e ler com fluência não significa que o estudante tenha compreendido, de fato, o que leu.

Como explica Rasinski (2006, p. 704),

muitos leitores em desenvolvimento (a) cometem um número excessivo de erros de decodificação durante a leitura; (b) leem as palavras do texto corretamente, mas têm tanto esforço na tarefa que esgotam seus recursos cognitivos, os quais deveriam ser dedicados à compreensão; ou (c) decodificam as palavras com precisão e sem esforço, mas são incapazes de juntá-las de uma forma que dê sentido à sua leitura oral. O resultado de qualquer uma destas manifestações é, frequentemente, uma má compreensão, falta de entusiasmo pela leitura e uma sensação pessoal de fracasso. (Tradução Nossa)

Por outro lado, o estudante que possui fluidez em sua leitura avança mais rapidamente no processo de aprendizagem e, por isso, a BNCC prevê a fluência em leitura como um objeto de conhecimento a ser consolidado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, **com compreensão, autonomia, fluência e criticidade**, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (BNCC, 2017, p. 87, grifo nosso)

No contexto avaliativo da fluência em leitura, são utilizados os componentes chaves listados, previamente, por Hudson *et al.* (2005) para atribuir os perfis de leitor: automaticidade, precisão e prosódia. Conforme Logan (1997), a automaticidade envolve o conceito de velocidade, uma certa agilidade por parte do estudante para processar a palavra lida, sem

esforços. Já a precisão, segundo Hudson *et al.* (2005) consiste na habilidade de o estudante reconhecer e ler as palavras corretamente. Por fim, Kuhn *et al.* (2010) definem a prosódia como a capacidade de ler com expressão, ritmo e entonação apropriados, mantendo o significado do texto.

Para desenvolver essas três habilidades é necessário praticá-las, pois os leitores só as desenvolvem quando praticam, constantemente, tarefas de leituras. Logan (1997), Hudson *et al.* (2005) e Rasinski (2006) reforçam que ler, repetidamente, é um dos melhores métodos para aprimorar a fluência em leitura, sobretudo textos literários, como peças teatrais, poemas, canções etc.

Diante do exposto, percebe-se a importância da avaliação da fluência, uma vez que ela permite identificar quais os estudantes que ainda não conseguem ler, e/ou não automatizaram os processos de identificação de palavras. E diagnosticar quem são esses estudantes é importante, sobretudo para o professor, que poderá pensar em práticas pedagógicas que os auxiliem. Lembrando que, para as crianças avançarem nas habilidades de leitura e na compreensão de textos é preciso que elas automatizem o processo de decodificação.

2.2.2 A estrutura convencional das avaliações de alfabetização: testes de múltipla escolha e a metodologia de TRI

A avaliação da fluência surge como um novo formato de aferir as habilidades de leitura dos estudantes, possibilitando um diagnóstico mais processual de como as crianças estão se desenvolvendo como leitoras, de modo que a equipe pedagógica pode pensar e implementar estratégias que as estimulem ao longo de todo o ano letivo. Lembrando que, no Brasil, criou-se uma cultura de, normalmente, realizar avaliações externas compostas por itens de múltipla escolha, aplicadas no final do ano letivo e as quais indicam o quanto os estudantes se desenvolveram até chegarem em um determinado ponto do processo de ensino-aprendizagem (Bauer, 2020). Além disso, grande parte dessas avaliações, desde o Saeb até as que constituem os sistemas estaduais e municipais de avaliação, utilizam a TRI como método de construção dos testes e cálculo dos resultados.

Como explica Fontanive *et al.* (2007, p. 270), “esta teoria modela a probabilidade de acerto em função da proficiência (habilidade) do aluno e das características do item. Esta função deve ser crescente, isto é, quanto maior a proficiência, maior a probabilidade de acerto do item.” Através da TRI é calculada a proficiência média do estudante, um indicador numérico de como

foi o desempenho dele no teste. Logo, quanto maior a proficiência, melhor o desempenho e, tendem a ser mais complexas as habilidades desenvolvidas pelo estudante.

A proficiência média, convencionalmente, é organizada em uma escala, e, nesta escala “são escolhidos pontos ou níveis para interpretar as habilidades que os alunos demonstram possuir quando seus desempenhos estão situados ao redor daquele ponto ou nível” (Fontanive *et al.*, 2007, p. 264). Para facilitar o entendimento desses indicadores obtidos com a TRI, eles foram atrelados a conceitos, de modo que, uma determinada proficiência indica que o estudante se encontra em um determinado padrão de desempenho, o qual tem caráter qualitativo.

Ao atribuir um conceito à proficiência média do estudante, se torna mais fácil para os professores e gestores da rede compreenderem o quão perto ou longe ele está da expectativa de aprendizagem:

Com o uso de categorias arbitrárias como “Abaixo do básico”, “Básico”, “Adequado” e “Avançado”, por exemplo, a divulgação dos resultados nesse tipo de classificação permite às equipes escolares um parâmetro claro do quanto os resultados, estipulados pela secretaria de educação em uma determinada série avaliada, se aproximam ou se distanciam das expectativas gerais de aprendizagem. (Gimenes *et al.*, 2013, p. 26)

Outro aspecto importante das avaliações de alfabetização é que, de modo geral, elas utilizam a TRI combinada ao uso de itens de múltipla escolha para aferir as habilidades de leitura das crianças. Como pontua Soares (2016, p. 144) esse é “[...] um formato que permite verificar mais facilmente habilidades de recuperação de informações no texto do que de compreensão e de reflexão”. Desta forma, habilidades cognitivas como compreensão do texto e fluência por exemplo, não eram, habitualmente, presentes nas avaliações externas. Essa possibilidade de ampliar o diagnóstico gerado pelas avaliações convencionais de leitura motivou a criação do método da avaliação da fluência através da gravação de áudios, utilizando outros procedimentos que têm um foco maior na automaticidade, precisão e prosódia, os quais são detalhados a seguir.

2.2.3 A avaliação da fluência em leitura: tarefas de leitura, gravação em áudio e estudantes alocados em perfis de leitor

A avaliação da fluência em leitura possui várias diferenças em relação às demais avaliações de alfabetização, como o desenho do teste, os métodos de aplicação e correção, bem como os indicadores utilizados para divulgar os resultados. Uma das maiores diferenças está no

fato de que, na avaliação da fluência não há itens de múltipla escolha ou de escrita. Como dito anteriormente, os estudantes fazem a leitura de listas de palavras e de um texto, sendo gravadas pelo aplicador do teste. Outro diferencial está no fato de que o estudante é atribuído a um perfil de leitor, com base no número de palavras lidas corretamente.

No teste de fluência, o estudante realiza a leitura de uma lista de palavras, uma lista de pseudopalavras, um texto – ao final da leitura da narrativa, a criança deve responder a três perguntas de compreensão sobre o texto que leu. Para cada uma das tarefas, o estudante tem o tempo de 60 (sessenta) segundos para realizar sua leitura. Importante ressaltar que, para a composição do teste, o número de pseudopalavras e palavras que compõem a lista, a extensão e complexidade do texto variam conforme a etapa de escolaridade avaliada, porém todas as tarefas de leitura têm a duração de um minuto.

As listas de palavras são elaboradas pela Equipe de Instrumentos de Avaliação do CAEd/UFJF seguindo os critérios de extensão – selecionando palavras com variado número de sílabas: monossílabas, dissílabas, trissílabas, polissílabas –; tonicidade; correspondências regulares e irregulares entre fonemas e grafemas; estrutura silábica das palavras – canônicas ou não³ – e familiaridade que as crianças avaliadas possam ter com aqueles vocábulos. As palavras selecionadas para compor essa lista são encontradas no dicionário, e, devem ser lidas em 60 segundos.

Enquanto a lista de pseudopalavras apresenta termos inventados, a fim de aferir que os estudantes avaliados sabem, de fato, ler as palavras e não apenas as reconhecem porque lhes são familiares. Em decorrência disso, as pseudopalavras têm foco exclusivo no processamento fonológico, sem correspondência de significado. Por demandar maior esforço cognitivo, a lista de pseudopalavras é menor do que a de palavras dicionarizadas. Contudo, mesmo sendo constituída por palavras inventadas, essa lista também é construída com base nos critérios de extensão, tonicidade, correspondências regulares e irregulares entre fonemas e grafemas, estrutura silábica das palavras – canônicas ou não.

O texto narrativo, por sua vez, é selecionado para compor o teste de fluência com base na sua extensão – quantidade de palavras –, complexidade sintática, léxico e tipologia. Pois, Barbosa *et al.* (2022), identificaram que esses são os fatores que tornam a leitura de um texto

³ Sílabas canônicas são aquelas formadas por consoante+vogal; ao passo que as sílabas não-canônicas são aquelas formadas por variadas possibilidades de encontros consonantais e/ou vocálicos: consoante+consoante+vogal, vogal+vogal, consoante+vogal+consoante, consoante+vogal+vogal, consoante+consoante+vogal+consoante. Segundo Coscarelli (2002), quanto mais distante a palavra estiver do padrão canônico, é mais difícil realizar a sua leitura.

mais fácil ou mais difícil para os estudantes, após realizarem uma pesquisa com o banco de itens do CAEd/UFJF⁴.

Após a leitura da narrativa, o teste de fluência em leitura apresenta três questões de compreensão, as quais são lidas pelo aplicador, a fim de avaliar se os estudantes compreendem o que leem. Essas questões contemplam as seguintes habilidades de compreensão: (i) reconhecer/localizar informação explícita no texto lido; (ii) inferir uma informação; (iii) reconhecer o assunto do texto ou sua ideia central. Como o foco da avaliação da fluência não são questões de múltipla escolha, não há um gabarito exato para essas questões, entretanto, a Equipe de Instrumentos de Avaliação do CAEd/UFJF enumera algumas respostas que os estudantes podem falar para o aplicador.

Essas perguntas de compreensão são feitas apenas para as crianças que conseguiram ler o texto sem dificuldades. Isto é, se elas silabaram ou soletraram o texto, não precisam responder às questões.

A tabela 1 mostra o número de palavras presentes em cada lista de palavras e pseudopalavras, assim como o nível de complexidade da narrativa utilizada na avaliação, pois eles variam conforme a etapa de escolaridade avaliada e o período do ano letivo em que ocorre a aplicação do teste.

Tabela 1 – Número de palavras e pseudopalavras e a complexidade da narrativa utilizadas nos testes da avaliação da fluência

Etapa/período de aplicação	Nº de palavras	Nº de pseudopalavras	Complexidade da narrativa
1º EF – Saída e 2º EF – Entrada	60	40	Nível 1
2º EF – Saída e 3º EF – Entrada	80	60	Nível 2
3º EF – Saída e 4º EF – Entrada	100	80	Nível 2
4º EF – Saída e Demais etapas	100	80	Nível 2

Fonte: Elaborado pela autora com base em documentos disponibilizados internamente.

⁴ Uma descrição mais detalhada dos níveis de complexidade dos textos pode ser consultada em: BARBOSA, Begma Tavares *et al.* A formação de leitores: contribuições da pesquisa em avaliação em larga escala. In: **Conhecimentos em cadeias dialógicas de enunciados: Linguagem, infâncias e educação nas produções de um grupo de pesquisa em Ciências Humanas.** SILVA, Hilda Aparecida Linhares da; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio (orgs.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Seção II, cap. 1, p. 72-89.

Ao analisar a tabela 1, percebe-se que a quantidade de palavras e pseudopalavras aumenta nos testes aplicados ao final do ano letivo: por exemplo, o 2º ano do Ensino Fundamental, quando avaliado no início do ano letivo – entrada – conta com uma lista de 60 palavras e outra de 40 pseudopalavras; à medida que, a mesma etapa, ao ser avaliada no final do ano letivo – saída – apresenta uma lista de 80 palavras e outra com 60 pseudopalavras. Isso ocorre porque, ao longo do ano letivo, é esperado que os estudantes avancem no processo de alfabetização e consigam ler mais palavras e pseudopalavras em um minuto. Outro ponto a ser destacado é que os testes de entrada sempre contam com a mesma quantidade de palavras e pseudopalavras que os testes de saída da etapa precedente.

A terceira tarefa a ser executada na avaliação da fluência é a leitura de uma narrativa em um minuto. E, nesta seção do teste o que aumenta é a complexidade do texto – no 1º ano do Ensino Fundamental é utilizada uma narrativa de complexidade nível 1, nas demais etapas, de nível 2. Conforme constataram Barbosa *et al.* (2022, p. 82),

o que distingue os textos de nível 1 dos textos de nível 2 é, fundamentalmente, a sintaxe. Pequenas alterações da estrutura sintática canônica (como intercalações e antecipações), bem como a extensão dos períodos, podem tornar um texto mais complexo para leitores iniciantes, que não possuem fôlego de leitura. Por outro lado, textos de nível 1 e 2 caracterizam-se por exibir léxico mais familiar, próximo do uso coloquial da linguagem.

Atendendo aos critérios de complexidade textual de cada nível, as narrativas que compõem os testes de fluência apresentam um léxico que é familiar aos estudantes, não são muito extensos, e, normalmente, são de gêneros textuais que as crianças estão habituadas a lerem. O que oferece um certo grau de desafio para os leitores iniciantes é a sintaxe dos textos, e, para ampliarem seu domínio sobre a sintaxe da língua portuguesa, eles precisam ter uma maior familiaridade com variados tipos textuais (Barbosa *et al.*, 2022).

Em relação à aplicação dos testes, normalmente, ela é feita por um professor da escola, que convida os estudantes para realizarem os testes, um por um, no espaço que for designado para isso. O aplicador deve explicar como funciona a avaliação para cada criança, realizar um teste de gravação de áudio no aplicativo e, quando não houver dúvidas por parte do avaliado, iniciar a aplicação da lista de palavras dicionarizadas, seguida pela lista de pseudopalavras.

Depois, o aplicador deve solicitar ao estudante que leia o texto narrativo. Caso o aluno não consiga ler, e fique soletrando ou silabando, não é necessário aplicar as três perguntas sobre compreensão de texto. Caso a criança leia a narrativa até o final, ela deve responder às questões que contemplam as habilidades de compreensão, e o aplicador precisa registrar suas respostas.

Todas essas três tarefas de leitura são gravadas no aplicativo CAEd Avaliação, que cronometra os 60 segundos, interrompendo automaticamente a gravação. Portanto, não há necessidade de os estudantes preencherem uma folha de resposta, pois são os áudios que são corrigidos conforme uma chave de correção por uma equipe de corretores selecionados pelo CAEd/UFJF. Em seguida, as medidas geradas são analisadas estatisticamente e, com base no seu desempenho de fluência em leitura, os estudantes podem ser alocados em três perfis de leitor: Pré-leitor, Leitor iniciante e Leitor fluente.

A fim de detalhar o diagnóstico feito pela avaliação da fluência, até o início de 2025, o perfil Pré-leitor foi dividido em quatro níveis, onde o Pré-leitor Nível 1 é o estudante que não lê durante o teste ou fala apenas letras e palavras que não estão na lista. O Pré-leitor Nível 2 pronuncia letras isoladas das palavras que estão na lista, porém não as lê por completo. No Pré-leitor Nível 3, são alocadas as crianças que leem as palavras da lista de forma silabada e, no Pré-leitor Nível 4, aquelas que conseguem ler corretamente até 10 palavras e 5 pseudopalavras.

No perfil Leitor Iniciante, encontram-se as crianças que leram 11 ou mais palavras dicionarizadas e 5 ou mais pseudopalavras, porém, esses estudantes não conseguiram ler, no texto, o número de palavras que lhes permitisse ser considerados fluentes. Isso porque, no perfil Leitor Fluente, estão os alunos que leram 65 ou mais palavras do texto narrativo, com 90% ou mais de precisão.

Para definir o percentual de precisão da leitura dos estudantes, é necessário dividir a quantidade de palavras que o estudante leu corretamente pelo total de palavras que ele leu em 60 segundos. Enquanto a automaticidade corresponde à quantidade de palavras lidas corretamente em um minuto.

Os indicadores produzidos a partir da avaliação da fluência podem ser analisados de inúmeras formas a depender do ator educacional que irá utilizá-los, mas, geralmente são publicados na plataforma de avaliação e monitoramento⁵: o percentual de estudantes em cada perfil de leitor, o número de palavras dicionarizadas lidas corretamente, o número de pseudopalavras lidas corretamente, o número de palavras lidas corretamente no texto e a precisão dessa leitura, bem como o número de acertos das questões de compreensão de texto.

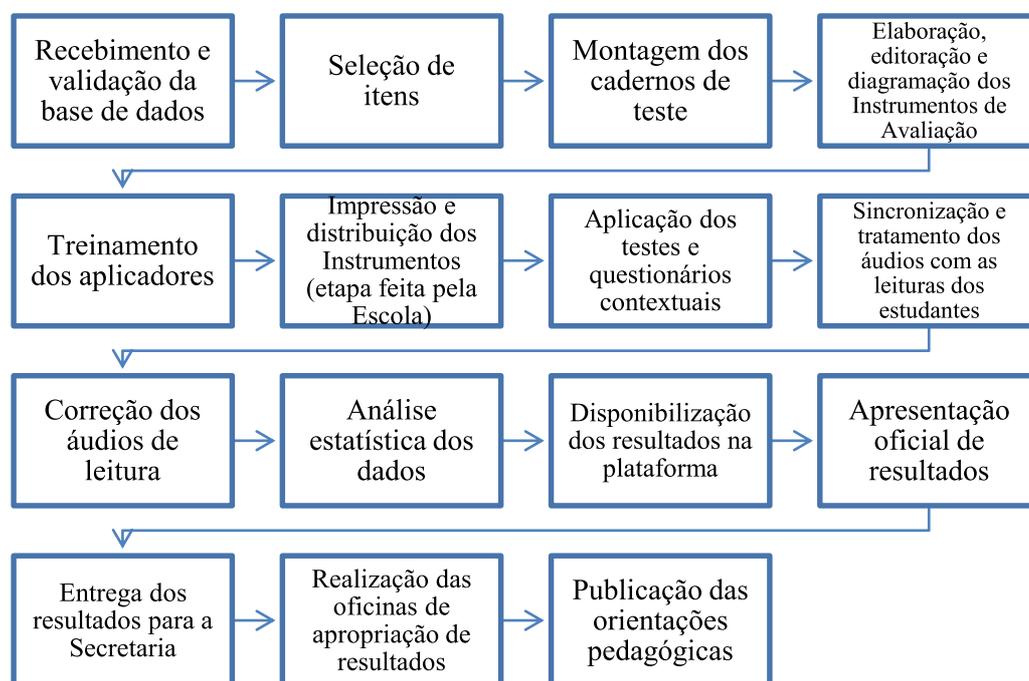
⁵ Todos os projetos de avaliação executados pelo CAEd/UFJF possuem uma plataforma de avaliação e monitoramento para publicação dos resultados obtidos nos testes. Essas plataformas são disponibilizadas *on-line*, e, a depender do contrato firmado com o parceiro, apresentam inúmeros *cards* na área restrita, como Cadastros e Programação das avaliações, Acompanhamento das aplicações, Orientações pedagógicas/Boas práticas, Itinerários formativos e Resultados. Conforme a necessidade do parceiro, outros *cards* e funcionalidades podem ser colocados na plataforma de avaliação e monitoramento.

À medida que, para o estudante, é disponibilizado em qual perfil de leitor ele se encontra, quantas palavras ele leu corretamente em cada uma das listas e no texto, a precisão dele de leitura no texto - caso tenha conseguido executar essa tarefa -, e quantas questões de compreensão ele acertou.

Uma vez publicados na plataforma, esses resultados são gerados também em planilha Excel, as quais são encaminhadas para as Secretarias de Educação pela Equipe de Desenvolvimento Profissional. A partir desses resultados, esse setor do CAEd/UFJF elabora as apresentações oficiais de resultados para as Secretarias, prepara oficinas de apropriação de resultados e orientações pedagógicas.

Antes de serem divulgados aos gestores da Secretaria e às escolas, os resultados passam por várias etapas de controle. Em linhas gerais, o percurso de uma avaliação da fluência elaborada, aplicada e corrigida pelo CAEd/UFJF está ilustrado, simplificado, no fluxograma 1.

Fluxograma 1 – Etapas de elaboração, aplicação, correção e divulgação de resultados da avaliação da fluência realizada pelo CAEd/UFJF



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Por ter uma implementação recente no Brasil, com especificidades de aplicação e correção, e por trazer os resultados de desempenho de uma forma única - distribuídos em perfis

de leitor e não no tradicional formato de proficiência média - a avaliação da fluência desperta muitas dúvidas nos atores educacionais. E, apropriar-se dos resultados obtidos nessa avaliação é um desafio para muitos deles, o que reforça a necessidade de aprimorar as devolutivas de resultados feitas pela Equipe de Desenvolvimento Profissional do CAEd/UFJF.

2.3 A IMPLEMENTAÇÃO DAS AVALIAÇÕES DE FLUÊNCIA EM LEITURA NO BRASIL EM PARCERIA COM O CAEd/UFJF: UM BREVE HISTÓRICO

Como dito anteriormente, entre 2017 e 2018, o CAEd/UFJF foi a primeira instituição brasileira com *expertise* em elaboração, aplicação e correção de avaliações externas educacionais em larga escala a pesquisar sobre a avaliação da fluência em leitura. O primeiro pré-teste foi realizado em 2018, para observar se a quantidade de palavras presentes nas listas estava satisfatória e se o nível de complexidade da narrativa era adequado para as etapas de escolaridade avaliadas. Além de validar os instrumentos, esse momento foi utilizado também para validar as métricas produzidas pelo teste e definir os perfis de leitor.

Conforme recapitulam Toledo *et al.* (2024, p. 5), “para a realização do piloto, foram selecionados 2287 estudantes, distribuídos em 4 regiões brasileiras, contemplando estudantes do 3º ao 6º ano do Ensino Fundamental.” Na ocasião, participaram dos testes de fluência os municípios de Benevides (PA) e Teresina (PI), bem como a Paraíba e o Espírito Santo.

Ao ser bem-sucedido nesses experimentos, o CAEd/UFJF começou a expandir, paulatinamente, a aplicação da avaliação da fluência em vários estados e municípios que queriam ter indicadores complementares àqueles existentes sobre o processo de alfabetização em suas redes de ensino. A tabela 2 apresenta a triangulação de vários documentos internos⁶ da equipe de Desenvolvimento Profissional do CAEd/UFJF, para listar os projetos que avaliaram fluência de 2018 até 2024.

O piloto de 2018 não foi registrado na tabela, pois fazia parte de etapas de pesquisas sobre a avaliação da fluência. Contudo, ao longo dos anos, houve aumento significativo no número de avaliações de fluência de leitura que foram aplicadas em parceria com o CAEd/UFJF, passando de 5 projetos, em 2018, para 29, em 2024.

⁶ Os documentos internos consultados foram os arquivos de Especificação de Protocolos de Execução de Subprogramas (EP02s) dos projetos que realizam a avaliação da fluência em leitura, planilhas de uso interno da Equipe de Desenvolvimento Profissional que monitoram os resultados recebidos, e por fim, as plataformas de avaliação e monitoramento dos projetos que avaliam fluência.

Tabela 2 – Projetos que implementaram Avaliação de Fluência em Leitura em parceria com o CAEd (2018-2024)

Edição	Nacionalmente	PARC	Municípios independentes	Estados independentes	Exterior	Total
2018	1	0	2	2	0	5
2019	Não avaliou fluência	5 estados	3	0	0	8
2021	Não avaliou fluência	10 estados	6	1	0	17
2022	Não avaliou fluência	10 estados (entrada e saída)	7	6	2	25
2023	Não avaliou fluência	15 estados (entrada, formativa e saída)	10	2	2	29
2024	1	16 estados (entrada e saída)	6	3	3	29

Fonte: Elaborado pela autora com base em documentos internos do CAEd/UFJF.

Como mostra a tabela 2, após as primeiras experimentações feitas no piloto em 2018, a avaliação da fluência foi realizada nacionalmente, pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Programa Mais Alfabetização (PMAI). Essa foi a primeira experiência de implementação da avaliação da fluência como uma política pública educacional mais abrangente, em termos de estudantes que efetivamente participaram dos testes, ainda que o programa tenha avaliado uma amostra nacional.

Desde então, houve um aumento de projetos que avaliam fluência, incluindo a aplicação de avaliações em outros países: Angola, Argentina e México. A seguir, serão detalhadas as seguintes experiências de avaliação da fluência: (i) PMAI e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA): que aplicaram, em momentos distintos, a avaliação da fluência em escala nacional; (ii) Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC): que tem promovido a aplicação dos testes de fluência em inúmeros estados brasileiros; (iii) alguns estados e municípios que avaliam, de modo independente, a fluência em leitura de suas redes de ensino.

2.3.1 O Programa Mais Alfabetização e o CNCA: experiências nacionais com a avaliação externa e em larga escala da fluência em leitura

O Programa Mais Alfabetização (PMAIfa), iniciativa do Ministério da Educação (MEC), foi instituído pela portaria Nº 142, de 22 de fevereiro de 2018 e implementado em todas as unidades federativas do Brasil. Segundo o *site* desenvolvido para o programa, seu objetivo era apoiar e fortalecer as escolas brasileiras no processo de alfabetização nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, uma vez que os resultados do 3º ano do Ensino Fundamental na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2016 apontaram uma grande quantidade de estudantes brasileiros com desempenho insuficiente em leitura, escrita e matemática⁷ (PMAIfa, Apresentação, [s.d.]).

Essa foi a primeira experiência com a avaliação da fluência a ser desenvolvida em âmbito nacional, tendo o objetivo de utilizar os dados obtidos nos testes para diagnosticar se as crianças estavam sendo alfabetizadas até o 2º ano do Ensino Fundamental, como prevê a BNCC. Segundo a Base, “para ser considerado alfabetizado em Língua Portuguesa, o estudante deve compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita; construir autonomia de leitura e apropriar-se de estratégias de compreensão e de produção de textos” (PMAIfa, Apresentação, [s.d.]).

A fim de garantir que os estudantes brasileiros fossem alfabetizados na etapa adequada, o governo federal implementou o PMAIfa, em parceria com os governos estaduais, distrital e municipais, de modo que a adesão era voluntária e cada esfera administrativa tinha responsabilidades específicas na implementação dele. Entre inúmeras tarefas, competia ao MEC, “criar e implementar mecanismos de monitoramento a serem incorporados à rotina das secretarias e gestão escolar, por meio de avaliações diagnósticas e formativas” (PMAIfa, Apresentação, [s.d.]).

E competia aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios que aderiram, “garantir, no período definido pelo Ministério da Educação, a aplicação das avaliações diagnósticas e formativas a todos os estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental e a inserção dos seus resultados no sistema do Programa” (PMAIfa, Apresentação, [s.d.]).

⁷ Conforme foi divulgado pelo Inep em 2017, no Saeb/ANA 2016, dentre os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental que participaram da avaliação, cerca de 55% estavam alocados nos níveis 1 e 2 – considerados como insuficientes – em Língua Portuguesa – leitura e em Matemática. Em Escrita, aproximadamente 34% dos estudantes ficaram nos níveis 1, 2 e 3, sendo considerados com desempenho insuficiente.

Essas avaliações diagnósticas e formativas foram realizadas em parceria com o CAEd/UFJF e previam testes compostos por itens de múltipla escolha para Língua Portuguesa – Leitura e Matemática, itens de resposta construída para Língua Portuguesa – Escrita e a avaliação da fluência em leitura. A aplicação dessa última foi feita apenas em 2018, em caráter amostral, contando com cerca de 54 mil estudantes avaliados (Conviva Educação, 2018).

Apesar de seu foco primordial na melhoria da qualidade da alfabetização, o PMAIfa foi descontinuado a partir de 2020. Apenas em junho de 2023 foi retomada uma política pública em âmbito nacional, com o mesmo objetivo de assegurar que as crianças brasileiras sejam alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - CNCA.

Instituído através do Decreto Nº 11.556, de 12 de junho de 2023, assim como o extinto PMAIfa, o CNCA propõe que a União, os estados e os municípios colaborem entre si para que os estudantes concluam os objetivos educacionais previstos para as etapas de alfabetização no ano de escolaridade adequado. Além disso, estende esforços para que os alunos dos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, que apresentam defasagens na aprendizagem, recebam o apoio pedagógico necessário para superá-las. Dessa forma, o Compromisso abrange todas as etapas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, Apresentação, [s.d.]).

Para monitorar se o regime de colaboração entre os entes federados está alcançando as metas estipuladas, o CNCA prevê a aplicação de instrumentos avaliativos padronizados em todas as redes de ensino que aderiram, voluntariamente, ao pacto nacional. A partir dos resultados obtidos nas avaliações, os gestores do Compromisso das redes estaduais, distrital e municipais podem verificar se os estudantes estão desenvolvendo as habilidades e competências previstas, se as redes de ensino precisam de materiais e melhorias de infraestrutura, podem reorganizar suas estratégias pedagógicas dentre outras ações, para garantir que os estudantes alcancem a aprendizagem adequada.

No ano de 2024, o MEC estipulou um ciclo composto por três avaliações formativas abrangendo as seguintes áreas: Língua Portuguesa – Leitura e Escrita; Matemática e Fluência em leitura. Com testes que cobrem todas essas áreas, é possível ter um diagnóstico mais completo de como as crianças desenvolvem as habilidades esperadas para o momento do ano letivo em que se encontram – se elas conseguem dominar a leitura em itens de múltipla escolha, e se, ao mesmo tempo, elas possuem a fluência e autonomia necessárias ao lerem; se elas desenvolveram as habilidades esperadas de escrita; e, se elas também estão adquirindo as

competências matemáticas previstas na BNCC para a etapa de escolaridade em que se encontram.

As avaliações do CNCA, no ano de 2024, foram disponibilizadas para todas as redes participantes do compromisso em março, junho e outubro, de forma a acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes ao longo do ano letivo (Undime, 2024). Em todas as aplicações, a avaliação da fluência em leitura foi um dos instrumentos disponibilizados às redes de ensino, para que elas pudessem monitorar o avanço de seus alunos.

Para além das iniciativas nacionais de verificarem a fluência leitora dos estudantes, adiante, serão detalhadas as avaliações que foram implementadas pelos estados e municípios, independentemente, seja em seus sistemas próprios de ensino, seja em parceria com a PARC.

2.3.2 A avaliação da fluência no âmbito da PARC

Embora o PMAIfa e o CNCA sejam políticas públicas focadas na promoção da alfabetização até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, essas não foram as primeiras experiências com esse objetivo no Brasil. Muitas unidades federativas e municípios elaboram políticas públicas e programas educacionais que possibilitem aos estudantes serem alfabetizados na etapa de escolaridade correta, a fim de garantir que as crianças possam avançar no processo de aprendizagem sem acúmulos de defasagem, o que pode gerar reprovação, levando à distorção idade-série, ao abandono ou à evasão.

Dentre as iniciativas estaduais, uma que se destaca é o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), do estado do Ceará. Esse programa se configura como uma política de cooperação entre estado e municípios, que visa alfabetizar, até os 7 anos de idade, todas as crianças matriculadas na rede pública do estado. Aprovado pela lei Nº 14.026, em dezembro de 2007, o PAIC é promovido pelo governo do Ceará em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e instituições da sociedade civil, tendo também o apoio do governo federal. Ao todo, 184 municípios recebem apoio técnico e financeiro para formularem e implementarem políticas, planos e ações voltados à alfabetização (Secretaria de Educação do Ceará, 2012).

Para obter sucesso em seus objetivos, o PAIC é composto por cinco eixos, a saber: Gestão Municipal da Educação, Avaliação Externa, Alfabetização, Formação de Leitores e Educação Infantil. O segundo eixo, Avaliação Externa, é implementado pelo estado do Ceará através do SPAECE Alfa, avaliação anual aplicada aos estudantes do 2º ano do Ensino

Fundamental, na qual é aferido o desempenho dos alunos em testes de múltipla escolha de Língua Portuguesa – Leitura. Conforme o Relatório do PAIC, redigido pela Secretaria de Educação do Ceará,

foi dado um caráter diagnóstico à avaliação, orientadora das práticas educativas. Dissemina-se uma cultura de análise e interpretação dos dados. Com os números desagregados por turma e por aluno, cria-se a base para reflexão acerca dos processos de ensino e aprendizagem, possibilitando formular e implantar novas formas de intervenção, aprimorando o trabalho com vistas à alfabetização de todas as crianças. (Secretaria de Educação do Ceará, 2012, p. 21)

Diante dos indicadores educacionais que o estado do Ceará tem alcançado em suas avaliações estaduais e nacionais⁸, a Associação Bem Comum, em parceria com o Instituto Natura e a Fundação Lemann, decidiu tomar o PAIC como referência para propor a Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração – PARC (Associação Bem Comum, 2023). Desde 2019, a PARC tem se expandido por todo o Brasil, estimulando a cooperação entre estados e municípios, para assegurar a alfabetização das crianças ao final do 2º ano do Ensino Fundamental.

No ano de 2024, a PARC apoiava Secretarias Estaduais de Educação de 16 unidades federativas, propondo soluções específicas de âmbito estadual e local para a implementação de políticas públicas voltadas para a alfabetização. Para atingir seu objetivo, a PARC prevê (i) formação de gestores e professores; (ii) cooperação técnica entre os estados atendidos; fortalecimento das gestões municipais e escolares; (iii) governança participativa; (iv) materiais didáticos estruturados e avaliação e monitoramento do desempenho dos estudantes atendidos pela parceria (Associação Bem Comum, 2023).

A fim de auxiliar no monitoramento do regime de colaboração, a PARC prevê a aplicação da avaliação da fluência para todos os estados que participam da iniciativa, pois, segundo o Instituto Natura, um dos apoiadores da PARC,

diferentemente de outras provas, como o SAEB, que medem aprendizado no Ensino Fundamental com foco no desempenho de alunos do 2º, 5º e do 9º ano, a avaliação de fluência leitora, ao olhar exclusivamente para o estudante do 2º ano, tem potencial para afunilar as lacunas, identificando precocemente os desafios. (Instituto Natura, 2023)

Por permitir esse diagnóstico das redes de ensino, em 2019, a avaliação da fluência começou a ser utilizada pela PARC, contemplando apenas cinco estados nessa iniciativa. Nesse

⁸ Conforme divulgado pelo Inep em 2022, no Saeb 2021, o estado do Ceará obteve 734 pontos de proficiência em Língua Portuguesa para o 2º ano do Ensino Fundamental, acima da média nacional de 725,9 pontos.

ano, em parceria com o CAEd/UFJF, a PARC avaliou o 2º ano do Ensino Fundamental, tanto da rede estadual quanto das redes municipais do Amapá, Espírito Santo, Paraná, Pernambuco e Sergipe.

No ano de 2020, com o rápido aumento do número de casos de Covid no país e a implementação de medidas de distanciamento social, não houve a avaliação da fluência em nenhuma unidade da federação. Embora tenha prosseguido com as demais atividades, foi somente em meados de 2021 que a PARC retomou a aplicação dos testes de fluência em leitura, momento em que mais estados passaram a compor o regime de colaboração.

Sendo assim, além do Amapá, Espírito Santo, de Pernambuco e Sergipe, que já avaliavam a fluência, em 2021, a PARC ampliou a aplicação para mais seis estados: Alagoas, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Piauí. Aumentando para dez estados a avaliação da fluência em leitura aplicada para estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental matriculados em suas redes estaduais e municipais de ensino.

Em 2022, foram aplicadas três avaliações da fluência em leitura: uma avaliação de entrada, no início do ano letivo; uma avaliação formativa, aplicada em meados de junho/julho; e uma avaliação de saída, a qual foi aplicada de forma censitária em alguns estados e amostralmente em outros, ao final do ano letivo.

Na primeira aplicação de 2022, os estudantes de nove estados (Alagoas, Amapá, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Piauí e Sergipe) foram avaliados. Com exceção de Pernambuco, que avaliou estudantes do 2º ano e do 3º ano do Ensino Fundamental, todos os demais estados avaliaram apenas o 2º ano.

Na avaliação formativa de 2022, apenas três estados participaram, Alagoas, Amapá e Mato Grosso. O maior diferencial dessa avaliação é que os áudios dos estudantes foram corrigidos pelos próprios professores, que receberam a chave de correção para classificarem os áudios e, eles mesmos atribuíram o perfil de leitor de cada estudante sob sua responsabilidade.

Ao final do ano letivo de 2022, os três estados que participaram da avaliação formativa (AL, AP e MT), juntamente com Pernambuco e Rio Grande do Sul realizaram uma avaliação censitária. Enquanto o Maranhão, Piauí e Goiás optaram por implementar o teste de saída de forma amostral.

No início do ano de 2023, a PARC tornou a aplicar uma avaliação de entrada para o 2º ano do Ensino Fundamental. Dessa vez, além dos estados que estavam no teste de entrada de 2022 (AL, AP, GO, MA, MT, MS, PE, PI e SE), outras cinco unidades federativas participaram da aplicação no início do ano letivo de 2023: Pará, Paraná, Paraíba, Rio Grande do Sul e São

Paulo. Ao todo, as redes de ensino estaduais e municipais de 14 estados participaram dessa primeira avaliação realizada em 2023.

Em contrapartida, na aplicação da avaliação formativa do mesmo ano, realizada no meio do ano letivo, apenas 9 estados participaram: Alagoas, Amapá, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Piauí, Paraná e Rio Grande do Sul. Essa avaliação foi muito importante, pois as redes de ensino tiveram a oportunidade de verificar como estavam os estudantes antes do término do ano letivo, de modo que puderam intervir e implementar projetos pedagógicos para que os estudantes avançassem para o perfil de leitor fluente ainda no 2º ano do Ensino Fundamental.

A última avaliação de fluência aplicada no ano de 2023 contou com a participação de 14 estados, sendo que a maior parte deles havia participado do teste de entrada, com exceção do Mato Grosso do Sul que só avaliou no início do ano e o Espírito Santo que só participou da avaliação de saída. Assim, o teste da PARC, implementado no último trimestre de 2023, contou com a participação de AL, AP, ES, GO, MA, MT, PA, PB, PE, PI, PR, RS, SE e SP.

Em seguida, no ano de 2024, a PARC realizou apenas duas avaliações em parceria com o CAEd/UFJF. A avaliação de entrada variou as datas que cada estado participante aplicou o teste em suas escolas, ocorrendo no primeiro semestre; e a de saída foi implementada entre outubro e dezembro. Mais uma vez, novos estados aderiram à parceria: Bahia, Rio Grande do Norte e Tocantins. Dessa forma, 16 estados realizaram ambas as avaliações de 2024: AL, AP, BA, GO, MA, MT, PA, PB, PE, PI, PR, RN, RS, SE, SP e TO.

Na figura 2, foram detalhados quais os estados que participaram de cada edição da avaliação de fluência em leitura promovida pela PARC e operacionalizadas pelo CAEd/UFJF até o final do ano letivo de 2024. Foram destacados na cor laranja os testes que contaram com aplicação amostral. A marcação com X indica que houve participação do estado na avaliação. Caso esteja em branco, o estado não participou.

Figura 2 – Histórico de estados que realizaram avaliações da fluência em leitura pela PARC

Estado	2019	2021	2022 - Entrada	2022 - Formativa	2022 - Saída	2023 - Entrada	2023 - Formativa	2023 - Saída	2024 - Entrada	2024 - Saída
Alagoas			X	X	X	X	X	X	X	X
Amapá	X		X	X	X	X	X	Amostrai	X	X
Bahia									X	X
Espírito Santo	X	X						X		
Goiás		X	X		Amostrai	X	X	Amostrai	X	X
Maranhão		X	X		Amostrai	X	X	X	X	X
Mato Grosso		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Mato Grosso do Sul		X	X			X	X			
Pará						X		X	X	X
Paraíba						X		X	X	X
Paraná	X					X	X	X	X	X
Pernambuco	X	X	X		X	X		X	X	X
Piauí		X	X		Amostrai	X	X	X	X	X
Rio Grande do Norte									X	X
Rio Grande do Sul					X	X	X	X	X	X
São Paulo						X		X	X	X
Sergipe	X	X	X			X		X	X	X
Tocantins									X	X

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Percebe-se que, a cada ano, mais unidades federativas optaram por aderir ao regime de colaboração proposto pela PARC. Dessa forma, embora não existisse no período de 2019 a 2023 uma política pública em nível nacional para avaliar a fluência leitora das crianças brasileiras, um percentual significativo de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental foi monitorado por estados e municípios, seja pela PARC ou por sistemas próprios de avaliação.

2.3.3 A avaliação da fluência adequada à cada rede de ensino

Assim como nas avaliações de itens de múltipla escolha e que utilizam a TRI para calcular o desempenho dos resultados, na avaliação da fluência também há estados e municípios que optam por adequar os testes à realidade e às necessidades de suas redes de ensino. Por isso, há também avaliações externas de fluência leitora implementadas no âmbito dos sistemas próprios de avaliação de cada localidade, como no estado de São Paulo, por exemplo, que optou por avaliar os 3º e 6º anos do Ensino Fundamental, para além do 2º ano, em 2021 e 2022.

Ao analisar o histórico de avaliações da fluência que foram implementadas no contexto de sistemas avaliativos próprios, tanto estaduais quanto municipais, também se percebe que elas aumentaram entre os anos de 2019 e 2024. Em 2019, três municípios avaliaram a fluência

dos estudantes que estavam sob sua responsabilidade. É interessante destacar que, nesse ano, os alunos matriculados nas redes municipais dessas cidades não foram avaliados pela PARC. Assim, Cajamar (SP) avaliou os 2º e 3º anos do Ensino Fundamental; Goiânia (GO) avaliou os estudantes dos 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental e Benevides (PA) aplicou os testes para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Assim como ocorreu com a PARC, os estados e municípios retomaram as avaliações da fluência, de forma independente, em 2021. Nessa ocasião, quatro cidades tiveram suas redes municipais avaliadas exclusivamente por seus sistemas avaliativos de fluência, foram elas: Bom Jardim da Serra (SC), Campo Belo (MG), Moema (MG) e São João Nepomuceno (MG). Dentre estes municípios, Campo Belo foi o único que avaliou apenas os 2º e 3º anos, os demais avaliaram do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Ao analisar a figura 3, é possível visualizar que, além desses quatro municípios, Caruaru (PE) e Nova Mutum (MT) também realizaram a avaliação da fluência de forma independente, apesar de seus estudantes terem sido avaliados no âmbito da PARC. Enquanto a PARC aferiu o perfil de leitor das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, esses municípios avaliaram também os 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Essa avaliação própria dos municípios combinada com a da PARC permitiu às redes um diagnóstico completo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não somente do segmento de alfabetização.

A figura 3 apresenta quais foram as etapas avaliadas por cada estado e município, em 2021. Se a localidade fez a avaliação da fluência de modo independente, há um X na etapa avaliada. Onde se encontra escrita a letra P, significa que os estudantes daquele estado ou município foram avaliados, naquela etapa, no âmbito da PARC.

Figura 3 – Histórico de avaliações da fluência em leitura feitas por estados e municípios independentes, em 2021

2021						
Estado/Município	1º ano EF	2º ano EF	3º ano EF	4º ano EF	5º ano EF	6º ano EF
Bom Jardim da Serra (SC)		X	X	X	X	
Campo Belo (MG)		X	X			
Caruaru (PE)		P	X	X	X	
Estado de São Paulo (rede estadual)		X	X			X
Moema (MG)		X	X	X	X	
Municípios Paulistas (redes municipais)		X				
Nova Mutum (MT)		P	X	X		
São João Nepomuceno (MG)		X	X	X	X	

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Dando continuidade à análise da figura 3, nota-se que, em 2021, o estado de São Paulo realizou, pela primeira vez, a avaliação da fluência em todas as escolas que pertencem à rede estadual de ensino, optando por aplicar os testes para os 2º, 3º e 6º anos do Ensino Fundamental. Essas avaliações da rede estadual não têm nenhuma relação com a PARC.

Paralelamente, os municípios paulistas aplicaram os testes de fluência em leitura para o 2º ano do Ensino Fundamental das redes municipais, porém, estavam vinculados aos Parceiros da Educação⁹, não à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Esse desenho avaliativo, implementado em 2021, foi mantido pela rede estadual e pelas redes municipais de ensino paulistas no ano seguinte.

Dentre os demais estados e municípios brasileiros que fizeram os testes de fluência em 2022, conforme ilustra a figura 4, houve vários que optaram por realizar esse modelo avaliativo em seus próprios sistemas de avaliação externa, mesmo tendo participado da avaliação pela PARC. Na figura 4, quando a localidade avaliou a etapa em seu sistema próprio de avaliação foi marcado com a letra X, quando avaliou pela PARC foi sinalizado com a letra P.

Figura 4 – Histórico de avaliações da fluência em leitura feitas por estados e municípios independentes, em 2022

Estado/Município	2022					
	1º ano EF	2º ano EF	3º ano EF	4º ano EF	5º ano EF	6º ano EF
Arantina (MG)		X	X	X	X	X
Chácara (MG)		X	X	X	X	X
Comercinho (MG)		X	X	X	X	
Estado de Mato Grosso (rede estadual e redes municipais)		P	X			
Estado de Rondônia (rede estadual e redes municipais)		X				
Estado de São Paulo (rede estadual)		X	X			X
Estado do Espírito Santo (rede estadual e redes municipais)		X				
Estado do Pará (rede estadual e redes municipais)		X	X			
Estado do Tocantins (rede estadual)		X	X	X	X	X
Municípios Paulistas (redes municipais)		X				
Nova Mutum (MT)		P	X	X		
Rio de Janeiro (RJ)		X	X			
Ubá (MG)		X	X	X	X	
Venda Nova do Imigrante (ES)		P e ES	X	X	X	X

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

⁹ É válido ressaltar que a Parceiros da Educação é uma organização da sociedade civil de interesse público – OSCIP -, sem fins lucrativos (Parceiros da Educação, Quem somos, [s.d.]).

Ao analisar a figura 4, percebe-se que o estado do Mato Grosso realizou a avaliação da fluência para o 3º ano do Ensino Fundamental, alinhada ao teste da PARC feito para o 2º ano. Assim como os municípios de Nova Mutum (MT) e Venda Nova do Imigrante (ES) também combinaram seus testes com os da PARC. No caso do município Capixaba, essa combinação permitiu avaliar do 2º ao 6º ano, fornecendo à secretaria um diagnóstico completo dos primeiros anos de escolaridade do Ensino Fundamental.

Além deles, em 2022, o estado do Espírito Santo realizou uma edição somativa dos testes de fluência em leitura, integrando o Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica (Sicaeb), avaliando os estudantes do 2º ano. Enquanto o estado do Pará, que, no ano de 2022 não participava da PARC, teve a avaliação da fluência como parte do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE), avaliando estudantes dos 2º e 3º anos. Ainda na região norte do Brasil, o estado de Rondônia avaliou o 2º ano, enquanto o Tocantins avaliou todas as etapas do 2º ao 6º ano do Ensino Fundamental.

No que concerne aos municípios, como exibe a figura 4, a capital fluminense, Rio de Janeiro (RJ), também optou por avaliar, de modo independente, o 2º e o 3º ano do Ensino Fundamental. Enquanto os municípios mineiros de Arantina, Ubá, Comercinho e Chácara avaliaram múltiplas etapas dos Anos Iniciais, aplicando os testes do 2º ao 6º ano do Ensino Fundamental, conforme políticas educacionais de cada secretaria.

Em 2023, 12 sistemas próprios de avaliações implementaram o instrumento para avaliar a fluência em leitura em múltiplas etapas de escolaridade. A nível estadual, Minas Gerais e Espírito Santo optaram por avaliar todos os estudantes do 2º ano – tanto os que estavam matriculados na rede estadual, quanto nas redes municipais. Sendo válido destacar que foi a primeira vez que Minas Gerais realizou a avaliação de fluência em leitura.

Essa edição também foi a primeira vez que as secretarias municipais de educação de Águas Mornas (SC), Angra dos Reis (RJ), Anchieta (ES), Caxias do Sul (RS) e Recife (PE) aplicaram a avaliação de fluência em leitura em suas redes de ensino. Ao passo que, Arantina (MG), Goiânia (GO), Nova Mutum (MT), Rio de Janeiro (RJ) e Ubá (MG) haviam aplicado os testes anteriormente, dando continuidade ao diagnóstico de como se consolida a fluência leitora na alfabetização em suas escolas e, em alguns casos, em todas as etapas dos anos iniciais.

A seguir, a figura 5, apresenta as etapas que cada sistema de avaliação optou por abranger em seus testes de fluência no ano de 2023. Se o parceiro participou da avaliação no âmbito da PARC, foi marcado com a letra P.

Figura 5 – Histórico de avaliações da fluência em leitura feitas por estados e municípios independentes, em 2023

Estado/Município	2023					
	1º ano EF	2º ano EF	3º ano EF	4º ano EF	5º ano EF	6º ano EF
Águas Mornas (SC)		X	X	X	X	
Anchieta (ES)		X	X	X	X	
Angra dos Reis (RJ)		X	X	X	X	
Arantina (MG)		X	X	X	X	X
Caxias do Sul (RS)		X	X	X	X	
Estado de Minas Gerais (rede estadual e redes municipais)		X				
Estado do Espírito Santo (rede estadual e redes municipais)		X				
Goiânia (GO)		P	X	X		
Nova Mutum (MT)		X	X	X	X	X
Recife (PE)		X	X			
Rio de Janeiro (RJ)		X	X			
Ubá (MG)		X	X	X	X	

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Ao longo de 2024, nove sistemas independentes de avaliação implementaram os testes de fluência em leitura, sendo três deles estaduais e seis municipais. Os estados que realizaram a avaliação por conta própria foram Espírito Santo, Mato Grosso e Minas Gerais. As unidades federativas da região sudeste focaram nos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental que estavam matriculados na rede estadual ou nas redes municipais. O Mato Grosso, por outro lado, quis um diagnóstico mais completo de todos os anos iniciais, para isso, combinaram o seu teste com os que foram realizados no âmbito da PARC e aplicaram o instrumento para os estudantes matriculados nos 1º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental ofertados pela rede estadual.

Dentre os municípios, Canaã dos Carajás (PA) e Patos de Minas (MG) realizaram a avaliação de fluência pela primeira vez em 2024, enquanto Águas Mornas (SC), Anchieta (ES), Angra dos Reis (RJ) e Nova Mutum (MT) já possuíam experiências anteriores com a utilização deste instrumento para monitorar como seus estudantes consolidam o desempenho leitor.

É importante destacar que, ao adotar um sistema próprio de avaliação, as redes podem escolher as etapas a serem avaliadas, de acordo com suas políticas e programas educacionais. Por isso, as etapas avaliadas por cada parceiro variam, de modo que alguns priorizam as etapas de alfabetização – 1º e 2º anos – e outros estendem aos demais anos de escolaridade, abrangendo todos os anos iniciais e, algumas vezes, até mesmo o 6º ano do Ensino Fundamental.

A figura 6 apresenta as etapas que cada parceiro do CAEd/UFJF avaliou no ano de 2024. Como dito anteriormente, o Mato Grosso realizou a avaliação do 2º ano do Ensino Fundamental no âmbito da PARC, logo, há uma letra P sinalizando essa combinação de testes. Os demais

parceiros trazem um X indicando quais foram as etapas que participaram do teste de fluência em seus sistemas próprios de avaliação.

Figura 6 – Histórico de avaliações da fluência em leitura feitas por estados e municípios independentes, em 2024

2024						
Estado/Município	1º ano EF	2º ano EF	3º ano EF	4º ano EF	5º ano EF	6º ano EF
Águas Mornas (SC)		X	X	X	X	
Anchieta (ES)			X	X	X	
Angra dos Reis (RJ)		X	X	X	X	
Canaã dos Carajás (PA)				X	X	
Estado de Mato Grosso (rede estadual)	X	P	X	X	X	
Estado de Minas Gerais (rede estadual e redes municipais)		X				
Estado do Espírito Santo (rede estadual e redes municipais)		X				
Nova Mutum (MT)		X	X	X	X	X
Patos de Minas (MG)						X

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Recapitulando, em 2019 foram aplicadas 3 avaliações da fluência em sistemas próprios de avaliação implementados por municípios de diversas regiões do Brasil. Em 2021, aumentou para 8 o número de aplicações neste modelo avaliativo, e, no ano de 2022, foram 14 parceiros do CAEd/UFJF que realizaram os testes de fluência em leitura. Ao passo que, em 2023, foram 12 parceiros que optaram por avaliar em seus sistemas próprios, e, no ano de 2024, 3 estados e 6 municípios aplicaram testes de fluência utilizando os seus sistemas de avaliação.

Ademais, entre 2022 e 2024, o CAEd/UFJF realizou, em parceria com o Instituto Natura, a avaliação da fluência em leitura em Língua Espanhola na Argentina e no México, aplicando o mesmo método avaliativo utilizado no Brasil. Além disso, em 2024 também foi implementada a avaliação de fluência em leitura em Angola.

Com tantos estados, municípios e países aderindo à avaliação da fluência em leitura, é grande o volume de indicadores e informações produzidos a partir desse instrumento avaliativo. Logo, também é muito grande o número de atores educacionais que têm contato com esses indicadores e desejam utilizá-los para melhorar o desempenho de suas escolas.

A partir do momento em que os resultados são disponibilizados na plataforma de avaliação e monitoramento de um determinado projeto, seja ele a PARC ou estados ou municípios independentes, eles precisam ser entregues para a Secretaria. Em seguida, a Secretaria os compartilha com os demais agregados tais como regionais de ensino, municípios, escolas e professores, para que eles se apropriem de seus resultados. Para cada um desses atores

educacionais, o CAEd/UFJF elabora uma devolutiva de resultados, com objetivos específicos e formatos distintos.

2.4 AS DEVOLUTIVAS DOS RESULTADOS NA AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA EM LEITURA

As avaliações externas podem ser implementadas com inúmeros objetivos, destacando-se o de fornecer informações sobre o desempenho das redes de ensino que sejam úteis para os gestores dessas redes, diretores escolares e professores pensarem em planos e ações que orientem a melhoria da qualidade da educação. Porém, a produção sistemática de indicadores não é suficiente para que uma avaliação externa cumpra com esse objetivo, pois o processo avaliativo demanda também que os atores educacionais se apropriem desses resultados, uma vez que,

avaliar é um processo que pode ter como integrante o levantamento sistemático de informações dos alunos em testes padronizados, mas não se esgota nele. A análise dos dados obtidos, a produção de juízos de valor sobre eles e a utilização dos resultados alcançados na proposição e direcionamento de ações são etapas indissociáveis do ato de avaliar. (Machado, 2012, p. 71),

Tendo isso em vista, a Equipe de Desenvolvimento Profissional do CAEd/UFJF, da qual a autora faz parte, elabora e executa múltiplos formatos de devolutivas para os projetos de avaliação realizados pela instituição. Em relação às avaliações da fluência em leitura, essas devolutivas consistem em apresentações oficiais dos resultados, orientações pedagógicas e oficinas de apropriação dos resultados. Além disso, a equipe também é responsável por produzir o conteúdo dos cursos de desenvolvimento profissional para diversos atores educacionais.

Cada uma dessas devolutivas serão detalhadas posteriormente, sendo importante destacar que, até meados de 2023, a Equipe de Desenvolvimento Profissional contava com, aproximadamente, 14 integrantes que apresentavam um perfil diversificado de formação acadêmica: havia profissionais da área da Pedagogia, Letras, Comunicação Social, Administração, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Outro ponto a se destacar é que as devolutivas de resultados são realizadas conforme contrato firmado com os parceiros, por isso, nem todos os projetos e/ou sistemas de avaliação têm as mesmas devolutivas.

2.4.1 Apresentações oficiais de resultados: uma devolutiva focada nos gestores de rede

Como especificado, anteriormente, no fluxograma 1, após a correção dos áudios, é feita uma análise estatística dos dados, estabelecendo-se os perfis de leitor de cada estudante e calculando-se os percentuais de estudantes em cada perfil de leitor. Em seguida, esses resultados são publicados na plataforma de avaliação e monitoramento, ao mesmo tempo em que são gerados arquivos eletrônicos – normalmente, planilhas em formato Excel – os quais são encaminhados para as Secretarias de Educação e/ou instituições que firmaram a parceria com o CAEd/UFJF.

Após receber as planilhas com os resultados das avaliações externas, uma das principais funções da autora é colocá-los em apresentações realizadas para as Secretarias. Por parte das Secretarias, os participantes dessas apresentações costumam ser técnicos e servidores que trabalham diretamente com a avaliação externa, sendo responsáveis por acompanhar a aplicação dos testes, receber e divulgar os resultados para todos os integrantes da rede de ensino.

Logo, o objetivo principal dessas apresentações oficiais não se limita à mera exposição descritiva dos resultados alcançados, mas principalmente estabelecer um diálogo com os gestores de rede acerca do significado dos resultados alcançados na avaliação e quais fatores internos ou externos à rede e a seus territórios podem ter interferido nos indicadores. Esse encontro com as Secretarias pode ser presencial ou *on-line*, com cerca de uma a duas horas de duração, sendo conduzido por integrantes da Equipe de Desenvolvimento Profissional, especialistas nos componentes curriculares contemplados em cada avaliação.

Até meados de 2023, essas apresentações oficiais de resultados eram feitas exclusivamente em *Power Point*¹⁰, depois, passaram a ser feitas utilizando o *Power BI*¹¹. Entretanto, para as avaliações da fluência em leitura elas tendem a se estruturar de modo que, inicialmente, são apresentados *slides* que contextualizem a fluência em relação às demais avaliações externas focadas na alfabetização. Nesta parte são apresentados o histórico das

¹⁰ O Power Point é um programa criado pela empresa Microsoft, amplamente utilizado para apresentações corporativas, escolares, comerciais etc. Nele, há inúmeras ferramentas e recursos gráficos, visuais e textuais que podem ser utilizados para montar a apresentação que o usuário desejar. A principal característica do Power Point é que, ao invés de páginas, ele se estrutura em *slides*.

¹¹ Também desenvolvido pela Microsoft, o Power BI é um programa voltado para a análise de dados, contando com recursos interativos que permitem ao usuário filtrar as informações que ele deseja visualizar. Assim como o Power Point, o BI apresenta ferramentas para construção de gráficos e redação de textos, porém, ele fornece mais opções para organizar os dados de forma mais dinâmica, de modo que eles se transformam em informações.

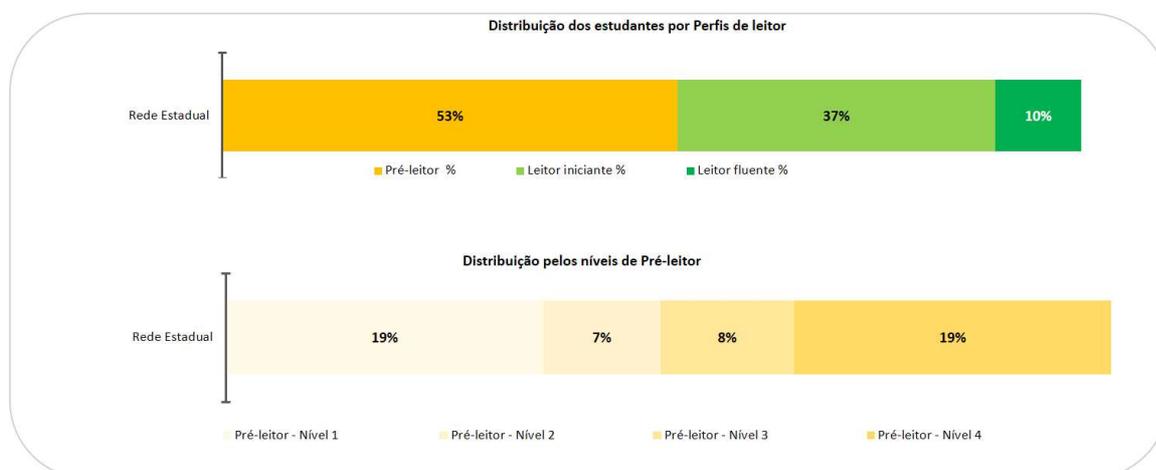
avaliações de alfabetização, partindo desde o Saeb, até chegar ao momento em que os testes de fluência começaram a ser incorporados no processo avaliativo.

Em seguida, costuma-se explicar como são definidas a automaticidade, a precisão e a prosódia, detalhando também quais são os critérios de correção dos áudios. Na apresentação oficial, também são mostrados para os gestores de rede as tarefas de leitura que compõem o teste, ou seja, as listas de palavras e pseudopalavras, bem como o texto narrativo e as questões de compreensão relacionadas a ele.

Logo após, são exibidos gráficos e tabelas com os indicadores obtidos pela rede de ensino avaliada. Primeiro, são mostrados os índices de participação e desempenho alcançados pela rede como um todo. Na figura 7, é possível ver como os resultados gerais de uma rede de ensino, normalmente, são organizados nesta devolutiva. É importante ressaltar que foram utilizados dados fictícios para representar como são as apresentações elaboradas pela Equipe de Desenvolvimento Profissional.

Figura 7 – Exemplo de como são organizados os resultados em uma apresentação oficial para a avaliação da fluência em leitura

● **PERCENTUAL DE ESTUDANTES POR PERFIL/NÍVEL LEITOR**



Rede(s)	Participação		
	Estudantes Previstos	Estudantes com participação Efetiva	% de Participação
Estadual	40.631	30.552	75%

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

O primeiro gráfico apresenta a distribuição dos estudantes por perfil de leitor: há o percentual de estudantes que são considerados pré-leitores, leitores iniciantes ou leitores fluentes. Ao passo que, no segundo gráfico, está a distribuição dos estudantes que estão

alocados dentro dos quatro níveis que compõem o perfil Pré-leitor. Na tabela que se encontra na parte inferior do *slide*, foram colocados os dados de participação da rede na avaliação, ou seja, quantos alunos estavam previstos para participar, e quantos, de fato, participaram, bem como o percentual de participação – número de alunos efetivos dividido pelo número de previstos.

Depois, esses resultados são exibidos mostrando os dados de cada uma das regionais de ensino – quando a avaliação é realizada pela Secretaria Estadual; ou de cada escola – quando a avaliação é realizada pela Secretaria Municipal. Por último, as apresentações oficiais trazem a relação entre os perfis de leitor e variáveis contextuais: sexo, raça/cor, nível socioeconômico, nacionalidade e localização.

Esse diálogo com os gestores de rede é necessário para que os parceiros do CAEd/UFJF compreendam os resultados que obtiveram na avaliação da fluência e tenham clareza acerca do significado dos números. Apenas estando cientes do que os indicadores representam, os gestores podem pensar em ações que promovam a melhoria da educação em sua rede de ensino, desde projetos pontuais até políticas públicas que sejam mais robustas e duradouras.

Entretanto, as devolutivas de resultados não se encerram nas Secretarias de Educação, pois “urge repercutir os resultados das avaliações externas de forma a alavancar o desenvolvimento de processos subsequentes por parte de professores e equipes gestoras de unidades educacionais, configurando impactos desejáveis na escola” (Machado, 2012, p. 71). Por isso, também são elaboradas as orientações pedagógicas, mais focadas nos profissionais que atuam dentro das escolas, e apresentam um conjunto de recursos e ferramentas que eles podem usar para repensarem suas práticas, tomando por base os resultados das avaliações.

2.4.2 As orientações pedagógicas: uma devolutiva focada em auxiliar professores e coordenadores pedagógicos

Ao dizer que a apropriação dos resultados não é uma responsabilidade exclusiva dos técnicos e servidores da Secretaria de Educação, pretende-se reforçar que essa é uma etapa do processo avaliativo que também deve ser feita por toda a equipe escolar, para que todos possam auxiliar na leitura, interpretação e uso dos indicadores na elaboração de projetos, planos e ações que visem a melhoria do ensino ofertado pela escola. Por isso, Magalhães *et al.* (2019, p. 1545) destacam que,

[...] a apropriação de resultados das avaliações externas não significa apenas levar ao conhecimento das escolas a divulgação dos resultados, deve proporcionar o debate entre os envolvidos no processo educativo escolar, de maneira que juntos possam avistar as diversas possibilidades de intervenções pedagógicas.

Por isso, os atores educacionais que estão em contato direto com os estudantes devem refletir sobre os resultados das avaliações da fluência para além de indicadores numéricos, pois, “a reflexão sobre esses resultados pode subsidiar ações colaborativas, com medidas interventivas no processo de ensino-aprendizagem em todas as áreas do conhecimento [...]” (Magalhães *et al.*, 2019, p. 1545).

Aliás, é dentro da escola que a avaliação da fluência em leitura mostra seu maior potencial, uma vez que os professores, subsidiados pelos resultados alcançados por cada estudante, podem definir quais estratégias pedagógicas adotarem para os conduzir no processo de decodificação e reconhecimento de palavras, avançando para uma leitura com atribuição de sentidos para o texto lido. Contudo, diante dos inúmeros desafios que os professores enfrentam em seu cotidiano laboral – como cargas horárias elevadas, precarização das escolas, descontinuidade na formação docente, dentre outros fatores – nem sempre essas intervenções pedagógicas são simples de serem elaboradas e colocadas em prática, o que vai depender da realidade da escola em que atuam e outros fatores.

Por isso, a Equipe de Desenvolvimento Profissional do CAEd/UFJF elabora as Orientações Pedagógicas, publicadas nas plataformas de avaliação e monitoramento dos projetos que avaliam a fluência em leitura. Essa devolutiva tem seu foco central nos coordenadores pedagógicos e professores, trazendo sugestões de como eles podem usar os resultados alcançados para desenvolverem práticas e estratégias de leitura com os estudantes.

Ao analisar as Orientações Pedagógicas, elaboradas para as devolutivas das avaliações da fluência aplicadas no ano de 2022 e que estão disponíveis para acesso na plataforma de avaliação e monitoramento até 2025, constata-se que, a primeira parte das orientações pedagógicas consiste em uma descrição de quais são os perfis de leitor e quais os critérios utilizados para defini-los. Para isso, são utilizados alguns recursos visuais interativos – ao passar o *mouse* sobre o nome do perfil, é exibido a descrição dele. Além disso, fica disponível para *download* um arquivo que detalha esses perfis.

A segunda parte traz um *podcast* gravado por Miguel Borges, que atua no Ministério da Educação e Ciência de Portugal – AE Pedrouços Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). Nesse *podcast*, ele fala sobre a importância das práticas de leitura para a

formação de leitores e como elas auxiliam a aprimorar a fluência dos estudantes em idade de alfabetização. Ainda sobre esse tópico, são sugeridas duas reportagens da revista Nova Escola, as quais reforçam a centralidade das práticas de leitura para aperfeiçoamento da fluência.

Na terceira parte, são propostas sugestões de práticas de leitura para cada perfil de leitor. Então, ao clicar nos botões - os quais trazem os nomes dos perfis de leitor -, são exibidas algumas atividades e ações que os professores podem implementar em sala de aula, para ajudar cada aluno, conforme suas necessidades particulares.

Na figura 8, é possível visualizar algumas sugestões de intervenções pedagógicas feitas para o perfil de Leitor Fluente no *card* de Orientações Pedagógicas elaborado em 2022.

Figura 8 – *Print* das práticas de leitura propostas para o perfil de Leitor Fluente nas Orientações Pedagógicas

PRÁTICAS DE LEITURA PARA OS DIFERENTES PERFIS DE LEITOR

<div style="background-color: #1a2b4d; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto; margin-bottom: 5px;"></div> PRÉ-LEITOR	<div style="background-color: #f1c40f; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto; margin-bottom: 5px;"></div> LEITOR INICIANTE	<div style="background-color: #00a0c9; width: 20px; height: 20px; margin: 0 auto; margin-bottom: 5px;"></div> LEITOR FLUENTE
--	--	--

Esses estudantes apresentam um perfil bastante satisfatório para a etapa de escolarização em que se encontram. Já demonstram a habilidade de ler com desenvoltura textos compostos por palavras de diferentes padrões silábicos, já podendo, inclusive, observar aspectos prosódicos do texto.

Estudantes que correspondem a esse perfil provavelmente já dispõem de condições mínimas para utilizar a leitura como fonte de aprendizagem, ou seja, provavelmente já dispõem de condições de ler e compreender textos variados, extrair deles informações relevantes.

Vejamos algumas atividades a serem realizadas com estudantes desse perfil:

- Explorar, com esse grupo, textos que tragam curiosidades científicas e outros temas relacionados às diferentes áreas de conhecimento.
- Selecionar textos desafiadores, com léxico mais variado e padrões sintáticos mais complexos tanto literários quanto curiosidades científicas, bem como jornalísticos.
- Selecionar textos para que estudantes com esse perfil possam preparar a leitura para apresentarem para a turma, pois eles já podem, inclusive, serem bons modelos de leitores para os demais estudantes da turma.
- Organizar a simulação da apresentação de um telejornal. Essa atividade favorece o maior desenvolvimento da fluência em leitura, explorando significativamente os aspectos prosódicos que cumprem um papel importante para a transmissão das notícias e envolver o espectador

Fonte: Plataforma PARC CAEd/UFJF (2024).

Na sequência, na quarta parte das orientações pedagógicas foi sugerido uma atividade que envolva a participação da família, a fim de estimular que as crianças leiam para os seus responsáveis e vice-versa. Porque, para tornar uma criança em um leitor fluente, a participação da família nesse processo é vital, pois, “quando a criança cresce no meio de livros e vê, à sua volta, adultos lendo é despertado nela o hábito de ler, considerando que a formação de um leitor

não se dá através de produtos, e sim, de estímulos” (Nascimento; Barbosa, 2006 *apud* Rodrigues, 2016, p.33).

Por fim, são feitas mais indicações de atividades de leitura que estão disponíveis em *sites* externos à plataforma de avaliação e monitoramento, de modo a complementar as sugestões que foram apresentadas anteriormente. Como os professores e coordenadores pedagógicos devem acessar aos resultados e usá-los de modo reflexivo, há a demanda que eles tenham essa devolutiva especificamente pensada para eles.

Por isso, seria importante que a Equipe de Desenvolvimento Profissional recebesse um relatório com a quantidade de usuários da plataforma que acessam ao *card* de Orientações Pedagógicas. Uma vez que, a partir da informação sobre os acessos realizados, a equipe poderia pensar em formatos mais dinâmicos para fazer as sugestões de atividades de leitura. E, até mesmo detectar quais aspectos das orientações pedagógicas poderiam ser aprofundados.

Além disso, uma outra melhoria percebida pela autora diz respeito à possibilidade de combinar os conteúdos do *card* com os roteiros de apropriação de resultados que são distribuídos nas oficinas, outro material que costuma ser elaborado para as devolutivas feitas pelo CAEd/UFJF. Adiante, serão detalhadas as oficinas de apropriação de resultados.

2.4.3 As oficinas de apropriação de resultados: uma devolutiva focada na formação dos profissionais da educação

Um terceiro formato de devolutiva de resultados implementado pela Equipe de Desenvolvimento Profissional do CAEd/UFJF são as oficinas de apropriação de resultados. De forma *on-line* ou presencial, os membros do setor auxiliam aos gerentes de regionais, formadores pedagógicos, e, em alguns casos, professores, sobre como utilizarem os dados das avaliações na construção de planos de ação.

Fica sob responsabilidade da equipe gestora do projeto, seja Secretaria de Ensino ou alguma instituição parceira, por exemplo, a indicação não apenas do número de participantes, mas também do perfil dos profissionais da rede a participarem das oficinas: gerentes de regionais, diretores escolares, coordenadores pedagógicos, professores ou um público misto. Além disso, cabe ao parceiro a mobilização para as oficinas em seu território, realizando a divulgação de local, data e horário. Também fica a critério da equipe gestora do projeto definir outros detalhes, como o tempo de duração das oficinas e quantos especialistas do CAEd/UFJF devem estar presentes, por exemplo.

Ao analisar as informações disponibilizadas na documentação interna¹² da equipe de Desenvolvimento Profissional, uma característica que se destaca em relação a essa devolutiva de fluência são os quantitativos de participantes¹³ nas oficinas de apropriação de resultados. De 2019 até 2022, a equipe de Desenvolvimento Profissional realizou, ao todo, 27 oficinas referentes às avaliações de fluência, em todas as regiões do Brasil, atingindo cerca de 2.300 atores educacionais nessas formações.

A tabela 3 traz a quantidade de oficinas realizadas entre os anos de 2019 e 2022, especifica quantos participantes elas tiveram em cada ano e quantas delas foram feitas presencialmente e quantas foram em modo remoto. Percebe-se que, o aumento do número de oficinas foi proporcional ao aumento de projetos de avaliação de fluência.

Tabela 3 – Oficinas de Apropriação dos Resultados em Avaliação da Fluência em Leitura ministradas pelo CAEd/UFJF 2019 a 2022

Ano	Quantidade de oficinas realizadas	Nº total de participantes	Nº de oficinas presenciais	Nº de oficinas remotas
2019	7	440	7	-
2020	0	-	-	-
2021	9	900	7	2
2022	11	980	8	3
Total	27	2.320	22	5

Fonte: Elaborado pela autora com base em documentos disponibilizados internamente.

Dentre os mais de 2.300 participantes das oficinas nesse período, a maioria é composta por técnicos das Secretarias estaduais e municipais e representantes das regionais de ensino de cada estado. Normalmente, esses servidores trabalham nas funções relacionadas à gestão da avaliação, desde o desenho dela – decidindo quais etapas, disciplinas e redes de ensino serão avaliadas –, passando pelo acompanhamento das aplicações dos testes até o desenvolvimento de estratégias de uso dos resultados.

¹² Para verificar quais oficinas de apropriação de resultados das avaliações de fluência foram realizadas, a autora consultou pastas *on-line* de arquivos da Equipe de Desenvolvimento Profissional e recuperou *e-mails* enviados para a Equipe de Contratos do CAEd/UFJF.

¹³ Para definir o quantitativo de participantes foram consultadas as listas de presença preenchidas pelo público na realização de cada oficina. Nas formações presenciais as listas de presença são impressas e assinadas manualmente, nas formações *on-line* os participantes preenchem um formulário do Google.

Em relação às sete oficinas ministradas em 2019, todas elas ocorreram de modo presencial, antes da pandemia de Covid 19. Em decorrência das medidas de distanciamento social, no ano de 2020, não houve oficina para nenhum projeto executado em parceria com o CAEd/UFJF, de modo que, apenas em 2021 foi retomada essa etapa do processo de apropriação dos resultados. Entretanto, em outubro de 2020, foi realizado o webinar¹⁴ Ensino e Avaliação da Fluência em Leitura e Formação de Professores¹⁵, o qual foi exibido pelo Canal CAEd no *YouTube*.

Em 2021, foram feitas as primeiras oficinas *on-line*, pois em muitos estados ainda estavam vigentes as regras de distanciamento social. Por isso, duas oficinas foram realizadas remotamente, enquanto outras sete foram feitas presencialmente. Enquanto no ano de 2022, foram realizadas onze oficinas, sendo três *on-line* e oito presenciais.

Tanto *on-line* quanto presencial, as oficinas de apropriação dos resultados realizadas até o final de 2022 possuíam uma estrutura comum e utilizavam materiais de apoio desenvolvidos exclusivamente para essa devolutiva. Além disso, em ambos os formatos, o objetivo da oficina era o mesmo: estimular os participantes a fazerem uma análise reflexiva e estratégica do diagnóstico produzido pela avaliação da fluência.

2.4.3.1 A estrutura das Oficinas de Apropriação dos Resultados feitas pelo CAEd/UFJF em 2022

Como dito, a presente pesquisa acompanha as devolutivas até o período de 2022, e, nesta ocasião, a oficina de apropriação de resultados de fluência, fosse presencial ou *on-line*, tinha a mesma estrutura básica: recapitulação sobre os diversos formatos de avaliações externas focadas na alfabetização e como a avaliação da fluência em leitura foi desenvolvida, detalhando os fundamentos teórico-metodológicos utilizados para subsidiar sua implementação. Em seguida, era apresentado como são os testes da avaliação, mostrando exemplos das listas de

¹⁴ Um webinar é um seminário realizado na internet, podendo ser feito ao vivo ou gravado, de modo que todos os participantes interajam, independentemente de sua localização geográfica.

¹⁵ Este webinar contou com a participação da Coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd/UFJF, Prof^ª Dr^ª Lina Kátia Mesquita de Oliveira; da Supervisora de Apoio à Entrega de Resultados de Avaliações Educacionais do CAEd/UFJF, Prof^ª Dr^ª Josiane Toledo Ferreira Silva; da Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e especialista em Linguagem e Alfabetização do CAEd/UFJF, Prof^ª Dr^ª Hilda Aparecida Linhares da Silva; e de dois convidados internacionais, o Prof^º Dr. Miguel Borges, e a professora da Universidade de Sorbonne Paris Nord, Prof^ª Dr^ª Hakima Megherbi.

pseudopalavras e palavras, e um texto similar ao que é aplicado no teste. A terceira etapa consistia em retratar os perfis de leitores com sua interpretação pedagógica.

O momento seguinte contemplava a exibição dos resultados gerais alcançados na avaliação, para, em seguida, orientar aos atores educacionais participantes como interpretar, de forma reflexiva, os resultados alcançados no teste. Era nesse momento que os atores aprendiam a, de fato, lerem os resultados de fluência e a identificarem os principais pontos de atenção evidenciados pela avaliação.

Nessa etapa, era feita uma apresentação dos resultados utilizando *slides*, que continham *prints* da plataforma de resultados do projeto. Como a avaliação da fluência era uma novidade para muitas redes de ensino e atores educacionais, esse costumava ser o primeiro contato deles com os resultados dos testes, configurando-se como um momento de aprendizagem e descoberta.

Após, era distribuído o roteiro para apropriação dos resultados, e iniciavam-se as discussões sobre possíveis intervenções pedagógicas que podem ser feitas com os estudantes de cada perfil. Nesse momento, havia uma troca de experiências entre os participantes e eles falavam um pouco sobre as estratégias adotadas em suas redes, regionais, ou escolas, e descobriam novas possibilidades com as vivências dos outros integrantes da oficina.

Para que esse intercâmbio de boas práticas fosse enriquecedor, mas não tumultuado, era proposto que a turma da oficina se dividisse em grupos menores, anotassem suas sugestões de intervenções pedagógicas e, quando retornavam ao grupo unificado, faziam uma breve apresentação de seus roteiros para os demais. Nas oficinas *on-line*, se houvesse muitos integrantes na apresentação síncrona, adotava-se a mesma estratégia, distribuindo-os em salas do Zoom¹⁶.

A oficina era encerrada com o compartilhamento de algumas estratégias de intervenção pedagógica, caso não fossem mencionadas por nenhum grupo. Ao longo de todas as etapas, os especialistas esclareciam as dúvidas conforme elas surgiam, até mesmo para evitar que o público chegasse na parte do roteiro de apropriação com dúvidas que podiam comprometer a execução da tarefa, sempre mantendo uma interação entre os condutores das oficinas e os participantes.

¹⁶ O Zoom é uma plataforma para a realização de videoconferências, podendo ser usado para reuniões profissionais, familiares etc. (CORTES, 2022). Para a realização das oficinas de apropriação de resultados, o Zoom é uma ferramenta estratégica pois permite o compartilhamento da tela, a gravação da reunião e suporta uma grande quantidade de participantes na reunião.

O material utilizado pela equipe, habitualmente, consistia em uma apresentação de *slides*, com adequações necessárias a cada projeto – como mudança nas etapas e redes avaliadas, por exemplo; um roteiro de apropriação de resultados elaborado pelos especialistas; tabelas de resultados impressas e distribuídas para que os grupos pudessem conferir durante o preenchimento do roteiro – normalmente, se o grupo era composto por representantes de regionais, as tabelas eram feitas com dados dos municípios; se eram representantes dos municípios, eram apresentados dados das escolas -; e a lista de presença.

Os roteiros de apropriação dos resultados eram materiais que conduziam as reflexões em relação aos indicadores, apontavam quais análises causais podiam ser feitas entre os resultados – como, por exemplo, a influência que o percentual de participação pode ter sobre a distribuição por perfil de leitor –, e disponibilizavam modelos de quadros sintéticos que poderiam ser usados pelos participantes, posteriormente, para a elaboração de planos de ação pedagógica.

Esses roteiros foram pensados para oficinas que contavam com a participação de gestores, fossem eles da Secretaria de Educação, regionais de ensino ou municípios, logo, propunham a análise dos resultados mais abrangentes da rede coordenada por eles, fosse ela estadual ou municipal. Ademais, tinha o intuito de levar os participantes da oficina a aprenderem a organizar e fazer uma leitura crítica dos indicadores de sua rede e das escolas sob sua supervisão. Quando a formação contava com a participação de gestores escolares e professores, os roteiros sugeriam a análise dos resultados por turma da escola.

O roteiro de análise e apropriação de resultados, que foi proposto nas formações voltadas aos gestores de rede em 2022, encontra-se integralmente exposto no Anexo A. Embora tenha sido descrita a estrutura das oficinas de apropriação dos resultados realizada até 2022, permanece necessário aprimorar o repertório utilizado nessas devolutivas.

Outro desafio a ser contornado é saber, com antecedência, se o público presente na oficina participou da mesma formação, anteriormente. Como alguns projetos executam há mais de seis anos a avaliação de fluência, seria interessante ter essa informação e pensar em novos repertórios para abordar com esse público específico, bem como em estratégias de reforço do conteúdo contemplado em edições anteriores.

Para além de saber se o público-alvo das oficinas participou anteriormente dessa formação, é preciso saber qual a atividade cotidiana deles na rede em relação à alfabetização, o quanto eles conhecem acerca da avaliação da fluência, dentre outras informações relevantes para a preparação das oficinas. Tendo em vista que elas constituem um momento importante

para todo o processo avaliativo, pois são quando os atores educacionais têm o primeiro contato estratégico com os resultados obtidos por sua rede, regional e/ou escola, é primordial que esta devolutiva seja, constantemente, aprimorada.

2.5 QUESTIONAMENTOS QUE A AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA PROVOCA NOS ATORES EDUCACIONAIS

Ao ter contato direto com tantos atores educacionais, para falar sobre uma avaliação externa tão específica e singular como a de fluência em leitura, são inúmeras as dúvidas que os membros da Equipe de Desenvolvimento Profissional do CAEd/UFJF recebem ao colocarem em prática as devolutivas de resultados. Alguns desses questionamentos são recorrentes, porque sempre há pessoas que estão interagindo com os indicadores da avaliação da fluência pela primeira vez.

Diante da recorrência desse cenário, constitui-se como um dos objetivos principais do presente caso de gestão aprimorar as devolutivas de resultados, pois,

[...] sem dúvida, a produção de informação é uma etapa do processo avaliativo, mas esse só se realiza quando, a partir de informações, ocorrerem julgamento, decisão e ação. Ou seja, a avaliação ganha sentido quando subsidia intervenções que levem à transformação e à democratização da educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade. (Sousa; Oliveira, 2010, p. 818)

Para que a avaliação da fluência possa ser um instrumento eficaz para a melhoria da alfabetização, é preciso que os participantes do processo avaliativo, dos gestores de rede aos professores, saibam o que cada indicador significa, quais fatores intra e extraescolares podem influenciar nos resultados e consigam estabelecer relações entre os indicadores obtidos. É vital que os envolvidos no processo avaliativo de fluência em leitura apropriem-se dos métodos de aplicação, correção e, sobretudo, dos próprios resultados em si, para pensarem em estratégias eficazes e compatíveis com a realidade de suas redes e escolas.

Nesta seção, foram listados alguns dos questionamentos mais recorrentes feitos sobre esse método avaliativo, porque a autora do presente caso de gestão considera interessante listá-los, categorizá-los e incluí-los, previamente, no repertório das devolutivas. E, com esta adoção das dúvidas mais frequentes, garantir que os atores educacionais terão acesso às informações importantes sobre a avaliação.

2.5.1 Os questionamentos mais frequentes sobre a Avaliação da Fluência em Leitura

Como dito, a avaliação da fluência em leitura começou a ser adotada como uma avaliação educacional externa em meados de 2018, sendo novidade para muitos atores educacionais. Além disso, ela adota um formato menos habitual de aplicação dos testes – gravação de áudios ao invés dos itens de múltipla escolha ou de resposta construída – e apresenta os resultados organizados em distribuição por perfis de leitor – e não mais por cálculo de proficiência média ou percentual de acertos.

Em razão de todas essas especificidades, alguns questionamentos são feitos sobre esse método avaliativo, sendo as mais ouvidas e/ou recebidas pela Equipe de Desenvolvimento Profissional exemplificadas a seguir. Adianta-se que, muitas delas estão relacionadas ao uso do aplicativo e à localização de recursos na plataforma de avaliação e monitoramento, extrapolando a dimensão pedagógica do trabalho com os resultados. Portanto, há questionamentos que foram categorizados pela autora como pedagógicos, enquanto outros são operacionais.

É válido começar com a pergunta mais recorrente de todas as devolutivas e que se refere exclusivamente ao aspecto pedagógico da avaliação da fluência em leitura: Como se dá a categorização de cada estudante no perfil leitor? Ela foi feita ao final da apresentação oficial de resultados direcionada aos membros da Secretaria de Educação do Espírito Santo, realizada no dia 3 de novembro de 2022. Essa devolutiva foi gravada no canal do CAEd, no *YouTube* e a dúvida surgiu aos 43 minutos da gravação (APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS, 2022).

Em fevereiro de 2022, houve a Formação de Gestores Escolares da PARC, feita pela Equipe de Aplicação do CAEd/UFJF, a qual também ficou gravada no canal da instituição no *YouTube* (FORMAÇÃO PARA DIRETORES, 2022). Embora o foco da *live* fosse explicar aos gestores como fazer a enturmação na plataforma, algumas dúvidas que são feitas nas devolutivas de resultados também surgiram nesta etapa.

Como, historicamente, o CAEd/UFJF se coloca à disposição para auxiliar na apropriação e interpretação dos resultados obtidos nas avaliações, muitos atores educacionais aguardam por essa ajuda em projetos avaliativos mais recentes, como os testes de fluência. Além de perguntar sobre o auxílio para interpretação dos resultados, foi feita outra pergunta de aspecto pedagógico, sobre como melhorar os indicadores obtidos na avaliação.

Figura 9 – Dúvida sobre apoio na leitura dos dados

Vamos ter apoio após os resultados? Como melhorar esses resultados?

Fonte: Formação de Gestores Escolares da PARC (2022).

O aplicativo utilizado na avaliação de fluência também gera muitas dúvidas nas devolutivas. Por necessitar do acesso à internet e demandar dos aplicadores certas habilidades com equipamentos tecnológicos, ele torna-se um desafio durante a implementação do teste, mesmo tendo uma capacitação prévia para os aplicadores sobre como utilizá-lo. A maior parte das dúvidas de aspectos operacionais concernem em relação ao aplicativo.

Figura 10 – Dúvida sobre a interferência que aspectos técnicos do aplicativo possui nos resultados

Olá bom dia! gostaria de saber em relação aos resultados, os problemas que aconteceram devido o aplicativo como vão ser resolvidos

Fonte: Formação de Gestores Escolares da PARC (2022).

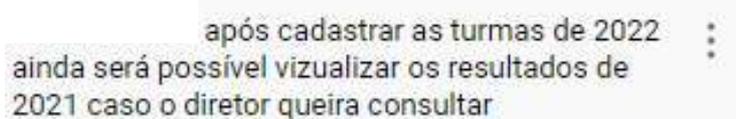
Outro tópico que levanta muitos questionamentos é o acesso aos resultados na plataforma de avaliação e monitoramento, onde eles são publicados. As dúvidas podem ser bem elementares, como demonstra a figura 11, sobre como acessar a plataforma, quais as informações de login e senha etc., assim como estarem relacionadas à consulta dos resultados de edições anteriores da avaliação, como exemplifica a figura 12.

Figura 11 – Dúvida sobre como acessar os resultados na plataforma

Como acessar a plataforma? Qualquer pessoa tem como?

Fonte: Formação de Gestores Escolares da PARC (2022).

Figura 12 – Dúvida sobre permanência de resultados antigos na plataforma



após cadastrar as turmas de 2022
ainda será possível visualizar os resultados de
2021 caso o diretor queira consultar

Fonte: Formação de Gestores Escolares da PARC (2022).

As dúvidas sobre a avaliação da fluência em leitura surgem desde as etapas iniciais do processo avaliativo e é durante alguma das devolutivas de resultados que muitos gestores, e até mesmo professores, têm acesso a algum representante do CAEd/UFJF para esclarecê-las, pessoalmente. Por isso, a autora deste caso de gestão considera tão importante analisar possíveis melhorias para que esses momentos se tornem ainda mais produtivos para o CAEd e para os envolvidos no processo avaliativo.

Conforme exposto neste capítulo, foram 5 projetos que avaliaram a fluência em leitura em 2018, em comparação a 29 projetos no ano de 2024. A expansão desse método avaliativo em todo o Brasil foi detalhada nesse capítulo, bem como foram explicadas as particularidades que ele apresenta em relação às demais avaliações externas da alfabetização.

Ao longo desses sete anos, a Equipe de Desenvolvimento Profissional foi responsável pelas apresentações oficiais de resultados, as orientações pedagógicas e as oficinas de análise e apropriação dos resultados ofertadas para diversos atores educacionais de todo o país. Dentre os vários recursos disponibilizados aos gestores – de rede e escolares –, coordenadores pedagógicos e professores para fazerem a apropriação de seus resultados, alguns deles se destacam por ser um momento propício para esclarecer eventuais dúvidas e despertar reflexões sobre os indicadores.

Diante das características específicas que a avaliação de fluência em leitura possui, para a autora é importante adequar as devolutivas dos resultados gerados nesta avaliação à complexidade que ela apresenta. Dessa forma, os participantes do processo avaliativo poderão ler, interpretar e utilizar seus resultados em planejamentos estratégicos e pedagógicos, extraindo o máximo possível de benefícios que uma avaliação tão detalhada como essa pode oferecer. Como se estruturam essas devolutivas, a importância delas para o processo avaliativo e a necessidade de refletir e detectar pontos de melhorias foram temas abordados neste capítulo.

A análise sobre quais são esses pontos de melhorias é o foco do capítulo a seguir, o qual terá como base o eixo teórico de Apropriação dos Resultados. Ademais, também serão

detalhadas as metodologias utilizadas para consolidar esta pesquisa e quais foram os principais achados dela.

3 AS DEVOLUTIVAS DE AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA: O QUE NOS DIZEM OS PARCEIROS PARTICIPANTES?

Como dito anteriormente, a equipe de Desenvolvimento Profissional é responsável por elaborar inúmeras devolutivas de resultados para as avaliações externas feitas em parceria com o CAEd/UFJF. Essas devolutivas são momentos importantes de diálogo com as Secretarias de Educação, gestores de rede e até mesmo com gestores escolares e professores, pois nelas que as dúvidas sobre o processo avaliativo podem ser esclarecidas, reflexões sobre os resultados podem ser estimuladas e é quando podem ser traçadas as estratégias focadas no uso dos indicadores.

Este capítulo tem por objetivo analisar algumas melhorias que podem ser feitas nas devolutivas, sob a perspectiva dos gestores de redes que participam delas. Porque, como pontua Fontanive *et al.* (2007, p. 262),

um dos desafios enfrentados pelos profissionais que conduzem os processos de Avaliação de Sistemas Escolares é o de desenvolver estratégias de apresentação dos resultados capazes de facilitar a compreensão e a apropriação desses resultados pelas diferentes equipes das Secretarias de Educação, Gestores das Escolas, Professores e demais membros da comunidade.

Portanto, para basear a análise dessas melhorias a serem implementadas nas devolutivas que foram descritas no capítulo anterior, foi adotado um eixo teórico focado na Apropriação de Resultados de avaliações externas. Em um primeiro momento, este capítulo detalha os conceitos relacionados à apropriação de resultados e a importância de que esta etapa do processo avaliativo seja devidamente executada, para que aumente o aprendizado dos estudantes. Como demonstrado anteriormente, a avaliação externa não se encerra na publicação dos resultados obtidos, é preciso que os atores educacionais saibam lê-los, interpretá-los e incorporá-los em suas práticas gestoras e pedagógicas.

Em seguida, a segunda seção apresenta a metodologia de análise utilizada no presente caso de gestão, que mescla entrevista semiestruturada – realizada com gestores de rede e projetos que participam das devolutivas feitas pelo CAEd/UFJF -, com a Análise de Conteúdo, para organizar os temas e tópicos que foram mais recorrentes durante as entrevistas. O objetivo dessa análise é verificar como os atores educacionais percebem essas devolutivas e quais pontos de aprimoramento foram mencionados por eles, repetidamente.

A seguir, são apresentados os conceitos que estão, intrinsecamente, relacionados à apropriação de resultados e quais fatores influenciam para que ela seja feita corretamente ou não.

3.1 DA FASE ZERO AO USO DOS RESULTADOS: OS ASPECTOS QUE INTERFEREM NA APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS

Para auxiliar na definição de apropriação de resultados e outros conceitos relacionados foram utilizados como referenciais Fontanive *et al.* (2007), Bracho (2016), Pinkasz (2021), Marques (2017), Borges (2019) e outros autores. Todos eles declaram que a apropriação de resultados precisa ser feita por todos os atores educacionais, dos gestores da rede aos professores - e que até mesmo os estudantes e seus responsáveis devem ser informados sobre o diagnóstico obtido. Afirmam também que a devolutiva deve ser customizada para cada um deles, de modo a combinar com os usos que eles fazem dos resultados em suas atividades cotidianas.

Ao longo de trinta anos de implementação de avaliações externas no Brasil, foram praticadas inúmeras formas de divulgar os resultados e diagnósticos obtidos nos testes para os gestores de rede e escolas, professores, estudantes e seus responsáveis, e, inclusive para a imprensa. Durante essas experimentações sobre qual é o melhor formato para difundir os resultados das avaliações, muitas lições foram aprendidas, como, por exemplo, a lição de que é importante que sejam mostrados exemplos de itens utilizados nos testes para os professores, pois assim eles podem relacionar o que foi avaliado com suas práticas pedagógicas, pensar em possíveis motivos pelos quais seus estudantes erraram a resposta, entre várias outras análises que os docentes podem fazer ao ver um item da avaliação externa (Fontanive *et al.* 2007).

Contudo, uma estratégia para divulgação de resultados que funciona em uma determinada avaliação externa, não necessariamente funcionará para todas, é preciso adaptar alguns métodos, técnicas e materiais utilizados nesta tarefa. Bracho (2016) defende que desde a fase zero de uma avaliação externa, deve-se pensar no uso dos resultados que serão produzidos por ela. Conforme a autora, não basta pensar em como os resultados serão publicados, divulgados e difundidos nos estágios finais, é preciso dar atenção à utilização deles quando a avaliação ainda está sendo desenhada – momento em que são definidas quais etapas e componentes curriculares serão avaliadas, metodologia de correção que será utilizada etc.

Há também dois hábitos sobre a apropriação de resultados que, segundo Bracho (2016), não são benéficos para os atores educacionais. O primeiro deles é pensar que a apropriação se dá de forma espontânea e orgânica, e o segundo é que ela se finda quando os resultados são divulgados na plataforma criada especificamente para isso e difundidos na imprensa.

Teresa Bracho, que trabalha como Conselheira do Instituto Nacional para *la Evaluación de la Educación*, no México, salienta que as instituições que realizam avaliações externas tendem a acreditar que o dado é idôneo, então não precisa detalhá-lo; ou que só de publicar e difundir o resultado todos irão entendê-lo (Bracho, 2016). Ela ressalta também que os avaliadores, normalmente, pressupõem que os atores educacionais podem entender os resultados sozinhos, ou que eles simplesmente sabem o que todos aqueles indicadores significam (Bracho, 2016).

Porém, com a aprovação de leis que garantem o direito de acesso à informação, tanto no México, como no Brasil através da Lei Nº 12.527/2011; e, com as avaliações deixando de ser utilizadas meramente para prestação de contas, é necessário rever esses hábitos sobre a apropriação dos resultados. Para Bracho (2016, p. 41),

se quisermos informar sobre uma ação pública em seus diferentes componentes e níveis, devemos gerar evidências nos meios e nas linguagens de cada nível de usuários, atendendo às suas possibilidades efetivas de apropriação, interpretação e uso de evidências em cada contexto particular de ação. (tradução nossa)

O foco maior no uso dos resultados, ao pensar na apropriação dos mesmos, também é defendido por Pinkasz (2021), que atua como consultor da Unesco na América Latina e realizou um estudo sobre como seis países da região – Argentina, Brasil, Chile, Equador, México e Uruguai – utilizam os resultados das avaliações externas para o planejamento de políticas educacionais. Em sua pesquisa, o autor concluiu que todos os países analisados usam os resultados das avaliações externas, de algum modo. Quanto melhor definido o desenho institucional da avaliação, melhor o aproveitamento dos resultados.

A segunda conclusão do estudo de Pinkasz (2021) é que, quando há acordos prévios sobre qual é a função da avaliação, menos resistência é posta contra ela. E por fim, o estudo concluiu que o uso dos resultados não se limita a um problema de divulgação dos mesmos, mas abrange também a necessidade de pensar em uma estratégia de uso dos resultados, formando pessoas usuárias prontas para lidar com eles (Pinkasz, 2021).

As pessoas usuárias a quem o autor se refere são indivíduos que recebem funções específicas no programa e/ou política educacional que institui a avaliação externa e devem ter

sua atuação fundamentada nas evidências e informações produzidas ao longo do processo avaliativo. Como explica Pinkasz (2021, p. 17),

infere-se a relevância de estabelecer uma distinção entre públicos e pessoas usuárias para definir uma política de uso (estas últimas têm responsabilidades específicas que implicam ações que serão fundamentadas pelas evidências, além de demandas de interpretação e processamento diferenciados).

Em relação às pessoas usuárias, Bracho (2016) afirma que elas são, na verdade, aquelas que têm alguma possibilidade de melhorar a qualidade da educação, como “estudantes, professores, gestores e autoridades. Se são eles que têm algum papel na qualidade [...], são também a quem devemos privilegiar a comunicação de resultados e quem devemos ter em mente quando realizamos qualquer avaliação” (Bracho, 2016, p. 41). Portanto, por mais que seja importante a divulgação dos resultados, ao pensar em apropriação de resultados é preciso considerar, desde o início da avaliação externa, quem serão os usuários daqueles indicadores, para então propor devolutivas que sejam úteis para eles.

Retomando o estudo de Pinkasz (2021), o autor pontua alguns fatores que influenciam sobre os usos dos resultados das avaliações externas e as modalidades de uso dos mesmos – para planejamento estratégico; para elaboração de 1) políticas e programas de apoio para melhorar os resultados, 2) políticas curriculares; 3) políticas de formação e profissionalização docente; e outros usos como premiações, pagamento de bônus para professores etc. Segundo o autor, há fatores institucionais, técnicos e políticos para que haja um maior ou menor uso dos resultados em cada país analisado pelo estudo, e em todos eles esses fatores são relacionais, isto é, um influencia o outro e vice-versa (Pinkasz, 2021).

O detalhamento de cada um desses fatores é importante para compreender como eles interferem na apropriação dos resultados.

3.1.1 Fatores institucionais

De acordo com Pinkasz (2021, p. 8), “em primeiro lugar, os fatores institucionais são entendidos como as características do desenho institucional e da dinâmica organizacional que descrevem e explicam o uso prático dos resultados das avaliações”. Sendo assim, esses fatores estão relacionados à forma como cada área envolvida com a avaliação coordena as ações e funções das demais que estão abaixo dela. Por exemplo, se uma Secretaria estadual decide implementar uma avaliação da fluência em leitura em todo o estado, ela irá determinar em quais meios serão divulgados os resultados: plataforma, revistas de divulgação dos resultados,

imprensa local, boletins pedagógicos etc.; ela decidirá se terão orientações pedagógicas para os professores e oficinas de apropriação dos resultados – caso tenha, ela decide o público que participará, a carga horária, a quantidade de participantes etc.

Segundo Pinkasz (2021), se, institucionalmente, for definido um intenso trabalho focado no uso dos resultados, terá uma intensa dinâmica de apropriação dos resultados em todos os níveis da rede de ensino. Se for definido, por parte dos responsáveis pelo desenho institucional da avaliação, um uso mais sintético dos resultados, haverá uma menor utilização dos indicadores em toda a rede.

A falta de coordenação institucional sobre a avaliação externa prejudica o uso dos resultados, pois, muitas vezes os atores educacionais não sabem para que serve aquele teste e muito menos como usá-lo a seu favor. Se porventura, institucionalmente, não ficar claro a função da avaliação e quais os usos que serão feitos dos dados, inúmeras pesquisas já apontaram que as redes de ensino tendem a ficar resistentes à avaliação.

Nesse sentido, Daly (2012) destaca o papel fundamental dos gestores das redes de ensino e das escolas na divulgação de informações e esclarecimentos à comunidade escolar. Tanto para o autor como para Silva, Gimenes e Moriconi (2013), as pesquisas vêm apontando que o sistema de comunicação existente nas redes, ou seja, as relações e articulações dos diferentes níveis de gestão, podem promover ou limitar o acesso aos dados educacionais e, por consequência, seus usos na gestão e no planejamento pedagógico. (Cerdeira, 2018, p. 625)

Portanto, os fatores institucionais são uma variável que influencia diretamente na apropriação dos resultados, em como ela será feita, quem deve fazê-la, com qual frequência será colocada em prática, e com qual intensidade os resultados deverão ser incorporados aos planejamentos, estratégico e pedagógico, se devem ser altamente considerados ou não. Para a efetividade da apropriação dos resultados é preciso um forte alinhamento institucional sobre a avaliação, desde o início da elaboração de seu desenho, somado aos demais fatores que se detalham em breve.

3.1.2 Fatores técnicos

Dando continuidade aos fatores que interferem no grau do uso dos resultados das avaliações externas, Pinkasz (2021, p. 8) detalha que,

em segundo lugar, entre os fatores técnicos, inclui-se a adequação dos usos às características técnicas das avaliações, visto que nem todo uso é tecnicamente válido para qualquer avaliação. Também são incluídas a disponibilidade de

recursos – humanos, técnicos e orçamentários – para administrar as avaliações, e seus usos, e o concatenamento ou defasagem entre o ciclo de produção da informação e o ciclo de uso dos resultados.

O primeiro ponto técnico levantado pelo estudo de Pinkasz (2021) diz respeito ao fato de algumas avaliações externas não permitirem que determinadas análises sejam feitas, como, a comparação entre resultados obtidos em edições distintas. No caso das avaliações da fluência em leitura, não há como comparar o percentual de estudantes que estão alocados em cada perfil leitor no início do ano letivo e no final dele, pois esta informação não permite comparações: as listas de palavras e pseudopalavras lidas são distintas, o texto narrativo é outro etc. Logo, este é um fator técnico que não comporta determinado tipo de uso do resultado.

O segundo ponto de Pinkasz (2021) se relaciona mais com aspectos técnicos voltados a recursos financeiros, humanos e de infraestrutura que os níveis de gestão envolvidos com os usos dos resultados precisam ter para analisar os dados, pensar em estratégias que os utilizem e colocá-las em prática. Para executar tais ações de apropriação dos resultados é necessário ter acesso aos meios onde foram divulgados os resultados, conhecer o mínimo sobre os indicadores que serão analisados, e contar com todos os recursos necessários para poder implementar o planejamento que for feito a partir dos dados.

Este fator está ligado ao anterior, visto que se falta disseminação de informações nas redes de ensino e nas escolas, supomos que falte conhecimento sobre as políticas em questão. A falta de conhecimento, por sua vez, interfere nas percepções e ações dos profissionais, bem como no uso dos dados produzidos pelas avaliações externas. (Cerdeira, 2018, p. 626)

Por fim, o terceiro ponto levantado por Pinkasz (2021, p. 8), referente ao “concatenamento ou defasagem entre o ciclo de produção da informação e o ciclo de uso dos resultados”, é um fator técnico que já foi previamente abordado no capítulo anterior. Algumas avaliações externas são aplicadas amostralmente, como o Saeb no 2º ano do Ensino Fundamental, enquanto alguns atores educacionais gostariam que elas fossem censitárias. Outras demoram muito para divulgar os resultados, o que faz com que os usuários dos mesmos não tenham interesse em consultá-los e incorporá-los aos seus planejamentos, pois já passou muito tempo entre a aplicação dos testes e a publicação dos diagnósticos. Em alguns casos, não são divulgados os resultados nominais dos estudantes, desmotivando os professores a trabalharem com os indicadores das avaliações externas.

De modo geral, os fatores técnicos variam muito em cada contexto em que a avaliação externa está sendo implementada. Contudo, investir na formação dos usuários dos resultados

para que eles possam lê-los, interpretá-los e utilizá-los de fato, é algo urgente a ser feito, pois as avaliações externas possuem muitas especificidades, demandando uma capacidade técnica para que ela possa ser aproveitada ao máximo.

Dado o caráter relacional dos fatores que interferem no uso, na apropriação e na interpretação dos resultados, os fatores institucionais têm um impacto direto sobre os técnicos e vice-versa. Pois, se for definido uma estratégia focada em preparar os atores educacionais para utilizarem os resultados, eles têm uma maior tendência a fazê-lo. Por outro lado, se não há a intenção de que eles se familiarizem com os indicadores e façam bom proveito deles, tal ação nunca se concretizará sem o devido estímulo institucional. Bem como é uma decisão institucional ampliar, ou não, os recursos financeiros, estruturais e humanos, para levar adiante as estratégias traçadas com base nos resultados das avaliações externas.

Além desses dois fatores, há um terceiro que completa a tríade de aspectos que interferem na apropriação dos resultados, a saber, os fatores políticos.

3.1.3 Fatores políticos

Por fim, Pinkasz (2021, p. 8), explica que,

em terceiro lugar, os fatores políticos abarcam o jogo de tensões que existe entre os atores pela governança do sistema educacional. Aqui eles se articulam com fatores ideológicos, disputas pela legitimidade dos usos, pela interpretação dos resultados e pelos modos de comunicá-los.

Este é o fator que mais se relaciona com os demais, tendo em vista que, quanto mais forte a avaliação é nos demais fatores - institucionais e técnicos -, mais fácil é contornar os fatores políticos e as disputas ideológicas que, eventualmente, possam surgir em torno da avaliação. Se a avaliação externa e os usos de seus resultados forem instituídos como política pública¹⁷, e não como política de governo¹⁸, mais bem sucedida ela será em seu propósito.

E, por mais que a avaliação externa seja instituída como uma política pública educacional, ela ainda está sujeita a passar pelo que Ball *et al.* (2012 apud Mainardes, 2018) intitularam de teoria da atuação, um fenômeno que ocorre ao colocar uma determinada política

¹⁷ Uma política pública tem por fim suprir necessidades de toda a sociedade – não apenas de um grupo específico de indivíduos -, tendo por base um problema que é comum a todos e precisa ser sanado pelas instituições públicas, tendo uma continuidade, independente de qual grupo político esteja governando (Mainardes, 2018).

¹⁸ Uma política de governo, por outro lado, é elaborada e desenhada para atender a interesses individuais ou valores ideológicos de um grupo restrito de indivíduos, que estão, temporariamente, ocupando cargos de poder. Por isso, políticas de governo tendem a ser descontinuadas ao longo do tempo (Mainardes, 2018).

pública em prática: “as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização, recriação” (Mainardes, 2018, p. 4).

A teoria da atuação entende que as políticas públicas são colocadas em ação dentro de contextos situados, materiais, externos e com culturas profissionais pré-existentes. Logo, ao ser implementada, uma política pública experimenta um processo criativo de atuação, podendo ter como produto final algo diferente do que previa o texto legal que a oficializou (Ball *et al.*, 2012 apud Mainardes, 2018). Essa recontextualização da avaliação externa é algo possível de acontecer, e, quando ela ocorre, dependendo dos motivos pelos quais ela ocorre, podem surgir disputas ideológicas.

Os fatores políticos, portanto, não podem ser minimizados quando se trata de avaliações externas e, conseqüentemente, apropriação dos resultados. Pois, como dito anteriormente, a depender do quão fraco for o seu desenho institucional e as capacidades técnicas para interpretar os resultados, todo o processo avaliativo pode não surtir o efeito esperado. Conforme afirmam Lélis e Hora (2019, p. 82):

A não adesão ou mesmo o desprezo manifestado pelos profissionais em relação às políticas de avaliação [...], contribui para que os mesmos não aprofundem a complexidade da questão e fiquem isolados dentro das escolas, sem tomar alguma medida revertida na melhoria do ensino.

Logo, os fatores políticos, altamente influenciados pelos demais – institucionais e técnicos – podem gerar contendas entre os atores educacionais, as quais prejudicam a apropriação dos resultados. Além disso, caso sejam ignoradas as recontextualizações que são feitas sobre a avaliação externa, os indicadores produzidos por ela não terão utilidade para os atores educacionais.

3.1.4 Fatores pedagógicos

Contudo, ao realizar o seu estudo, Pinkasz (2021) não se aprofundou em uma quarta categoria de fatores que também influenciam na apropriação e utilização dos resultados das avaliações externas, incluindo a avaliação da fluência em leitura. Seriam os fatores pedagógicos, aqueles que se manifestam dentro das unidades escolares e que dizem respeito aos desafios que o corpo pedagógico de cada escola enfrenta para atribuir um significado e sentido aos indicadores obtidos por seus alunos e, principalmente, para convertê-los em ações e práticas pedagógicas que melhorem a aprendizagem dos discentes.

Diante disso, Marques (2017) e Borges (2019) pesquisaram como os docentes de algumas escolas de Minas Gerais utilizavam os resultados de avaliações externas, verificando quais eram as maiores dificuldades para eles se apropriarem dos resultados dessas avaliações e empregá-los em seus planejamentos curriculares. E ambos obtiveram conclusões similares de que os principais desafios para os professores são:

[...] a dificuldade de apropriação coletiva dos dados e de execução de ações interdisciplinares com base nos resultados das avaliações externas; a falta de planejamento pedagógico e de acompanhamento das ações, por parte da equipe de professores; e a ausência de integração entre professores e gestor na busca por novos caminhos que valorizem as experiências bem-sucedidas, através de discussões e problematizações, seguindo passos simples e orientados por projetos de curta e longa duração. (Marques, 2017, p. 147)

Em sua pesquisa, Borges (2019) concluiu ainda que a sobreposição de tarefas sob a responsabilidade dos professores, somada à falta de tempo para executar todas elas, também são outro fator que contribui para que eles não explorem, ao máximo, o potencial das avaliações externas. Segundo ele, “observa-se que o cumprimento da proposta curricular e das demandas da própria escola e da comunidade local se constitui como uma dificuldade para os docentes.” (Borges, 2019, p. 73)

Os dois pesquisadores pontuam que, para contornar esses obstáculos, é necessário que os gestores escolares, apoiados pelos gestores das redes de ensino, auxiliem os professores no direcionamento de como utilizar os resultados. Uma iniciativa para que os docentes adotem estratégias de trabalho com os resultados das avaliações seria a promoção de formações que abordem o tema, expliquem os conceitos e métodos relacionados aos instrumentos de avaliação, esclareçam os objetivos de cada um dos testes aplicados na rede de ensino, para, em seguida, propor sugestões de práticas pedagógicas tomando os resultados como ponto de partida. Como sugere, Borges (2019, p. 97),

[...] a prévia apresentação das composições e da política estadual das avaliações externas é importante para o debate no espaço escolar, sobretudo porque vem esclarecer as várias oportunidades que os resultados das avaliações podem trazer à efetivação de um trabalho pedagógico de qualidade, consistente com a realidade da própria escola. Conhecer a composição e as políticas, certamente, permitiria que a escola e todos os envolvidos nela trabalhassem suas propostas em parcerias, aplicando-as e ampliando-as à comunidade do entorno escolar. Em particular, compreende-se que ambas as ações devem partir do Estado, visto que se trata de uma política educacional de sua iniciativa.

Para Marques (2017), ao enfatizar para o corpo pedagógico que ele possui um papel vital no processo avaliativo, ele se torna mais flexível e aberto à reflexão sobre os resultados. Para que isso ocorra, a autora defende que o diálogo sobre os indicadores produzidos pelas avaliações externas deve se tornar parte da agenda da escola, sendo continuamente abordado nas reuniões internas, criando dentro das escolas uma cultura de avaliação que estimule o uso pedagógico dos resultados.

Em suma, é preciso alinhar desde o início do processo avaliativo quais serão os usos atribuídos às evidências produzidas pela avaliação, porque assim é possível mapear os fatores institucionais, técnicos, políticos e pedagógicos que irão interferir na etapa de apropriação dos resultados e pensar nas soluções para lidar com cada um deles. É imprescindível que a interpretação do diagnóstico obtido com a avaliação externa seja considerada desde o momento inicial, com a intenção de ser um guia para que cada nível de gestão possa embasar suas decisões.

Mais do que tratar a apropriação dos resultados como um problema de Comunicação, embora tenha questões de caráter comunicativo implicadas nas devolutivas dos resultados, é preciso promover o uso pedagógico deles. Há diferenças entre uma estratégia de divulgação de resultados e uma estratégia de trabalho com resultados (Pinkasz, 2021).

E, ao pensar em uma estratégia de trabalho com resultados, é preciso ter em mente que, desde a Secretaria até os pais/responsáveis pelos alunos, todos são usuários desses resultados, e demandam adaptações distintas nas devolutivas, para que possam usar os indicadores e promover melhorias no processo de ensino-aprendizagem (Bracho, 2016). A qualidade da interpretação, dos usos e das ações que os atores educacionais farão dos resultados depende do conhecimento e do acesso à informação sobre a avaliação que eles possuem.

3.2 COMO FOI CONSTRUÍDO ESTE CASO DE GESTÃO?

Diante o exposto, a presente pesquisa utilizou variadas metodologias para analisar se as devolutivas de resultados da avaliação da fluência em leitura elaboradas pela equipe de Desenvolvimento Profissional do CAEd atendem a esses aspectos estratégicos.

O presente trabalho se caracteriza como um caso de gestão, e, conforme Scortegagna *et al.* (2019, p. 9),

Um caso de gestão se caracteriza como uma forma de se representar, sistematizar e pesquisar uma dada situação, que desafia o gestor da área

educacional – seja ele de uma escola pública, uma rede de ensino ou instituição de ensino superior –, na busca pela educação de qualidade.

Assim, ao pesquisar as devolutivas de resultados das avaliações de fluência em leitura, a autora deste caso de gestão refletiu sobre suas práticas laborais e analisou materiais que ela mesma produziu, sob uma nova perspectiva: desta vez como pesquisadora, e não mais como analista de avaliação, integrante da Equipe de Desenvolvimento Profissional. Essa é outra característica que diferencia a metodologia de caso de gestão, porque

esta forma de representação da realidade parte de um problema concreto, buscando despertar reflexões que levem os pesquisadores a compreenderem os entraves identificados em sua prática, a questionar as ações, inclusive as suas próprias e, ainda, a se reconhecerem como atores nos processos políticos em que estão envolvidos. (Scortegagna *et al.*, 2019, p. 9)

O primeiro passo para construir o presente caso de gestão consistiu em fazer uma descrição detalhada sobre o histórico das avaliações da alfabetização no Brasil, até aprofundar no objeto central da pesquisa: a avaliação da fluência. Em seguida, foram descritas as devolutivas de resultados que são elaboradas pela equipe de Desenvolvimento Profissional do CAEd/UFJF para esse método avaliativo.

Para construir o capítulo anterior, de caráter descritivo, foi feita uma pesquisa documental em *sites* do MEC e das Secretarias de Educação estaduais e municipais, a fim de buscar mais informações sobre quando, como e por que foram implementadas as avaliações de alfabetização. Também foi feito um levantamento documental entre os arquivos de uso interno da equipe de Desenvolvimento Profissional, como planilhas de Excel, apresentações em Power Point, conferência em pastas compartilhadas pela equipe, bem como os próprios materiais que são elaborados para as devolutivas. Conforme esclarecem Sá-Silva *et al.* (2009, p.5),

o documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras [...].

Além da pesquisa documental, foi realizada também uma pesquisa bibliográfica sobre os temas centrais deste caso de gestão, sobretudo para descrever os aspectos que constituem a fluência leitora. Embora sejam próximas entre si, “a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto

a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias” (Sá-Silva *et al.*, 2009, p. 6).

A fim de descrever os processos cognitivos necessários para a fluência em leitura, foram levantadas bibliografias especializadas no tema como Rasinski (2006), Kuhn *et al.* (2010), Hudson *et al.* (2005), Logan (1997), Toledo *et al.* (2024) e outros. E, para aprofundar a importância da apropriação dos resultados para o processo avaliativo educacional, foram utilizadas as bibliografias de Fontanive *et al.* (2007), Bracho (2016), Pinkasz (2021), Sousa e Oliveira (2010), dentre outros. Todos esses autores foram essenciais para a pesquisa bibliográfica desenvolvida no capítulo anterior e para a elaboração do eixo teórico que baseia este caso de gestão.

Como mostrado por Bracho (2016) e Pinkasz (2021), pensar nas ações que cada usuário dos resultados irá ter com eles é primordial para pensar em uma estratégia de trabalho com eles. Por isso, ouvir os representantes das Secretarias de Educação que estão envolvidos com as devolutivas de resultados foi uma etapa importante desta pesquisa, a fim de analisar o que eles consideram que possa ser aprimorado nelas.

Para cumprir com esse objetivo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com técnicos que atuam em cinco Secretarias de Educação, muitos deles em cargos de gestão e/ou coordenação das avaliações externas implementadas por suas redes de ensino. Os quatro estados e o município que participaram desta pesquisa foram selecionados com base na longevidade com que avaliam a fluência em leitura e/ou por implementarem o instrumento no âmbito de seus sistemas próprios de avaliação. Além das Secretarias de Educação, foi entrevistado o coordenador do Núcleo de Avaliação da Associação Bem Comum, que acompanha as devolutivas de fluência de todos os estados que aderem à parceria, no âmbito da PARC.

Em seguida, para dar continuidade à análise das devolutivas de resultados, foi utilizado também um método de pesquisa comum à Análise de Conteúdo, a categorização de informações, a fim de categorizar as propostas de melhoria que foram mais citadas durante as entrevistas. O intuito foi identificar quais apontamentos foram mais recorrentes, uma vez que, através dessa informação é possível pensar em formas de incorporá-los às devolutivas.

Portanto, essas são as fases mais concretas da análise deste caso de gestão (Lakatos; Marconi, 2003): entrevistas com representantes das Secretarias de Educação e a categorização das propostas de melhorias mais recorrentes durante as entrevistas. A partir dessas etapas, foi possível identificar os principais pontos de melhoria a serem implementados nas devolutivas da avaliação de fluência.

3.2.1 Entrevista semiestruturada: o momento de ouvir os parceiros do CAEd/UFJF

Considerando que esta análise tem por objetivo identificar pontos de melhoria nas devolutivas de resultados das avaliações de fluência sob o ponto de vista dos parceiros que implementam a avaliação de fluência, entrevistar os representantes das Secretarias de Educação e demais parceiros que participam das devolutivas foi um método importante para investigar o que eles consideram que pode ser aprimorado em tais ações, organizadas pelo CAEd/UFJF.

Dentre as vantagens da entrevista, Lakatos; Marconi (2003, p. 198) apontam que esta técnica de coleta de dados, “[...] dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos.” Atualmente, não há nenhum documento que traga informações sobre quais são as percepções dos atores educacionais em relação às devolutivas de resultados das avaliações de fluência, logo, tornou-se necessário coletar esses dados para dar prosseguimento à análise desse caso de gestão.

Outro aspecto da entrevista, pontuado por Lakatos; Marconi (2003, p. 190), é que ela “[...] permite que os dados sejam quantificados e submetidos a tratamento estatístico.” Essa possibilidade de manusear, estatisticamente, as respostas dos atores educacionais tornou possível averiguar quais aspectos a serem aprimorados nas devolutivas, eventualmente, poderão ser priorizados.

Tratando, especificamente, da entrevista semiestruturada, as perguntas precisam ser criteriosamente selecionadas, pois, “nesse caso, o entrevistador usa um roteiro para a entrevista, sendo flexível em sair do roteiro para que o entrevistado possa discorrer subjetivamente sobre a questão colocada” (Battisti *et al.*, 2021, p. 2). Lakatos; Marconi (2003) destacam ainda que as perguntas neste formato de entrevista, normalmente, são abertas, podendo ser respondidas em uma conversação.

Contudo, para que a entrevista semiestruturada possibilite uma análise crível, “o pesquisador tem um papel fundamental para o entendimento de sua posição como entrevistador, para realizar a entrevista, flexibilizar a mesma, sem a comprometer, e analisar os dados com cautela” (Battisti *et al.*, 2021, p. 5). Portanto, para identificar o que os atores educacionais consideram que poderia ser aprimorado nas devolutivas das avaliações de fluência, foi estipulado um roteiro inicial de perguntas, que se encontra no apêndice A. Essas perguntas foram pensadas para suscitar um diálogo com os entrevistados onde eles pudessem discorrer sobre quais aspectos das devolutivas eles gostariam que fossem aprimorados e pudessem

explicar como eles fazem as devolutivas por conta própria – sem a intervenção do CAEd/UFJF - e verificar se eles pensam em soluções diferentes ou similares as que a instituição lhes oferece.

Como pontuou Bracho (2016), os usuários dos resultados lhes atribuem finalidades específicas, de modo que, as percepções sobre as devolutivas variam entre cada usuário. E, em um país com dimensões continentais como o Brasil, essas percepções variam de acordo com a localização geográfica de cada usuário também. Por isso, a autora deste trabalho optou por entrevistar gestores de avaliação/representantes de Secretaria situados em diversas regiões do país.

Foram selecionados quatro estados que têm um histórico longo com a avaliação da fluência, tendo participado de múltiplas avaliações de fluência pela PARC e/ou em seus sistemas próprios de avaliação. Também foi entrevistada uma dupla de representantes de uma Secretaria de Educação Municipal que aplica os testes no âmbito de seu sistema próprio de avaliação. Os nomes dos estados e do município foram desidentificados, assim, ao longo de toda a análise são nomeados como Estado 1, Estado 2, Estado 3 e Estado 4, bem como Município 1. Todos os participantes aceitaram participar mediante o que foi estipulado no apêndice B.

A autora também considerou importante a contribuição do coordenador do Núcleo de Avaliação da Associação Bem Comum, Hylo Leal Pereira, pois ele é responsável por auxiliar na implementação da avaliação da PARC. Ademais, ele está constantemente em contato com as Secretarias e demais usuários das devolutivas elaboradas pelo CAEd/UFJF.

A realização de entrevistas semiestruturadas com esses atores foi importante para verificar quais são as percepções deles em relação às devolutivas de resultados e forneceu subsídios para a análise apresentada adiante. Todas as entrevistas foram feitas individualmente e gravadas. A seguir, encontram-se os tópicos e/ou propostas de melhoria abordados com maior frequência durante as interações com os parceiros de avaliação.

3.2.2 O que os parceiros almejam das devolutivas é atendido por elas?

Após entrevistar os atores educacionais e conhecer o que eles esperam que esteja presente nas devolutivas de resultados das avaliações de fluência em leitura, a próxima etapa desse processo analítico consiste em trazer os principais pontos de destaque a serem aprimorados pelo CAEd/UFJF. Em síntese, foi possível verificar que alguns aspectos que eles julgam importantes para a apropriação dos resultados estão incorporados às devolutivas que são

feitas, contudo, o suporte utilizado ou o meio de acessá-las pode ser aprimorado. Enquanto há outros tópicos que podem ser estruturados do zero pelas equipes envolvidas com as devolutivas de resultados, de modo a torná-las mais enriquecedoras para os atores educacionais, sobretudo, os que atuam dentro das escolas.

Para auxiliar na análise das entrevistas, foi utilizado como referencial o método de Análise de Conteúdo, que oscila entre o formalismo estatístico e a análise qualitativa dos dados (Fonseca Júnior, 2006). Naturalmente, cada um desses polos é valorizado conforme a ideologia e os interesses do pesquisador, bem como há uma influência do repertório do pesquisador e seus interesses sobre as inferências feitas.

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo apresenta cinco etapas: organização da análise, codificação, categorização, inferência e tratamento informático. Considerando os dados que serão analisados - as entrevistas com os gestores/coordenadores de avaliação -, e o contexto de produção deles, a análise de conteúdo foi útil para identificar quais temas/assuntos/tópicos foram mencionados com frequência.

Logo, cada entrevista foi realizada individualmente, via Google Meet¹⁹, exceto a entrevista com a representante do Estado 3 – feita presencialmente. Em seguida, essas entrevistas foram ouvidas pela pesquisadora, que documentou cada assunto abordado durante a entrevista. Após, foram verificados quais temas foram mencionados por cada entrevistado, como por exemplo, formação de professores, análise pedagógica dos resultados etc. Por fim, a pesquisadora conferiu quantas vezes cada tema foi mencionado por diferentes entrevistados.

Os tópicos/melhorias apontados por, no mínimo, dois parceiros distintos foram esquematizados na tabela 4. Nela, a primeira coluna indica o tópico/melhoria que os entrevistados mencionaram; a segunda coluna apresenta quantas vezes, ou seja, quantos parceiros falaram sobre o tema; e, por fim, a terceira coluna traz um breve resumo de como os entrevistados consideram que estas melhorias podem ser implementadas nas devolutivas.

¹⁹ O Google Meet é um aplicativo desenvolvido pela empresa de tecnologia Google, que permite aos usuários realizarem reuniões, chamadas de vídeo, entrevistas e interações a distância (Valinor, 2022).

Tabela 4 – Tópicos/melhorias mencionados nas entrevistas com parceiros da
Avaliação de Fluência em Leitura

Tópico/melhoria	Quantas vezes foi mencionado	Como eles consideram que poderia ser implementado nas devolutivas
Formações de professores como uma oportunidade para aprofundar as devolutivas	5 vezes (PARC, Município 1, Estados 2, 3 e 4)	Os parceiros aproveitam as formações de professores que fazem com as redes de ensino para discutir sobre a avaliação de fluência e o uso dos resultados. Entretanto, todos consideram que isso é feito muito superficialmente, tendo margem para que os professores possam aprofundar o estudo sobre o tema.
Melhorias na plataforma de avaliação e monitoramento	3 vezes (PARC, Estados 1 e 3)	Os parceiros destacaram que a plataforma poderia ser mais interativa e detalhar melhor o instrumento avaliativo (métodos de correção do teste, definição dos perfis etc.). A PARC pontuou que, seria interessante se o professor pudesse preencher um plano de metas e acompanhar, pela plataforma, como está o avanço das turmas, de modo que ela fosse também um espaço de gestão e não só de visualização dos dados.
Sugestões de práticas pedagógicas que podem ser adotadas com cada perfil de leitor	3 vezes (Município 1, Estados 1 e 2)	Os representantes de três Secretarias consideram interessante que os professores recebam sugestões de como proceder, pedagogicamente, ao visualizarem os resultados. Eles acreditam que o ideal seria sugerir práticas pedagógicas para cada perfil de leitor, como é proposto nas Orientações Pedagógicas, mas que o acesso a elas precisa ser mais direto, em termos de navegação.
Análise pedagógica dos resultados durante as devolutivas	2 vezes (Município 1 e Estado 1)	As representantes do Município 1 mencionaram que, durante as apresentações oficiais, é importante dizer o que significa, pedagogicamente, os indicadores que estão sendo mostrados, bem como trazer análises de quais são os possíveis motivos para ter tantos alunos em um determinado perfil, quais fatores interferem para que as crianças tenham dificuldade de avançar para os outros perfis etc. Enquanto as representantes do Estado 1 também mencionaram que o diálogo entre o CAEd/UFJF e os gestores da rede é produtivo por ter essa análise aprofundada dos resultados, sobretudo quando são abordadas sugestões de como a Secretaria pode contribuir nas estratégias a serem adotadas com os estudantes alocados em cada perfil.
Exibição de áudios para exemplificar os perfis de leitor	2 vezes (Município 1 e Estado 3)	Para que os atores educacionais possam compreender com mais clareza as distinções entre os perfis de leitor, alguns parceiros consideram interessante que os áudios – desidentificados – fossem exibidos para a rede. As representantes das Secretarias pensam que todos, ao ouvir cada perfil de leitor, imediatamente associam o padrão de leitura ao dos estudantes em sala de aula.
Compartilhamento de boas práticas	2 vezes (Município 1 e Estado 3)	Os parceiros também consideram interessante que as devolutivas do CAEd/UFJF tragam sugestões de planos de ação, projetos pedagógicos, intervenções etc. executados em outras localidades e que foram exitosas no processo de

		alfabetização. Como muitos desafios costumam ser comuns em várias escolas brasileiras, o CAEd/UFJF poderia buscar por práticas que possam ser compartilhadas com outros atores educacionais e inspirá-los.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas realizadas (2025).

Diante o exposto, percebe-se a importância que a formação de professores possui para que mais atores educacionais acessem às devolutivas, reflitam sobre os resultados obtidos e tomem decisões a partir deles. Para cinco dos seis parceiros entrevistados, a formação de professores é um tópico a ser melhorado e/ou utilizado para aprofundar as discussões em torno das devolutivas das avaliações de fluência em leitura, bem como garantir que os docentes compreendam sobre o instrumento e aprendam a utilizá-lo em sua rotina de planejamento pedagógico.

Atualmente, para além das oficinas de apropriação de resultados ministradas pelo CAEd/UFJF, os parceiros de avaliação que foram entrevistados desenvolvem outras formações de professores com suas redes de ensino. Algumas coordenações/núcleos de avaliação recebem e/ou dão suporte a outros setores da Secretaria de Educação para organizarem essas formações, enquanto em alguns territórios esses momentos focam em outros temas relacionados à docência, mas são aproveitados para abordar, superficialmente, os resultados das avaliações externas – incluindo as de fluência em leitura.

Ao detalhar como são as devolutivas feitas pela própria Secretaria de Estado de Educação do Estado 2, a coordenadora da avaliação da educação básica – identificada como entrevistada 2, destaca que há dois formatos distintos. Em um deles é dada ênfase nos números, os quais são divulgados para os coordenadores das regionais de ensino que, conseqüentemente, ficam responsáveis por repassar o conteúdo das devolutivas para os municípios e escolas.

O segundo formato de devolutiva própria do estado é a formação, que tem um foco maior no aspecto pedagógico dos resultados, e, a entrevistada enfatiza que, “houve um aprofundamento, mas ainda assim eu acredito que tem um campo grande a ser desenvolvido, para potencializar, de fato, o plano de aula” (Entrevistada 2, 2025).

A Secretaria de Educação do Estado do Estado 3 também conta com o trabalho em equipe realizado pela coordenadoria de avaliação e o núcleo responsável pela cooperação com os municípios para replicar os conteúdos e formações relacionados às avaliações externas e o uso dos resultados. Desse trabalho em conjunto resultam seminários e formações que também

se apoiam na dinâmica de cascadeamento de informações. Como explica a Entrevistada 3 (2025), coordenadora de avaliação,

nós temos um programa na Secretaria, os Formadores em Ação, que fazem formações *on-line*, mas de forma síncrona, com os professores das redes municipais; fazem os seminários com os coordenadores pedagógicos e secretários das redes municipais. [...] Além dessas oficinas descentralizadas, eles formam os núcleos regionais e eles repassam para as suas secretarias [*municipais*].

A Associação Bem Comum – responsável pela implementação da PARC – não é uma Secretaria de Educação, por isso é organizada de forma distinta, sendo composta por três núcleos: o de Monitoramento, o de Avaliação e o de Formação e material didático. Contudo, o coordenador do núcleo de Avaliação, Hylo Leal Pereira, destaca que a instituição, em 2025, também tem estudado alternativas para aproximar a formação com a avaliação.

Como é que a gente aproxima mais um grupo, que é o Núcleo de Formação, do uso desses resultados, fazendo com que sejam trabalhados ainda mais nas ações de formação de professores. Isso é um desafio para gente, é um passo que estamos tomando este ano. (Hylo Leal Pereira, 2024)

De acordo com o entrevistado, o maior objetivo de tal aproximação é fazer com que os núcleos troquem métodos que possibilitem aprimorar as oficinas ministradas no âmbito da PARC – realizadas pelo núcleo de avaliação – e alinhem o conteúdo produzidos por ambos. Combinar as ações de formação de professores com as de avaliação tem se despontado como uma garantia de que o tema da avaliação externa seja abordado com todos os atores educacionais que trabalham nas redes de ensino parceiras da Bem Comum e que participam da avaliação de fluência junto à PARC.

Em relação ao aproveitamento das formações de professores para abordar os temas relacionados à avaliação de fluência em leitura, a coordenadora do Núcleo de Avaliação do Município 1, salienta que é imprescindível que o formador esteja ciente do nível de conhecimento que a turma de docentes possui sobre o assunto. Como possui experiência em ministrar formações para a rede municipal de ensino, ela afirma:

Quando eu estou trabalhando com um grupo que eu sei que tem novatos, eu vou começar do princípio, mas quando estou com um grupo que já tem experiência, eu parto da experiência daquele grupo. Então eu acho que, às vezes, precisa olhar para esse grupo e saber o ponto de partida dele. (Entrevistada 4, 2024)

E, tratando das avaliações de fluência em leitura, muitos profissionais da educação têm seu primeiro contato com este instrumento através da plataforma de avaliação e monitoramento, elaborada pelo CAEd/UFJF. Seja ao realizar a enturmação dos estudantes a serem avaliados ou ao consultar os resultados, é neste suporte que os professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e de redes de ensino obtêm informações sobre o que é a fluência em leitura, como ela é mensurada no processo avaliativo, quais são os estudantes que a desenvolveram ou não etc.

Logo, a plataforma de avaliação e monitoramento foi o segundo tópico mais mencionado pelos entrevistados e que possui espaço para ser aprimorado. Embora não seja de responsabilidade exclusiva da equipe de Desenvolvimento Profissional, a plataforma apresenta textos e conteúdos elaborados por essa supervisão. Ademais, os roteiros de apropriação de resultados sugeridos pela equipe recomendam a consulta dela, bem como as Orientações pedagógicas são publicadas diretamente e exclusivamente nela.

Diante disso, foi importante ouvir o que os parceiros do CAEd/UFJF acreditam que possa ser aprimorado neste suporte construído colaborativamente por vários setores da instituição. O principal aspecto que foi pontuado pelos três parceiros que comentaram sobre esta melhoria é que ela poderia ser mais interativa, possibilitando aos usuários que eles façam outras atividades dentro dela, além de enturmar estudantes, baixar os instrumentos de avaliação, consultar os indicadores e ler materiais referentes ao uso dos resultados.

Trazer mais interatividade para a plataforma, na percepção dos entrevistados permitiria que os gestores monitorem seus resultados e tracem estratégias no mesmo ambiente, facilitando o uso reflexivo dos resultados. Para o representante da PARC,

se a gente conseguisse embarcar na plataforma mais análises, a gente iria enriquecer muito. [...] Se tiver um instrumental mais organizado, poderia até ser uma aba da plataforma em que a secretaria estadual ou municipal pudesse pensar um plano de ação e registrar ali, como uma espécie de planejamento constante. (Hylo Leal Pereira, 2024)

As representantes da Secretaria de Estado da Educação do Estado 1 pontuam também que a plataforma deve apresentar mais informações sobre o instrumento de avaliação de fluência em si e as etapas que o compõe, principalmente, para que os professores possam se apropriar e pensar em estratégias de trabalho com os resultados. Elas salientam que, junto com o CAEd/UFJF, têm constatado que,

a plataforma precisa ser totalmente compreensível. Então, a gente percebeu que é preciso modificar algumas nomenclaturas, e que toda a metodologia de correção da prova precisa, de alguma forma, aparecer. Isso a gente percebeu nessa última devolutiva, porque os professores visualizaram mais a fundo a plataforma e os resultados, e começaram a questionar algumas coisas. (Entrevistada 1, 2025)

Essa percepção de que a plataforma deve trazer mais informações referentes ao processo de avaliação como um todo – desde a matriz de referência até os possíveis usos pedagógicos dos resultados – é comum à coordenadora de avaliação da Secretaria de Educação do Estado do Estado 3. Pensando nos professores que têm menos experiência na carreira docente e/ou pouca familiaridade com a avaliação de fluência, ela expressou a preocupação de que eles possam ter dificuldades em compreender os indicadores apresentados na plataforma. De acordo com ela, o CAEd/UFJF em parceria com as secretarias, “tem que deixar isso mais visual, mais interativo, de fácil acesso até da linguagem mesmo. Deixar isso mais robusto em termos de informação, de sugestão de usos pedagógicos.” (Entrevistada 3, 2025)

Todos os entrevistados afirmam que as devolutivas de resultados das avaliações de fluência possuem a finalidade de orientar o trabalho pedagógico a ser adotado com os estudantes. Por isso, vários parceiros elaboram materiais complementares aos do CAEd/UFJF, direcionando as ações que podem ser implementadas em sala de aula, tomando por base os resultados do teste. Porém, mesmo tendo suas próprias formas e métodos de aconselhar o corpo pedagógico, os entrevistados afirmam que as sugestões de práticas pedagógicas poderiam ser incluídas nas devolutivas de resultados. Metade deles citaram esse tópico, sempre salientando que, no caso da avaliação de fluência em leitura, seria interessante se fossem propostas ações pedagógicas que podem ser estabelecidas de acordo com os perfis de leitores.

A coordenadora de avaliação da Secretaria de Educação do Estado 2 (2025), explica que, na percepção dos atores educacionais de sua rede que interagem com as devolutivas, “ainda falta para gente compreender melhor quais atividades eu posso propor para os meus estudantes que estão no nível pré-leitor, [...] quais atividades eu preciso englobar no meu plano de aula para ajudá-los a sair do pré-leitor, ajudá-los a sair do iniciante e ir para o fluente.”

A importância de estabelecer estratégias específicas para cada perfil de leitor é enfatizada também pelas representantes da Secretaria de Estado da Educação do Estado 1. Inclusive, para elas, o ideal seria que a plataforma de avaliação e monitoramento se tornasse mais interativa para propiciar a visualização das sugestões pedagógicas. Segundo a entrevistada 1 (2025),

a plataforma que a gente idealiza, seria uma plataforma mais interativa no sentido de proporcionar uma rápida compreensão. Então o professor veria o resultado do estudante e já teria um *hiperlink*²⁰ para ele clicar e ver quais as ações que ele poderia desenvolver com esse estudante. Seria uma plataforma que já “linkasse”²¹ os resultados com as intervenções.

E as intervenções pedagógicas não devem ser implementadas apenas dentro da sala de aula, os gestores das redes de ensino também devem compreender o que os resultados significam para pensarem em políticas públicas mais ajustadas às necessidades das escolas sob sua responsabilidade. Por isso, alguns entrevistados destacaram também a importância de fazer análises pedagógicas durante as apresentações oficiais de resultados, realizadas para os gestores de rede e técnicos das Secretarias.

Por mais que este seja o momento de apresentar o diagnóstico de desempenho obtido pela rede de ensino, alguns parceiros – por diversos fatores específicos de cada Secretaria – não conseguem refletir sozinhos sobre todas as opções de intervenções que podem ser feitas a partir dos resultados aferidos pelo teste. “Então, a gente espera que o CAEd – com a experiência que já tem até de outros estados – nesse momento da apresentação dos dados, já traga propostas diante dessa realidade.” (Entrevistada 5, 2025)

Além de pensarem em quais estratégias podem ser traçadas baseadas nos resultados das avaliações, os gestores de rede e as equipes técnicas também precisam conhecer os aspectos pedagógicos relacionados aos indicadores para poderem dialogar com os demais atores educacionais e setores que compõem a Secretaria. Conforme pontua a coordenadora do Núcleo de Avaliação do Município 1 (2024),

aqui no setor estamos com o resultado numérico, a quantificação, nós é que temos essa vontade de dizer: esse número vale o quê? [...] Se eu vou dar um resultado, eu preciso qualificar esse dado, o que isso representa e o quanto a gente vai ter que investir em atividades para avançar.

Considerando que os técnicos das Secretarias que acompanham e coordenam a implementação dos sistemas de avaliação, normalmente, possuem formações na área de Pedagogia e/ou licenciaturas, muitos conseguem compreender as dimensões pedagógicas relacionadas aos resultados. Contudo, alguns possuem licenciatura nas áreas de Ciências da

²⁰ O hiperlink é um recurso tecnológico que permite adicionar conteúdos complementares a um texto, que podem ser lidos imediatamente pelo usuário ou posteriormente (Carniel, 2021).

²¹ De acordo com o dicionário *on-line* Dicio, linkar é um verbo transitivo direto, com etimologia na Língua Inglesa. Linkar é o ato de acrescentar um hiperlink em um texto, a fim de redirecionar o usuário para outro *link*, página, *site* etc.

Natureza, Exatas, ou até mesmo em Administração. Logo, eles afirmam que todo recurso pedagógico que puder ser utilizado durante as devolutivas é válido, pois isso torna o dado mais claro para quem não é da área de alfabetização. Ao mesmo tempo, para quem trabalha com este segmento, o uso de recursos pedagógicos aproxima o dado da realidade que eles conhecem dentro de sala de aula.

Dentre os entrevistados, dois parceiros destacaram que a exibição de áudios de estudantes que foram alocados em cada um dos perfis de leitor podem ser um recurso útil, e fará com que os gestores e professores imediatamente identifiquem quais são os pontos que precisam ser trabalhados em cada um deles. A coordenadora de avaliação da Secretaria de Educação do Estado 3 (2025), comenta que ao ministrar as formações sobre a avaliação de fluência, “quando a gente mostra esses exemplos de áudios para eles, eles conseguem entender do que a gente está falando. Então, eles entendem que sai desse leitor, que ainda está silabando, até chegar no leitor fluente”.

As representantes da Secretaria de Educação do Município 1, também afirmaram que disponibilizar alguns exemplos de áudio facilita a compreensão sobre quais são as diferenças entre os níveis de pré-leitor, bem como quais são as etapas que um leitor iniciante precisa avançar para se tornar fluente. A coordenadora do núcleo de avaliação contextualiza que os professores podem ter concepções distintas do que seja um leitor fluente, por exemplo. “Porque, às vezes, o professor diz assim: ‘o menino começou o ano soletrando, e no final ele lê palavras’. Para ele [o professor] é ótimo, mas não é o objetivo do 2º ano. Então, ele precisa saber, didaticamente, [...] o que é um aluno fluente dentro da avaliação de fluência”, pontua a entrevistada 4 (2024).

Ademais, a última sugestão de melhoria que foi abordada por pelo menos dois parceiros durante as entrevistas foi a criação de um banco de “Boas práticas”. Normalmente, este recurso consiste em disponibilizar para os parceiros experiências e práticas desenvolvidas por escolas que foram exitosas em seus objetivos educacionais. Para consolidar este conjunto de Boas práticas é preciso detectar quais escolas implementaram projetos específicos a fim de melhorarem a aprendizagem de seus estudantes. Em seguida, é necessário documentar – textual ou visualmente – quais foram as etapas e recursos empregados neste projeto e quais foram os resultados alcançados por ele. Por fim, essas Boas práticas são divulgadas para as demais escolas da rede de ensino.

A construção desse banco, normalmente, tem como objetivo compartilhar ideias e inspirações entre os atores que atuam em uma mesma rede, que possuem desafios e

potencialidades parecidos etc. Espera-se que, a partir dessa troca de experiências, as escolas possam pensar em novas estratégias e intervenções para aplicarem com seus alunos, ou identifiquem pontos de melhoria no planejamento pedagógico que desenvolvem.

Tanto as representantes do Município 1, quanto a do Estado 3, manifestaram que se houvesse algo similar a um banco de Boas práticas em fluência leitora à disposição das escolas, isso enriqueceria as devolutivas. Ambas inclusive destacaram que essas experiências poderiam ser desenvolvidas em outros territórios do país e apresentadas para suas redes de ensino, para diversificar as metodologias e práticas que os docentes estão acostumados a trabalhar. Como justifica a entrevistada 3 (2025), “às vezes, são estados diferentes, mas com realidades parecidas. E tem coisas que podem funcionar para eles [outros estados] e para nós.”

Para além dos pontos de melhoria que foram citados por pelo menos dois parceiros, houve outros aspectos e tópicos que também surgiram nas entrevistas, porém foram citados por apenas um deles. A seguir, será feito um resumo de quais foram esses aspectos.

Houve parceiro que pontuou que o prazo para disponibilização dos resultados da avaliação costuma ser muito longo, de modo que, quando as devolutivas são feitas para as escolas não surtem o impacto esperado, seja porque as crianças avançaram na fluência, ou porque os professores perderam o interesse no diagnóstico. Foi sinalizado também que seria interessante explorar recursos mais visuais para divulgar os resultados, como vídeos, infográficos e boletins que os professores possam compartilhar entre si.

Assim como foi mencionada a necessidade de ajustes nas capacitações feitas com os aplicadores do teste, recomendando que poderiam ser mais dinâmicas, pois muitas dúvidas referentes à parte técnica da avaliação de fluência poderiam ser esclarecidas neste momento e não na apropriação dos resultados. E, por fim, foi dito que as oficinas elaboradas pelo CAEd/UFJF poderiam ser ainda mais práticas, considerando que algumas redes já estão familiarizadas com os conceitos ligados ao instrumento e, atualmente, têm mais dúvidas sobre como aproveitar os resultados em seu planejamento pedagógico, do que em relação aos conceitos que permeiam o instrumento.

Diante o exposto neste capítulo, nota-se que há aspectos a serem aprimorados nas devolutivas da avaliação de fluência em leitura elaboradas pela equipe de Desenvolvimento Profissional do CAEd/UFJF, sendo que alguns dos tópicos mencionados pelos parceiros também se estendem a outros setores da instituição. No próximo capítulo, será apresentado o Plano de Ação Educacional para direcionar como os tópicos que estão diretamente relacionados

à equipe de Desenvolvimento Profissional podem ser melhorados e enriquecer o trabalho que é desenvolvido por ela.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA ORGANIZAR AS MELHORIAS NAS DEVOLUTIVAS DE AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA

O presente caso de gestão retomou, historicamente, os instrumentos avaliativos utilizados na alfabetização, centrando sua atenção na avaliação de fluência em leitura. Há seis anos, aumenta a quantidade de parceiros do CAEd/UFJF que têm interesse em monitorar como este aspecto cognitivo dos estudantes é desenvolvido em suas redes de ensino, demandando que a equipe de Desenvolvimento Profissional aprimore, constantemente, as devolutivas elaboradas para essa avaliação.

A forma como essas devolutivas são estruturadas foi apresentada no segundo capítulo desta pesquisa, e foi possível ver que elas são desenvolvidas pensando em cada profissional da educação que tem contato com os resultados. Em seguida, no terceiro capítulo foi abordado o eixo teórico Apropriação dos resultados, no qual foram listados os fatores que influenciam em um maior ou menor uso desses resultados.

Posteriormente, a autora realizou entrevistas com um grupo de parceiros do CAEd/UFJF que realizam a avaliação da fluência, com o objetivo de identificar como as devolutivas de resultados são percebidas por eles, quais aspectos eles consideram que podem ser mantidos e quais eles consideram que podem ser aprimorados. Logo depois, foi feita uma análise de conteúdo dessas entrevistas e categorizadas as melhorias que foram mencionadas por, pelo menos, dois parceiros distintos.

Neste capítulo, serão propostas algumas ações que visam assegurar que essas melhorias sejam incorporadas às devolutivas de resultados que são elaboradas pelo CAEd/UFJF. Essas ações integram o Plano de Ação Educacional (PAE) elaborado para este caso de gestão, e todas elas possuem os objetivos de: (I) garantir que as melhorias que competem à equipe de Desenvolvimento Profissional sejam implementadas e enriqueçam as devolutivas de resultados da avaliação da fluência; (II) tornar os conteúdos e materiais produzidos pela equipe mais informativos e úteis para os nossos parceiros; e (III) facilitar o entendimento deles sobre a avaliação da fluência e, conseqüentemente, tornar mais comum o uso dos resultados na elaboração de estratégias de gestão e planejamentos pedagógicos.

Para estruturar o PAE, mediante cada tópico/melhoria identificado na análise feita anteriormente, foi sugerida alguma ação, conforme ilustra o quadro 1:

Quadro 1 – Tópicos/melhorias mencionados nas entrevistas com parceiros e ações propostas a partir deles

Tópico/melhoria	Proposta de Ação
Formações de professores como uma oportunidade para aprofundar as devolutivas	Fazer um levantamento com os parceiros a fim de conhecer como eles fazem as próprias formações, quais materiais e metodologias utilizam, para pensarmos em conjunto o que pode ser aprofundado pelas oficinas que o CAEd/UFJF ministrar.
Melhorias na plataforma de avaliação e monitoramento	Reunir com as equipes responsáveis pela construção da plataforma a fim de mapear a viabilidade de torná-la mais interativa.
	Fazer uma análise completa da plataforma, verificando quais informações e conceitos referentes à avaliação da fluência precisam ser esclarecidos. Após este levantamento, criar uma seção de Perguntas Frequentes que fique disponível na página inicial da plataforma, para todos acessarem.
Sugestões de práticas pedagógicas que podem ser adotadas com cada perfil de leitor	Como este material tem sido produzido nas Orientações pedagógicas, a equipe de Desenvolvimento Profissional poderia estudar com as demais equipes que constroem a plataforma uma solução para facilitar o acesso a este <i>card</i> , como torná-lo mais convidativo etc.
	Estudar também a possibilidade de que este conteúdo seja baixado e compartilhado pelos usuários, para que ele circule dentro das redes de ensino avaliadas e chegue, de fato, nos professores.
Análise pedagógica dos resultados durante as devolutivas	Capacitar mais integrantes da equipe de Desenvolvimento Profissional para que eles possam realizar as devolutivas de avaliação da fluência, aprofundando nos aspectos pedagógicos dela, enriquecendo o diálogo da equipe com os parceiros.
	Nos materiais utilizados durante as devolutivas, trazer os demais indicadores produzidos na avaliação da fluência, como quantidade média de palavras e pseudopalavras lidas, precisão de leitura no texto etc. Qualificar ainda mais as informações apresentadas.
Exibição de áudios para exemplificar os perfis de leitor	Verificar se é possível adicionar os áudios de cada perfil de leitor na plataforma, ou então, pelo menos na apresentação oficial dos resultados e nas oficinas de apropriação dos resultados, quando há algum colaborador do CAEd/UFJF mediando o uso desses arquivos.

Compartilhamento de boas práticas	Realizar um levantamento junto aos parceiros de quais práticas eles conhecem que foram exitosas, pedir o contato das redes/escolas que implementaram essas práticas e catalogá-las. Em seguida, publicá-las para os parceiros que tiverem interesse neste conteúdo.
-----------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Para organizar cada uma das ações propostas neste PAE, foi adotada a metodologia 5W2H. Como pontua Nakagawa (2014 apud Salvati, 2022) esse método auxilia a identificar quais elementos orientarão a equipe de Desenvolvimento Profissional durante a implementação das ações propostas, aperfeiçoando o planejamento e a execução delas.

A metodologia refere-se a seis perguntas em inglês, que devem ser respondidas ao propor uma atividade. Assim, os 5W correspondem às perguntas: What (o quê): o que será feito? Who (quem): quem o fará? When (quando): quando será feito? Where (onde): onde será feito? Why (por quê): por que será feito? Enquanto os 2H correspondem às perguntas: How (como): como será feito? E How much (quanto): quanto custará?

Nas próximas seções, serão apresentados os quadros estruturados conforme o 5W2H, contendo cada uma das ações propostas para as melhorias que foram apontadas pelos parceiros durante as entrevistas.

4.1 PROPOSTAS DE AÇÕES PARA APROFUNDAR OS CONCEITOS DA AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como os parceiros afirmaram que as formações de professores são aproveitadas para abordar, superficialmente, os temas relacionados à avaliação da fluência em leitura, seria produtivo aproveitá-las como uma oportunidade de enriquecer as formações ministradas pelo CAEd/UFJF. Ao iniciar o planejamento de cada oficina, a equipe de Desenvolvimento Profissional poderia aproveitar as reuniões que são realizadas nesta fase do evento para identificar quais ações de formação o parceiro realiza e se a oficina do CAEd/UFJF pode ser complementar à que a rede oferece. No quadro 2 é proposta uma ação que aproxime as formações ministradas pelos parceiros com as nossas, de modo a garantir que os atores educacionais compreendam o tema e consigam refletir e utilizar os resultados em seus planejamentos curriculares.

Quadro 2 – Plano de ação educacional para aprofundar os conceitos da avaliação de fluência na formação de professores

O QUÊ?	Fazer um levantamento com os parceiros a fim de conhecer como eles fazem as próprias formações, quais materiais e metodologias utilizam.
POR QUÊ?	Para pensarmos em conjunto com os parceiros quais conceitos e tópicos podem ser aprofundados pelas oficinas que o CAEd/UFJF ministrará. Assim, se houver algo muito superficial que a rede viu na formação da Secretaria, o CAEd/UFJF pode utilizar o tempo da oficina para detalhar melhor aqueles aspectos ou trabalhá-los de forma mais direta e prática. Bem como pode aproveitar materiais que os participantes conheçam ou utilizem com maior frequência para complementar os nossos.
ONDE?	Esse diálogo pode ser feito por reuniões <i>on-line</i> .
QUANDO?	Assim que a equipe de Desenvolvimento Profissional começar a planejar a oficina.
QUEM?	Integrantes da equipe que forem responsáveis por ministrará a oficina.
COMO?	Através de reuniões <i>on-line</i> , perguntar aos parceiros se há alguma iniciativa de formação na rede que aborde o tema de avaliação de fluência; como eles fazem; quais assuntos tratam; quais materiais utilizam; se o público da oficina participa dessas formações; quais aspectos da avaliação eles gostariam que fossem aprofundados. Se o parceiro não oferecer nenhuma formação por conta própria, o CAEd/UFJF pode oferecer o modelo de oficina que ele oferece rotineiramente.
QUANTO?	A ação fará parte da atividade laboral dos colaboradores, sem custos adicionais para a implementação.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ao executar essa ação, espera-se que as formações se tornem complementares e que os participantes possam compreender que adotar uma estratégia de trabalho com os resultados não consiste em ter mais sobrecarga de funções, mas sim que essa prática pode orientar e embasar as demais ações executadas por eles, cotidianamente. Além disso, ao saber o grau de conhecimento que os participantes possuem sobre a avaliação de fluência, os colaboradores do CAEd/UFJF podem pensar em oficinas mais expositivas ou mais dinâmicas, a depender do perfil do público que estará presente na formação.

4.2 PROPOSTAS DE AÇÕES PARA IMPLEMENTAR MELHORIAS NA PLATAFORMA DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO

Considerando que as plataformas de avaliação e monitoramento são um suporte tecnológico construído por múltiplas equipes do CAEd/UFJF, a seguir foram propostas algumas ações que podem ser implementadas pelo setor de Desenvolvimento Profissional, a fim de que as devolutivas se tornem mais dinâmicas e, ao mesmo tempo, mais densas em termos de conteúdo e informações.

No quadro 3 é proposta uma reunião com as demais equipes que desenvolvem a plataforma, com o objetivo de verificar quais são os recursos que podem ser otimizados neste suporte.

Quadro 3 – Plano de ação educacional para dinamizar os recursos da plataforma

O QUÊ?	Reunir com as equipes responsáveis pela construção da plataforma a fim de mapear a viabilidade de torná-la mais interativa.
POR QUÊ?	Alguns recursos que podem torná-la mais interativa não podem ser desenvolvidos, exclusivamente, pela equipe de Desenvolvimento Profissional.
ONDE?	As reuniões presenciais podem ocorrer na sede do CAEd/UFJF, considerando que todas as equipes trabalham no mesmo endereço.
QUANDO?	Quando iniciarem os protótipos para as plataformas, reunir as equipes que participam da construção da plataforma para pensarem em soluções interativas, coletivamente.
QUEM?	Integrantes das equipes de Plataformas, Protocolos, Medidas, Indicadores Contextuais, Laboratório de Visualidades e Desenvolvimento Profissional.
COMO?	Através de reuniões, os integrantes das equipes supracitadas poderiam realizar um <i>brainstorming</i> ²² ou até mesmo um laboratório de ideação para pensar em recursos interativos que possam ser implementados na plataforma. Além de torná-la mais dinâmica, seria interessante torná-la mais visual também, com gráficos que facilitem a compreensão dos dados.
QUANTO?	A ação fará parte da atividade laboral dos colaboradores, sem custos adicionais para a implementação.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

²² Brainstorming é um método para pensar soluções inovadoras, onde um grupo de profissionais apresenta ideias, estratégias e projetos que possam auxiliar a sanar algum problema. Esta técnica permite que todos exponham as soluções que têm em mente, até chegarem em um consenso sobre qual solução é a mais viável. (Miro, [s.d.]

Espera-se enriquecer ainda mais o suporte onde os dados e conteúdo são divulgados, com o objetivo de que os parceiros o consultem com mais frequência, e não somente quando têm que executar ações administrativas ou acessar aos resultados. Por isso, é importante que as equipes que elaboram os indicadores – Medidas Educacionais e Instrumentos Contextuais e Indicadores – participem do laboratório de ideação, assim como a equipe de Protocolos – que coordena as etapas a serem executadas em cada projeto do CAEd/UFJF.

Se for possível implementar um painel de gestão e acompanhamento na mesma página em que os dados são divulgados, os usuários teriam maior facilidade de monitorarem suas estratégias e agregaria mais funcionalidades à plataforma. Também ambicionando aperfeiçoar mais a plataforma, a autora propõe uma ação que consiste em trazer o máximo de informações sobre a avaliação de fluência para todos os usuários dela. Como há algumas dúvidas e questionamentos sobre o teste que são recorrentes, no quadro 4 é proposta a criação de uma seção de Perguntas frequentes.

Quadro 4 – Plano de ação educacional para criação da seção Perguntas frequentes

O QUÊ?	Criação da seção de Perguntas frequentes na plataforma.
POR QUÊ?	Como a avaliação da fluência em leitura suscita muitas dúvidas que possam comprometer a apropriação dos resultados, seria interessante implementar o recurso de Perguntas frequentes.
ONDE?	Na área pública da plataforma de avaliação e monitoramento.
QUANDO?	Antes de iniciar a aplicação dos testes seria o momento ideal de disponibilizar este recurso, pois assim as principais orientações referentes à aplicação podem constar no material.
QUEM?	Integrantes das equipes de Operação de Campo, Correção dos itens de resposta construída e Fluência, Medidas Educacionais e Desenvolvimento Profissional.
COMO?	Após realizar um levantamento na plataforma sobre quais informações e conceitos referentes à avaliação da fluência precisam ser esclarecidos, criar uma página de perguntas frequentes respondendo aos questionamentos que, normalmente, as equipes recebem. O ideal é que a seção traga informações com linguagem simples, clara e direta, bem como seja fácil de acessar, sem necessidade de senhas ou de navegação longa na plataforma.
QUANTO?	A ação fará parte da atividade laboral dos colaboradores, sem custos adicionais para a implementação.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O principal objetivo com essa ação é disponibilizar um conteúdo que seja informativo e claro para os parceiros, de modo que eles possam compreender quais fatores interferem na correção dos áudios, por exemplo, e o impacto disso nos resultados. As dúvidas muito elementares sobre o processo avaliativo podem comprometer a apropriação dos resultados, seja porque os atores educacionais não os compreendem ou porque não acreditam na credibilidade deles.

4.3 PROPOSTAS DE AÇÕES PARA AUMENTAR A VISIBILIDADE DAS SUGESTÕES PEDAGÓGICAS

Como foi descrito no segundo capítulo deste caso de gestão, a equipe de Desenvolvimento Profissional produz um conteúdo que sugere algumas práticas pedagógicas que podem ser adotadas com os estudantes alocados em cada perfil de leitor, as Orientações pedagógicas. Esse material possui um *card* próprio, na área restrita da plataforma, e é publicado após a liberação dos resultados.

Todavia, vários parceiros destacaram nas entrevistas que essas sugestões pedagógicas devem ser apresentadas de modo mais enfático para os usuários, pois eles ainda têm dificuldades para pensar em estratégias utilizando os resultados da avaliação de fluência. Diante disso, a autora propõe duas ações que podem aumentar a visibilidade deste conteúdo na plataforma. No quadro 5 é apresentada a ação que foca em melhorar a navegabilidade até o *card*, tendo em vista que, se a plataforma se tornar mais interativa, este material automaticamente se torna mais visível também.

Quadro 5 – Plano de ação educacional para melhorar a navegação do *card* Orientações pedagógicas

O QUÊ?	Melhorar o acesso dos usuários ao <i>card</i> de Orientações pedagógicas.
POR QUÊ?	Como é importante que as equipes pedagógicas tenham acesso às sugestões de como utilizar os resultados em suas estratégias de planejamento curricular, torna-se primordial que eles possam encontrar esse conteúdo com facilidade na plataforma e consultá-lo com frequência.
ONDE?	Na área restrita da plataforma de avaliação e monitoramento.

QUANDO?	Ao discutir soluções que tornem a plataforma mais interativa, esta pauta poderia ser priorizada e ter soluções desenvolvidas com o intuito de aprimorar a navegação deste <i>card</i> .
QUEM?	Integrantes das equipes de Plataforma, Protocolos, Laboratório de Visualidades e Desenvolvimento Profissional.
COMO?	As equipes poderiam pensar em conjunto em soluções que permitam estabelecer vínculos mais diretos entre este conteúdo e os resultados (como <i>hyperlinks</i> , botões que redirecionem direto para as Orientações pedagógicas etc.)
QUANTO?	A ação fará parte da atividade laboral dos colaboradores, sem custos adicionais para a implementação.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A segunda proposta de ação para fazer com que mais atores educacionais acessem as Orientações pedagógicas consiste em permitir que eles as compartilhem entre si. Atualmente, para visualizar o conteúdo, o usuário deve disponibilizar login e senha na plataforma, clicar no *card* de Orientações pedagógicas e, dentre as opções disponíveis, selecionar a sugestão que ele deseja ler. Porém, se quiser compartilhar o material com outro professor, por exemplo, não é possível.

Considerando que este é um conteúdo que as redes de ensino têm muito interesse, disponibilizar a opção de compartilhá-lo ou salvá-lo para a leitura *offline* aumentaria a visibilidade das orientações. Isso faria a informação circular entre mais profissionais da educação e auxiliaria mais escolas a usarem seus resultados, seja porque nem todos os professores têm acesso à plataforma, seja porque diminuiria as etapas para chegar ao conteúdo que lhes interessa. No quadro 6 é descrito como essa ação poderia ser implementada.

Quadro 6 – Plano de ação educacional para permitir o compartilhamento das Orientações pedagógicas

O QUÊ?	Estudar a possibilidade de que as Orientações pedagógicas sejam salvas e/ou compartilhadas pelos usuários.
POR QUÊ?	Os usuários da plataforma precisam executar muitas etapas para acessarem ao conteúdo das Orientações pedagógicas, o que dificulta que alguns deles vejam o material e as sugestões apresentadas por elas. Se for possível baixar e/ou compartilhar o conteúdo, tornaria o acesso maior.
ONDE?	Na área restrita da plataforma de avaliação e monitoramento.

QUANDO?	Novamente, ao discutir soluções que tornem a plataforma mais interativa, a viabilidade de implementar esta funcionalidade poderia ser avaliada pelas equipes.
QUEM?	Integrantes das equipes de Plataforma, Protocolos, Laboratório de Visualidades e Desenvolvimento Profissional.
COMO?	As equipes poderiam analisar a viabilidade de permitir o compartilhamento deste conteúdo, de modo que mais atores educacionais leiam as recomendações feitas pela equipe de Desenvolvimento Profissional. Bem como buscar meios de permitir ao usuário fazer o <i>download</i> do material das Orientações pedagógicas.
QUANTO?	A ação fará parte da atividade laboral dos colaboradores, sem custos adicionais para a implementação.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Por fim, ainda em relação às Orientações pedagógicas, seria interessante verificar também a possibilidade de acessar algumas métricas referentes a este conteúdo, como quantidade de acessos, tempo de navegação pela página etc. Esse retorno seria importante para que a equipe de Desenvolvimento Profissional pudesse monitorar qual tipo de conteúdo os professores consomem, qual a extensão do material que é consultada por completo pelos usuários, entre outros aspectos.

4.4 PROPOSTAS DE AÇÕES PARA ENRIQUECER AS APRESENTAÇÕES OFICIAIS DE RESULTADOS

A equipe de Desenvolvimento Profissional possui integrantes bem familiarizados e capacitados para realizarem as devolutivas de avaliação de fluência em leitura, porém, a autora considera importante que todos os membros do setor estejam em constante processo de aprimoramento, sobretudo em relação a este tema. Por isso, no quadro 7 há uma proposta de formação interna para os colaboradores da equipe, para que todos possam aprofundar seus conhecimentos sobre o instrumento.

Quadro 7 – Plano de ação educacional para formação interna da equipe de Desenvolvimento Profissional

O QUÊ?	Capacitar os integrantes da equipe de Desenvolvimento Profissional no tema da Avaliação da Fluência em leitura.
POR QUÊ?	Considerando que os colaboradores desta equipe estão em constante contato com os parceiros, é essencial que eles dominem os aspectos pedagógicos relacionados ao instrumento e possam fazer devolutivas mais aprofundadas.
ONDE?	Essas formações podem ser feitas presencialmente na sede do CAEd/UFJF.
QUANDO?	Seria interessante pensar em um cronograma para essas formações ocorrerem, preferencialmente, antes da divulgação dos resultados das avaliações – a maior parte deles ficam disponíveis ao final do ano, logo as formações poderiam ser feitas em meados de junho/julho.
QUEM?	Os especialistas que atuam diretamente com a elaboração e/ou a correção dos testes de fluência podem ministrar estas formações para os integrantes da equipe de Desenvolvimento Profissional.
COMO?	Os integrantes de outras equipes que coordenam a elaboração das tarefas dos testes de fluência, a correção dos áudios e outras etapas, poderiam ministrar essas formações. Poderiam ser pensadas em várias aulas que abordassem cada etapa do teste por vez, para que não fique uma carga horária extensa, mas que também não seja superficial.
QUANTO?	A ação fará parte da atividade laboral dos colaboradores, sem custos adicionais para a implementação.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Além de qualificar os membros da equipe, as apresentações oficiais também poderiam contar com informações e dados mais aprofundados sobre o desempenho leitor dos estudantes. Para além dos tradicionais percentuais de estudantes em cada perfil de leitor, é interessante apresentar outros indicadores que influenciam na alocação dos perfis, como a quantidade média de palavras e pseudopalavras lidas por cada perfil de leitor, a precisão de leitura no texto etc.

Ao disponibilizar mais informações para o parceiro no momento da apresentação, o diálogo se torna mais rico e há mais subsídios para que eles possam compreender qual o diagnóstico de sua rede na avaliação. No quadro 8 é detalhada a proposta de ação para incorporar mais indicadores na apresentação oficial de resultados.

Quadro 8 – Plano de ação educacional para apresentar mais indicadores relacionados à avaliação da fluência

O QUÊ?	Trazer mais indicadores produzidos na avaliação da fluência, como quantidade média de palavras e pseudopalavras lidas, precisão de leitura no texto etc.
POR QUÊ?	Isso aprofunda o diagnóstico que está sendo descrito para os parceiros e qualifica ainda mais as informações apresentadas.
ONDE?	Nos relatórios feitos no Power BI.
QUANDO?	Essa proposta poderia ser implementada nas próximas apresentações oficiais de resultados feitas para os parceiros.
QUEM?	Integrantes da equipe de Desenvolvimento Profissional.
COMO?	Considerando que o Power BI permite trazer mais informações, é válido acrescentar os indicadores que apontam quantas palavras e pseudopalavras foram lidas, em média, por cada perfil de leitor, qual a precisão dos leitores ao lerem o texto narrativo, qual o número absoluto de estudantes em cada perfil de leitor etc. Esses indicadores podem ser apresentados em tabelas, cartões e demais recursos gráficos do Power BI.
QUANTO?	A ação fará parte da atividade laboral dos colaboradores, sem custos adicionais para a implementação.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Explorar o máximo de recursos pedagógicos possíveis para enriquecer as devolutivas se despontou como uma das melhorias mais indicadas pelos parceiros. Seja nas apresentações oficiais, na plataforma ou nas formações, eles concordam que os dados devem ser, visualmente, compreensíveis para todos os atores educacionais.

4.5 PROPOSTAS DE AÇÕES PARA EXIBIÇÃO DOS ÁUDIOS DE PERFIL DE LEITOR

Anteriormente, foi reiterado que os parceiros gostariam que fosse utilizado o maior número de recursos possíveis para explicar, pedagogicamente, os resultados obtidos na avaliação de fluência em leitura. Dentre os entrevistados, dois deles destacaram que, exibir exemplos de áudio de cada perfil de leitor facilita a compreensão de quais são as diferenças entre eles e esclarece para os professores o que é um estudante pré-leitor para os parâmetros do teste, o que é um leitor iniciante e um leitor fluente.

Considerando que os áudios gravados dos estudantes é um material muito sensível, principalmente, em termos de proteção de dados, é preciso verificar qual a viabilidade jurídica e técnica de expô-los. Se não houver restrições em utilizá-los, esses áudios poderiam ser disponibilizados na plataforma, como um recurso extra para interpretação dos resultados, ou caso o CAEd/UFJF considere melhor ter algum colaborador mediando o uso desses áudios, eles poderiam ser acrescentados nas apresentações oficiais e nas oficinas de apropriação dos resultados. A seguir, a proposta de como adicionar este recurso nas devolutivas é apresentada no quadro 9.

Quadro 9 – Plano de ação educacional para exibição dos áudios do perfil de leitor

O QUÊ?	Exibir os áudios de cada perfil de leitor.
POR QUÊ?	Exemplificar quais são as diferenças entre cada perfil de leitor seria mais fácil se pudesse mostrar os áudios de cada um deles. Além disso, facilitaria para os atores educacionais compreenderem quais são os aspectos considerados para a definição de cada perfil.
ONDE?	Em devolutivas que tenha algum colaborador do CAEd/UFJF mediando o uso dos áudios.
QUANDO?	Essa proposta poderia ser implementada nas próximas apresentações oficiais de resultados e oficinas feitas para os parceiros.
QUEM?	Integrantes da equipe de Desenvolvimento Profissional.
COMO?	Após fazer uma consulta ao setor de jurídico se é permitido exibir os áudios de cada perfil de leitor, os especialistas poderiam selecionar os que eles consideram como os melhores exemplos a serem divulgados. Em seguida, durante as devolutivas, os integrantes da equipe de Desenvolvimento Profissional poderiam adotá-los como um recurso pedagógico para explicarem os perfis de leitor.
QUANTO?	A ação fará parte da atividade laboral dos colaboradores, sem custos adicionais para a implementação.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Percebe-se nas entrevistas com os parceiros que eles almejam mais orientações sobre os aspectos e fatores pedagógicos relacionados à avaliação de fluência em leitura. Assim como a exibição de áudios seria um recurso auxiliar no aprofundamento das interpretações de resultados, houve entrevistados que solicitaram o compartilhamento de Boas práticas entre as redes de ensino, para manter as equipes pedagógicas engajadas e motivadas a usarem os resultados da avaliação.

4.6 PROPOSTAS DE AÇÕES PARA O COMPARTILHAMENTO DE BOAS PRÁTICAS

Para concluir, o presente caso de gestão apresenta uma proposta de ação para que a equipe de Desenvolvimento Profissional possa implementar um banco de Boas práticas para os parceiros que queiram ter este recurso à disposição de suas redes. Essas boas práticas podem compreender tanto projetos pedagógicos que deram certo em uma determinada escola, quanto ações mais robustas que tenham sido implementadas em várias escolas e/ou redes de ensino.

Como há alguns grupos de pesquisa e outros setores do CAEd/UFJF executando essas iniciativas de buscar por ações pedagógicas exitosas, o ideal seria que a equipe de Desenvolvimento Profissional selecionasse algumas dessas ações e as divulgasse na plataforma, nas oficinas e demais devolutivas em que este recurso se encaixar. Contudo, seria interessante estabelecer um diálogo com os parceiros para colher mais relatos em primeira mão também.

Adiante, no quadro 10 está registrada como poderia ser desenvolvida esta ação, que pode render tanto material para ser utilizado no banco de Boas práticas, como para outros conteúdos e devolutivas que a equipe elabora.

Quadro 10 – Plano de ação educacional para o compartilhamento de Boas práticas

O QUÊ?	Realizar um levantamento junto aos parceiros de quais práticas eles conhecem em suas redes que foram exitosas.
POR QUÊ?	Para alguns parceiros, compartilhar Boas práticas voltadas ao desenvolvimento leitor dos estudantes seria um recurso interessante para estimular as escolas e suas redes de ensino a adotarem novas metodologias e estratégias pedagógicas. Como o CAEd/UFJF avalia vários estados e municípios diferentes, a instituição poderia verificar quais projetos e ações têm tido bons resultados e que podem inspirar outros parceiros.
ONDE?	Em devolutivas que possibilitem essa troca de experiências, como as oficinas e até mesmo a plataforma.
QUANDO?	Essa proposta poderia ser implementada nas próximas oficinas feitas para os parceiros e na atualização da plataforma.
QUEM?	Integrantes da equipe de Desenvolvimento Profissional.
COMO?	Após fazer um levantamento de quais parceiros aceitariam participar desse banco de Boas práticas, a equipe poderia solicitar que eles indiquem escolas que tiveram experiências exitosas e criativas para alfabetizarem seus alunos. Em seguida, membros da equipe poderiam fazer contato com as escolas e apurarem quais foram as etapas do projeto, os recursos utilizados, o retorno que a escola obteve. A partir dessas informações, poderiam ser construídos os relatos a serem divulgados nas devolutivas: na plataforma –

	poderia ter um <i>card</i> específico para essas Boas práticas ou aproveitar o de Orientações pedagógicas – ou divulgá-las nas oficinas de apropriação de resultados.
QUANTO?	A ação fará parte da atividade laboral dos colaboradores, sem custos adicionais para a implementação.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Em vista de todas as propostas de ação apresentadas, o objetivo com este Plano de Ação Educacional é trazer para as devolutivas de resultados da avaliação de fluência em leitura as melhorias que foram mencionadas pelos parceiros entrevistados. Cabe ressaltar que as ações propostas neste PAE não têm caráter obrigatório e a autora as elencou apenas para enriquecer o trabalho da equipe com a qual contribui há quase seis anos.

Como toda prática laboral, sempre há espaço para aprimorar o suporte utilizado, a linguagem empregada nos conteúdos, adicionar mais recursos e materiais que enriqueçam e transponham as reflexões sobre os resultados. Mas, de modo geral, as devolutivas estão em constante aperfeiçoamento e consolidando-se como uma etapa importante para o processo avaliativo de fluência em leitura.

O próximo capítulo elenca as considerações finais da autora sobre como as devolutivas de resultados da avaliação de fluência em leitura se consolidam em sua própria visão, bem como algumas possibilidades de pesquisa que podem, eventualmente, se estender a partir deste caso de gestão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente caso de gestão se pautou em uma pergunta norteadora: como são preparadas as devolutivas de resultados das avaliações de fluência e como elas podem ser aprimoradas?

Essas perguntas estimularam um processo reflexivo na autora que, desde 2019, trabalha na equipe de Desenvolvimento Profissional do CAEd/UFJF, elaborando e revisando os materiais utilizados nas apresentações oficiais de resultados; em determinada época prestou apoio administrativo e logístico nas oficinas de apropriação de resultados; além de auxiliar na produção de alguns conteúdos voltados para a apropriação de resultados, como as coleções de divulgação de resultados e os textos de apresentação das plataformas de avaliação e monitoramento. Logo, percebe-se que a pesquisadora está em constante contato com os resultados obtidos pelos parceiros, e essa proximidade com os indicadores a motivou a estudar sobre eles, compreender como são calculados e quais as possibilidades de uso que eles oferecem.

Ao lidar com os resultados, a autora adquiriu conhecimento sobre como as devolutivas são preparadas e a importância delas para os parceiros. Mas, ao iniciar esta pesquisa, ela foi motivada a investigar quais aspectos delas poderiam ser aperfeiçoados para que os atores educacionais possam compreender os indicadores com a mesma profundidade que os especialistas da equipe de Desenvolvimento Profissional. E, como a avaliação de fluência em leitura é um instrumento novo, que começou a ser aplicado em 2019, ela se debruçou sobre as devolutivas elaboradas para este método avaliativo.

Desse modo, este caso de gestão se estruturou em três capítulos, o primeiro deles de caráter mais descritivo, o segundo com foco analítico e o terceiro com objetivo propositivo. Sendo assim, o primeiro capítulo, trouxe uma retomada histórica de como se consolidaram as avaliações educacionais da alfabetização no Brasil, destacando que os sistemas de avaliação próprios dos estados e municípios deram atenção a este segmento antes mesmo de ter uma política nacional focada nele. Foi neste contexto que surgiu a avaliação de fluência em leitura, tornando-se um instrumento que permite detalhar o desempenho leitor das crianças, aferindo outras dimensões que os itens de múltipla escolha possuem limitações: a automaticidade, a precisão e a prosódia.

Ainda no capítulo descritivo foi apresentada como se deu a expansão dos projetos que avaliam a fluência leitora em parceria com o CAEd/UFJF, partindo de 5 projetos no ano de 2019 para 29 em 2024. Dentre as parcerias mais recentes, há inclusive testes sendo

desenvolvidos em outros países – Angola, Argentina e México -, além do aumento constante de estados que aderem ao instrumento no âmbito da PARC, e, por fim, há também estados e municípios que optam por implementar essa avaliação dentro de seus próprios sistemas. Para finalizar a descrição dos aspectos que se relacionam com as devolutivas de resultados, a autora relatou como são elaboradas cada uma delas: as apresentações oficiais de resultados, as oficinas de apropriação de resultados e as orientações pedagógicas.

Após, no capítulo analítico, foram pormenorizados, com base nas bibliografias de Fontanive *et al.* (2007), Bracho (2016), Pinkasz (2021), Sousa e Oliveira (2010), Borges (2019) entre outros autores, quais são os fatores que influenciam na apropriação dos resultados. Em suma, eles se dividem em quatro categorias – institucionais, técnicos, políticos e pedagógicos. Foram traçadas as causalidades que eles possuem entre si, de modo que, em maior ou menor grau eles contribuem para que uma rede de ensino utilize os indicadores produzidos por avaliações educacionais externas.

Conforme visto anteriormente, se há um forte estímulo institucional para que os resultados auxiliem no planejamento pedagógico, isso ocorrerá. Por outro lado, se não há um conhecimento técnico sobre as avaliações, por mais que tenha esforços políticos, os resultados não surtirão efeito a nível pedagógico. Portanto, para que todos os atores educacionais possam se apropriar dos indicadores e adotarem uma estratégia de trabalho com eles é necessário fortalecer todos os fatores elencados no terceiro capítulo deste caso de gestão.

Em seguida, foi apresentada a metodologia empregada por esta pesquisa que consistiu em uma pesquisa documental para recapitular o histórico das avaliações focadas na alfabetização e da própria avaliação da fluência, seguida por uma pesquisa bibliográfica, com o intuito de esclarecer os conceitos relacionados ao teste de fluência e à apropriação de resultados. Para embasar a análise deste caso de gestão, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis parceiros do CAEd/UFJF que implementam o instrumento de fluência leitora há um longo período, sendo quatro Secretarias de Educação estaduais, uma Secretaria de Educação municipal e a Associação Bem Comum, responsável pela implementação da PARC.

Partindo das entrevistas com esses parceiros - que foram feitas *on-line*, individualmente e gravadas - a autora pôde analisar quais são as melhorias que podem ser implementadas nas devolutivas de resultados da avaliação de fluência. Utilizando a Análise de conteúdo, ela constatou quais foram os tópicos/sugestões de melhorias que foram citados por parceiros distintos e apresentou quais deles foram mais recorrentes, ou seja, surgiram na conversação

com, pelo menos, dois parceiros. Os pontos de aperfeiçoamento identificados foram registrados no capítulo analítico e, em seguida, basearam as ações que integram o capítulo propositivo deste caso de gestão.

Por último, esta pesquisa elencou uma série de ações que podem suprir as demandas que foram postas nas entrevistas com os parceiros. Há alguns procedimentos que envolvem melhorias nas plataformas de avaliação e monitoramento e que demandam o apoio de outras equipes do CAEd/UFJF para que eles possam ser implementados. Entretanto, há práticas que podem ser executadas pela equipe de Desenvolvimento Profissional, inclusive pela autora, imediatamente, como: trazer mais recursos pedagógicos para as devolutivas – exibir os áudios de cada perfil de leitor; adicionar mais indicadores relacionados à fluência leitora nas apresentações oficiais etc. -; realizar formações internas para que os integrantes da equipe possam aprofundar seus conhecimentos sobre as etapas do teste; estruturar um banco de Boas práticas para os parceiros; alinhar as oficinas de apropriação de resultados com as formações de professores que os parceiros desenvolvem e criar um conteúdo de Perguntas frequentes sobre a avaliação de fluência.

Cabe ressaltar que o Plano de Ação Educacional propõe atividades que complementam as que estão sendo colocadas em prática, tendo em vista que, os parceiros percebem as devolutivas desenvolvidas atualmente como uma etapa importante para que os atores educacionais de suas redes de ensino compreendam e utilizem os resultados das avaliações. Todavia, há espaço para que essas devolutivas tragam mais recursos e informações que ampliem as reflexões deles sobre os indicadores alcançados.

Em relação a essas reflexões feitas pelos atores educacionais a partir dos resultados da avaliação da fluência, a autora considera que há pesquisas interessantes que possam se desdobrar com foco nelas. Embora não tenham sido ouvidas neste caso de gestão, as equipes pedagógicas que atuam dentro das escolas e acessam aos indicadores de fluência poderiam ser objeto de estudo em futuros trabalhos, sobretudo, que enfatizem como essas equipes leem, interpretam e utilizam os resultados para pensarem em estratégias e práticas pedagógicas. Pois, ao retomar o pensamento de Conceição Evaristo, percebe-se que, é na escola pública que grande parte dos estudantes pertencentes às classes populares terão um primeiro contato com a leitura, logo, ela deve propiciar e estimular esses momentos, para cumprir com sua função social e assegurar que as crianças desenvolvam suas competências leitoras e um prazer pela leitura.

Tomando por base que as devolutivas de resultados devem ser elaboradas de acordo com o perfil de cada pessoa que utiliza os dados, este caso de gestão constatou que, atualmente,

o CAEd/UFJF diversifica os procedimentos de divulgação de resultados das avaliações de fluência em leitura, tendo materiais e conteúdos focados nos gestores de rede – apresentações oficiais de resultado; nos gestores de regionais que, normalmente, participam das oficinas de apropriação; e nas equipes pedagógicas das escolas – Orientações pedagógicas. Porém, há outros recursos pedagógicos a serem explorados nas devolutivas, como por exemplo, abordar também a diferença de quantidade de palavras lidas corretamente por cada perfil de leitor, a precisão na leitura do texto, os exemplos de áudios dentre outros. Assim, todos os profissionais da educação compreendem os conceitos e aspectos envolvidos com o instrumento e podem aproveitá-los em suas estratégias de trabalho com os resultados.

REFERÊNCIAS

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA DO ESPÍRITO SANTO 2022, 2022. 1 vídeo (58 min). Publicado pelo canal CAEd. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PICU7LNOIs0&t=19s>. Acesso em: 13 nov. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988. 280p.

BARBOSA, Begma Tavares; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio; MICARELLO, Hilda. A formação de leitores: contribuições da pesquisa em avaliação em larga escala. In: **Conhecimentos em cadeias dialógicas de enunciados: Linguagem, infâncias e educação nas produções de um grupo de pesquisa em Ciências Humanas**. SILVA, Hilda Aparecida Linhares da; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio (orgs.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Seção II, cap. 1, p. 72-89.

BASSI, Camillo; CODES, Ana; ARAÚJO, Herton. E. O que Muda com a Reforma do Ensino Médio - Conhecendo suas alterações, o debate e as lacunas. **Diretoria de Estudos e Políticas Sociais/IPEA, Nota técnica 41**, jun. 2017. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8033/1/NT_O%20que%20muda_2017.pdf. Acesso em: 26 mar. 2023.

BATTISTI, Isabel Koltermann; SANTOS, Alexa Fagundes dos; JESUS, Gabrieli Guterres de. Entrevista Semi-Estruturada: Considerações sobre esse instrumento na produção de dados em pesquisas com abordagem qualitativa. **Salão do Conhecimento Unijuí 2021: XXIX** Seminário de Iniciação Científica, Ijuí, RS, out. 2021. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/20805>. Acesso em: 16 nov. 2023.

BAUER, Adriana. “Novas” relações entre Currículo e Avaliação? Recolocando e redirecionando o debate. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LPNd9sV7qbfkGBjv8zcSvWK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2023.

BOAS PRÁTICAS PARA FORMAÇÃO DO LEITOR. In: **Plataforma PARC**. Disponível em: <https://parc.CAEdigital.net/#!/boas-praticas>. Acesso em: 13 nov. 2022.

BORGES, Ronaldo Martins. **A apropriação de resultados do Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE) no ensino médio: desafios e possibilidades para uma gestão colaborativa**. 2017. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

BRACHO, Teresa. Usos efectivos para la mejora: ¿cómo hacemos para que esto ocurra?. **Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México**, México, ano 2, n. 4, p. 38-42, mar./jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF: nº 244, p.146, 21 dez. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2025.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. Fatores associados ao uso dos resultados de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 34, n. 2, p. 613-634, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/76015>. Acesso em: 8 nov. 2023.

CONVIVA EDUCAÇÃO. PMAIfa vai avaliar fluência em leitura de alunos do 2º ano. In: **Conviva Educação**, 24 set. 2018. Disponível em: https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/986. Acesso em: 20 fev. 2025.

CORTES, Andrea. Plataforma Zoom: o que é, para que serve e como ela cresceu na internet. **Remessa Online**. 4 mar. 2022. Disponível em: <https://www.remessaonline.com.br/blog/plataforma-zoom/>. Acesso em: 27 nov. 2022.

COSCARELLI, Carla Viana. Entendendo a leitura. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/entendendo.pdf>. Acesso em: 2 out. 2023.

DAVIES, Scott; GUPPY, Neil. Globalização e reformas educacionais em democracias anglo-americanas. In: **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 354-364.

FONSECA JÚNIOR, Wilson Corrêa da. Análise de Conteúdo. In: BARROS, Antônio Teixeira de; DUARTE, Jorge. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006, p. 280-303.

FONTANIVE, Nilma Santos; ELLIOT, Lígia Gomes; KLEIN, Ruben. Os desafios da apresentação dos resultados da avaliação de sistemas escolares a diferentes públicos. REICE: **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madri, v. 5, ed. 2, p. 260-273, 2007. Disponível em: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660969>. Acesso em: 27 jul. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**. [on-line]. 2017, v. 17, n. 53, p. 721 – 737. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2017000300721&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 mai. 2023.

GIMENES, Nelson; SILVA, Vandrê Gomes da; PRINCÍPE, Lisandra Marisa; LOUZANO, Paula; MORICONI, Gabriela Miranda. Além da Prova Brasil: investimentos em sistemas próprios de avaliação externa. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 12-32, abr./ago. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v24n55/v24n55a02.pdf>. Acesso em: 2 out. 2023.

HENRIQUES, Antônio; MEDEIROS, João Bosco. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**. São Paulo: Atlas, 2017.

HUDSON, Roxanne; LANE, Holly; PULLEN, Paige. Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why, and How? **The Reading Teacher**, v. 58, n. 8, p. 702 – 714, mai. 2005. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/242757736_Reading_Fluency_Assessment_and_Instruction_What_Why_and_How. Acesso em: 2 out. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resultados do Saeb. Brasília: Inep, [s.d.]. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 15 jun. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sistema de Avaliação da Educação Básica – Histórico. Brasília, Inep, [s.d.]. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 2 out. 2023.

INSTITUTO NATURA. Avaliação de fluência leitora fortalece políticas de alfabetização. In: **Instituto Natura**, mar. 2023. Disponível em:

<https://www.institutonatura.org/avaliacao-de-fluencia-leitora/>. Acesso em: 2 out. 2023.

KUHN, Melanie; SCHWANENFLUGEL, Paula J.; MEISINGER, Elizabeth. Aligning theory and assessment of Reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency.

Reading Research Quarterly, v.45, n.2, p. 232-253, 2010. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/292714107_Aligning_theory_and_assessment_of_reading_fluency_Automaticity_prosody_and_definitions_of_fluency. Acesso em: 2 out. 2023.

LÉLIS, Luziane Said Cometti; HORA, Dinair Leal da. A gestão pedagógica no contexto das avaliações externas e em larga escala. **Dialogia**, São Paulo, n. 33, p. 72-85, set./dez. 2019.

Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=13782&path%5B%5D=7866>. Acesso em: 8 nov, 2023.

LOGAN, Gordon. Automaticity and Reading: perspectives from the instance Theory of Automatization. **Reading & Writing Quarterly**, v. 13, n. 2, p. 123 – 146, 1997. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1057356970130203>. Acesso em: 2 out. 2023.

LOPES, Kawan. YouTube: saiba tudo sobre a maior plataforma de vídeos do mundo. **Nuvem Shop**. 21 nov. 2022. Disponível em: <https://www.nuvemshop.com.br/blog/o-que-e-youtube/>.

Acesso em: 27 nov. 2022.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. *Revista@mbienteeducação*, v. 5, n. 1, p. 70-82, 2012. Disponível em:

https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.

MAGALHÃES, Cláudia Valéria; ARAÚJO, Íris Teixeira; BONFIM, Rosa Jussara. A apropriação dos resultados das avaliações externas pelos professores para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas. In: 1º Simpósio de TCC das faculdades FINOM e Tecsoma, 2019, Patos de Minas. **Anais**. Faculdade Tecsoma e Faculdade Finom, 2019, p. 1533 – 1555. Disponível em: <https://finom.edu.br/assets/uploads/cursos/tcc/202104261604209.pdf>. Acesso em: 5 out. 2023.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 16. Agosto de 2018, 19p. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327953342_A_abordagem_do_ciclo_de_politicas_e_explorando_alguns_desafios_da_sua_utilizacao_no_campo_da_Politica_Educacional. Acesso em: 26 mar. 2023.

MARQUES, Maria Vanderli. **Apropriação de resultados da avaliação em larga escala em uma escola mineira de ensino médio: limites e possibilidades de ações gestoras**. 2017. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. São Paulo: Atlas, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - Apresentação. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 12 jan. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Mais Alfabetização - Apresentação. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>. Acesso em: 2 out. 2023.

MIRO. Brainstorming. In: Miro. Disponível em: <https://miro.com/pt/brainstorming/o-que-e-brainstorming/>. Acesso em: 27 jan. 2025.

PARC 2022 – FORMAÇÃO PARA DIRETORES DE ESCOLA, 2022. 1 vídeo (1h37min). Publicado pelo canal CAEd. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YmWvZEBKbCc&t=4s>. Acesso em: 13 nov. 2022.

PARCEIROS DA EDUCAÇÃO. Quem somos. In: **Parceiros da educação**. Disponível em: https://parceirosdaeducacao.org.br/quem-somos/?doing_wp_cron=1696258021.5707669258117675781250. Acesso em: 2 out. 2023.

PARCERIA PELA ALFABETIZAÇÃO EM REGIME DE COLABORAÇÃO. O que é? In: **Associação Bem Comum**. Disponível em: <https://abemcomum.org/parceria-pela-alfabetizacao-em-regime-de-colaboracao/>. Acesso em: 26 mar. 2023.

PINKASZ, Daniel. O uso dos resultados das avaliações de aprendizagem no planejamento de políticas educacionais. **Fórum Regional de Política Educacional**. Unesco, Buenos Aires, v.

5, 19 p., 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382824_por. Acesso em: 8 nov. 2023.

RASINSKI, Timothy. Reading fluency instruction: moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. **Issues and Trends in Literacy**, v.59, n. 7, p. 704-706, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/65708523/Reading_Fluency_Instruction_Moving_Beyond_Accuracy_Automaticity_and_Prosody. Acesso em: 20 fev. 2023.

RODRIGUES, Cássia Regina Machado. **A influência da família no hábito da leitura**. 2016. Trabalho de Conclusão do Curso (Bacharelado em Biblioteconomia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SALVATI, Priscila Gonçalves de Souza. **As ações extensionistas no Jardim Botânico da UFJF: uma educação ambiental crítica para a formação cidadã**. 2022. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SCORTEGAGNA, Liamara; RIVELLI, Helena; FIGUEIREDO, Vitor Fonseca. **Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano educacional** [recurso eletrônico] / organização de Liamara Scortegagna, Helena Rivelli, Vítor Fonseca Figueiredo. - 1. ed. - Juiz de Fora: Projeto CAEd - FADEPE/JF, 2019. 394 p. (Casos de gestão educacional, v. 6). Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2020/01/BOOK-CASOS-DE-GEST%C3%83O-V6-2019-WEB.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2024.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2012, 196 p.

SOARES, José Francisco. O direito à educação no contexto da avaliação educacional. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 141-152, 2016. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3157/2892>. Acesso em: 19 jun. 2023.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/HfYnBHFv4x63bWY6nkfJt7H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2023.

TOLEDO, Josiane; SILVA, Wellington; MEGHERBI, Hakima. Construção e validação de instrumentos para avaliação da fluência em leitura. *In*: XII REUNIAO DA ABAVE, 2024, Campinas. **Anais**. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xiiabave/661250-CONSTRUCAO-E-VALIDACAO--DE-INSTRUMENTOS-PARA-AVALIACAO-DA-FLUENCIA-EM-LEITURA>. Acesso em: 18 fev. 2025.

UNDIME. Prorrogado prazo para aplicação da Avaliação Contínua da Aprendizagem - Ciclo I/2024 do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. In: **Undime**, 18 abr. 2024.

Disponível em:

<https://undime.org.br/noticia/08-04-2024-16-06-prorrogado-prazo-para-aplicacao-da-avaliacao-continua-da-aprendizagem-ciclo-i-2024-do-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada>. Acesso em: 12 jan. 2024.

VALINOR, Rodrigo. O que é Google Meet: descubra como funciona e como usar. **Remessa Online**. 8 ago. 2022. Disponível em: <https://www.remessaoonline.com.br/blog/google-meet/>. Acesso em: 21 jan. 2024.

VIANNA, Heraldo Marelim. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em avaliação educacional**, n. 28, p. 23 - 38, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2168/2125>. Acesso em: 2 out. 2023.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM
REPRESENTANTES DAS SECRETARIAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS**

Primeira Parte – Informações sobre o (a) entrevistado (a)

1. Nome:
2. Setor em que trabalha:
3. Há quanto tempo trabalha nessa função?
4. Qual sua formação profissional?

Segunda Parte – Dados subjetivos

1. Em sua opinião, para que servem as devolutivas de resultados das avaliações de fluência em leitura?
2. O que você pensa que deveria ser abordado nas devolutivas de resultados das avaliações de fluência em leitura?
3. Como você gostaria que fossem essas devolutivas de resultados?
4. É realizada alguma devolutiva específica com a rede, focada na avaliação da fluência em leitura, além das que são elaboradas pelo CAEd/UFJF? Se sim, como ela é feita?
5. Em sua opinião, quais aspectos das devolutivas de resultados das avaliações de fluência em leitura poderiam ser mantidos? E quais poderiam ser aprimorados?
6. O que você pensa que poderia ser feito para que mais atores educacionais do seu estado/município acessem às devolutivas de resultados das avaliações de fluência em leitura?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa "As devolutivas de resultados da Avaliação da Fluência em Leitura do CAEd/UFJF como Caso de Gestão" conduzida pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP CAEd/UFJF).

Nosso objetivo é analisar como são elaboradas as devolutivas de resultados para a avaliação de fluência em leitura, e como elas podem ser aprimoradas pela equipe de Desenvolvimento Profissional do CAEd. Lembrando que, o foco central do PPGP consiste em identificar uma atividade laboral que pode ser aprimorada ou ajustada pelo pesquisador. Assim, buscamos, além de identificar as potencialidades e desafios relacionados à avaliação em larga escala de Fluência em Leitura, compreender as particularidades existentes ao divulgar e incentivar o uso dos indicadores produzidos por este instrumento.

Sua participação nos ajudará a desenvolver as análises dessa pesquisa e, caso você concorde, deverá responder a perguntas relacionadas à sua formação e atuação profissional. Os riscos e inconveniências são mínimos e, caso necessite de qualquer auxílio, sugerimos entrar em contato com a pesquisadora.

Para participar deste estudo, você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, 27 de dezembro de 2024.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Nome do Pesquisador Responsável: Bárbara de Souza Braga
Campus Universitário da UFJF
PPGP – CAEd/UFJF
Fone: (32) 98467 6828
E-mail: barbarasouzabraga@gmail.com

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____
Rubrica do pesquisador: _____

ANEXO A – ROTEIRO DE ANÁLISE E APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS, UTILIZADO EM 2022

ROTEIRO



ANÁLISE E APROPRIAÇÃO DOS DADOS DA AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA

As avaliações da alfabetização têm por objetivo produzir informações sobre o desempenho dos estudantes das redes participantes e ajudar professores e gestores a identificarem as dificuldades de aprendizagem desses estudantes, dando suporte ao planejamento pedagógico mais adequado às suas necessidades.

É importante ressaltar que esses resultados não devem ser utilizados para classificar ou categorizar os estudantes, mas como fonte de informação sobre seu desempenho, ajudando a identificar dificuldades de aprendizagem no que diz respeito ao desenvolvimento e consolidação das aprendizagens iniciais da leitura na alfabetização.

A seguir, apresentamos uma proposta de roteiro para a leitura e a análise dos resultados da avaliação da fluência em leitura. São sugestões que podem ser acrescidas de outras, de acordo com as condições e possibilidades da rede, da regional e de cada escola, em particular. Desta forma, a partir de uma análise detalhada do desempenho de toda a rede, é possível elaborar estratégias adequadas às necessidades de cada estudante, de cada turma, de cada escola, de cada regional e para a rede como um todo.

1. LEITURA E ANÁLISE DOS RESULTADOS GERIAS DA REDE OU DA URE

Registre, nos campos abaixo o número absoluto e o percentual de estudantes em cada perfil de leitor.

Estudantes no perfil PRÉ-LEITOR	Estudantes no perfil INICIANTE	Estudantes no perfil FLUENTE

Observe os níveis que constituem o perfil Pré-leitor e registre o número e o percentual de estudantes em cada um.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Não leu.	Disse letras, sílabas ou palavras que não constavam no item.	Nomeou letras isoladamente.	Omitiu, substituiu ou inseriu fonema ou sílaba.	Sílabou.	Leu corretamente até 10 palavras e/ou 5 pseudopalavras.

Registre, a seguir, algumas hipóteses que possam explicar esses resultados.

2. ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS ESCOLAS

Registre, no quadro abaixo, os resultados das escolas da rede ou da regional, observando o número de estudantes que se encontram em cada um dos perfis de leitores. Registre, também, o perfil no qual se encontra a maioria dos estudantes, em cada escola, informando se essa escola participa ou não de algum programa de incentivo à alfabetização.

Escola	Estudantes no perfil PRÉ-LEITOR	Estudantes no perfil INICIANTE	Estudantes no perfil FLUENTE	Perfil com maior concentração de estudantes	Participa de programa de incentivo à alfabetização
					<input type="checkbox"/> Sim. Qual(is)? <hr/> <input type="checkbox"/> Não

[...]

Observe o quadro anterior e preencha o seguinte, com o número de escolas, de acordo com o percentual de estudantes em cada perfil de leitor.

Número de escolas com mais de 50% dos estudantes no perfil PRÉ-LEITOR	Número de escolas com mais de 50% dos estudantes no perfil INICIANTE	Número de escolas com menos de 50% dos estudantes no perfil FLUENTE

Registre também o número de escolas com mais de 50% estudantes que se encontram nos níveis 1, 2 e 3 do perfil Pré-leitor, níveis bastante críticos, que requerem uma atenção especial:

Número de escolas com mais de 50% dos estudantes no Nível 1	Número de escolas com mais de 50% dos estudantes no Nível 2	Número de escolas com menos de 50% dos estudantes no Nível 3

- Há diferenças discrepantes entre escolas da rede ou da regional? Levante hipóteses que possam ajudar a explicar essas diferenças.
- Essas escolas, com maior concentração de estudantes no perfil pré-leitor, sobretudo, aquelas que concentram estudantes nos três primeiros níveis, participam de algum programa de incentivo à alfabetização? Como tem sido o acompanhamento da execução desses programas?

3. PLANO DE AÇÕES DE APOIO ÀS ESCOLAS

Agora que você já conheceu e analisou os resultados da sua rede ou da sua regional, e de cada escola, em particular, você pode pensar em ações que visem à melhoria do desempenho dos estudantes de modo que eles possam concluir o seu processo de alfabetização, tendo desenvolvido as habilidades necessárias para se tornarem leitores fluentes.

A seguir, registre os principais pontos de atenção levantados em relação aos resultados e indique as possíveis estratégias e/ou ações que poderão ser implementadas. É importante indicar, no campo "Observações" se essas ações serão implementadas para a rede como um todo ou para uma regional ou ainda para um grupo específico de escolas.

Pontos de atenção identificados	Estratégias e/ou ações a serem implementadas	Observações