

O DIAGNÓSTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA SEDUC/CE COMO INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO DA AÇÃO DOCENTE EM UMA TURMA DE 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO INTERIOR DO CEARÁ

Roberto Claudio Bento da Silva (Seduc/CE). Potengi/CE. robertoclaudiobento@gmail.com

Resumo: Em 2019, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará implementou a avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa, a ser realizada no início de cada ano letivo, com o objetivo de fornecer dados para a organização do trabalho docente para cada série do Ensino Médio. No entanto, as escolas ainda enfrentam desafios na utilização dos dados produzidos por essa avaliação para o planejamento docente. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a qualidade da avaliação e a utilização desses dados como instrumentos para o planejamento da ação docente. Para tanto, foram tomados como recortes os resultados do diagnóstico de uma turma de primeira série do Ensino Médio em Tempo Integral, de uma escola pública estadual do interior do Ceará. Como aporte teórico, partimos dos postulados sobre avaliação defendidos por Luckesi, (2013); Hoffman, (2001); Perrenoud, (1999); Marchuschi e Suassuna, (2007), dentre outros. Como percurso metodológico, trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa e de caráter analítico, em que se buscou refletir sobre a configuração da avaliação diagnóstica 2025.1 e sobre estratégias de ensino construídas a partir da observação de uma realidade de aprendizagem dos alunos ingressantes na última etapa da Educação Básica. Como resultado, verificou-se que a avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa não está coerente com o nível da turma. Consequentemente, não produz dados reais sobre o nível de conhecimento dos alunos, impossibilitando a utilização de seus resultados para orientar a prática docente, a partir de uma abordagem do ensino por competências e habilidades, visando à desmassificação do ensino e a garantia do direito à aprendizagem a cada estudante. Como conclusão, apontamos a necessidade de redesenho da avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa da primeira série do Ensino Médio, a apropriação de seus resultados, pelos professores, como instrumento de planejamento do trabalho docente que contemple as etapas de ensino, avaliação, avanço ou retomada de cada saber trabalhado em sala de aula.

Palavras-chave: Avaliação diagnóstica. Estratégias de ensino. Avaliação. Aprendizagem.

Introdução

A escola de ensino médio localizada em Potengi, no interior do Ceará atende a 409 estudantes distribuídos em 11 turmas, das quais 09 funcionam em tempo integral (três turmas de primeira série, três de segunda e três de terceira) e duas no turno noturno (uma turma de segunda série ano e uma de terceira), no ano de 2025.

As turmas de primeira série vêm do ensino fundamental da rede municipal e, ao iniciarem o ano letivo na rede estadual, participam de uma avaliação diagnóstica com o objetivo de verificar quais saberes e habilidades previstos para o ensino fundamental foram de fato consolidados.



Essa avaliação acontece desde o ano de 2019, sendo incorporada em 2021 à política pública Ceará Educa Mais, através da Lei nº 17.572/2021. Tal política visa fornecer aos professores subsídios para planejar o trabalho com os saberes e habilidades a serem desenvolvidos em cada série do Ensino Médio.

No entanto, a forma como o Sistema online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional (SISEDU)¹ divulga os resultados, demanda das escolas e professores uma árdua tarefa em analisar e compreender os indicadores da avaliação com o objetivo de compreender as reais necessidades e possibilidades de aprendizagem dos estudantes, para poderem planejar atividades que atendam aos perfis de aprendizagem destes.

Compreender que competências e habilidades os estudantes dominam é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho que faça sentido para eles. Esse conhecimento serve para orientar o planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala pelos professores. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a qualidade da avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa e sua efetividade como instrumento para o planejamento da ação docente. Para tanto, foram tomados como recortes os resultados do diagnóstico de uma turma de primeira série do Ensino Médio em Tempo Integral, de uma escola pública estadual do interior do Ceará.

A fundamentação teórica apoia-se nos estudos da avaliação da aprendizagem realizados por Luckesi, (2013); Hoffman, (2001); Perrenoud, (1999); Suassuna, (2007), dentre outros. Como percurso metodológico, trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa e de caráter analítico, em que se buscou refletir sobre a adequação da avaliação diagnóstica 2025.1 e sobre estratégias de ensino construídas a partir dos resultados de uma turma de alunos ingressantes na última etapa da Educação Básica.

Para tanto, este trabalho foi organizado nessa seção de introdução, seguida por uma discussão acerca da avaliação da aprendizagem. Na seção seguinte discorreu-se sobre a

¹ O Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional (SISEDU) é uma plataforma da Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância (CODED/CED) que tem por objetivo identificar, por meio da realização de uma avaliação diagnóstica, possíveis operações mentais utilizadas pelos alunos durante as avaliações. Com isso, a plataforma realiza o agrupamento de alunos com desempenho em comum e indica um material estruturado direcionado como suporte para aprimorar o conhecimento. A avaliação é composta por itens de Língua Portuguesa e Matemática, tendo como base a Matriz de Referência e níveis de desempenho do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e como referencial teórico o Boletim Pedagógico do SPAECE/CAEd.



avaliação diagnóstica no ensino médio da rede pública estadual do Ceará, seguida pela metodologia, pelos resultados e discussão, concluindo-se com as considerações finais.

Discutindo a avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem é um tema já bastante discutido, mas que nunca deixou de estar no centro dos debates sobre oferta e qualidade da educação. Uma das causas disso são as constantes mudanças nos campos social e educacional e o desafio de formar jovens capazes de se adaptarem a uma realidade que está em constante mudança.

Perrenoud (1999) já discutia esse tema a partir de uma análise das práticas avaliativas que ocorriam no processo da aprendizagem escolar. Para esse autor, as práticas avaliativas se desenvolviam a partir de duas lógicas: a da excelência (tradicional, classificatória, seletiva e punitiva); e a da regulação das aprendizagens (formativa, e voltada para a melhoria dos processos de ensinar e aprender).

A lógica da excelência elege como foco o desempenho dos melhores alunos, a comparação desse grupo com os de menor desempenho e o ranqueamento de notas como sequência das práticas de exames, ações que trazem como consequência a exclusão o fortalecimento das desigualdades e do fracasso escolar, atribuindo unicamente ao aluno a responsabilidade pelo seu desempenho acadêmico.

Por outro lado, a lógica da regulação das aprendizagens foca em ajudar cada aluno a progredir, orientando as ações docentes a partir das dificuldades diagnosticadas e encara a avaliação como uma prática contínua e formativa, mediando as aprendizagens com orientações claras e estratégias diferenciadas por parte do professor. Essa forma de ver a avaliação contribui para a equidade na aprendizagem escolar, para a justiça social e para a garantia do direito de aprender de cada estudante.

Hoffmann (2001), a exemplo de Perrenoud (1999), apresenta uma visão crítica da avaliação tradicional e propõe uma prática mediadora, processual e inclusiva desse processo, em que o professor deve assumir uma postura de facilitador. Esse deve atuar junto aos alunos em um processo de troca, de escuta e de construção conjunta do conhecimento, ajudando os estudantes a superarem dificuldades.



Para essa autoras, a avaliação deve acontecer a todo momento (contínua), uma vez que sempre é necessário estar promovendo ajustes no processo educativo. Assim, para Hoffmann (2001) defende que o objetivo da avaliação é incluir e apoiar todos os alunos, respeitando os ritmos, estilos e trajetórias de aprendizagem, superando o mito de que a avaliação está a serviço do julgamento, da punição e da classificação.

Um ponto de convergência que se observa entre Perrenoud (1999) e Hoffmann (2001) diz respeito à forma de interpretar o erro. Este é visto como parte do processo de aprender e pode fornecer orientações ao professor acerca das estratégias construídas pelos alunos.

Sant'Anna (2014), por sua vez, encara a avaliação da aprendizagem como um processo que vai além da simples verificação de notas e resultados. Ela defende a ressignificação do papel da avaliação na prática pedagógica, de forma a contemplar os aspectos diagnóstico, formativo e transformador. Nessa perspectiva, a avaliação deve ser vista como parte integrante dos processos de ensinar e aprender, com o objetivo de acompanhar o percurso do aluno a partir da identificação dos avanços e dificuldades verificadas e, conseqüentemente, das intervenções necessárias a serem implementadas pelo professor.

Outro aspecto defendido por Sant'Anna (2014) se refere aos critérios de avaliação que devem ser de conhecimento dos estudantes, para que eles possam se engajar ativamente nessas atividades e tenham uma avaliação transparente que contribua para a justiça pedagógica e responsabilização de todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

A exemplo dos demais autores que fundamentam este trabalho, Sant'Anna (2014) defende uma avaliação formativa, contínua, inclusiva e reflexiva, acrescentando que essa deva se dar a partir de um conjunto variado de instrumentos (provas, trabalhos, autoavaliação, observação, projetos, portfólios, dentre outros) como estratégia para ampliar a compreensão sobre a aprendizagem e, conseqüentemente, contemplar os diferentes estilos e ritmos apresentados pelos estudantes, além de ser utilizada pelos próprios professores para repensarem as práticas a serem desenvolvidas nas situações de interação com os estudantes.

Já as proposições de Luckesi (2013), por sua vez, distanciam-se um pouco das ideias de Sant'Anna (2014) e se aproximam mais do que defende Perrenoud (1999) e Hoffmann (2001), ao criticar as práticas avaliativas tradicionais e propor uma mudança de paradigma de avaliação, defendendo que esta deve deixar de ser punitiva, classificatória e excludente para se tornar um instrumento diagnóstico, inclusivo e orientador da aprendizagem.



Para Luckesi, (2013) a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem e, de forma contínua, identificar avanços e dificuldades e apontar caminhos para a superação dessas mediante seu uso como instrumento para orientar a prática pedagógica. Assim, incluir os alunos no processo de aprendizagem, ajudando-o a superar suas limitações deve ser o objetivo da avaliação. Para tanto, Luckesi (2013) propõe uma avaliação mediadora e transformadora, comprometido com o desenvolvimento integral do aluno, com a justiça social e com a qualidade na educação, aspectos ao qual poderíamos acrescentar o da justiça curricular, como defendido por Costa, Araújo e Ponce (2023), o qual é pautado pelo conhecimento (o currículo deve contribuir para a geração de uma vida digna), cuidado (o currículo deve garantir o cuidado com os seus sujeitos – professores, alunos e comunidade) e convivência (fomentar o convívio democrático, garantindo processos participativos de escuta e diálogo).

As ideias construídas pelos estudiosos da avaliação, portanto, defendem que as concepções tradicionais desse processo sejam superadas para dar lugar a uma concepção de avaliação diagnóstica, orientadora, mediadora e inclusiva, em que os critérios estejam claramente definidos para os alunos e o professor atue como um mediador dialógico, eticamente responsável que fundamenta suas decisões na direção de uma avaliação que combata as desigualdade e promova a equidade com excelência.

Com o objetivo de orientar as escolas para a promoção da equidade no processo de aprendizagem, a Secretaria da Educação Básica do Ceará, por meio da Lei nº 17.572/2021 implementou a avaliação diagnóstica nas três séries do Ensino Médio, conforme será discutido na seção seguinte.

A avaliação diagnóstica no Ensino Médio da rede pública estadual do Ceará

A Avaliação Diagnóstica (AvD) foi implementada como política pública no Ensino Médio do Ceará no ano de 2021, a partir da Lei nº 17.572/2021 (CEARÁ, 2021). Essa avaliação integra uma das ações que estruturam a política estabelecida pela aludida Lei e tem como objetivo

[...] verificar se os estudantes apresentam as habilidades e os pré-requisitos para a obtenção do conhecimento em cada etapa de ensino e também ofertar aos professores dados e relatórios que os ajudem a refletir sobre as causas das dificuldades, ofertando sugestões pedagógicas por meio de material estruturado, a exemplo dos *cards* que



compõem o repositório do Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional – Sisedu (CEARÁ, 2021).

A AvD tem como objetivo instrumentalizar o professor acerca das competências e habilidades que os estudantes dominam e sua predisposição para compreender os saberes que serão trabalhados em cada série do Ensino Médio.

Muito embora a própria Secretaria Estadual de Educação – Seduc/CE, defenda a ideia de um contínuo curricular a partir dos dados fornecidos pela Avaliação Diagnóstica (AvD), observa-se uma tendência ao conteudismo impregnado na própria política, ao estabelecer como objetivo da AvD “verificar se os estudantes apresentam as habilidades e os pré-requisitos para a obtenção do conhecimento em cada etapa de ensino” (CEARÁ, 2021).

Ao mesmo tempo, essa mesma política sugere que os estudantes não possuem as competências e habilidades previstas para as séries já cursadas. Isso fica subentendido no texto da mesma ação que prevê a realização da AvD “[...] e também ofertar aos professores dados e relatórios que os ajudem a refletir sobre as causas das dificuldades” (CEARÁ, 2021). Ou seja, as dificuldades estão postas, faltando identificar suas causas para que a escola trabalhe visando a anulação das mesmas.

Observa-se, portanto, que o texto apresenta ideias contrárias, ao tempo em que, no seu início, propõe-se a verificar se o estudante já desenvolveu as habilidades necessárias à compreensão dos conteúdos a serem ministrados na série que está frequentando, na parte final do texto, propõe-se a discussão das causas do “não saber” dos estudantes pelos professores.

A ação XIV, prevista nessa mesma Lei, por sua vez, sugere que a escola mantenha o foco na aprendizagem, tomando como premissa os resultados da AvD enquanto estratégia para trabalhar os conhecimentos básicos que os alunos ainda não adquiriram. Para isso, o texto aponta a necessidade de se realizar a formação dos professores articulada com o Material Didático Estruturado (MDE) e a construção de um contínuo curricular que atenda às necessidades e possibilidades dos estudantes, pautado nas premissas da equidade, da descentralização e da articulação curricular.

As Diretrizes e orientações pedagógicas para as Escola de Ensino Médio em Tempo Integral, documento construído pela Secretaria da Educação Básica (Seduc/CE, 2024) defende que a avaliação, nessa modalidade de ensino, tenha como objetivo “auxiliar no êxito do ensino



e na transformação de uma dada realidade, em consonância com a proposta pedagógica” (CEARÁ, 2024, p. 45).

O texto ressalta que a avaliação deve estar a serviço das aprendizagens e deve fornecer dados para professores e alunos que são os dois atores principais nos processos de ensinar e aprender.

Essa visão de avaliação dialoga com Sant’Anna (2014) quando defende que a avaliação contemple tanto o aluno quanto o professor na compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, a fim de que ambos (professor e aluno) percebam e compreendam as dificuldades e, com base nesse conhecimento, desenvolvam ações que promovam avanços reais no desenvolvimento das competências e habilidades previstas para uma determinada etapa de estudos.

Para isso, é necessário superar o mito da avaliação, como criticado por Hoffmann (2001), de que na tradição dessa prática, a função da avaliação é separar os alunos em dois grupos e, consequentemente estigmatizar aqueles que não desenvolveram as competências e habilidades previstas para as etapas de ensino já cursadas. Para essa autora, é necessário transitar para a compreensão da avaliação que toma como base uma abordagem mediadora, processual e inclusiva desse processo. Essa visão da avaliação é contemplada também nas orientações sobre a avaliação elaboradas pela Seduc/CE (2024, p. 46) quando defende que “esse processo deve contemplar a prática do diálogo para fundamentar decisões democráticas com todos os segmentos da escola”.

A AvD, portanto, visa fornecer ao professor informações importantes e necessárias para a tomada de decisões, materializando a ideia defendida por Luckesi (2013) e Perrenoud (1999) de que a avaliação deve servir para orientar o processo decisório na construção do conhecimento, monitorando as aprendizagens de cada estudante e ajudando-os a superarem as dificuldades verificadas nesse processo.

Metodologia

Para a realização do presente trabalho, coletamos os resultados gerais da Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa, edição 2025.1 aplicada a uma turma de 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública estadual do interior do Ceará.



A aplicação dessa avaliação acontece duas vezes ao ano: em fevereiro e em agosto, com o objetivo de fornecer dados para a orientação do trabalho pedagógico no decorrer do semestre letivo.

Constituiu objeto de análise deste trabalho os indicadores da AvD. 2025.1 de Língua Portuguesa, aplicada em fevereiro de 2025, aos estudantes recém ingressos no Ensino Médio da escola em questão. Assim, a avaliação é aplicada e as respostas dos estudantes a cada item são informadas no Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional – Sisedu. A partir daí, o sistema gera os resultados alcançados pelos estudantes, apontando os saberes e habilidades que eles já dominam e classificando-os em um padrão de desempenho de uma escala de proficiência construída pelos próprio sistema, conforme o percentual de acerto, como mostrado na Figura 1.

Figura 1. Resultado da AvD 2025.1 de Língua Portuguesa da 1ª série do Ensino Médio

Percentual de alunos por percentual de acerto no teste	
PERCENTUAL DE ACERTO	PERCENTUAL DE ALUNOS
0% - 25%	34,15%
25% - 50%	39,02%
50% - 75%	26,83%
75% - 100%	0,00%

Fonte: Sisedu

As cores utilizadas na Figura 1 possuem os seguintes significados: vermelho (0% a 25% de acerto) – nível muito crítico de aprendizagem, ou seja, reflete a falta das competências mínimas requeridas para a conclusão do Ensino Fundamental; amarelo (25% a 50% de acerto) – nível crítico de aprendizagem, o que significa que os estudantes não demonstram ter desenvolvido adequadamente as competências básicas requeridas para o Ensino Fundamental; verde (50% a 75% de acerto) – nível intermediário, que representa estudantes com desenvolvimento adequado das competências e habilidades essenciais para a etapa de

escolaridade avaliada; azul (75% a 100% de acerto) - nível adequado que representa os estudantes que conseguiram desenvolver as competências e habilidades previstas para a etapa de ensino avaliada.

Assim, partimos desses dados, bem como das informações constantes dos relatórios de percentuais de acerto por descritores e habilidades fornecidos pelo Sisedu, além de recorrermos à Matriz Unificada de Saberes Sisedu que é tomada como base para a estruturação dos itens da AvD, aplicada semestralmente aos estudantes do Ensino Médio.

A partir desses dados, analisamos as competências e habilidades abordadas nos itens da AvD, relacionando-os com sua previsão de contemplação pelos professores nas atividades de ensino em sala de aula, analisando as habilidades avaliadas, o nível de dificuldade, os percentuais de acerto e a série prevista em que cada habilidade deve ser trabalhada.

A seguir, refletimos sobre a AvD, sua estrutura e contribuição no fornecimento de dados para a orientação do trabalho do professor em sala de aula com os estudantes.

Resultados e discussão

Após a realização da AvD pelos alunos, as informações do cartão resposta são lançadas no Sisedu para que o próprio sistema gere os relatórios de resultados, expressando-os em percentuais de acerto e classificando os estudantes em intervalos de uma escala com quatro padrões de desempenho, conforme mostrado na Figura 1.

A partir da AvD de Língua Portuguesa, edição 2025.1, bem como da prova comentada, dos relatórios de resultados disponibilizados pelo sistema e da matriz unificada de saberes Sisedu, foi construída a Tabela 1, conforme disposta a seguir.

Tabela 1. Campo, saber, habilidade, item AvD, nível percentual de acerto abordagem e indicação de série em que o saber deve ser trabalhado.

Campo	Saber	Habilidade	Item AvD	Nível	Acerto %	Abordagem	Aplicação
Procedimentos de leitura	S1	H04	9	Fácil	46,34	N2	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a
	S2	H11	1	Fácil	39,02	N4	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a

	S2	H12	5	Difícil	41,46	N4	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a
	S3	H06	13	Difícil	48,78	N3	1 ^a , 2 ^a
	S4	H06	8	Fácil	48,78	N3	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a
	S5	H01	10	Fácil	41,46	N1	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a
	S6	H10	23	Fácil	17,50	N4	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a
	S6	H11	11	Fácil	43,90	N4	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a
	S7	H03	14	Fácil	31,71	N1	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a
Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	S9	H02	6	Fácil	14,63	N1	1 ^a
	S10	H01	4	Fácil	36,59	N1	1 ^a
	S11	H07	19	Fácil	29,27	N3	1 ^a , 2 ^a
Relações entre textos	S12	H05	21	Difícil	26,83	N3	1 ^a , 2 ^a
Coesão e coerência no processamento do texto	S13	H04	26	Médio	43,90	N2	1 ^a
	S14	H09	2	Difícil	32,50	N3	1 ^a , 2 ^a
	S15	H02	22	Fácil	41,46	N2	1 ^a
	S16	H08	16	Difícil	24,39	N4	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a
	S17	H03	24	Médio	27,50	N2	1 ^a
	S18	H10	18	Difícil	48,78	N4	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	S19	H03	17	Médio	41,46	N2	1 ^a
	S20	H01	25	Fácil	35,37	N1	1 ^a
	S20	H01	7	Médio	35,37	N1	1 ^a
	S20	H03	15	Fácil	17,07	N2	1 ^a
	S21	H08	12	Difícil	21,95	N4	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a
	S22	H07	3	Difícil	19,51	N3	1 ^a , 2 ^a
Variação linguística	S23	H06	20	Difícil	50,00	N3	1 ^a , 2 ^a

Fonte: Elaborado com base nos relatórios Sisedu e na Matriz Unificada de Saberes

Um primeiro aspecto a ser considerado na divulgação dos resultados se refere à forma de divulgação destes em percentuais. Essa forma de sistematização favorece a massificação do trabalho docente, indo, portanto, na contramão do que defende Luckesi (2013) de que a avaliação deve ser processual e contínua e considerar os diferentes ritmos e formas de aprendizagem dos estudantes.

Nessa mesma linha, Hoffmann (2001), defende que a avaliação precisa se dar a partir de um processo dialógico de troca, escuta e construção conjunta em que o professor atue como facilitador, ajudando o aluno a superar as dificuldades diagnosticadas.

Essa forma de divulgação dos resultados mostra uma visão reducionista desse processo uma vez que, conforme defendido por Suassuna (2007, p. 32) “[...]a avaliação superdimensiona o domínio cognitivo e instrucional da educação, concentrando-se em resultados observáveis e quantificáveis”, em que um agente externo submete escola e alunos a uma situação avaliativa reducionista com o objetivo de produzir juízos de valor sem considerar ou sequer conhecer as dinâmicas que se estabelece no contexto escolar (Suassuna, 2007).

A Tabela 1 mostra os saberes e habilidades abordados na AvD de Língua Portuguesa 2025.1, juntamente com os níveis de dificuldade dos itens, os percentuais de acerto e indicação da série em que tal habilidade deve ser trabalhada, além do nível de abordagem de cada item.

Assim, um segundo aspecto a se considerar se refere aos níveis dos conteúdos abordados e a série em que, em tese, esses saberes e habilidades devem ser trabalhados. Ou seja, se os estudantes estão tendo sua aprendizagem diagnosticada no início da 1ª série do ensino médio, espera-se que os conteúdos abordados no instrumento avaliativo contemplem os saberes previstos para serem trabalhados no ensino fundamental e em parte do ensino médio a fim de que o desempenho apresentado pelos estudantes, sejam além ou aquém do esperado, encontrem pontos na escala de proficiência para que possam ser mensurados.

Esse aspecto não é observado na avaliação uma vez que todas as habilidades têm sua previsão para serem trabalhadas a partir da 1ª série do ensino médio, algumas, inclusive, até a 3ª série desse nível de ensino. Diante dessa observação, defendemos que a grande maioria dos estudantes não é contemplada nesse avaliação, uma vez que eles não apresentam domínio das habilidades e competências previstas para serem adquiridas ao final do ensino fundamental, ao passo que a AvD cobra habilidades a serem trabalhadas no nível 4 (N4), ou seja, no nível mais



difícil, na 1ª série do ensino médio, havendo, portanto, uma distância entre as habilidades avaliadas e o nível de aprendizagem dos alunos.

Essa constatação vai de encontro ao que propõe Sant'Anna (2014) ao defender que os critérios de avaliação precisam estar claros para os alunos, a fim de que esses saibam o que está sendo avaliado e, conseqüentemente, assumam maior engajamento nesse processo.

Essa forma alheia como a AvD chega à escola ratifica o pensamento de Soares (1981) de que esse tipo de avaliação tem como objetivo o controle do conhecimento, definindo o que o estudante deve saber e a forma como isso deve acontecer, atuando mais fortemente na fiscalização e controle do currículo imposto do que na construção de uma política avaliativa, que de fato contribua para a melhoria da qualidade da educação.

Como terceiro ponto a ser criticado nessa avaliação, e em decorrência do segundo, temos os percentuais de acerto relacionados à dificuldade dos itens na AvD. Como os itens da avaliação são estruturados nos níveis fácil, médio e difícil, espera-se que os estudantes alcancem maiores percentuais de acerto nos itens fáceis. No entanto não é isso que acontece.

Tomando como exemplo os itens 1 e 5 que aborda o saber 2 e as habilidades 11 (inferir características ou estados psicológicos de seres ...) e 12 (inferir uma crítica político-social vinculada a textos verbais ...), observamos que o nível de abordagem na prática docente é 4 (N4). Ou seja, é uma habilidade de difícil compreensão pelos estudantes. No entanto, o item 1 é interpretado como de nível fácil e o 5 como de nível difícil. Quanto aos percentuais de acerto, a diferença é mínima, o que sugere acertos ao acaso e, portanto, gerando resultados que não condizem com o real nível de aprendizagem dos estudantes.

São, portanto, duas habilidades de inferência estruturadas nas extremidades dos níveis de dificuldade, mas com muita proximidade nos percentuais de acerto.

Outro ponto de análise se refere aos itens 11 e 23 que abordam o saber 6 e habilidades 11 (identificar marcas linguísticas que evidenciam opinião...) e 10 (identificar opinião...). Esses conteúdos têm abordagem em nível N4, ou seja, são visto como de elevado nível de dificuldade para alunos da 1ª série. No entanto, os itens elaborados são caracterizados pelo Sisedu como de nível fácil. E mesmo em se tratando de habilidades com grande nível de semelhança, os percentuais de acerto são muito divergentes (habilidade 10 - 17,5%; habilidade 11 - 43,9%).

Situação semelhante acontece em relação aos itens 7 e 15 que abordam o saber 20 e as habilidades 01 (identificar o uso primordial dos sinais de pontuação ...) e 03 (reconhecer a



função textual da utilização do travessão ...). Essas habilidades são semelhantes e, ainda assim, os indicadores de resultado bem divergentes: enquanto a habilidade 03 é caracterizada pelo Sisedu como de nível fácil e apresenta um percentual de acerto de 17,07%, a habilidade 01 é caracterizada como de nível médio e apresenta percentual de acerto de 35,37%.

Esses dados mostram que a avaliação não consegue traduzir o real nível da aprendizagem dos estudantes, gerando dados que dificultam a compreensão dos professores. Isso inviabiliza ou, no mínimo, gera interpretações equivocadas pelos docentes quando do planejamento do trabalho.

Essa realidade faz com que a AvD não alcance o objetivo a que se propõe, necessitando, portanto, de um redimensionamento na sua estrutura bem como na sistematização dos resultados e nas orientações pedagógicas para a correta interpretação dos dados para orientar as práticas docentes.

Considerações finais

O tema da avaliação da aprendizagem escolar já acumula uma trajetória de longa data em que ocupa o centro dos debates sobre o papel da escola e a melhoria da qualidade da educação oferecida à juventude.

Historicamente, esse processo era desenhado, e podemos dizer que ainda não superamos essa concepção, para separar aqueles alunos que sabiam dos que não sabiam, para que o professor selecionasse aqueles a quem ele daria atenção e aqueles que, do ponto de vista docente, eram “casos sem jeito”.

A partir de estudos realizados por teórico como Perrenoud (1999), Hoffmann (2001), Luckesi (2013), Sant’Anna (2014) dentre muitos outros, percebe-se a defesa da necessidade de se repensar as formas como as avaliações têm acontecido no processo pedagógico, de modo que se possa transitar de uma avaliação classificatória, punitiva, excludente e pontual para uma avaliação contínua, dialógica, formativa e transformadora. Para isso, os instrumentos de avaliação devem estar claros para os estudantes, incluindo as condições em que se dão os processos de ensino e aprendizagem, as estratégias docentes, a adequação dos espaços em que a ação pedagógica acontece dentre outros.



A avaliação diagnóstica realizada pelos Sisedu ainda não contempla essa complexidade de fatores que permeiam o trabalho pedagógico. Além disso, os estudantes, ao iniciarem a 1ª série do Ensino Médio participam de uma avaliação diagnóstica que possui um olhar para a frente, isto é, aborda conteúdos que ainda vão ser trabalhados pelos professores no decorrer dessa etapa da educação básica. Ao invés disso, o diagnóstico deveria contemplar as competências e habilidades previstas para serem adquiridas no ensino fundamental, a fim de se verificar se o aluno está iniciando o ensino médio com condições de compreender os conteúdos previstos para essa etapa.

Outra questão que precisa ser revista se refere à calibragem dos itens, de forma que a avaliação seja estruturada em uma escala que contemple os vários níveis de desempenho acadêmico dos estudantes, como forma de orientar o trabalho docente a partir da análise dos dados fornecidos por essa avaliação.

No entanto, a maneira como a avaliação tem sido estruturada não contribui para orientar o trabalho do professor, tendo em vista que as habilidades contempladas na avaliação favorecem respostas aleatórias por parte dos estudantes e, conseqüentemente, não traduzem fielmente o nível de aprendizagem dos avaliados. Esse problema pode ser observado pelo professor ao analisar os desempenhos individuais dos estudantes na avaliação e verificar que há itens que abordam habilidades em nível difícil e em nível fácil e os estudantes acertam os primeiros e erram os segundos.

Diante dessa situação, percebe-se, portanto, a necessidade de redesenho da avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa da primeira série do Ensino Médio, de forma que os resultados traduzam com clareza o nível de aprendizagem dos estudantes e os professores possam se apropriar dessas informações e utilizá-las como instrumento para o planejamento do trabalho docente que contemple as etapas de ensino, avaliação, avanço ou retomada de cada saber trabalhado em sala de aula.

Referências

CEARÁ. **Diretrizes para o ano letivo de 2024**. Fortaleza: SEDUC, 2024. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2024/02/diretrizes_anoletivo-2024_v4_1.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.



CEARÁ. Lei nº 17.752/2021. Disponível em: <https://bela.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/7504-lei-n-17-572-22-07-2021-d-o-22-07-21>. Acessado em 20. Out. 2025.

CEARÁ. **Matriz de saberes unificada sisedu**. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/Matriz-de-Saberes-de-Lingua-Portuguesa.pdf>. Acessado em 20. Out. 2025.

CEARÁ. Sisedu. Teste comentado. Disponível em: https://sisedu.seduc.ce.gov.br/gabaritos_material/. Acessado em 22. Out. 2025

CEARÁ. Sisedu. Relatórios de acertos <https://sisedu.seduc.ce.gov.br/analytics/escola/1410/4/196/>. Disponível em: Acessado em 23. Out. 2025.

CEARÁ, Secretaria da Educação. **Foco na Aprendizagem - Língua Portuguesa 2025**. Fortaleza: SEDUC, 2025. Disponível em:

<https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2023/07/MDE-LP-1.pdf>. Acessado em 20. Out. 2025.

COSTA, Thaís Almeida; ARAÚJO, Wesley; PONCE, Branca Jurema. (Orgs.) **Justiça Curricular: por uma educação comprometida com a justiça social**. In. COSTA, Thaís Almeida; ARAÚJO, Wesley; PONCE, Branca Jurema. (Orgs.) **Justiça Curricular: por uma educação comprometida com a justiça social**. São Paulo: Dialética Editora, 2023.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOARES, Magda Becker. Avaliação educacional e clientela escolar. In. PATTO, Maria Helena Sousa. (Org.) **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T A. Queiroz, 1981. pp. 47-53.

SUASSUNA, Livia. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In. MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia. (Orgs.) **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

