

AValiação NA ESCOLA BÁSICA: UMA REALIDADE A SER REVISTA

Joane Souza dos Santos¹

Marinalva Lopes Ribeiro²

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem ao longo do tempo, traz a ideia de nota, de medir a aprendizagem, de aprovação e de reprovação, de controle e, portanto, de poder.

Apesar dessa fama ruim, o ato de avaliar faz parte do cotidiano de nossas vidas. Por exemplo, a ação de avaliar acontece no dia a dia das famílias, quando avaliam o crescimento da criança, se o dente está mole, se está desenvolvendo a linguagem de forma natural e assim por diante.

Mas, na escola, a avaliação tem tido um caráter classificatório, como na sociedade de classes em que vivemos, lembra Demo (2008). Assim, os educandos crescem com a ideia de competição, de individualismo, o que gera, muitas vezes, insegurança em parte dos alunos.

Os normativos legais para a educação brasileira (LDB, 1996; BNCC, 2018) apontam a necessidade da avaliação considerar aspectos qualitativos do processo, bem como valorizar o desenvolvimento do estudante para além de indicadores quantitativos. Contudo, muitos estudos (Anastasiou, 2008; Luckesi, 2005; Luckesi, 1998) evidenciaram a predominância de práticas avaliativas tradicionais, centradas na classificação e na aprovação/reprovação dos estudantes, indicando a atualidade dessa problemática.

No campo educacional, a avaliação da aprendizagem é compreendida a partir de três tipos: diagnóstica, formativa e somativa. Considerando o objetivo deste estudo, optamos por focalizar nas duas primeiras, por sua relação com o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a avaliação é considerada formativa quando “se inscreve em um projeto específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer preocupação” (Hadji, 2001, p.20), direcionando-se, assim, ao acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: joanesza233@gmail.com

² Doutorado em Educação pela Université de Sherbrooke, Canadá. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: marinalva_biodanza@hotmail.com



Por sua vez, o diagnóstico configura-se como o ponto de partida para se pensar o trabalho pedagógico. Luckesi (2005) compreende o diagnóstico como um levantamento de dados sobre o nível de aprendizagem e que orienta intervenções em favor do desenvolvimento dos estudantes. Por isso, o diagnóstico, quando não articulado a ações pedagógicas tende a se reduzir a um procedimento técnico, sem impacto na aprendizagem.

O estudo de Santos e Santos (2024) identificou uma lacuna no uso da avaliação diagnóstica entre professores da educação básica de quatro escolas municipais de Feira de Santana. Considerando este fator e a importância da avaliação para o processo de ensino e aprendizagem, algumas questões emergiram: como os professores pensam a avaliação da aprendizagem? Será que já conseguem desenvolver estratégias para superar a avaliação classificatória? Como utilizam os resultados da avaliação diagnóstica para desenvolver o trabalho pedagógico?

Diante de tais questões, nosso estudo apresenta como objetivo: Compreender como os professores dos anos iniciais da educação básica de uma escola municipal de Feira de Santana concebem a avaliação diagnóstica. E teve como objetivos específicos: a) De que maneira utilizam a avaliação diagnóstica b) Em que medida repensam suas práticas pedagógicas a partir dos resultados obtidos com as avaliações.

Além desta introdução, este trabalho apresenta o método utilizado na pesquisa, os resultados e discussão e, por fim, as considerações finais.

MÉTODO

Este trabalho baseou-se no método qualitativo, o qual, segundo Minayo (2006), aplica-se ao estudo das representações, das crenças, percepções e opiniões dos atores sociais, como no nosso caso, as professoras.

Além disso, esta pesquisa foi inspirada nos princípios do Estudo de Caso (Yin, 2001), o qual consiste em estudar profundamente um ou poucos objetos, de modo a permitir seu amplo e detalhado conhecimento.

A produção dos dados foi realizada no semestre 2024.1, através de entrevistas semiestruturadas, que a partir de pautas definidas possibilitou que as colaboradoras falassem livremente sobre a temática (Gil, 2008). As entrevistas foram previamente agendadas com a coordenadora da instituição e contou com a participação de 6 docentes e a coordenadora pedagógica da referida escola.



As colaboradoras da pesquisa foram professoras do 1º ao 5º ano e a coordenadora de uma escola municipal de Feira de Santana. O critério para a escolha da instituição, se deu a partir de duas condições: primeiro, que fosse uma escola de grande porte bem como pelo desejo das pesquisadoras de conhecer uma nova realidade.

Os dados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (1997), em sua versão temática. Assim, os dados foram organizados, lidos de forma reiterada, categorizados a fim de serem interpretados e, finalmente, transformados em categorias.

Ressaltamos que tivemos todos os cuidados éticos com os sujeitos da pesquisa, os quais foram identificadas como: Hanna, Aria, Mari, Diaz, Amy, Zane, Rachel e Helena, sendo esta última a coordenadora pedagógica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, buscamos identificar a concepção de avaliação das colaboradoras, uma vez que acreditamos que a maneira como o professor e o coordenador pedagógico entendem a avaliação, influencia em como esta será utilizada na prática.

Notamos, nos discursos, a defesa da avaliação formativa, contudo a partir da análise das entrevistas, não percebemos como essa avaliação ocorre na prática. Nesse sentido, vale destacar os seguintes trechos: “Na prática, sobre a avaliação nas escolas, a gente [...] utiliza muito mais a avaliação somativa do que a diagnóstica” (Zane, 2024), bem como o relato da docente F que diz: “[...] A gente precisa atribuir nota somatória. Os pais exigem também, então é bem difícil a gente aplicar a avaliação formativa no total. 100% de avaliação formativa é bem difícil na realidade.” (Rachel, 2024).

A Coordenadora da instituição expõe que o Município “ainda trabalha com média” (H, 2024). Logo, a intersecção entre a constatação de que avaliação formativa é complexa com a exigência do Município por médias, pode contribuir para que os docentes utilizem a avaliação somativa com maior frequência, favorecendo a reprodução de métodos tradicionais.

Tais constatações corroboram com Luckesi (1998) quando diz que as práticas avaliativas nas escolas brasileiras têm se limitado à verificação em detrimento da avaliação da aprendizagem. Os resultados obtidos não se configuram em ações que contribuam para mudança de práticas e nem para aprendizagem dos alunos. Pelos depoimentos das colaboradoras, a preocupação está nos resultados finais, desconsiderando que a aprendizagem



se constitui de forma processual e contínua (Anastasiou, 2008). Por isso, é imprescindível que professores entendam a avaliação como processo e não como uma forma de medir o desempenho (Silva, et al, 2018).

Quando questionamos às colaboradoras sobre o que elas acreditam ser a avaliação diagnóstica, as respostas se aproximavam do conceito de levantamento prévio simples (Santos e Santos, 2025) que de acordo com as autoras seria uma coleta realizada a “partir do uso de perguntas disparadoras, no início de um novo conteúdo, mas sem nenhum registro ou análise específica” (p.5). Ainda reforçam as limitações deste tipo de levantamento, visto que através dele, é possível perceber o que o estudante sabe sobre um determinado conteúdo, mas não possibilita conhecer as experiências e se ele tem os pré requisitos necessários para aprender os conteúdos do ano série em que se encontra e para isso definem a avaliação diagnóstica sistematizada, que requer: definir o instrumento de coleta, registros dos resultados, estudos dos dados e intervenção (Santos e Santos, 2025).

A partir do relato das docentes, a avaliação diagnóstica ocorre durante a Atividade Complementar - AC, através de uma ficha, que as docentes preenchem sobre as dificuldades dos estudantes. A colaboradora Diaz, declara: "Todo AC, tem uma folhinha com essas informações, os alunos que já avançaram, os que não avançaram. [...] Tem todo esse questionamento e a gente deixa por escrito” (Diaz,2024).

Percebemos que os docentes fazem um levantamento das dificuldades durante o AC, e a coordenadora acrescenta que é feito uma tabulação com esses. Contudo é importante questionar: o que é feito a partir destes dados? Será que são pensadas intervenções? Será que as dificuldades encontradas são acompanhadas?

Apenas três docentes relataram utilizar os dados coletados em sua prática. Isso evidencia um possível distanciamento entre a realização da avaliação diagnóstica e sua efetiva utilização como instrumento orientador das práticas pedagógicas. De acordo com Luckesi (2005) o diagnóstico sozinho não é suficiente, ele precisa promover ações. Por isso, é importante que esses dados não sejam apenas coletados, é necessário que haja registro, seguido de uma proposta de intervenção e de acompanhamento ao longo do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Este estudo identificou que as práticas avaliativas de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de Feira de Santana ainda estão centradas em práticas tradicionais.

O uso persistente destas práticas pode estar relacionado não apenas às exigências dos sistemas de ensino, que exigem dados numéricos positivos, mas também às lacunas na formação docente no que se refere à compreensão e uso da avaliação formativa, contribuindo para a manutenção de uma lógica classificatória.

Já no que se refere a avaliação diagnóstica, percebemos que as colaboradoras utilizam com maior frequência a diagnóstica simples, o que pode limitar o potencial desta avaliação. Além disso, apesar de questionado, não ficou claro como as professoras utilizam os resultados para pensar o trabalho em sala de aula. Tal aspecto é problemático, uma vez que o diagnóstico só se completa quando orienta ações pedagógicas (Luckesi, 2005) caso contrário, reduz-se a um procedimento descritivo, esvaziado de sua função formativa.

Nesse sentido, é importante considerar que a prática docente não se reduz à dimensão técnica, mas configura-se como uma ação que, além de eficiente, é também ética e estética. (Rios, 2006, p.24). Sob esse entendimento, práticas avaliativas de caráter tradicional tendem a se restringir ao aspecto técnico, priorizando a aferição de resultados, o que compromete a construção de uma prática pedagógica reflexiva. Por isso, faz-se necessário intensificar o debate sobre a avaliação da aprendizagem, visando à superação de práticas ainda enraizadas na educação básica.

Palavras- chave: Avaliação; Avaliação diagnóstica; Educação Básica;

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Avaliação, ensino e aprendizagem: anotações para um começo de conversa. **Formação pedagógica e docência do professor universitário: um debate em construção**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, p. 319-383, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições JÓ, 1977.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 02 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base/ Brasília. 2018. Disponível em:



https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf
df Acesso: 02 mai. 2026.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Ed.6ª. Editora Atlas S.A. São Paulo, 2008.

HADJI, Charles. Avaliação desmistificada. In: **Avaliação desmistificada**. 2001. p. 136-136.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola. **Série Idéias**, v. 8, p. 71-80, 1998.

LUCKESI, Cipriano. Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. **rev. e aprim.** São Paulo: Hucitec, 2006.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 2001.

SANTOS, Joane. Souza dos.; SANTOS, Cenilza. Pereira. Relação professor-aluno, ensino presencial e aprendizagem: o que nos diz a escola dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a formação de professores. # **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 13, n. 1, 2024.

SANTOS, Joane Souza dos; SANTOS, Cenilza, Pereira. Reflexões sobre o uso da avaliação diagnóstica para a organização do trabalho pedagógico.. in: . disponível em:
<https://www.even3.com.br/anais/anaisconaap/1071118-reflexoes-sobre-o-uso-da-avaliacao-diagnostica-para-a-organizacao-do-trabalho-pedagogico>. Acesso em: 02 de mai.2026

SILVA, Fabrício Oliveira; RIBEIRO, Marinalva Lopes; DE MENEZES ALMEIDA, Lucile Ruth. A avaliação “é a bola girando na roda”: reflexões sobre práticas avaliativas na universidade. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 3, p. 664-684, 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

