

## PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

Millena Mirtes da Silva<sup>1</sup>  
Valderês da Conceição do Monte<sup>2</sup>

**RESUMO:** A pesquisa investigou de que forma as práticas avaliativas utilizadas por docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuem para a aprendizagem dos estudantes. De abordagem qualitativa descritiva, foi realizada em uma escola de Gameleira/PE, envolvendo três professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados revelaram concepções distintas entre as docentes: P1 e P3 compreendem a avaliação como ação diagnóstica e mediadora, enquanto P2 adota uma visão tradicional e classificatória. As professoras adotam concepções formativa e diagnóstica favorecem o acompanhamento contínuo, a identificação de necessidades dos alunos e a promoção de intervenções pedagógicas oportunas, resultando em aprendizagens mais significativas. Quanto às práticas avaliativas contínuas e qualitativas, P1 e P3 utilizam observações sistemáticas, registros descritivos e devolutivos reflexivos, favorecendo o diagnóstico de avanços e dificuldades e promovendo aprendizagens significativas. P2, restringe-se a atividades padronizadas e uso do livro didático. Em relação à adequação à BNCC, P1 e P3 alinham suas práticas às competências gerais. Foram identificadas estratégias formativas, como instrumentos diversificados, atividades colaborativas e devolutivas construtivas, que favorecem o protagonismo e a reflexão dos estudantes. Conclui-se que práticas avaliativas diversificadas favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento integral, evidenciando a necessidade de formação docente continuada para fortalecer uma cultura avaliativa orientada à aprendizagem e à melhoria da ação pedagógica.

**Palavras-chaves:** Avaliação. Aprendizagem. Práticas docentes.

8047

**ABSTRACT:** The study examined how the assessment practices employed by teachers in the early years of elementary school impact student learning. Employing a descriptive qualitative approach, the research was conducted in a school located in Gameleira, Pernambuco, Brazil, and involved three teachers from the early years of elementary education. The results revealed distinct conceptions among the participants: Teachers T1 and T3 understood assessment as a diagnostic and mediating process, while T2 adopted a traditional and classificatory perspective. Regarding continuous and qualitative assessment practices, T1 and T3 employed diagnostic and formative approaches, using systematic observations, descriptive records, and reflective feedback to monitor students' progress, identify their needs, and promote meaningful learning. In contrast, T2 restricted her practice to standardized activities and the use of the textbook, reflecting a more traditional and summative perspective. Concerning alignment with the BNCC (Brazilian National Common Core Curriculum), T1 and T3 aligned their practices with the general competencies of the framework. The study also identified formative strategies such as diversified instruments, collaborative activities, and constructive feedback, which foster student protagonism and reflection. The study concludes that diversified assessment practices contribute to learning and holistic development, underscoring the need for ongoing teacher training to foster an assessment culture that prioritizes learning and enhances pedagogical practice.

**Keywords:** Assessment. Learning. Teaching practices.

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Pedagogia, na faculdade da Escada - FAESC.

<sup>2</sup> Orientadora. Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco UFRPE; Professora do curso de Pedagogia na Faculdade da Escada - FAESC.

## I. INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem escolar constitui um campo permeado por inúmeras problemáticas que atravessam a educação brasileira. O modelo sócioeconômico vigente na sociedade moderna contribuiu para o cenário atual, no qual a avaliação, em muitas escolas, ainda é frequentemente utilizada como instrumento de aprovação ou reprovação dos estudantes (Luckesi, 2021, p. 22). Segundo Santos e Almeida (2023), os instrumentos mais utilizados pelos professores do ensino fundamental anos iniciais são atividades/exercícios e provas, entendidas como testes e simulados.

A história da educação no Brasil está entrelaçada ao processo de colonização. A partir de 1549, com a chegada dos jesuítas, a educação assumiu um caráter religioso e disciplinar, em que a avaliação era compreendida como mecanismo de controle. Ao longo dos anos, o processo avaliativo manteve essa natureza autoritária, sendo fortalecido, especialmente nas décadas de 1950 e 1960, pela influência norte-americana da psicomетria (ligada à mensuração científica) e da decimologia, que estuda sistematicamente os exames (Araujo, 2015).

Em 1971, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 5.692/71), apareceram indícios legais para uma avaliação com dimensões diagnóstica, formativa e somativa. Sendo consolidada pela LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996) que assegurou uma avaliação contínua, com ênfase em aspectos qualitativos em detrimento dos meramente quantitativos (art. 24, inciso V).

Segundo Hoffmann (2001, p. 87), a avaliação escolar, em grande parte, ainda permanece atrelada a concepções disciplinadoras, punitivas e classificatórias, reforçadas pela centralidade de provas e notas. De acordo com Schmitz, Santos e Souza (2021), as provas escritas, atividades de classe e casa são instrumentos utilizados por mais de dois terços do corpo docente. Esse uso restritivo de recursos avaliativos pode estar relacionados à falta de formação sobre práticas diversificadas de avaliação e ao predomínio de uma cultura centrada em resultados numéricos.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) aponta para a necessidade de práticas avaliativas que assegurem o direito à aprendizagem, permitindo ao docente não apenas mensurar, mas diagnosticar e ressignificar as estratégias de ensino. Conforme Bruniczak, Morés e Soares (2024), ao aplicar a avaliação formativa, o educador contribui efetivamente para o desenvolvimento do pensamento autoavaliativo dos estudantes. Essa abordagem promove o protagonismo discente, permitindo que o aluno reflita sobre seu percurso de aprendizagem, identifique avanços e reconheça aspectos a serem aprimorados.

A partir desse cenário, emerge a seguinte questão de pesquisa: De que forma as práticas avaliativas utilizadas pelos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental contribuem efetivamente para o processo de aprendizagem dos estudantes? Quando diversificadas e articuladas a diferentes instrumentos, as práticas avaliativas contribuem para o docente acompanhar sistematicamente a aprendizagem dos estudantes, permitindo diagnósticos precisos e devolutivas construtivas que favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto, este trabalho tem como objetivo geral investigar de que forma as práticas avaliativas utilizadas pelos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental contribuem para a aprendizagem dos estudantes. Como objetivos específicos, propõe-se: Identificar as concepções de avaliação adotadas pelas professoras; Verificar a presença de práticas avaliativas contínuas e qualitativas no cotidiano escolar; Analisar a adequação dessas práticas às orientações da BNCC; e apontar estratégias que potencializem o papel formativo da avaliação.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de superar concepções tradicionais focadas na mensuração de resultados e evidenciar o papel transformador da avaliação como recurso pedagógico, destacando suas contribuições para o desempenho dos estudantes e incentivando práticas mais democráticas, inclusivas e voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes.

8049

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Concepção da avaliação da aprendizagem

A avaliação deve ser utilizada para acolher ações, atos, alegrias e dores, mas essa não é a realidade encontrada no contexto atual e na perspectiva histórica. Durante a idade moderna surgem as pedagogias tradicionais, sendo elas a pedagogia jesuítica (católica) e comeniana (protestante), ambas possuíam um caráter centrado na religiosidade. Nesse contexto, a avaliação era aplicada para subsidiar os educadores a respeito da formação dos estudantes, para que eles chegassem a um padrão de conduta desejado, considerando os aspectos cognitivos, de moral e piedade (Luckesi, 2021, p. 34).

Em 1599 foi criado o *Ratio Studiorum* (plano de estudo); este documento unificou o processo pedagógico dos jesuítas. No referido documento estavam descritas as determinações da avaliação da aprendizagem para o ensino superior e estudos inferiores. Ao analisar os critérios avaliativos que eram estabelecidos para que os alunos pudessem ingressar aos estudos

superiores e inferiores, torna-se explícito a função exercida pela avaliação no período jesuítico. (Luckesi, 2021, p. 42).

Durante a seleção dos estudos superiores da Companhia de Jesus os alunos eram submetidos a dois exames de caráter seletivo. O primeiro decidia o seu ingresso, e o segundo acontecia após o primeiro ano de filosofia para garantir sua permanência. Os conteúdos dos exames eram decididos pela banca examinadora em segredo; logo, os alunos precisavam memorizar tudo. Ademais, nos estudos inferiores, os estudantes eram avaliados pelo respectivo professor e, ao final do ano letivo, também por uma banca examinadora (Luckesi, 2021, p. 73). Nesta perspectiva, é evidente que durante o século XV a avaliação atuou como uma ferramenta centrada em provas/testes, na classificação/reprovação dos estudantes com grande ênfase na memorização.

Contudo, é válido recordar que, após Marquês de Pombal tornar-se primeiro ministro ele expulsou os jesuítas do Brasil, deixando assim uma lacuna na educação. Segundo Gauthier (2014) o método utilizado no período imperial chama-se “método Lancaster”. O método caracterizava-se pelo ensino mútuo. Durante o processo avaliativo, o educador costumava questionar os alunos com o principal objetivo de identificar se o conhecimento adquirido por eles era propício a série que estavam.

8050

É notório que, neste cenário, a avaliação estava centrada na memorização e no sadismo pedagógico (Gauthier, 2014), pois os alunos que acertavam as questões eram recompensados, enquanto aqueles que apresentavam baixo desempenho eram submetidos a castigos, incluindo físicos. Conforme Bally (1819, p. 189), alguns desses castigos eram: "A criança que lê pior dá o seu lugar àquela que lê melhor" e "São amarrados em um poste quando são excessivamente indóceis, ou desobedecem formalmente ao mestre".

Entre 1930-1945, o país esteve exposto a uma educação centrada no poder político. Althesser (1980, p. 49) afirma “ninguém pode deter o Estado, sem deter os aparelhos ideológicos”. Partindo deste pressuposto, “aparelhos ideológicos” seriam a escola, família, a TV e outros. A escola era utilizada como principal ferramenta para construir a hegemonia. Nessa circunstância, a avaliação estava alinhada a visão nacionalista e moralista do Estado. Logo, não havia nenhuma preocupação em utilizá-la para promover um desempenho acadêmico satisfatório aos estudantes.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (1994), na década de 1920 o movimento da Escola Nova ganhou relevância no cenário nacional juntamente com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Sob essa ótica, a sociedade buscava ressignificar a educação afirmando que deveria

existir um sistema de ensino público, laico e gratuito. Luckesi (2021, p. 188) dispõe que, a avaliação passou por uma reestruturação nesse cenário. Seu o objetivo desenvolver atitudes, além de possibilitar ao educador refletir sobre o seu processo de ensino.

Adicionalmente, tivemos novas propostas avaliativas através dos estudos realizado por Ralph W. Tyler (1930). O educador afirmou que o objetivo da avaliação é verificar se os resultados desejados estão sendo alcançados. Dessa maneira, Tyler acreditava que a avaliação deveria ser centrada no aluno e na valorização dos êxitos alcançados por ele. Dispôs também que durante o ato de avaliar, existiam dois momentos de investigação: um “antes” da introdução a alguma temática e um “depois”, para constatar os resultados de tais procedimentos (Luckesi, 2021, p. 284 e 285).

É inegável que, ao longo dos anos, houve avanço no uso de métodos avaliativos tradicionais; porém, foi apenas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 5.692/1971) que abriu-se espaço para uma nova concepção. A lei dispõe, em seu art. 14, inciso 1º, que, durante o ano letivo, devem-se considerar os aspectos qualitativos sob os quantitativo. Assim, o processo avaliativo adota as seguintes diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação diagnóstica acontece geralmente no início do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo identificar os conhecimentos prévios e as habilidades que os estudantes possuem antes de iniciar um novo ciclo de aprendizagem. À vista disso, Luckesi (2005, p. 55), afirma que “um diagnóstico é um conhecimento que adquirimos através de dados que qualificamos e, por isso, nos permite uma decisão e uma intervenção”.

Hadyt (1997, p. 292-293) dispõe as características da avaliação formativa:

[...] pode contribuir para o aperfeiçoamento da ação docente fornecendo professor dados para adequar seus procedimentos de ensino às necessidades da classe. Avaliação formativa pode também ajudar a ação discente porque oferece ao aluno informações sobre seu progresso na aprendizagem fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las [...]. (Hadyt, 1997, p. 292-293).

Para o autor a avaliação formativa possibilita ao educador uma série de reflexões a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o professor terá discernimento para possíveis mudanças em sua prática pedagógica. Por conseguinte, temos a avaliação somativa, conhecida também como classificatória. Sua principal função é quantificar, por meio das notas obtidas pelos alunos durante o ano letivo, decidindo se o irão progredir ou repetir a série. Essa modalidade é bastante criticada por estudiosos da área (Haydt, 2011) e Hoffmann (2005) opõe-se a avaliação somativa, pois acredita que, ao contrário da avaliação mediadora, ela não consegue acompanhar detalhadamente o processo educativo do aluno.

Vasconcellos (1998) enfatiza que a avaliação é um processo que necessita de reflexão sobre a prática, para diagnosticar os avanços e/ou dificuldades e, a partir dos dados obtidos, planejar novas ações. Além disso, Esteban (2001) dispõe que a avaliação como uma ferramenta de investigação pode ser uma alternativa às propostas classificatórias. Enquanto Sanmartí (2009) e Hoffmann (2001) defendem que a avaliação deve ser parte integrante do currículo, ajudando o professor a compreender as necessidades dos estudantes e a promover aprendizagens significativas. Ao relacionar essas contribuições aos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebe-se que práticas avaliativas planejadas, observação, registros, devolutivas e autoavaliação, favorecem o desenvolvimento integral, estimulando autonomia e engajamento.

## **2.2 Práticas avaliativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

É pertinente salientar que a avaliação da aprendizagem escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental possui uma natureza diagnóstica e formativa. Segundo Luckesi (2005), a avaliação não deve ser considerada um fim em si mesma, mas um meio verificar se as metas estabelecidas estão sendo alcançadas, identificando as necessidades dos estudantes e possibilitando a reestruturando o trabalho pedagógico. De acordo com Stiggins e Conklin (1992), a avaliação é uma atividade contínua e integrada ao cotidiano escolar que pode ocorrer não apenas em práticas formais, mas também em intervenções no cotidiano.

8052

Para Vasconcellos (2006, p. 140) “a avaliação deveria mediar a qualificação da prática educativa escolar”. No entanto, muitas vezes, diante de dificuldades em sala de aula, os educadores recorrem à pressão das notas, deixando de lado questões pedagógicas fundamentais. Cianflone e Andrade (2007), afirmam que, apesar do conhecimento dos professores a diversidade de formas avaliativas, há impasses relacionados à ausência de critérios claros, objetivos definidos e finalidades pedagógicas consistentes. Muitas vezes, a avaliação é aplicada de forma “solta”, sem planejamento, reforçando a necessidade de práticas mais sistemáticas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), em seu artigo 32º, define que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental devem desenvolver a capacidade de aprender, compreender o ambiente natural e social, a formar atitudes e valores, e adquirir habilidades. Para atingir esses objetivos, a avaliação formativa se mostra mais adequada, pois promove monitoramento contínuo, regulação do ensino e desvinculação das práticas tradicionais de classificação. No entanto, na prática, essa abordagem ainda é pouco aplicada nas escolas contemporâneas.

Perrenoud (1999, p. 65) descreve a forma como a avaliação tem sido tradicionalmente praticada pelos professores no âmbito escolar:

1. Após ensinar parte do programa (um capítulo ou uma unidade temática), o professor interroga alguns alunos oralmente ou aplica uma prova escrita.
2. com base no desempenho, os alunos recebem notas ou apreciações qualitativas, registradas e eventualmente comunicadas aos pais.
3. Ao final do período, faz-se uma síntese das notas ou apreciações, sob a forma de média, perfil ou balanço.
4. Esse balanço contribui para decisões sobre promoção, admissão, transferência ou certificação (Perrenoud, 1999, p.65)

De acordo com Melchior (2002) ao longo do tempo, a avaliação perdeu seu significado formativo e passou a cumprir função de controle, levando professores a ensinar apenas o que vai ser avaliado e cobrado e alunos a estudar apenas para a avaliação (Melchior, 2002, p. 37/38).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assegura 10 competências gerais para a educação básica:

- [...] 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo [...] 2. Exercitar a curiosidade intelectual [...] 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais [...] 4. Utilizar diferentes linguagens [...] 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias [...] 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências [...] 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações [...] 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional [...] 9. Exercitar a empatia [...] 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia [...] (BRASIL, 2017, p. 9-10)

8053

As competências citadas acima evidencia o tipo de conhecimento que o aluno deve apropriar-se ao longo do ano letivo. Diante do exposto, torna-se necessário a utilização de uma avaliação que busque avaliar o discente de maneira processual e global, considerando o desempenho conceitual, procedimental e atitudinal.

Hadji (2001), em “Avaliação desmitificada”, propõe o conceito de “agir observando”, que consiste na capacidade do docente de analisar comportamento e erros durante o processo de ensino e aprendizagem, permitindo identificar avanços e dificuldades sem depender exclusivamente de notas.

Luckesi (2016) reforça que deve ser um instrumento de avanço do aluno e de orientação do trabalho pedagógico do professor, permitindo que ambos percebam o estágio real de aprendizagem e promovendo automotivação e consciência sobre o próprio processo. Sendo assim, entende-se que, o educador ao aplicar uma avaliação sistemática, contínua e cumulativa possui um conhecimento relevante a respeito da aprendizagem do educando.

Para Hoffmann (2014) a avaliação mediadora investiga a história da criança, considera seu contexto social e subjetivo, e fornece subsídios ao professor para ampliar sua atuação



pedagógica. Portanto, nos anos iniciais do Ensino Fundamental a criança deve ser avaliada de forma natural, respeitando suas singularidades e seu ritmo de aprendizado.

### 2.3 Contribuições da avaliação para o desempenho acadêmico

A avaliação escolar é fundamental para promover aprendizagem significativa e aprimorar o desempenho acadêmico. Para isso, é necessário que processo avaliativo seja eficaz, sistematizado e flexível, orientando tanto o educador quanto o estudante no desenvolvimento do conhecimento (Freire, 1996).

A teoria da aprendizagem significativa, de David Ausubel (Novak, 1977), destaca que o conhecimento prévio do aluno influencia diretamente a aprendizagem. Informações novas têm maior potencial de assimilação quando se conectam à estrutura cognitiva existente, aumentando a retenção, facilitando a aprendizagem de novos conteúdos e promovendo a “reaprendizagem” em caso de esquecimento. Ausubel (1982) aponta alguns benefícios da utilização de sua teoria:

1. O conhecimento adquirido de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo.
2. Facilita a aprendizagem de novos conteúdos de forma mais rápida e eficiente, mesmo que a informação original seja esquecida.
3. A “reaprendizagem” é facilitada, pois a aprendizagem significativa envolve a interação entre o conhecimento prévio do aluno e o conteúdo de aprendizagem, consolidando os novos conceitos.

Dessa forma, apropriar-se das funcionalidades da avaliação é primordial para a construção do conhecimento, especialmente na perspectiva teórica de Ausubel. Durante a construção de uma aprendizagem significativa, o educador deve realizar uma avaliação diagnóstica inicial. Para Luckesi (1996) avaliação escolar deve subsidiar o diagnóstico do estudante, fornecendo devolutivas que possam orientá-lo a uma aprendizagem de qualidade, porque avaliar significa identificar dificuldades e buscar soluções.

Assim, o primeiro passo para promover um desempenho acadêmico satisfatório é utilizar métodos que contextualizem os conteúdos à realidade social e histórica do aprendiz. Nesse contexto, a avaliação formativa permite ao educador acompanhar a construção do conhecimento de maneira contínua e ajustada às necessidades de cada aluno. (Hoffmann, 1993).

É válido ressaltar que a aprendizagem significativa rompe com práticas tradicionais, colocando o estudante como agente ativo no processo de ensino-aprendizagem e possibilitando sua participação na construção do aprendizado. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa



postura é essencial, pois favorece a autonomia e o desenvolvimento progressivo das crianças. Na sociedade contemporânea, em constante mudança e ritmo acelerado, é imprescindível que o educador possua uma visão crítica, reflexiva e utilize metodologias ativas, possibilitando que o aluno construa conhecimento que vá além da realização de provas. (Costa; Abreu; Furquim; Couto; Lopes e Gondim).

De acordo com Moreira (2011, p. 25) o significado está no sujeito e não nos materiais didáticos, sendo necessária a predisposição do aluno para aprender. Essa predisposição não é motivação intrínseca, mas o estímulo que o educador oferece, por meio de práticas interativas e adaptáveis às necessidades dos estudantes, promovendo momentos participativos, pensamento crítico e reflexivo, resolução de problemas e autonomia.

Diante do exposto, surge uma necessidade de uma avaliação humanizada, que busque o desenvolvimento integral do estudante. Para isso, é essencial estabelecer comunicação ativa entre professor e aluno, criar ambientes colaborativos e incentivar que os estudantes sejam sujeitos responsáveis por sua aprendizagem (Freire, 1996). A avaliação humanizada visa compreender como o aprendizado acontece e como o professor pode aprimorar sua ação pedagógica para atender às necessidades subjetivas dos alunos, promovendo um melhor desempenho acadêmico. Portanto, para que haja uma aprendizagem significativa e relevante, é relevante criar um processo de ensino-aprendizagem flexível, adaptável e centrado no aluno (Costa, 2025).

8055

### 3. METODOLOGIA

Este estudo de abordagem qualitativa e descritiva, foi executado em uma Escola privada da zona urbana de Gameleira-PE, focou-se nos 1º, 3º e 5º anos do Ensino Fundamental. Participaram três professoras: P1 e P2, graduadas em pedagogia e P3, formada no antigo Magistério e atualmente cursando Pedagogia.

Os dados foram coletados por meio de observações direta e entrevistas semiestruturadas. As observações foram registradas em diário de campo para posterior análise. As entrevistas, com duração média de 45 minutos, foram realizadas no pátio da escola.

A análise dos dados baseou-se na interpretação das informações obtidas, relacionando-as aos objetivos do estudo e à fundamentação teórica, de modo a compreender de que forma as práticas avaliativas utilizadas pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental contribuem para a aprendizagem dos estudantes.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, investigou-se, por meio da observação direta, o acompanhamento das produções dos estudantes e o auxílio individual durante as atividades como principais estratégias avaliativas. A professora P<sub>1</sub> realizava acompanhamento contínuo, oferecendo apoio individualizado e observando o progresso dos alunos. Já a P<sub>2</sub>, recorria ao livro didático como instrumento de avaliação, valorizando as produções escritas. A P<sub>3</sub>, além da observação, fazia uso de questionamentos e indagações para estimular a participação ativa e reflexiva dos estudantes.

Diante do exposto, as práticas de P<sub>1</sub> e P<sub>3</sub> colocam em sua prática a avaliação assegurada pela Lei de Diretrizes e Base (LDB) n° 9.394/1996, em seu artigo 24, inciso V, que estabelece que a avaliação deve ser contínua, porém P<sub>2</sub> mantinha uma avaliação tradicional, cujo o uso método é utilizar livro com ênfase no conteúdo conceitual.

As observações revelaram distintas concepções de avaliação entre das professoras. As práticas de P<sub>1</sub> e P<sub>3</sub> aproximam-se da concepção formativa e contínua assegurada pela LDB n° 9.394/1996 (art. 24, inciso V), e defendia por Luckesi (1996) e Hoffmann (1993), que compreendem a avaliação como um processo diagnóstico e mediador da aprendizagem. No entanto, a prática de P<sub>2</sub> evidencia uma perspectiva mais tradicional, centrada na verificação de resultados e conteúdos conceituais.

8056

Buscou-se também, identificar como as práticas avaliativas contribuíam para a aprendizagem, particularmente em relação a participação e compreensão dos conteúdos. Na prática de P<sub>1</sub>, suas ferramentas avaliativas possibilitavam ao aluno compreender suas dificuldades e avanços, pois havia acompanhamento e retomadas temáticas sempre que surgiam dúvidas, evidenciando uma avaliação mediadora, voltada à reflexão e autorregulação da aprendizagem (Hoffmann (1993) e Luckesi (1996).

As práticas de P<sub>2</sub> mostraram-se limitadas quanto à devolutiva reflexiva. Embora utilizasse *feedback*, não havia indícios de que os alunos compreendessem seus avanços ou dificuldades, revelando ausência de diálogo avaliativo e de estratégias que fortaleçam a aprendizagem significativa. Já a P<sub>3</sub> utilizava a retomada de conteúdo como devolutiva, permitindo que os alunos identificassem seus progressos e dificuldades por meio da revisão coletiva.

Essas evidências demonstram que as práticas de P<sub>1</sub> e P<sub>3</sub> favorecem a aprendizagem por estimularem o acompanhamento contínuo e a autorregulação dos estudantes. Conforme Hadyt

(1997) as práticas avaliativas devem contribuir para o aperfeiçoamento da ação docente. Assim, constata-se que P<sub>1</sub> e P<sub>3</sub> integram a avaliação ao processo pedagógico, utilizando-a por meio de diagnóstico e intervenção, enquanto P<sub>2</sub> manteve uma prática avaliativa centrada na verificação de resultados, pouco contribuindo para o desenvolvimento autônomo do aluno.

Posteriormente, buscou-se identificar o uso de instrumentos avaliativos (provas, registros, jogos, portfólios) e como esses recursos possibilitavam o acompanhamento contínuo da aprendizagem dos estudantes. P<sub>1</sub> demonstra uma prática avaliativa processual que permite identificar avanços e dificuldades. P<sub>2</sub> afirmou utilizar jogos do tipo quiz, entretanto, nas observações, manteve-se centrada no livro didático. P<sub>3</sub> elaborava registros escritos e sínteses sobre o desempenho dos alunos, evidenciando uma prática contínua e reflexiva.

Esses dados indicam que P<sub>1</sub> e P<sub>3</sub> adotam instrumentos avaliativos diversificados e sistemáticos, em consonância com LDB nº 9.394/1996 (art. 24, inciso V), e com Luckesi (2021), para quem avaliar é um ato de investigação permanente que busca compreender o processo de aprendizagem e orientar a ação pedagógica. Logo, confirma-se a importância do uso de instrumentos avaliativos que possibilitem ao professor acompanhar o aluno de forma integral e cotidiana, fortalecendo a função formativa da avaliação.

Também buscou-se identificar como as práticas das professoras contribuem para os avanços/dificuldade dos alunos. Nas práticas de P<sub>1</sub>, verificou-se que os instrumentos avaliativos contemplavam diferentes dimensões da aprendizagem, expressão oral, compreensão e a participação ativa, permitindo a reflexão dos alunos sobre o próprio desempenho. P<sub>3</sub> também promovia essa consciência por meio de devolutivas e retomadas que permitiam aos alunos uma evidência das conquistas e fragilidades ao longo do processo de aprendizagem. Já P<sub>2</sub> mantinha uma prática na execução de atividades do livro didático, sem espaço para questionamentos e indagações, o que impedia os alunos de compreenderem suas dificuldades.

De acordo com Luckesi (1996), a avaliação escolar deve subsidiar o diagnóstico do aluno, oferecendo recursos para orientá-lo a uma aprendizagem de qualidade. Portanto, faz-se necessário criar estratégias que promovam a participação ativa e reflexiva dos estudantes, com devolutivas construtivas que ampliem a consciência sobre a própria dos estudantes e estimulem a superação dos desafios.

Buscou-se ainda compreender como as professoras se refere à avaliação se como nota, diagnóstico ou acompanhamento. P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub> e P<sub>3</sub> a enfatizaram como uma ferramenta de acompanhamento; porém, P<sub>1</sub> e P<sub>3</sub> demonstraram práticas coerentes com a concepção formativa.

P2, ao centrar-se nos conteúdos conceituais, não evidenciou indícios de acompanhamento processual do aluno.

Segundo Luckesi (2021), a avaliação deve ser ato diagnóstico, contínuo e integrado à prática pedagógica, o que se observou apenas P1 e P3. De acordo com Stiggins e Conklin (1992), a avaliação é uma atividade contínua e integrada ao cotidiano escolar sendo imprescindível compreender a pertinência de aplicar a avaliação numa perspectiva qualitativa e contínua.

Avaliou-se também se as professoras explicitavam os objetivos de aprendizagem relacionados à BNCC e se os critérios de avaliação estavam alinhados às competências e habilidades previstas nesse documento. Observou-se que P1, P2 e P3 não evidenciaram claramente os objetivos de aprendizagem da BNCC, embora os critérios de P1 e P3 se mostrassem alinhados às suas orientações, promovendo a participação ativa, reflexão e compreensão do processo. Já P2 manteve abordagens práticas centradas na verificação de conteúdos.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017, p. 9-10) há dez competências essenciais a serem trabalhadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como valorizar a diversidade de saberes, argumentar com base em fatos dados e agir com autonomia. As práticas de P1 e P3 dialogam com essas competências ao favorecerem interação, argumentação e autonomia no processo de aprendizagem.

8058

Constata-se que, embora as três professoras apresentem limitações quanto à explicitação dos objetivos de aprendizagem da BNCC, P1 e P3 revelam uma prática mais alinhada às competências previstas no documento e à concepção formativa, enquanto P2 demonstra uma prática conteudista. Esses resultados indicam a necessidade de maior integração entre planejamento, critérios avaliativos e competências da BNCC, para que a avaliação cumpra efetivamente seu papel pedagógico e formativo.

Observou-se, por fim, quais estratégias avaliativas se mostraram mais efetivas para favorecer o desenvolvimento dos estudantes. Durante a aula de P1, “a observação, as indagações e o auxílio nas produções demonstraram-se estratégias eficazes para promover uma aprendizagem contínua e reflexiva”. Em P2, não foram identificadas estratégias que favorecessem o acompanhamento processual. Já P3 utilizava retomadas de conteúdo como estratégia de aprofundamento da aprendizagem, incentivando a participação e o desenvolvimento dos alunos.

Dessa modo, constata-se que práticas avaliativas na observação sistemática, nas devolutivas reflexivas e nas retomadas temáticas são mais efetivas para tornar a avaliação

formativa promovendo autoreflexão e participação o estudante no processo de aprendizagem. Conforme Hoffmann (2014), a avaliação mediadora investiga a história o contexto da criança, oferecendo subsídios ao professor para ampliar sua atuação pedagógica. O resultados evidenciam que as práticas avaliativas de P<sub>1</sub> e P<sub>3</sub> são formativas, enquanto as de P<sub>2</sub> permanecem tradicionais, reforçando que estratégias participativas e mediadoras são essenciais para fortalecer a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A seguir, apresentam-se os dados e discussões referentes às entrevistas realizadas com as professoras P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub> e P<sub>3</sub>, nas quais se investigou o que cada uma compreende sobre avaliação da aprendizagem. Os dados demonstram que a P<sub>1</sub> apresenta uma concepção de avaliação respaldada na Lei de Diretrizes e Base (LDB nº 9394/1996, em seu artigo 24, inciso V), que estabelece que a avaliação deve ser processual e cumulativa, assegurando os aspectos qualitativos em relação aos quantitativos.

A professora P<sub>2</sub> não conseguiu explicitar claramente o conceito da avaliação, dizendo apenas que é “um recurso utilizado no cotidiano para acompanhar o estudante”. Já a professora P<sub>3</sub> afirmou que a avaliação “não se restringe a realização de provas e/ou testes”, concebendo-a como um instrumento metodológico que contribui para o acompanhamento e a melhoria da aprendizagem. As respostas indicam diferentes níveis de compreensão conceitual sobre a avaliação, sendo que P<sub>1</sub> e P<sub>3</sub> evidenciam uma concepção formativa e processual, enquanto P<sub>2</sub> apresenta uma visão tradicional.

8059

Em seguida, questionou-se quais práticas avaliativas as professoras utilizam em seu cotidiano escolar. A professora P<sub>1</sub> relatou que faz uso da “observação do comportamento e participação das crianças”, enquanto a professora P<sub>3</sub> afirmou utilizar “observação, indagações e atividades adaptadas” e P<sub>2</sub> destacou o uso de “jogos (quiz) e atividades que possibilitem ao aluno expressar-se, como na sala de aula invertida”.

Com base nas repostas, percebe-se consonância com Hadyt (1997), ao destacar que a avaliação deve contribuir para o aperfeiçoamento da ação docente, fornecendo dados que possibilitam ajustar o ensino às necessidades da turma. Observa-se que P<sub>1</sub> e P<sub>3</sub> valorizam a observação como ferramenta avaliativa essencial, pois ela permite acompanhar o desenvolvimento dos alunos de forma contínua e identificar dificuldades de aprendizagem, favorecendo a reestruturação das práticas pedagógicas e promover mudanças que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos. As práticas descritas refletem processos avaliativos contínuos e qualitativos, pela ênfase na observação, na participação ativa e na contextualização das atividades dos estudantes.

Questionou-se se as práticas adotadas pelas professoras estão ancoradas na Base Nacional Comum Curricular. As três professoras afirmaram que sim. P1 enfatizou que “valoriza o desenvolvimento de habilidades e competências”, evidenciando preocupação com o caráter formativo e progressivo da aprendizagem. P2 afirmou que sua prática se fundamenta na BNCC “porque forneço espaço para que os estudantes interajam no processo de ensino-aprendizagem”, revelando uma concepção avaliativa voltada à participação ativa e colaborativa do aluno. P3 ressaltou que “possibilito a participação ativa de todos”, enfatizando a importância da inclusão, da interação e da mediação pedagógica como princípios de uma avaliação que valoriza o processo de aprendizagem não apenas o resultado.

As falas das professoras dialogam com os princípios da BNCC (Brasil, 2018), que propõe o desenvolvimento integral do estudante por meio de dez competências gerais, valorizando os conhecimentos dos alunos e a promoção da autonomia, responsabilidade e empatia no processo educativo.

Quando questionadas se as práticas avaliativas que adotam contribuem para aprendizagem dos estudantes, todas afirmaram que sim. P1 enfatizou que “práticas desenvolvem o aluno de maneira individual, especialmente na leitura e escrita”; P2 disse que “através da sala de aula invertida consigo ajudá-los a tornarem-se sujeitos desinibidos e confiantes” e P3 afirmou que “possibilito” que os meus alunos revisitem a sua dificuldade e busquem aprofundar o conhecimento”. As respostas evidenciam que as professoras veem a avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem. As respostas das professoras indicam uma concepção de avaliação defendida por Luckesi (1996), para quem a é um ato diagnóstico que busca compreender o aprendizado do estudante e oferecer subsídios para sua melhoria, servindo como um instrumento de mediação pedagógica.

8060

As professoras também foram questionadas sobre as devolutivas aos estudantes. A P1 afirmou: “Promovo *feedback* coletivo e meus alunos reagem bem”. A P2 declarou: “Informo de maneira coletiva, porém os estudantes que possuem mais dificuldades eu costumo conversar individualmente”. Eles reagem bem”. Eles reagem bem e conseguem compreender melhor os conteúdos com essa abordagem individualizada”. Já P3 relatou: “Ofereço *feedback* coletivo. Não há indícios de impactos negativos, pois sempre deixo evidente que o erro faz parte do processo de aprendizagem”. Essa prática contribui para que os estudantes desenvolvam autonomia e confiança ao enfrentarem desafios.

Percebe-se coerência entre as respostas, pois as três professoras indicam realizar *feedback* de maneira coletiva, com o intuito de promover a reflexão, a compreensão dos erros e

a busca de estratégias para superar as dificuldades, aspectos que impactam positivamente a aprendizagem.

Conforme Luckesi (2002), a avaliação não deve ser um fim, mas um meio de mediação pedagógica, permitindo as professoras verificar se os objetivos propostos estão sendo alcançados, identificar as necessidades dos estudantes e reestruturar o trabalho pedagógico. Assim, o feedback, coletivo e individual quando necessário, individual, impacta diretamente na motivação, engajamento e no desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Questionou-se quais estratégias poderiam tornar a avaliação mais formativa e contribuir de forma efetiva para o processo de ensino-aprendizagem. As espostas foram: P1 “Investir em metodologias ativas”; P2 “Sala de aula invertida e indagações”; P3 “Exposições e trabalhos em grupos”. As três apresentam exemplos concretos de práticas que promovem de uma avaliação formativa e significativa. A proposta de P3 evidencia preocupação com o desenvolvimento integral do aluno, contemplando aspectos cognitivos, procedimentais e atitudinais. Segundo Hoffmann (1993), avaliar de forma contínua e significativa requer métodos que conectem os conteúdos à realidade social e histórica do aprendiz, transformando a avaliação um instrumento de mediação pedagógica e não apenas de verificação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo constatou que as práticas avaliativas realizadas pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental indicam concepções distintas sobre o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. As análises revelaram que P1 e P3, compreendem a avaliação como ação diagnóstica e mediadora, voltadas à compreensão do processo de aprendizagem e ao acompanhamento contínuo do estudantes, em concordância com a LDB nº 9.394/1996 (art. 24, inciso V), Luckesi (1996) e Hoffmann (1993). Já P2 revelou uma prática tradicional e classificatória, centrada na verificação de resultados e no domínio de conteúdos conceituais, o que limita o potencial formativo e reflexivo do diagnóstico da avaliação.

Quanto à presença de práticas contínuas e qualitativas, verificou-se que P1 e P3 realizam acompanhamento processual da aprendizagem por meio de observações, registros descritivos e devolutivas reflexivas, como instrumentos que favorecem o diagnóstico de avanços e dificuldades articulando. Essas práticas permitem a reestruturação das ações e a promoção de aprendizagens mais significativas, aproximando-se de concepção de avaliação contínua e qualitativa. Já P2 restringe-se ao uso do livro didático e de atividades padronizadas, o que enfraquece o caráter investigativo e mediador do processo avaliativo.



No diz a respeito sobre a adequação das práticas às orientações da BNCC, constatou-se que, embora as professoras afirmem alinhar suas práticas à Base, apenas P1 e P3 demonstram efetiva coerência com os seus princípios, especialmente no que se refere à promoção das competências gerais, como o desenvolvimento da autonomia, da argumentação e da participação ativa dos alunos. As práticas de P2 permanecem pouco articuladas às competências e habilidades previstos, reforçando a necessidade de maior integração entre planejamento, objetivos e critérios avaliativos.

Identificou-se, ainda, estratégias que potencializam o papel formativo da avaliação, como a observação sistemática, as devolutivas construtivas, as retomadas temáticas e o uso de instrumentos diversificados, como registros descritivos, produções autorais e atividades colaborativas. Tais estratégias favorecem o protagonismo do estudante, a reflexão sobre o próprio desempenho e a construção de aprendizagens significativas. Assim, confirma-se a hipótese de que práticas avaliativas diversificadas e articuladas contribuem para o acompanhamento sistemático da aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Por fim, os resultados evidenciam que as práticas avaliativas fundamentadas nas concepções formativa e diagnóstica, contribuem significativamente para a aprendizagem, na medida em que possibilitam identificar necessidades, promover intervenções pedagógicas oportunas e acompanhar seu desenvolvimento integral dos estudantes. Entretanto, ainda se faz necessário ações de formação docente continuada que aprofunde a compreensão teórico-metodológica acerca da função formativa da avaliação, de modo a auxiliar os professores na superação de práticas tradicionais e no fortalecimento de uma cultura avaliativa voltada à aprendizagem e à melhoria da ação pedagógica.

8062

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do estado. Lisboa: Biblioteca Universal Presença, 1980.

AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. Editora Moraes, São Paulo, 1982.

BRUNCZAK, Aline Kerber; MORÉS, Andréia; SOARES, Eliana Maria do Sacramento. Avaliação formativa e prática docente: um relato de experiência. *Reflexão e Ação*, v. 32, n. 3, p. 255-269, 2024

BALLY, C. (1819). Guide de l'enseignement mutuel. 3. ed. Paris: L. Colas.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692, de 11 de agosto, de 1971. Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CIANFLONE, A. R. L.; ANDRADE, É. N. F. Práticas avaliativas no ensino fundamental e cultura escolar. *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 17, n. 38, p. 389-402, set. 2007.

COSTA, L. P. F.; ABREU, R. S. de; FURQUIM, L. M. de M.; COUTO, F. A.; LOPES, A. M. da S.; GONDIM, O. A.; SILVA, M. F. da; ALVES, M. A. Aprendizagem significativa: abordagens reflexivas e prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Caribeña - QUALIS B1*, [S. l.], v. 14, n. 2, p. e4439, 2025. DOI: 10.55905/rcssv14n2-004. Disponível em: <https://www.revistacaribena.com/ojs/index.php/rccs/article/view/4439>. Acesso em: 20 sep. 2025.

ESTEBAN, Maria Tereza. O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e o fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

---

8063

GAUTHIER, C. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. A *Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GHIRALDELLI JR., P. *História da educação*. Coleção Magistério do Segundo Grau, Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez, 1994.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_, Regina Célia Cazaux. *Avaliação do processo ensino - aprendizagem*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1997, p. 292-293.

\_\_\_\_\_, Regina Célia Cazaux. *Curso de Didática Geral*. Ed. - São Paulo: Ática, 2011.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

\_\_\_\_\_, Jussara. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1995.

\_\_\_\_\_, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_, J. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2014.

JULIANA ARAUJO. Trajetória da Avaliação Educacional e da Aprendizagem. YouTube, 22 set. 2015. Disponível em: <https://youtu.be/VTjKgJsT6-o>. Acesso em: 1 set. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2.ed. Salvador- BA, 2005.

\_\_\_\_\_, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo. Cortez Editorial, 2015.

\_\_\_\_\_, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2<sup>a</sup> ed. Salvador: Malabares. 2016.

\_\_\_\_\_, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

MELCHIOR, Maria Celina. Avaliação pedagógica: função e necessidade. 3<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

NOVAK, J.D. An alternative do piagetian psychology for Science and Mathematics education. Science Education, 61(4): 453-477, 1977(a).

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SABMARTÍ, Neus. Avaliar para aprender. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

SANTOS, Isabela Solovijovas; ALMEIDA, Luana Costa. Avaliação da aprendizagem escolar nos anos iniciais do fundamental: instrumentos recorrentes e seus usos. Regae: Rev. Gest. Aval. Educ., Santa Maria, v. 12, n. 21, e84824, 2023.

SANTOS, Francisco Eder Santos dos et al. A avaliação continua e aprendizagem significativa: reflexões e desafios. Revista Políticas Públicas & Cidades, (S. 1.J, v. 13, n. 2, p. e1441, 2024. DOI: 10.23900/2359-1552v13n2-381-2024. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1441>. Acesso em: 14 set. 2025.

STIGGING, R., & CONKLIN, N. (1992). In teachers' hands: Investigating the practices of classroom no. Albany, NY: State of New York University Press.

SCHMITZ, H., ALMEIDA, T. G. S., & SOUZA, B. N. (2021). What are the assessment instruments chosen by elementary school Teachers and what are the reasons to choose them? Revista Tempos e Espaços em Educação, 14(33), e14289.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças. São Paulo: Libertad - Centro de Formações e Assessoria Pedagogia, 1998.

\_\_\_\_\_, Celso dos S. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2006.