

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: FUNDAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM

DIAGNOSTIC ASSESSMENT IN THE EARLY GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL: FOUNDATIONS AND CONTRIBUTIONS TO LEARNING RECOVERY

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA EN LOS AÑOS INICIALES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA: FUNDAMENTOS Y CONTRIBUCIONES PARA LA RECUPERACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Patrícia Baggio Holzmann¹

RESUMO: Este artigo discute a avaliação diagnóstica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando fundamentos e contribuições para a recomposição da aprendizagem. O objetivo foi analisar bases teóricas da avaliação diagnóstica e compreender como seus resultados podem orientar o planejamento pedagógico, a tomada de decisão docente e estratégias de intervenção voltadas à recomposição de habilidades essenciais. Metodologicamente, trata-se de uma revisão bibliográfica narrativa, de abordagem qualitativa, construída a partir de estudos sobre avaliação diagnóstica e formativa, planejamento por evidências e documentos orientadores sobre recomposição das aprendizagens. Os resultados indicam que a avaliação diagnóstica é mais efetiva quando se articula ao ciclo diagnóstico-intervenção-monitoramento, com devolutivas pedagógicas e replanejamento contínuo. Evidenciou-se, ainda, que a recomposição da aprendizagem exige priorização curricular, definição de metas por habilidades, agrupamentos flexíveis e acompanhamento sistemático dos avanços, evitando a lógica de retomada mecânica de conteúdos. Conclui-se que fortalecer a avaliação diagnóstica como prática pedagógica contínua amplia a capacidade da escola de identificar lacunas, planejar intervenções e sustentar a recomposição com foco em progressão real das aprendizagens.

Palavras-chave: Avaliação diagnóstica. Recomposição da aprendizagem. Anos iniciais.

ABSTRACT: This article discusses diagnostic assessment in the early grades of elementary school, highlighting its foundations and contributions to learning recovery. The objective was to analyze theoretical bases of diagnostic assessment and to understand how its results can guide pedagogical planning, teacher decision-making, and intervention strategies aimed at learning recovery of essential skills. Methodologically, this is a narrative literature review with a qualitative approach, based on studies on diagnostic and formative assessment, evidence-informed planning, and guiding documents on learning recovery. The findings indicate that diagnostic assessment is more effective when articulated with a diagnosis-intervention-monitoring cycle, including pedagogical feedback and continuous replanning. It also shows that learning recovery requires curricular prioritization, goal setting by skills, flexible grouping, and systematic monitoring of progress, avoiding a mechanical “content review” approach. The study concludes that strengthening diagnostic assessment as a continuous pedagogical practice increases schools’ capacity to identify gaps, plan interventions, and sustain learning recovery focused on real progression of learning.

Keywords: Diagnostic assessment. Learning recovery. Early grades.

¹Doutoranda em Educação, Universidade: Branner.

RESUMEN: Este artículo discute la evaluación diagnóstica en los años iniciales de la educación primaria, destacando fundamentos y contribuciones para la recuperación de los aprendizajes. El objetivo fue analizar bases teóricas de la evaluación diagnóstica y comprender cómo sus resultados pueden orientar la planificación pedagógica, la toma de decisiones docente y estrategias de intervención dirigidas a la recomposición de habilidades esenciales. Metodológicamente, se trata de una revisión bibliográfica narrativa, con enfoque cualitativo, construida a partir de estudios sobre evaluación diagnóstica y formativa, planificación basada en evidencias y documentos orientadores sobre recomposición de aprendizajes. Los resultados indican que la evaluación diagnóstica es más efectiva cuando se articula al ciclo diagnóstico–intervención–seguimiento, con retroalimentación pedagógica y replanteamiento continuo. Además, se evidenció que la recuperación de aprendizajes exige priorización curricular, definición de metas por habilidades, agrupamientos flexibles y monitoreo sistemático de avances, evitando la lógica de repaso mecánico de contenidos. Se concluye que fortalecer la evaluación diagnóstica como práctica pedagógica continua amplía la capacidad de la escuela para identificar brechas, planificar intervenciones y sostener la recomposición con foco en la progresión real de los aprendizajes.

Palabras clave: Evaluación diagnóstica. Recuperación de aprendizajes. Años iniciales.

INTRODUÇÃO

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação diagnóstica tem um papel muito mais profundo do que “medir o que a criança sabe”. Na prática, ela funciona como um mapa inicial: ajuda a identificar conhecimentos prévios, lacunas, avanços e necessidades reais da turma e de cada estudante, para que o planejamento não seja feito no escuro. Quando essa avaliação é bem utilizada, ela deixa de ser um instrumento de classificação e passa a ser uma ferramenta pedagógica que orienta decisões, intervenções e acompanhamento contínuo (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2005).

Esse debate ganha ainda mais força porque a recomposição da aprendizagem, principalmente no pós-pandemia, mostrou que não basta “rever conteúdo”: é preciso compreender onde estão as defasagens e agir com intencionalidade. Documentos recentes do MEC reforçam que a integração entre avaliação diagnóstica e estratégias de recomposição cria um ciclo contínuo de diagnóstico–intervenção–monitoramento, favorecendo o planejamento pedagógico e a consolidação de habilidades prioritárias (BRASIL, 2024; BRASIL, 2025). Esse movimento se conecta diretamente ao que a BNCC defende ao orientar direitos de aprendizagem e desenvolvimento e ao exigir coerência entre currículo, ensino e avaliação (BRASIL, 2018).

Ao mesmo tempo, ainda existe uma lacuna prática bem comum nas escolas: aplicar diagnósticos e não conseguir transformar os resultados em ações pedagógicas efetivas. Muitas

vezes, os dados ficam “soltos”, sem devolutiva clara, sem reorganização do planejamento e sem estratégias de intervenção ajustadas às necessidades reais. Nessa direção, a avaliação diagnóstica precisa ser entendida não como um olhar “para trás”, mas como um instrumento de projeção do trabalho docente, preparando o terreno para novas aprendizagens e evitando repetição de erros no ensino (PERRENOUD, 1999).

Diante disso, o problema que orienta este artigo é: quais são os fundamentos da avaliação diagnóstica nos anos iniciais e de que forma ela pode contribuir para a recomposição da aprendizagem com foco em planejamento pedagógico e tomada de decisão docente? Assim, o objetivo do estudo é discutir bases teóricas da avaliação diagnóstica e suas contribuições para a recomposição, destacando o uso pedagógico dos resultados e a articulação entre avaliação, currículo e intervenções (BRASIL, 2018; BRASIL, 2025; LUCKESI, 2011).

MÉTODOS

Este artigo foi desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica narrativa, com abordagem qualitativa, por ser um delineamento adequado quando o objetivo é reunir fundamentos teóricos, sistematizar produções existentes e discutir implicações pedagógicas da avaliação diagnóstica e da recomposição da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental (GIL, 2019; MINAYO, 2014). A revisão foi construída a partir de leitura crítica e organização temática das fontes selecionadas, sem pretensão de generalização estatística.

As fontes de dados foram constituídas por livros, artigos científicos e documentos orientadores da educação brasileira relacionados a: avaliação educacional (com ênfase em avaliação diagnóstica e formativa), planejamento pedagógico, recomposição das aprendizagens e diretrizes curriculares. A população estudada correspondeu ao conjunto dessas publicações disponíveis em meio acadêmico e institucional, não havendo participação direta de estudantes, professores ou escolas, uma vez que não se realizou pesquisa de campo.

A amostragem foi do tipo intencional, definida pela relevância e aderência ao tema. Os critérios de seleção incluíram: (a) textos que tratassem da avaliação diagnóstica como instrumento pedagógico de identificação de conhecimentos prévios e lacunas; (b) publicações que discutissem avaliação articulada ao planejamento e à tomada de decisão docente; (c) materiais que abordassem estratégias de recomposição/recuperação das aprendizagens nos anos iniciais; e (d) documentos normativos e orientadores que sustentem a articulação entre currículo e avaliação. Foram excluídos materiais repetidos, textos sem autoria identificável e

publicações que tratassem avaliação apenas como mecanismo classificatório, sem conexão com intervenções pedagógicas (GIL, 2019).

Quanto aos procedimentos analíticos, realizou-se leitura exploratória e, posteriormente, leitura interpretativa, com organização do conteúdo em categorias temáticas, como: concepções de avaliação (diagnóstica e formativa), usos pedagógicos do diagnóstico, lacunas de aprendizagem, planejamento por evidências, estratégias de intervenção e acompanhamento/monitoramento. A sistematização foi orientada por princípios da análise de conteúdo, especialmente no processo de categorização e interpretação das unidades de sentido presentes nos textos selecionados (BARDIN, 2016; MINAYO, 2014).

No que se refere às questões éticas, por se tratar de pesquisa exclusivamente bibliográfica e documental, com uso de materiais de acesso público e sem envolvimento direto de seres humanos ou animais, não houve necessidade de submissão a Comitê de Ética em Pesquisa nem de autorização institucional específica. Ainda assim, foram observados cuidados de integridade acadêmica, com rigor na citação das fontes e respeito às diretrizes éticas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (BRASIL, 2016).

RESULTADOS

A revisão bibliográfica reuniu produções que conceituam a avaliação diagnóstica como instrumento pedagógico voltado à identificação de conhecimentos prévios, necessidades e lacunas de aprendizagem, com registro de que seu foco deve estar na orientação do ensino e não na classificação do estudante (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2005). Nos textos analisados, foi recorrente a compreensão de que o diagnóstico ganha sentido quando se vincula ao planejamento e à tomada de decisão docente, permitindo reorganizar objetivos, estratégias e tempos de aprendizagem (PERRENOUD, 1999).

Nos materiais revisados, também foi frequente a presença de discussões sobre a avaliação em articulação com a avaliação formativa, destacando o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem e a necessidade de devolutivas pedagógicas que orientem intervenções e replanejamento. Essas produções registram que o diagnóstico inicial, quando seguido de monitoramento, compõe um ciclo avaliativo que sustenta ajustes no ensino e apoio mais direcionado aos estudantes (HOFFMANN, 2005; LUCKESI, 2011).

Outro resultado recorrente foi a presença de documentos orientadores que tratam da recomposição da aprendizagem como ação planejada e baseada em evidências, apontando a

avaliação diagnóstica como etapa essencial para definir prioridades, identificar habilidades não consolidadas e orientar intervenções pedagógicas com foco em progressão. Nos textos analisados, a recomposição aparece associada a planejamento por objetivos, agrupamentos flexíveis, atividades focadas em habilidades essenciais e acompanhamento sistemático dos avanços (BRASIL, 2018; BRASIL, 2024; BRASIL, 2025).

A revisão também reuniu referências que destacam a necessidade de alinhar diagnóstico, currículo e planejamento, com registros de que a BNCC serve como base para selecionar habilidades prioritárias e organizar metas de aprendizagem nos anos iniciais. Nos documentos e estudos analisados, foi recorrente a ideia de que a recomposição não significa “refazer tudo”, mas priorizar aprendizagens essenciais e construir percursos de recuperação com intencionalidade e continuidade (BRASIL, 2018; BRASIL, 2024).

Por fim, os textos revisados registraram desafios frequentes relacionados ao uso da avaliação diagnóstica, com menções à aplicação de instrumentos sem devolutiva efetiva, dificuldades de interpretar dados, fragilidades no planejamento a partir dos resultados e risco de transformar diagnóstico em prática burocrática. Em contrapartida, a literatura destaca que a efetividade do diagnóstico depende de análise pedagógica dos resultados, definição de metas claras e integração com intervenções e acompanhamento, fortalecendo a recomposição como processo contínuo (PERRENOUD, 1999; LUCKESI, 2011; BRASIL, 2025).

DISCUSSÃO

Os resultados desta revisão reforçam que a avaliação diagnóstica, nos anos iniciais, só cumpre seu papel quando deixa de ser “prova de entrada” e passa a ser ferramenta de leitura do percurso. A literatura analisada é bem firme ao indicar que diagnosticar significa compreender onde a criança está, quais conhecimentos já construiu e quais lacunas precisam ser enfrentadas com intencionalidade pedagógica e não rotular, comparar ou excluir (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2005). Nessa perspectiva, a principal implicação dos achados é que o diagnóstico precisa “virar ação”: ele só tem sentido quando alimenta o planejamento e reorganiza o ensino.

Quando se observa a recomposição da aprendizagem, os resultados mostram que ela ganha consistência quando é tratada como processo e não como “corrida para recuperar conteúdo”. Os guias do Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens destacam justamente que a avaliação diagnóstica funciona como ponto de partida estratégico e que o planejamento precisa se apoiar em dados para priorizar habilidades e reorganizar percursos

(BRASIL, 2024; BRASIL, 2025). Isso dialoga com a ideia de que recompor não é voltar ao começo, mas identificar o essencial e criar caminhos realistas para que os estudantes avancem, sem perder de vista a progressão das aprendizagens.

Outro ponto muito importante é a articulação entre diagnóstico e currículo. Os resultados indicam que, sem uma referência curricular clara, o diagnóstico fica solto e corre o risco de virar apenas uma lista de erros. A BNCC aparece como base para orientar escolhas pedagógicas e priorizar habilidades essenciais nos anos iniciais, ajudando a transformar dados em decisões: o que retomar primeiro, o que consolidar, como agrupar estudantes e quais intervenções fazer (BRASIL, 2018). Além disso, a literatura de avaliação reforça que a avaliação diagnóstica precisa preparar o terreno para novas aprendizagens e isso implica conhecer o ponto de partida e planejar ações coerentes com esse ponto de partida (PERRENOUD, 1999).

Ao comparar os achados, fica evidente que a recomposição só se sustenta quando existe um ciclo contínuo: diagnosticar → intervir → acompanhar → replanejar. Os materiais do MEC reforçam essa lógica ao tratar avaliação e mediações pedagógicas como pilares articulados, defendendo que o diagnóstico deve orientar intervenções direcionadas e que o acompanhamento precisa ser constante para que a escola não “perca” novamente o estudante no caminho (BRASIL, 2025). Isso é coerente com a avaliação entendida como ato pedagógico que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar melhor, respeitando necessidades e condições reais (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2005).

6

Ao mesmo tempo, os resultados também evidenciam desafios que precisam ser levados a sério. Um deles é o risco de transformar o diagnóstico em prática burocrática: aplica-se, registra-se e arquiva-se. Outro é a dificuldade de interpretação pedagógica dos dados especialmente quando faltam instrumentos simples, tempo de análise e apoio formativo para o professor. Nesse ponto, os achados convergem para a ideia de que não basta ter avaliação; é preciso capacidade de leitura e condições de trabalho para transformar resultado em intervenção pedagógica consistente (PERRENOUD, 1999; BRASIL, 2025).

Quanto às limitações do estudo, por se tratar de revisão bibliográfica narrativa, os resultados dependem do recorte das obras selecionadas e não permitem generalizações para realidades específicas de redes e escolas. Além disso, não houve aplicação de instrumentos nem acompanhamento de turmas reais, o que limita a análise ao plano teórico e documental (GIL, 2019; MINAYO, 2014). Ainda assim, a revisão ajuda a organizar fundamentos e apontar caminhos pedagógicos relevantes para a prática docente.

Como caminhos para novas pesquisas, os achados indicam a necessidade de estudos empíricos que acompanhem, na rotina escolar, como professores utilizam diagnósticos para planejar intervenções e como monitoram a recomposição ao longo do tempo. Também seriam importantes pesquisas sobre formatos de devolutiva pedagógica (para alunos e famílias), estratégias de agrupamento flexível e metodologias de intervenção por habilidades prioritárias nos anos iniciais. Por fim, investigar como formações continuadas baseadas em dados (diagnóstico e acompanhamento) impactam a aprendizagem pode contribuir para consolidar a avaliação diagnóstica como prática pedagógica viva e não apenas como etapa inicial do ano letivo (BRASIL, 2024; BRASIL, 2025; PERRENOUD, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta revisão evidenciam que a avaliação diagnóstica, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se consolida como instrumento pedagógico essencial quando é utilizada para identificar conhecimentos prévios, lacunas e necessidades reais de aprendizagem, orientando o planejamento e a tomada de decisão docente. A literatura analisada reforça que o diagnóstico perde sentido quando se limita à classificação, e ganha potência quando se transforma em base para intervenções e acompanhamento contínuo (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2005).

7

A revisão também mostrou que a recomposição da aprendizagem se fortalece quando é tratada como processo planejado, baseado em evidências e articulado ao currículo. Documentos orientadores recentes indicam que a avaliação diagnóstica é ponto de partida para definir prioridades, selecionar habilidades essenciais e organizar intervenções coerentes, compondo um ciclo de diagnóstico, ação pedagógica e monitoramento (BRASIL, 2018; BRASIL, 2024; BRASIL, 2025). Assim, conclui-se que recompor aprendizagens não significa apenas retomar conteúdos, mas reorganizar percursos para garantir progressão real.

Outro achado relevante é que o uso pedagógico do diagnóstico depende de condições concretas: leitura e interpretação dos dados, devolutivas formativas e integração com o planejamento. A literatura destaca que, sem análise pedagógica e replanejamento, há risco de o diagnóstico se tornar prática burocrática, enfraquecendo seu potencial como instrumento de melhoria do ensino e da aprendizagem (PERRENOUD, 1999; LUCKESI, 2011).

Por fim, considerando os limites próprios de uma revisão bibliográfica narrativa, conclui-se que os achados sistematizam fundamentos e orientações presentes na literatura e em

documentos oficiais, mas não permitem generalizações para contextos específicos sem estudos empíricos. Ainda assim, os resultados sustentam que fortalecer a avaliação diagnóstica como prática pedagógica contínua, articulada ao currículo e ao monitoramento, é caminho relevante para qualificar a recomposição da aprendizagem nos anos iniciais (BRASIL, 2018; BRASIL, 2025; HOFFMANN, 2005).

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. **Assessment and classroom learning**. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Guia para implementação da recomposição das aprendizagens. Brasília, DF: MEC, 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. Brasília, DF: MEC, 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Guia de avaliação e mediações pedagógicas para recomposição das aprendizagens. Brasília, DF: MEC, 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Guia de formação continuada para recomposição das aprendizagens. Brasília, DF: MEC, 2025.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 24. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

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

SADLER, D. Royce. **Formative assessment and the design of instructional systems**. *Instructional Science*, v. 18, n. 2, p. 119-144, 1989.