

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: PROPOSTA DE UM MODELO PARA IDENTIFICAÇÃO DE LACUNAS DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

Patrícia Baggio Holzmann¹

RESUMO: Este artigo discute a avaliação diagnóstica articulada ao planejamento pedagógico, apresentando uma proposta de modelo para identificação de lacunas de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo foi analisar fundamentos teóricos da avaliação diagnóstica e formativa e sistematizar elementos que permitam transformar dados em decisões pedagógicas, orientando intervenções e monitoramento do progresso. Metodologicamente, trata-se de uma revisão bibliográfica narrativa, de abordagem qualitativa, construída a partir de estudos sobre avaliação da aprendizagem, feedback, regulação das aprendizagens e referenciais curriculares. Os resultados indicam que o diagnóstico é mais efetivo quando organizado por habilidades, ancorado em referenciais como a BNCC, e integrado ao ciclo diagnóstico-intervenção-monitoramento, com devolutivas e replanejamento contínuo. Evidenciou-se que um modelo estruturado requer instrumentos curtos e focados, análise pedagógica por habilidade, definição de metas de curto prazo, intervenções direcionadas e acompanhamento periódico dos avanços. Conclui-se que a adoção de um modelo de diagnóstico articulado ao planejamento fortalece a tomada de decisão docente, favorece progressão real das aprendizagens e contribui para reduzir lacunas de forma mais consistente nos anos iniciais.

1

Palavras-chave: Avaliação diagnóstica. Lacunas de aprendizagem. Planejamento pedagógico.

ABSTRACT: This article discusses diagnostic assessment articulated with pedagogical planning, proposing a model to identify learning gaps in the early grades of elementary school. The objective was to analyze theoretical foundations of diagnostic and formative assessment and to systematize elements that transform data into pedagogical decisions, guiding interventions and progress monitoring. Methodologically, this is a narrative literature review with a qualitative approach, based on studies on learning assessment, feedback, learning regulation, and curricular references. The findings indicate that diagnostic assessment is more effective when organized by skills, anchored in references such as the BNCC, and integrated into a diagnosis-intervention-monitoring cycle, including feedback and continuous replanning. It also shows that a structured model requires short, focused instruments, skill-based pedagogical analysis, short-term goal setting, targeted interventions, and periodic monitoring of progress. The study concludes that adopting a diagnostic model articulated with planning strengthens teacher decision-making, supports real learning progression, and helps reduce learning gaps more consistently in the early grades.

Keywords: Diagnostic assessment. Learning gaps. Pedagogical planning.

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Branner.

RESUMEN: Este artículo discute la evaluación diagnóstica articulada a la planificación pedagógica, presentando una propuesta de modelo para identificar brechas de aprendizaje en los años iniciales de la educación primaria. El objetivo fue analizar fundamentos teóricos de la evaluación diagnóstica y formativa y sistematizar elementos que permitan transformar datos en decisiones pedagógicas, orientando intervenciones y seguimiento del progreso. Metodológicamente, se trata de una revisión bibliográfica narrativa, con enfoque cualitativo, construida a partir de estudios sobre evaluación del aprendizaje, retroalimentación, regulación de los aprendizajes y referencias curriculares. Los resultados señalan que el diagnóstico es más efectivo cuando se organiza por habilidades, se ancla en referencias como la BNCC y se integra al ciclo diagnóstico-intervención-seguimiento, con retroalimentación y replanteamiento continuo. Se evidenció que un modelo estructurado requiere instrumentos breves y focalizados, análisis pedagógico por habilidad, definición de metas a corto plazo, intervenciones dirigidas y monitoreo periódico de los avances. Se concluye que la adopción de un modelo diagnóstico articulado a la planificación fortalece la toma de decisiones docente, favorece la progresión real de los aprendizajes y contribuye a reducir brechas de manera más consistente en los años iniciales.

Palabras clave: Evaluación diagnóstica. Brechas de aprendizaje. Planificación pedagógica.

INTRODUÇÃO

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação diagnóstica tem um papel que vai muito além de “verificar o que o estudante sabe”. Quando ela é bem conduzida, ela funciona como um retrato pedagógico do ponto de partida: revela conhecimentos prévios, habilidades já consolidadas, dificuldades persistentes e lacunas que, se não forem enfrentadas, tendem a se acumular e se transformar em defasagens maiores ao longo da trajetória escolar (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2005). Nesse sentido, diagnosticar é um ato de cuidado pedagógico, porque impede que o planejamento seja feito por suposição e permite que o professor ensine com intencionalidade, respeitando o tempo e as necessidades reais da turma.

O desafio é que, na prática, muitas escolas aplicam instrumentos diagnósticos, mas não conseguem transformar os resultados em ações consistentes. Os dados ficam registrados, porém sem devolutiva, sem reorganização do planejamento e sem estratégias claras de intervenção. A literatura sobre avaliação reforça que o diagnóstico só cumpre sua função quando se conecta à regulação das aprendizagens, isto é, quando orienta decisões didáticas, reensino, acompanhamento do progresso e replanejamento contínuo (PERRENOUD, 1999). Essa ideia se aproxima do que defendem os estudos de avaliação formativa, ao mostrarem que evidências e feedback, quando usados de forma sistemática, favorecem aprendizagem e reduzem desigualdades dentro da sala de aula (SADLER, 1989; BLACK; WILIAM, 1998).

Além disso, a identificação de lacunas precisa dialogar com um referencial curricular claro. Sem isso, o diagnóstico vira um conjunto genérico de erros e acertos, sem objetivo pedagógico definido. No contexto brasileiro, a BNCC contribui para dar precisão a esse processo ao explicitar habilidades e progressões esperadas, permitindo que o professor identifique o que precisa ser retomado, o que deve ser consolidado e quais metas podem ser priorizadas para garantir avanço real (BRASIL, 2018). Assim, a avaliação diagnóstica se torna mais útil quando é organizada por habilidades e quando alimenta um planejamento baseado em evidências, com metas, intervenções e monitoramento.

Diante disso, o problema que orienta este artigo é: como estruturar um modelo de avaliação diagnóstica articulado ao planejamento pedagógico para identificar lacunas de aprendizagem e orientar intervenções nos anos iniciais? A relevância do tema está no fato de que um modelo bem definido pode ajudar escolas e professores a transformar dados em decisões: priorizar habilidades, organizar agrupamentos flexíveis, planejar intervenções e acompanhar o progresso com mais clareza e continuidade. Assim, este estudo tem como objetivo apresentar uma proposta de modelo para identificação de lacunas de aprendizagem nos anos iniciais, articulando avaliação diagnóstica, planejamento por habilidades e acompanhamento formativo do progresso (BRASIL, 2018; BLACK; WILIAM, 1998; PERRENOUD, 1999).

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 sustentar a proposta de um modelo de avaliação diagnóstica articulada ao planejamento pedagógico para identificação de lacunas de aprendizagem nos anos iniciais (GIL, 2019; MINAYO, 2014). A revisão foi construída a partir de leitura crítica, organização temática e síntese interpretativa das fontes selecionadas, sem pretensão de generalização estatística.

As fontes de dados foram constituídas por livros, artigos científicos e documentos orientadores relacionados a: avaliação da aprendizagem (diagnóstica e formativa), feedback e regulação das aprendizagens, planejamento pedagógico por habilidades e referenciais curriculares para os anos iniciais. A população estudada correspondeu ao conjunto dessas produções bibliográficas disponíveis em meio acadêmico e institucional, não havendo participação direta de estudantes, professores ou escolas, pois 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 conceituassem avaliação diagnóstica como instrumento pedagógico de identificação de conhecimentos prévios e lacunas; (b) publicações sobre avaliação formativa, feedback e acompanhamento do progresso; (c) estudos que articulassem avaliação e planejamento pedagógico com foco em tomada de decisão docente; e (d) documentos curriculares que apoiem a organização do diagnóstico por habilidades, com destaque para a BNCC. Foram excluídos materiais repetidos, textos sem autoria identificável e publicações que tratassem a avaliação apenas como mecanismo classificatório, sem conexão com intervenção e replanejamento (GIL, 2019).

Quanto aos procedimentos analíticos, realizou-se leitura exploratória e, em seguida, leitura interpretativa, com organização do conteúdo em categorias temáticas, como: concepções de avaliação diagnóstica; evidências e feedback; planejamento por habilidades; identificação e priorização de lacunas; estratégias de intervenção; e monitoramento do progresso. A sistematização foi orientada por princípios da análise de conteúdo, especialmente na etapa de categorização e interpretação de 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 ênfase no seu uso para orientar o ensino e não para classificar estudantes (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2005). Nos textos analisados, foi recorrente a compreensão de que o diagnóstico ganha efetividade quando se conecta ao planejamento e à tomada de decisão docente, evitando que os resultados se tornem apenas registros burocráticos (PERRENOUD, 1999).

Nos materiais revisados, apareceu com frequência a articulação entre avaliação diagnóstica e avaliação formativa, destacando que identificar lacunas exige devolutivas

pedagógicas e acompanhamento contínuo do progresso. Estudos clássicos sobre avaliação formativa registram que feedback, critérios claros e regulação do ensino a partir de evidências contribuem para avanços mais consistentes, especialmente quando o professor ajusta objetivos e estratégias conforme os dados indicam (SADLER, 1989; BLACK; WILIAM, 1998).

A revisão também evidenciou que a identificação de lacunas se torna mais precisa quando se apoia em referenciais curriculares. Nesse ponto, a BNCC apareceu como base para organizar diagnósticos por habilidades essenciais, permitindo que professores identifiquem o que foi consolidado, o que está em desenvolvimento e o que necessita de intervenção, evitando diagnósticos genéricos e pouco acionáveis (BRASIL, 2018).

A partir das recorrências encontradas na literatura, foram identificados elementos centrais para compor um modelo de identificação de lacunas articulado ao planejamento pedagógico: (a) definição de habilidades-alvo (base curricular); (b) aplicação de instrumentos curtos e focados; (c) análise pedagógica dos resultados por habilidade; (d) devolutiva formativa e definição de metas de curto prazo; (e) planejamento de intervenções por habilidade (reensino, atividades guiadas, agrupamentos flexíveis); e (f) monitoramento periódico do progresso com ajustes no planejamento. Esses elementos se alinham à ideia de avaliação como regulação das aprendizagens, em que diagnosticar é inseparável de intervir e acompanhar (PERRENOUD, 1999; BLACK; WILIAM, 1998).

Por fim, a revisão registrou desafios recorrentes relacionados ao uso do diagnóstico, como dificuldade de interpretação dos dados, falta de tempo institucional para análise pedagógica, ausência de instrumentos simples de monitoramento e risco de aplicação sem devolutiva. Em contrapartida, a literatura indica que a efetividade do modelo depende de rotina de acompanhamento, clareza de metas e integração entre avaliação e planejamento, fortalecendo a tomada de decisão docente e a progressão das aprendizagens (HOFFMANN, 2005; LUCKESI, 2011).

DISCUSSÃO

Os resultados desta revisão reforçam que a avaliação diagnóstica, nos anos iniciais, só cumpre sua função quando é tratada como instrumento de regulação do ensino, e não como etapa de “triagem” sem consequência pedagógica. A literatura analisada é consistente ao afirmar que diagnosticar significa compreender o ponto de partida e transformar essa leitura em decisões didáticas, evitando práticas classificatórias que apenas registram desempenho sem apoiar o avanço (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2005). Assim, a principal implicação dos

achados é que um diagnóstico eficaz precisa estar ligado, desde o início, ao planejamento e ao replanejamento.

Ao comparar os resultados com a literatura sobre avaliação formativa, fica evidente que a identificação de lacunas só se torna realmente útil quando é acompanhada de devolutiva e possibilidade de ajuste do ensino. Sadler destaca que a avaliação formativa exige critérios claros, informação sobre a diferença entre o desempenho atual e o esperado e ações para reduzir essa diferença, o que, na prática, se traduz em feedback e reensino orientado por objetivos (SADLER, 1989). Black e Wiliam reforçam que o uso de evidências para orientar o próximo passo do professor e do estudante tem impacto relevante na aprendizagem, especialmente quando a avaliação é incorporada ao cotidiano da sala e não restrita a momentos isolados (BLACK; WILIAM, 1998). Isso confirma a lógica do modelo proposto: diagnosticar, intervir e monitorar não são fases separadas, mas partes do mesmo ciclo.

Outro ponto que aparece com força nos achados é a necessidade de ancorar o diagnóstico em um referencial curricular explícito, para que a leitura das lacunas seja objetiva e acionável. Sem esse apoio, há risco de diagnósticos vagos (“não aprende”, “tem dificuldade”), que não geram intervenção específica. A BNCC contribui ao explicitar habilidades essenciais e progressões, permitindo que o diagnóstico seja organizado por habilidades e que o planejamento seja orientado por metas claras, com intervenções focadas e progressão mais consistente (BRASIL, 2018). Essa articulação entre diagnóstico e currículo é central para evitar tanto a repetição de conteúdos já dominados quanto a aceleração desordenada que mantém as lacunas invisíveis.

O conjunto de elementos identificados para compor o modelo (habilidades-alvo, instrumentos curtos, análise por habilidade, metas de curto prazo, intervenções focadas e monitoramento) dialoga diretamente com a ideia de avaliação como regulação das aprendizagens. Perrenoud enfatiza que avaliar deve servir para ajustar o ensino e apoiar o estudante a aprender, o que exige decisões didáticas e acompanhamento, e não apenas registro de resultados (PERRENOUD, 1999). Assim, a implicação prática mais importante do modelo é que ele oferece uma estrutura para “transformar dado em ação”, organizando o trabalho docente em etapas simples, repetíveis e alinhadas ao cotidiano escolar.

Os desafios identificados na revisão também ajudam a entender por que, muitas vezes, o diagnóstico não vira intervenção. Falta de tempo institucional para analisar dados, dificuldade em interpretar resultados e ausência de instrumentos de monitoramento são barreiras reais que fazem a escola cair na lógica burocrática do “aplica e arquiva”. Isso mostra que o modelo não

pode depender apenas do esforço individual do professor: ele exige condições de trabalho e organização escolar, como momentos coletivos de análise, planejamento colaborativo e rotinas de acompanhamento. Nessa perspectiva, a gestão pedagógica se torna peça-chave para sustentar o ciclo diagnóstico–intervenção–monitoramento, evitando que a proposta se perca na rotina (HOFFMANN, 2005; LUCKESI, 2011).

Quanto às limitações do estudo, por se tratar de revisão bibliográfica narrativa, os resultados dependem do recorte das obras selecionadas e não permitem afirmar, com base empírica, o impacto do modelo em diferentes contextos escolares. Além disso, não houve aplicação do modelo em turmas reais, o que impede observar fatores como tempo de implementação, viabilidade de instrumentos, adesão docente e efeitos no progresso dos estudantes (GIL, 2019; MINAYO, 2014). Ainda assim, a revisão permite sustentar teoricamente a proposta e organizar seus componentes com coerência.

Como caminhos para novas pesquisas, os achados indicam a necessidade de estudos empíricos que testem o modelo em escolas dos anos iniciais, analisando: (a) viabilidade do uso de instrumentos curtos por habilidade; (b) impacto de intervenções focadas na redução de lacunas específicas; (c) efeitos do monitoramento frequente no ritmo de progressão; e (d) condições institucionais necessárias para sustentar o ciclo avaliativo. Também seriam relevantes pesquisas comparando diferentes formas de devolutiva pedagógica e modelos de agrupamento flexível para apoiar estudantes com lacunas semelhantes. Esse tipo de investigação pode fortalecer a proposta, mostrando como ela se adapta a realidades distintas e como pode apoiar decisões docentes com mais precisão e equidade (BLACK; WILIAM, 1998; PERRENOUD, 1999; BRASIL, 2018).

7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta revisão evidenciam que a avaliação diagnóstica, quando articulada ao planejamento pedagógico, constitui um caminho consistente para identificar lacunas de aprendizagem e orientar intervenções nos anos iniciais. A literatura analisada reforça que o diagnóstico perde sua função quando se limita à classificação e ganha potência quando se transforma em ação pedagógica, com decisões didáticas e replanejamento contínuo (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2005).

A revisão também mostrou que a identificação de lacunas se fortalece quando está conectada à avaliação formativa, sobretudo por meio de devolutivas e monitoramento do progresso. Estudos clássicos indicam que feedback, critérios claros e regulação do ensino a partir

de evidências favorecem avanços mais consistentes, especialmente quando o professor ajusta objetivos e estratégias conforme os dados mostram (SADLER, 1989; BLACK; WILIAM, 1998). Assim, conclui-se que a proposta de modelo apresentada se sustenta na lógica do ciclo diagnóstico-intervenção-monitoramento, em que cada etapa alimenta a seguinte.

Outro achado relevante é que a efetividade do modelo depende de referência curricular clara. A BNCC contribui para dar precisão à leitura das lacunas ao explicitar habilidades e progressões, permitindo organizar diagnósticos por habilidade, definir prioridades e construir metas de curto prazo, evitando diagnósticos genéricos e intervenções pouco direcionadas (BRASIL, 2018; PERRENOUD, 1999). Dessa forma, o planejamento baseado em evidências se torna mais viável e coerente, com intervenções focadas e acompanhamento sistemático.

Por fim, considerando os limites próprios de uma revisão bibliográfica narrativa, conclui-se que os achados sistematizam fundamentos teóricos e sustentam uma proposta de modelo, mas indicam a necessidade de validação empírica em contextos reais de escola. Ainda assim, os resultados apontam que organizar a rotina avaliativa com instrumentos focados, análise por habilidade, devolutivas e monitoramento periódico pode fortalecer a tomada de decisão docente e promover progressão real das aprendizagens nos anos iniciais, desde que haja condições institucionais para análise, planejamento e acompanhamento (GIL, 2019; MINAYO, 2014).

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 Educação**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2018.
- 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.
- 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.
- HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação formativa: práticas inovadoras.** Campinas, SP: Papirus, 2001.