



PERCEPÇÕES E DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM TERESINA

SOARES, Norma Patrícia Lopes¹

SOARES, Reijane Maria de Freitas²

NASCIMENTO, Maria Noraneide Rodrigues do³

Resumo: O presente artigo investiga a dinâmica da avaliação da aprendizagem em uma escola pública da rede estadual de Teresina-Piauí a partir da análise das percepções da coordenadora pedagógica, de uma professora e de dois estudantes. O estudo, de natureza qualitativa e exploratória, busca compreender como os conceitos de avaliação diagnóstica, formativa e somativa se manifestam na prática pedagógica, bem como analisar os desafios impostos pelas políticas de progressão continuada e pelas avaliações externas (SAEPI/SAEB). Para fundamentar as análises recorreu-se aos teóricos Luckesi, (2011), Allal (1986), Hadji (1994), Bardin (2011), Gonçalves e Malta (2022). Os resultados indicam uma falta de harmonia entre a proposta institucional de avaliação contínua e formativa, preconizada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e reforçada pela coordenadora, e a prática docente, que ainda se apoia fortemente em instrumentos somativos (provas) e sofre pressão das metas de desempenho externas. A percepção dos alunos, por sua vez, revela uma compreensão da avaliação como verificação de conteúdo, embora valorizem as atividades diversificadas. Concluímos que a escola enfrenta o desafio de transformar a cultura avaliativa, migrando da pedagogia do exame para a avaliação como instrumento de regulação e apoio à aprendizagem.

1 Doutora em Educação, Campus Ministro Petrônio Portela - UFPI, nplsoares@ufpi.edu.br

2 Mestre e Doutora em Educação, Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Infantil – EAD, Campus Ministro Petrônio Portela - UFPI, reijanufpi@ufpi.edu.br

3 Mestre e Doutora em Educação, Sub Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus Ministro - Petrônio Portela - UFPI, marianoraneide@ufpi.edu.br



Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Avaliação Formativa; Progressão Continuada; Escola Pública.

Abstract: This article investigates the dynamics of learning assessment in a public school of the state network in Teresina-Piauí based on the analysis of the perceptions of the pedagogical coordinator, a teacher, and two students. The study, which is qualitative and exploratory in nature, seeks to understand how the concepts of diagnostic, formative, and summative assessment manifest in pedagogical practice, as well as to analyze the challenges posed by continuous progression policies and external assessments (SAEPI/SAEB). To support the analyses, the study drew on the theories of Luckesi (2011), Allal (1986), Hadji (1994), Bardin (2011), and Gonçalves and Malta (2022). The results indicate a lack of harmony between the institutional proposal for continuous and formative assessment, advocated in the Political-Pedagogical Project (PPP) and reinforced by the coordinator, and the teaching practice, which still relies heavily on summative instruments (tests) and is pressured by external performance targets. The students' perception, in turn, reveals an understanding of assessment as content verification, although they value diversified activities. We conclude that the school faces the challenge of transforming the assessment culture, moving from exam-based pedagogy to assessment as a tool for regulating and supporting learning.

Keywords: Learning Assessment; Formative Assessment; Continuous Progression; Public School.



1 INTRODUÇÃO

Discutir sobre o processo de avaliação é uma tarefa complexa haja vista a diversidade de conceitos do tema, a variedade de sujeitos envolvidos, a abrangência do contexto e a longevidade em que tal processo se desenvolve, para não citar outra infinidade de variantes que interferem nos resultados da análise.

Com base nessa prerrogativa, partimos da assertiva de que a avaliação da aprendizagem constitui um dos pilares centrais do processo educativo, atuando não apenas como um mecanismo de verificação de resultados, mas, sobretudo, como um instrumento de diagnóstico e regulação do ensino, o que é corroborado por Luckesi (2011). Em escolas públicas, essa prática é atravessada por diretrizes curriculares nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); pelas políticas estaduais, como a Progressão Continuada; pelos sistemas de avaliação em larga escala como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema de Avaliação da Educação do Piauí (SAEPI), que impõem desafios complexos à gestão e à prática docente em sala de aula (Brasil, 2018).

Há vários anos a avaliação escolar e consequentemente a avaliação da aprendizagem tem sido compreendida dentro de um paradigma cujo foco principal é a quantificação de resultados e a seleção dos alunos mais inteligentes com base no critério das competências. Essa visão restringe o processo educativo à atribuição de notas, deixando em segundo plano a complexidade do ser humano, além de aprofundar desigualdades existentes no sistema educacional (Luckesi, 2002). Essa linha de pensamento não reconhece as diversas formas e ritmos de aprendizagem, o que prejudica os alunos que não se enquadram nesse limiar de entendimento.

Contudo, estudiosos do processo de ensino aprendizagem, especialmente no tocante aspecto avaliativo, como Jussara Hoffmann (2001), propõem uma avaliação de caráter mais formativo e humano, tendo por base o diálogo e o sujeito com suas inúmeras especificidades. Essa abordagem valoriza o processo de aprendizagem como cotidiano reconhecendo a diversidade dos estudantes e suas necessidades específicas. A avaliação, assim compreendida, se torna mecanismo que orienta o desenvolvimento, apoia o crescimento individual e coletivo, e estimulando a reflexão sobre o próprio processo de aprender.



Desse modo a prática avaliativa deve ser fundamentada em uma concepção pedagógica que reconheça no aluno o seu eu, o qual está inserido numa rede de relações que geram uma integralidade, apoiado pelas diversas dimensões como a afetividade, a cognição, a sociedade, a política, a cultura, a ética, dentre outras Perrenoud (2011). Desse modo o processo de avaliação deve levar em consideração o contexto particular e escolar, além das experiências de cada estudante, caso contrário o aluno não se sente parte daquele espaço, e, provavelmente não perceberá o valor da educação e da avaliação a qual passará a ser incorporada como um momento de pressão e punição, o que gera ansiedade, descontentamento com o ambiente escolar e certamente a evasão.

Com base na contextualização acima descrita, o presente estudo investiga como a avaliação da aprendizagem se concretiza em uma escola pública de Teresina-Piauí, onde, o problema de pesquisa reside na compreensão entre o discurso pedagógico institucionalizado e a prática avaliativa percebida/estabelecida pelos atores: coordenadora pedagógica, uma professora e dois alunos (um do Ensino Fundamental e outro do Ensino Médio).

Partindo do problema de pesquisa definimos como objetivo geral analisar como a avaliação da aprendizagem se concretiza em uma escola pública de Teresina-Pi. De modo específico buscamos compreender a relação entre o discurso pedagógico institucionalizado e a prática avaliativa percebida/estabelecida pelos atores: coordenadora pedagógica, uma professora e dois alunos (um do Ensino Fundamental e outro do Ensino Médio); descrever as concepções de avaliação da aprendizagem dos sujeitos pesquisados; indicar os instrumentos de avaliação da aprendizagem do lócus já indicado; todas essas ações confrontadas às ideias de autores como: Luckesi, (2011), Allal (1986), Hadji (1994), Gonçalves e Malta (2022).

Para a realização a investigação fora realizada pesquisa bibliográfica e aplicados questionários à coordenadora pedagógica, à professora e aos dois alunos. Aqueles, submetidos à análise de Bardin (2011) geraram os dados conclusivos.

Como justificativa desta pesquisa apresentamos a necessidade de situar discentes de diferentes cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Piauí sobre a realidade educacional que os aguarda futuramente como docentes da rede pública estadual do Piauí, visando que estes estudem a



teoria, conheçam a realidade e estabeleçam metas de melhorias em suas futuras práticas avaliativas.

2 METODOLOGIA

O presente estudo adotou uma abordagem qualitativa e exploratória, baseada na análise de dados primários coletados por meio de questionários estruturados e semiestruturados aplicados aos participantes.

Quanto aos participantes constaram: a Coordenadora Pedagógica onde foi aplicado questionário voltado à concepção institucional de avaliação; uma professora com uso de questionário sobre práticas avaliativas e desafios da progressão continuada; e, dois alunos (9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio) onde foram aplicados questionários sobre percepções e experiências avaliativas.

Com relação aos dados, estes foram analisados com base na análise de conteúdo (Bardin, 2011), buscando identificar convergências e divergências entre os discursos institucionalizados pelos teóricos que fundamentaram a pesquisa (Luckesi, 2011; Allal, 1986; Hadji, 1994) e as concepções apresentadas pelos participantes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão sobre avaliação da aprendizagem no Brasil é marcada pela crítica à chamada “pedagogia do exame” e pela defesa de uma avaliação formativa, entendida como instrumento de reflexão e tomada de decisão (Luckesi, 2011). Essa perspectiva propõe uma prática avaliativa voltada à aprendizagem, e não apenas à certificação.

Para Haydt (2004, p. 10), “avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores (ou) interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios”. Este conceito é um representante clássico da perspectiva tradicional onde o aluno é o alvo do julgamento. Em contraponto existe a proposta de uma avaliação mediadora, a qual segundo Hoffmann (2019, p. 14), “a expressão mediadora refere-se à finalidade essencial do ato avaliativo: de se proceder à adequada intervenção pedagógica a



partir da observação dos percursos individuais de aprendizagem, portanto, uma ação docente crítica e reflexiva que visa à escolarização digna e de qualidade para todos os alunos”. De acordo com a concepção adotada para o processo de avaliação são escolhidos princípios e finalidades distintos, bem como instrumentos também específicos.

Sobre concepção de avaliação Luckesi (2011), afirma que esta é um juízo de qualidade sobre dados relevantes, voltado à tomada de decisão pedagógica. O autor diferencia avaliação de exame, destacando que o segundo tem caráter meramente classificatório, enquanto o primeiro propicia uma análise sobre o processo formativo do estudante.

Para os autores Allal (1986) e Hadji (1994) os teóricos defendem que a avaliação formativa deve permitir a autorregulação da aprendizagem, por meio de devolutivas contínuas e contextualizadas.

Na prática pedagógica, a avaliação pode ser dividida em três tipos principais e complementares entre si: primeira a Diagnóstica, realizada no início do processo, identifica conhecimentos prévios e dificuldades (Luckesi, 2005); a segunda a Formativa, acompanha o desenvolvimento da aprendizagem e busca regular o processo por meio do feedback (Allal, 1986; Hadji, 1994); e, a terceira a Somativa, aplica-se ao final de um período, com foco em certificação e resultados (Luckesi, 2011). Todo procedimento avaliativo está a serviço da ação educativa e, portanto, do processo de planejamento. Isso porque a avaliação é um componente do ato pedagógico e “sem ações pedagógicas planejadas, não há avaliação da aprendizagem” (Luckesi, 2011, p. 17), sendo preciso avaliar em todo o percurso de qualquer processo educativo, ou seja, antes, como avaliação diagnóstica para identificar elementos de partida para planejar, durante, como avaliação formativa, para oferecer condições de redirecionamento da ação educativa, e depois, como avaliação somativa, para tomar decisões sobre a continuidade ou não daquela ação (Scriven, 1967).

Nesse sentido, Luckesi (2011) considera que qualificar a avaliação com adjetivos como dinâmica, qualitativa, formativa, autêntica, processual, mediadora ou emancipatória apenas expressa as várias facetas da complexa atividade que é a avaliação, visto serem todos esses aspectos inerentes ao julgamento de uma prática à luz de critérios claros, estabelecidos prévia ou concomitantemente, para a tomada de decisão.



Com relação à temática Avaliação em Larga Escala e Progressão Continuada entendemos que avaliar é uma ação inerente ao trabalho docente e este, de alguma forma, avalia o discente, seja por meio de provas, trabalhos, exercícios, de modo oral e/ou escrito, em grupos e/ou individualmente. As avaliações possibilitam o professor perceber o quanto seus alunos estão de fato aprendendo e que aspectos apresentam maior dificuldade. A partir dessa constatação o professor (re)planeja as próximas ações e decide, por exemplo, se deve seguir com novos conteúdos ou se precisa reforçar algum conceito já estudado. Identifica também quais alunos necessitam de mais atenção.

Assim como cada professor avalia o aprendizado de seus alunos, atualmente, o País também precisa avaliar o quanto as crianças e jovens espalhados pelas escolas de todo o território nacional estão de fato aprendendo. O Brasil faz isso por meio dos chamados exames padronizados, também chamados de Exames de Larga Escala e Avaliações Externas, que são aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2026).

As avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB), que posteriormente evoluiu para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e o Sistema de Avaliação da Educação no Piauí (SAEPI), são instrumentos utilizados para medir a qualidade da educação em nível sistêmico. No entanto, conforme apontam Gonçalves da Silva e Malta (2022), essas avaliações têm gerado uma pressão sobre as escolas, que acabam priorizando o desempenho em detrimento da formação integral dos estudantes.

Quanto à política de Progressão Continuada, esta diz respeito a políticas estaduais com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e atender as demandas por uma educação menos excludente, reduzindo a evasão e promovendo a recuperação contínua (Brasil, 2026), sua efetividade depende do comprometimento institucional e do acompanhamento das aprendizagens. Embora bem-intencionada, é frequentemente confundida com aprovação automática, gerando assim críticas por parte de alguns docentes.

Marinho-Araújo e Rabelo (2015) analisam que, na última década, tem havido mudanças pedagógicas tanto nas estruturas curriculares da educação básica quanto nas diretrizes curriculares da educação superior, sinalizando a necessidade de os processos avaliativos se pautarem nos indicadores da



trajetória de formação educativa. Ou seja, um desafio maior se apresenta para os processos avaliativos: revelar evidências de como ocorre a articulação entre teoria e prática, como acontece sua integração e transferência na resolução de problemas em diferentes contextos. Enfim, há que se desenvolver práticas avaliativas pautadas em indicadores de como as competências se constroem, vinculadas às subjetividades individuais e sociais próprias às relações e aos entornos vivenciados.

Por não ser foco deste artigo o estudo de competências, não cabe aqui discutir toda a complexa polissemia de conceitos em torno do termo, mas é essencial destacar que o entendimento de competência alterou-se significativamente nas últimas quatro décadas, tomando uma dimensão ampla constituída não só de aspectos cognitivos, mas também intersubjetivos, emocionais, pessoais e interpessoais e socioculturais desenvolvidos a partir de processos educativos que estabelecem relações sistematizadas com o conhecimento teórico formal (Deluiz, 2001). A incorporação desses novos significados refletiu-se no campo da educação, mas de modo difuso e trazendo muitas lacunas que geram contradições, principalmente, em alguns documentos oficiais, que empregam competências e habilidades como termos semelhantes, levando a distorções teóricas e conceituais.

Passemos agora aos dados coletados. A análise dos mesmos revelou um cenário complexo em que o ideal teórico de uma avaliação formativa e contínua colide com a prática ainda fortemente centrada em instrumentos somativos.

CONCEÇÃO INSTITUCIONAL EM RELAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE

As respostas da coordenadora pedagógica e da professora apontam que ambas compreendem a avaliação como um processo contínuo e diagnóstico, alinhado às diretrizes do Projeto Político Pedagógico. Contudo, a professora destaca a necessidade de manter registros somativos formais, como as três notas trimestrais exigidas pelo sistema escolar, o que evidencia o peso da avaliação classificatória (Luckesi, 2005).

A Tabela abaixo sintetiza a diversidade de instrumentos citados, mostrando o esforço em diversificar, mas também a centralidade da prova.

**Tabela 1: Instrumentos Avaliativos e Foco de Uso**

Ator	Instrumentos Avaliativos	Foco Principal
Coordenadora	Provas escritas, trabalhos em grupo, produções textuais, apresentações orais, portfólios, autoavaliações, observações diárias.	Diversidade e Formação (Tempo demandado para correção é desvantagem).
Professora	Trabalho escrito, seminário, pesquisa, prova objetiva e subjetiva (dissertativas e múltipla escolha).	Diagnóstico de desempenho e Certificação (Três notas por trimestre).
Alunos	Provas (principalmente português e matemática), seminários, apresentação.	Verificação de Conteúdo e Notas.

Fonte: Próprios autores (2025)

A TENÇÃO DA PROGRESSÃO CONTINUADA

A política de Progressão Continuada surge como um dos principais pontos de tensão, pois, de acordo com a coordenadora, o avanço do aluno deve estar vinculado à comprovação de aprendizagem, evitando a aprovação automática. A professora, por sua vez, relata que o sistema da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC), ao não aceitar notas abaixo da média, acaba por incentivar a progressão sem a devida recuperação, o que gera lacunas no processo formativo (Brasil, 2026).

A PERCEPÇÃO DISCENTE SOBRE O TEMA

A percepção dos alunos sobre a avaliação é pragmática. O aluno do Ensino Médio define avaliação como o “ato de ver como o aluno está indo nos estudos, para analisar a situação e o desempenho dele nas matérias.” A aluna do Ensino Fundamental valoriza o seminário e a apresentação, por considerar que “pega os conteúdos ali mais rápido”.

Apesar de a professora relatar um trabalho de devolutiva (*feedback*) e correção do erro como momento de aprendizado e interpretação de texto, a experiência do aluno do Ensino Médio é mais objetiva: “Os professores corrigem as provas, colocam a nota e depois entregam para a gente. Eles também tiram um tempo da aula para explicar as questões e os erros.”



O aluno do Ensino Médio, em sua sugestão de mudança, critica a rigidez das provas objetivas, alinhando-se à perspectiva de Luckesi (2011) e à defesa de um olhar mais amplo sobre as múltiplas inteligências e formas de aprendizado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados acima nos permitem afirmar que a avaliação da aprendizagem em uma escola pública de Teresina-Pi está assinalada pelos registros somativos formais, como as três notas trimestrais exigidas pelo sistema escolar, o que evidencia o peso da avaliação classificatória.

A relação entre o discurso pedagógico institucionalizado e a prática avaliativa percebida/estabelecida mostra-se tensionada entre o ideal pedagógico e as exigências burocráticas e, embora o discurso institucionalizado e a prática docente alinhem-se à concepção formativa, a prática ainda é marcada por provas e registros formais, com fortes marcas da pedagogia tradicional.

Quanto às concepções de avaliação da aprendizagem dos sujeitos pesquisados, tanto a coordenadora pedagógica quanto a professora compreendem a avaliação como um processo contínuo e diagnóstico, enquanto os alunos a percebem de modo mais pragmática.

Com relação aos instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados os mesmos foram listados na Tabela 1. Assim, os objetivos propostos foram alcançados.

Pelo exposto os atuais discentes e futuros docentes necessitarão transformar a cultura avaliativa vigente nas escolas públicas de Teresina, para tanto será necessário fortalecer a avaliação formativa como ferramenta de regulação ampliando os momentos de devolutiva e garantindo que a Progressão Continuada não se confunda com aprovação automática.

REFERÊNCIAS

ALLAL, L. Évaluation formative: bilan de recherches et implications pédagogiques. *Revue Française de Pédagogie*, n. 65, p. 5–25, 1986.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.



BRASIL. **Avaliações brasileiras:** conheça as principais. Disponível em: <https://Avaliações brasileiras: conheça as principais - Todos Pela Educação>. Acessado em: 12 fev. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Perguntas e Respostas:** o que é progressão continuada? Disponível em: <https://Perguntas e Respostas: O que é progressão continuada? - Todos Pela Educação>. Acessado em: 12 fev. 2026.

DELUIZ, N. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação:** implicações para o currículo. Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001.

GONÇALVES DA SILVA, H.; MALTA, M. Avaliação da aprendizagem e o processo de ensino na educação básica: um estudo do estado da arte. **Política e Gestão Educacional** Araraquara, v. 26, n. 3, e022055, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/16125/13675/61135>. Acesso em: 27 out. 2025.

HADJL, C. **L'évaluation, règles du jeu:** des intentions aux outils. Paris: ESF, 1994.

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

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; RABELO, M. L. **Avaliação educacional:** a abordagem por competências. Avaliação. Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n2/1414-4077-aval-20-02-00443.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2026.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: TYLER, R. W.; GAGNÉ, R. M.; SCRIVEN, M. (Ed.). **Perspectives of Curriculum Evaluation.** Chicago: Rand McNally, 1967, p. 39-83.