

AValiação NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DO PIBID/2025

Wesley Carvalho Gonçalves¹

Diego da Silva Ferreira²

Jacinta de Fátima Tavares Pereira³

Rosimere Moreira Sales⁴

Giseliane Medeiros Lima⁵

RESUMO

Este relato apresenta uma experiência vivenciada por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, no período de 2024 a 2026. A experiência ocorreu em uma escola pública estadual do alto sertão paraibano, com objetivo geral de analisar as perspectivas de avaliação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especificamente, o 2º, 3º e 4º ano, partindo do olhar docente e das experiências do PIBID. Por meio de uma abordagem qualitativa e com base em observações diretas, interações com professores e análise documental, buscou-se responder a seguinte questão problema: Quais critérios avaliativos estão norteando o processo de desenvolvimento dos educandos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? A pesquisa foi fundamentada nos estudos de Guba e Lincoln (1989), com a proposta de uma avaliação de quarta geração, e Méndez (2002), que destaca a importância de avaliar para conhecer, e não apenas para excluir. Os resultados mostraram que, apesar das orientações legais e pedagógicas que defendem uma avaliação contínua e formativa, ainda existem práticas tradicionais presentes, como o uso de provas objetivas. A experiência possibilitou aos bolsistas refletirem criticamente sobre os desafios da prática avaliativa nos Anos Iniciais e a necessidade de práticas mais inclusivas, processuais e significativas para o desenvolvimento integral dos educandos.

Palavras-chave: Avaliação; PIBID; Anos iniciais; Prática docente.

¹ Licenciando em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande/ Centro de Formação de Professores/ Unidade Acadêmica de Educação/campus Cajazeiras-PB. E-mail: wesleygon01@gmail.com;

² Licenciando em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande/ Centro de Formação de Professores/ Unidade Acadêmica de Educação/campus Cajazeiras-PB E-mail: diego.s.ferreira@estudante.ufcg.edu.br;

³ Licenciando em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande/ Centro de Formação de Professores/ Unidade Acadêmica de Educação/campus Cajazeiras-PB. E-mail: Jacintatavaresp18@gmail.com;

⁴ Licenciando em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande/ Centro de Formação de Professores/ Unidade Acadêmica de Educação/campus Cajazeiras-PB. E-mail: Rosimerem368@gmail.com;

⁵ Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG. Coordenadora de área do PIBID de pedagogia. E-mail: giseliane.medeiros@professor.ufcg.edu.br



INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa feita por alunos do sexto período do curso de licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Campina Grande - Campus Cajazeiras-PB, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vigência (2024-2026). O presente artigo, deu-se mediante observação das avaliações nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual do alto sertão paraibano, que tem como eixo temático: “Políticas educacionais, Avaliação e Currículo”, sob responsabilidade da Coordenadora de área e coautora deste trabalho, Prof.^a Dr.^a Giseliene Medeiros Lima.

O desenho metodológico adveio a partir da abordagem analítica da revisão literária do tipo qualitativo, que busca responder a seguinte questão problema: Quais critérios avaliativos estão norteando o processo de desenvolvimento dos educandos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Em consequente, tem-se como objetivo geral, analisar as perspectivas de avaliação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, partindo do olhar docente e das experiências do PIBID. Os objetivos específicos se detêm, primeiro, em observar como se dá as avaliações nos Anos Iniciais, partindo das experiências do PIBID e, em seguida, investigar qual perspectiva de avaliação é empregada pelos professores no 2º, 3º e 4º ano do Ensino Fundamental⁶.

À tona desta situação, traz-se para o centro destas discussões, autores como Guba e Lincoln (1989) que, através de suas delimitações teóricas das gerações das avaliações, irão nortear às análises das perspectivas avaliativas empregadas pelos professores do 2º, 3º e 4º ano de ensino Fundamental. Em adição a isto, Méndez (2002), corrobora para entender o sentido que está sendo empregado à avaliação no contexto dos anos iniciais, fazendo a seguinte diferenciação: “Avaliar para conhecer e examinar para excluir”.

⁶ A seleção das turmas justifica-se pela atuação dos pibidianos especificamente nos 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental.





Guba e Lincoln (1989) em sua obra “Avaliação de quarta geração”, nos convida a pensar na avaliação, não como uma ideia rígida e imutável, mas pelo contrário, como uma ferramenta dinâmica e flexível, pois, encarar o processo avaliativo diferente dessa concepção, implica pôr em risco todo o trabalho pedagógico e esforço empreendido. Na visão de Méndez (2002):

“A avaliação está estreitamente ligada à natureza do conhecimento; uma vez que esta seja esclarecida, a avaliação deve ajustar-se a ela se quiser ser fiel e manter a coerência epistemológica que lhe dê consistência e credibilidade práticas, mantendo a coesão entre a concepção e as realizações concretas” (Méndez, 2002, p. 30).

Ou seja, o que Guba e Lincoln (1989) e Mendéz (2002) nos fala é que, pelo fato da avaliação estar imbricada com todo o restante do processo educacional, desde a abordagem que será utilizada até o momento final do processo, os critérios avaliativos devem estar claramente alinhados com a prática pedagógica. Pois, uma vez que, o professor se compromete com uma concepção construtivista, nada adianta se no momento de avaliar, utilizar-se de outros meios que deixem o aluno à margem do processo, o excluindo.

Acredita-se que a relevância deste trabalho reside em sua capacidade de promover reflexões significativas sobre a prática avaliativa no contexto dos Anos Iniciais. As análises desenvolvidas ao longo da pesquisa não apenas revelam os desafios enfrentados no cotidiano docente, como também apontam caminhos possíveis para o aperfeiçoamento das práticas avaliativas. Tais reflexões são fundamentais para a formação de pedagogos críticos e comprometidos com uma educação inclusiva, justa e emancipadora.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico, apresentamos os resultados da experiência vivenciada pelos bolsistas do PIBID, a partir de suas observações e interações no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise teve como foco compreender as práticas avaliativas realizadas por docentes de turmas do 2º, 3º e 4º ano em uma escola pública estadual da Paraíba, articulando tais práticas com os referenciais teóricos da avaliação formativa, especialmente a partir dos estudos de Guba e Lincoln (1989) e Méndez (2002).





A estrutura desta seção foi organizada em três subitens principais, correspondentes às turmas específicas onde os ~~pidianos atuaram~~. Em cada subitem, foram descritos os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores, como provas objetivas, portfólios, diários, conselhos de classe, atividades escritas e observações do comportamento. Esses dados foram coletados por meio de observações diretas, plantões pedagógicos, relatórios mensais e interações com o corpo docente, e possibilitaram aos bolsistas compreender tanto os avanços quanto os limites das práticas avaliativas em uso.

Ao longo da análise, buscou-se destacar as tensões entre as concepções tradicionais e as abordagens contemporâneas de avaliação (quarta geração). Enquanto algumas práticas ainda evidenciam uma lógica classificatória e excludente, outras sinalizam uma preocupação crescente com processos avaliativos mais inclusivos, contínuos e contextualizados. O estudo evidencia, portanto, que a avaliação escolar precisa ser constantemente refletida e reconstruída, de forma a favorecer o desenvolvimento integral dos educandos e o aprimoramento da prática pedagógica.

AValiação NO 2º ANO (ANOS INICIAIS): RELATOS E DISCUSSÕES

No que se refere à avaliação nos Anos Iniciais, com base em documentos normativos que direcionam a avaliação nessa etapa da educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), orienta que a verificação do rendimento escolar observará como critérios a: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Lei nº 9.394/1996).

Nesse sentido, depreende-se que a LDB defende uma avaliação constante, desenvolvida no cotidiano da sala de aula em virtude de todas as iniciativas formativas propostas pelo professor. A ênfase nos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, também evidenciam o papel do professor crítico no momento de avaliar seus alunos, priorizando ações que deem conta da heterogeneidade presente em sua classe. Sobre isso, Jussara Hoffmann aponta que “A avaliação deve estar a serviço da aprendizagem e não da seleção. Deve considerar o sujeito em sua totalidade, respeitando os tempos e os modos de aprender” (Hoffmann, 1993, p. 19).





Sobre esse entendimento, faz-se imperioso saber como se dá de fato as avaliações nos Anos Iniciais, partindo das experiências do PIBID. Após um período de cerca de 5 meses de observações, dividido em dois plantões pedagógicos por semana com carga horária de oito horas semanais, vem sendo feito um trabalho minucioso de catalogação de atividades, relatórios mensais, registros fotográficos e acompanhamento de todos os eventos relacionados ao PIBID. Juntamente as impressões deixadas pela interação com o corpo docente e vivências no chão da sala de aula, é possível fazer alguns apontamentos. Por se tratar do 2º ano dos anos iniciais, fase posterior à educação infantil, em consonância com o que propõe a própria Base Nacional Comum Curricular (2017), as práticas pedagógicas nessa etapa valorizam a ludicidade de forma que garanta a integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças.

Nesse sentido, as avaliações também tendem a ser mais dinâmicas e respeitar o ritmo do aluno. No caso do 2º ano, por se tratar de uma sala de aula mista, com 19 crianças em diferentes níveis de desenvolvimento, a professora titular utiliza-se de instrumentos avaliativos como: diários, portfólios, atividades, provas objetivas e conselho de classe para calcular possíveis intervenções, estratégias e alteração de rotas para alcançar objetivos.

O conselho de classe, de acordo com o calendário da escola, é bimestral e envolve a equipe pedagógica da escola, como direção, coordenação, orientação educacional e professores. O objetivo principal é analisar o desempenho dos alunos, identificar dificuldades de aprendizagem e propor ações para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Méndez (2002, p. 24) crítica que “na avaliação, avaliamos — deveríamos avaliar— para conhecer”. Dessa forma, o conselho de classe se mostra, enquanto ferramenta avaliativa democrática, uma avaliação com o intuito de “conhecer” integral e devidamente seus alunos, como sugere Méndez, e, não apenas, para classificá-los ou excluí-los.

Em relação aos portfólios, não são todas as crianças que possuem, nota-se maior primazia do uso de tal dispositivo, destinados a alunos laudados com alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Assim, é possível avaliar de forma individualizada, respeitando o ritmo e as particularidades de cada criança. Outro ponto importante é que o portfólio registra o processo de aprendizagem de forma contínua, possibilitando uma visão mais ampla das múltiplas inteligências e formas de expressão da criança. Esse tipo de abordagem garante que a avaliação faça “parte de um





continuum e, como tal, deve ser processual, contínua, integrada no currículo e, com ele, na aprendizagem" (Méndez, 2002, p. 16).

IX Seminário Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

Outrossim, verifica-se, recorrentemente, o emprego de atividades impressas, na lousa ou no livro didático, tais iniciativas também se configuram como ferramentas avaliativas, uma vez que, permite ao docente trabalhar os objetos de conhecimento e conferir o aproveitamento do aluno. Essa abordagem se confunde um pouco com as provas objetivas, pois, utiliza-se de uma perspectiva técnica e não processual. A prática de “avaliar somente no final, ou por unidade de tempo ou de conteúdo, é chegar tarde para garantir a aprendizagem contínua e oportuna” Méndez (2002, p. 17).

Destarte, deduz-se que as práticas avaliativas da professora titular do 2º ano dos anos iniciais, demonstra indícios de uma perspectiva híbrida entre abordagens de primeira geração (mensuração) e quarta geração (construtivista responsiva). Ambas são perspectivas antagônicas, e, enquanto a primeira é tradicional e tem forte influência na cultura escolar, a outra busca romper com tais paradigmas, buscando novas formas de avaliar em que se considera uma gama maior de possibilidades, como aponta Guba e Lincoln (1989).

AVALIAÇÃO NO 3º ANO: RELATOS E DISCUSSÕES

Méndez (2002) propõe em "Avaliar para conhecer, examinar para excluir", uma concepção da avaliação como um processo contínuo e integrado ao currículo, articulando-se com a própria aprendizagem e não como uma etapa isolada. Essa perspectiva dialoga diretamente com as propostas mais contemporâneas de avaliação formativa, que buscam acompanhar o percurso de cada estudante, respeitando seus tempos e processos, e se contrapõem à lógica excludente de avaliações pontuais e classificatórias.

Após um momento de reflexão sobre as perspectivas avaliativas no 3º ano, percebe-se uma divergência entre essas duas perspectivas: se por um lado, há momentos que promovem o acompanhamento contínuo do aprendizado; por outro, prevalece a prática tradicional de avaliação somativa, marcada por provas finais que podem assumir um caráter excludente. A turma estuda nove disciplinas: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Ensino Religioso, Educação Física e Projeto de Vida. A avaliação semestral é feita por meio de três notas em cada disciplina, exceto em Ensino Religioso e Projeto de Vida, que recebem duas notas. Essas notas são atribuídas com base na realização de provas, no comportamento dos alunos em sala de aula e em atividades complementares.





O que chama atenção, porém, é a abordagem diferenciada na disciplina de Artes. A professora valoriza a oralidade ao propor atividades como apresentação de desenhos e textos criativos diante da turma. Muitos alunos demonstram desenvoltura nesses momentos, revelando potencial expressivo que, frequentemente, não é captado por avaliações convencionais. Essa observação permite refletir sobre o papel da avaliação enquanto processo do desenvolvimento integral, e não apenas como ferramenta de mensuração, como assente Méndez (2002). Iniciativas que valorizam a oralidade em Artes, mostram que é possível ampliar os sentidos da avaliação, tornando-a mais inclusiva, significativa e conectada às singularidades dos estudantes.

Essa dualidade entre avaliação formativa e somativa também se manifesta na condução de outras disciplinas. Por exemplo, em Educação Física, a avaliação costuma considerar não apenas o desempenho técnico dos estudantes nas atividades motoras, mas também aspectos como participação, cooperação e respeito às regras. Essa abordagem valoriza competências socioemocionais e revela que a avaliação pode ser um instrumento de promoção de cidadania não apenas de aferição de conteúdo.

Já nas disciplinas como Português e Matemática, frequentemente mantêm-se uma abordagem mais tradicional, pautada por provas escritas e exercícios padronizados. Embora essas ferramentas sejam importantes para verificar habilidades cognitivas, elas podem limitar a expressão das múltiplas inteligências presentes na turma, sobretudo entre estudantes que enfrentam dificuldades na escrita formal ou na interpretação de questões objetivas. Sobre isso, depreende-se que:

A substituição da certeza que parece estar enraizada na metodologia convencional pelo relativismo característica da avaliação construtivista responsiva não implica uma postura do tipo vale tudo. Na verdade, essa mudança atrai especial atenção à questão sobre como alguém pode comparar uma construção com outra para determinar qual deve ser escolhida (Guba e Lincoln, 1989, p.57).

Assim, torna-se evidente a importância de construir práticas avaliativas que dialoguem com a diversidade dos alunos. A avaliação precisa ser mais do que uma tarefa burocrática ou um mecanismo de controle: deve ser um momento pedagógico em que o estudante reconhece seus avanços, identifica seus desafios e se percebe como sujeito ativo no processo de aprendizagem. A escuta sensível por parte dos educadores é fundamental nesse percurso. Observar, registrar e refletir sobre os movimentos da turma permite ir além dos números alcançando os significados. A avaliação, nesse sentido, torna-se uma ferramenta de



transformação, capaz de fortalecer vínculos, ampliar horizontes e construir práticas educativas mais humanizadas.

AVALIAÇÃO NO 4º ANO: RELATOS E DISCUSSÕES

Primeiramente, antes de iniciarmos os relatos e as discussões no que se refere ao 4º ano do ensino fundamental, é necessário enunciar que, as experiências nessa etapa são complementadas por duas visões, não muito distintas, mas que se diferem no tocante às percepções individuais que cada aluno-pibidiano se relaciona com as avaliações em sala. Os instrumentos avaliativos empregados pela professora regente na turma do 4º ano do Ensino Fundamental, consistem em: aplicação de provas objetivas; trabalhos individuais; atividades no livro didático; visto nas atividades escolares e notas de comportamento. A turma em questão, possui uma demanda de 34 crianças, que estão em diferentes níveis de aprendizagem.

As aulas expositivas adotadas pela professora reproduzem um método tradicional nomeado de “mensuração” por Guba e Lincoln (1989), na medida em que estabelece testes padronizados com atividades focadas apenas em resultados, sem a participação ativa dos alunos. Divergente a isso Mendéz (2002), salienta que:

Ensinar não é tão-somente uma questão de conhecimentos, mas também de modos de raciocinar. Aprender não é tão-somente acumular conteúdos de conhecimento, mas também modos de raciocinar com eles até aprendê-los, interiorizá-los e integrá-los à estrutura mental de quem aprende (Méndez, 2002, p. 39).

Compreende-se que a sala do 4º ano possui lacunas que são amplamente justificadas. As práticas de avaliação em sala de aula não levam em consideração o nível de desenvolvimento de cada aluno, nem tão pouco proporcionam a construção do conhecimento de maneira coletiva e crítica. A linha de pensamento de Mendéz (2002) implica em uma valorização da avaliação quando ela é entendida como uma “crítica de aprendizagem”, visto que, a partir dela, é possível adquirir conhecimentos:

O professor aprende para conhecer e para melhorar a prática docente em sua complexidade, bem como para colaborar na aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que deve superar, o modo de resolvê-las e as estratégias que coloca em funcionamento. O aluno aprende sobre e a partir da própria avaliação e da correção, da informação contrastada que o professor oferece-lhe, que será sempre crítica e argumentada, mas nunca desqualificadora, nem punitiva (Méndez, 2002, p. 14).

A prática docente é complexa e exige aperfeiçoamento constante. Isso porque, envolve diversos aspectos, tais como: desafios relacionados às relações interpessoais; heterogeneidade da turma; revisão dos instrumentos avaliativos; formulação de novas estratégias de ensino e





entre outros aspectos que são fundamentais para que o ensino aprendizagem sejam significativos, tanto para o professor quanto para o aluno.

Durante esses meses de plantões pedagógicos, foi possível observar que a professora regente adota uma concepção de ensino tradicional, por meio de aulas expositivas, sem possibilidade das crianças manifestarem suas dúvidas e interesses. Na maioria das vezes, as atividades são feitas no livro didático, em outras ocasiões a professora escreve os conteúdos na lousa, e cobra dos alunos a organização dos exercícios, atribuindo-lhes ponto ou visto, que contarão como nota no fim do bimestre.

Como mencionado anteriormente, a sala possui crianças em diferentes níveis de aprendizagem, porém, não são aplicadas atividades pensadas de acordo com as especificidades de cada estudante, o que conseqüentemente as deixa à margem do processo educativo, pois contribuem em um ambiente escolar desestimulante e no atraso do desenvolvimento integral das crianças.

No tocante a interação em sala de aula, são raras as vezes que é permitido. Geralmente os trabalhos são feitos de maneira individual, assim como a leitura e contação de histórias. Essa medida adotada pela professora representa uma postura tradicional, que leva em consideração o silêncio, a ordem e a disciplina. Em contrapartida, no processo de aprendizagem, a interação com o outro, a troca de experiências e saberes, permite o desenvolvimento de habilidades e aquisição de novos conhecimentos, ao invés de simplesmente reproduzir informações já conhecidas.

De acordo com a Base Comum Curricular (BNCC), documento nacional que norteia o ensino na Educação Básica, estabelece a construção e aplicação de “procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultados que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2018, p.17). Nesse sentido, a BNCC estabelece uma prática avaliativa contínua, ressaltando a importância de levar em consideração as etapas do desenvolvimento de cada estudante, em como seus contextos e experiências, a fim de oportunizar uma aprendizagem significativa dos discentes, e a melhoria da prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS





As experiências vivenciadas no PIBID, relatadas neste artigo, evidenciam os desafios e paradoxos que permeiam a avaliação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Embora as diretrizes legais e teóricas enfatizem a importância de uma avaliação formativa, processual e inclusiva, ainda há resquícios de práticas tradicionais marcadas pela mensuração e padronização. A análise das práticas avaliativas nos 2º, 3º e 4º anos nos revela um cenário complexo e dicotômico, onde professores, por vezes, conciliam abordagens inovadoras com métodos tradicionais. Atividades como o uso de portfólios, conselhos de classe e a valorização da oralidade, apontam possibilidades de avanço em direção a uma avaliação mais humana e significativa em meio as abordagens tradicionais como o emprego de atividades impressas, na lousa ou do uso demasiado livro didático.

Ao refletirmos sobre essas experiências, concluímos a necessidade de uma formação docente contínua e crítica, que prepare educadores para construir estratégias avaliativas alinhadas ao desenvolvimento integral dos alunos. A avaliação, quando compreendida como um ato pedagógico que reconhece o estudante em sua totalidade, deixa de ser instrumento de exclusão e se transforma em um caminho para o aprimoramento das práticas educativas e fortalecimento dos vínculos escolares. Essa jornada de observação e análise, além de enriquecer a nossa formação, contribui para o debate sobre políticas educacionais e práticas avaliativas, destacando a urgência de se repensar o papel da escola na promoção de aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. *Avaliação de quarta geração*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1989.

MÉNDEZ, Elías. *Avaliação educativa: uma proposta para repensar o ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.

