

## ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA PARA OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO CEARÁ

Maria Nahir Batista Ferreira Torres<sup>1</sup>  
Luciano Nery Ferreira Filho<sup>2</sup>  
Kenia Edjane Beserra de Oliveira<sup>3</sup>

### RESUMO

A Secretaria da Educação Básica do estado do Ceará (SEDUC/CE) lançou no ano de 2017 um conjunto de ações de fortalecimento do planejamento pedagógico dos professores do ensino médio dessa rede de ensino. A avaliação diagnóstica foi uma dessas ações, contribuindo fortemente para o conhecimento dos docentes acerca da realidade cognitiva dos alunos das primeiras, segundas e terceiras séries do ensino médio da rede pública cearense. A compreensão de uma avaliação formativa com caráter diagnóstico é fundamental para o entendimento desse instrumento como indutor do planejamento de ações pedagógicas assertivas e eficazes, em contraponto ao modelo de avaliação tradicional que busca a simples verificação e classificação do educando. A avaliação diagnóstica cearense possibilitou aos docentes a construção de um planejamento pedagógico mais consistente visto que ela proporcionou informações essenciais para a garantia de ações com vistas a equidade e a intervenção diferenciada do alunado. Esse artigo visa analisar a importância desse tipo de avaliação como indutor do processo pedagógico além de refletir sobre as informações trazidas por esse instrumento avaliativo e sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem dos jovens da escola pública estadual cearense com vistas a melhoria da qualidade educacional e ao sucesso acadêmico dos alunos.

**Palavras-chave:** avaliação diagnóstica, planejamento pedagógico, equidade, intervenção diferenciada, sucesso acadêmico.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Professora da Rede Pública do Estado do Ceará. [Nahir701@hotmail.com](mailto:Nahir701@hotmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, [luciano.nery@educ.ce.gov.br](mailto:luciano.nery@educ.ce.gov.br)

<sup>3</sup> Doutora em Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho - Portugal / Universidade de São Paulo (USP). [keniauminho@gmail.com](mailto:keniauminho@gmail.com)

## 1. INTRODUÇÃO

O planejamento de ações pedagógicas, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e ao sucesso acadêmico dos alunos, é uma ação complexa e essencial na rotina da regência de professores de qualquer modalidade ou etapa de ensino e de gestores educacionais, sejam estes das redes de educação pública ou privada.

Sendo assim, torna-se essencial a criação de mecanismos capazes de traçar um panorama inicial que identifique, de forma clara e assertiva, o grau de desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos ao início de cada série. Para Souza e Teodora (2015) este cenário propicia ao professor um conhecimento acerca da realidade cognitiva de seus educandos e possibilita, a partir disso, tomadas de decisão que sejam capazes de sanar as deficiências encontradas e fortalecer o processo de consolidação do conhecimento adquirido.

A atividade educacional, assim como qualquer outra de cunho científico, necessita, para o seu embasamento e para a construção de protocolos de ação eficazes, de um arcabouço de elementos factuais que possam supri-la do entendimento necessário da realidade e, assim, permitir criar “um conjunto de ideias logicamente estruturadas sobre as quais hipotetizamos e procuramos aplica-las na compreensão do mundo e de seus fenômenos” (VIANNA, 2001, p. 30), com o objetivo de subsidiar tomadas de decisão intervencionistas capazes de fortalecer as potencialidades e diminuir as fragilidades apresentadas.

A capacidade de entendimento da realidade que se apresenta é condição *sine qua non*<sup>4</sup> na atividade científica e, por conseguinte, no método educativo. Essa ação precede a todas as outras pois, e é, a partir dela, que se traçam caminhos estratégicos para o atingimento de metas propostas (CANO, 2005). Para o autor, a definição da “unidade de análise” indica o nível de escala em que as informações serão analisadas e, mais que isso, contribui para a melhor delimitação das interpretações. A utilização de indicadores como forma de captação dessa realidade é primordial, e “quanto maior o número de indicadores, melhor será a medida” (CANO, 2005, p. 74), pois ela trará mais elementos e informações sobre o fato, tornando-o cada vez mais próximo da realidade apresentada.

A avaliação de caráter diagnóstico, dentro do fazer educacional, é um mecanismo que, se bem estruturado, pode suprir essa necessidade de apropriação inicial e entendimento do

---

<sup>4</sup> Locução adjetiva, do latim, que significa “sem a qual não”. É uma expressão frequentemente usada no nosso vocabulário e faz referência a uma **ação ou condição que é indispensável, que é imprescindível ou que é essencial**. Ver em <https://www.significados.com.br/sine-qua-non/>.

cenário e orientar professores e gestores no planejamento de suas intervenções pedagógicas e políticas de rede. Para Hadji (2001), a importância deste modelo diagnóstico ou *prognóstico* de avaliação está em sua função primordial que é a possibilidade de se construir um desenho capaz de servir como base para subsidiar o estabelecimento de metas a serem cumpridas, e constituir elemento de apoio à elaboração de planos de ação capazes de contribuir positivamente para o processo de transmissão e consolidação do conhecimento. Sendo assim, esse tipo de avaliação contribui para a construção de indicadores representativos da realidade cognitiva. Segundo o autor, a avaliação *prognóstica* e com caráter formativo “precede a ação de formação. (...) tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos” (HADJI, 2001, p. 19), e, assim, contribuir no embasamento de ações pedagógicas propostas, caracterizando o fazer educacional como fazer científico por excelência.

Infere-se, portanto, que essa ação, a nível de rede, constitui-se importante política de democratização da aprendizagem. Segundo Lerche (2007) é fundamental que essas políticas sejam voltadas para a principal função da escola, o ensinar e o aprender. A autora defende que “é importante insistir que as políticas e a gestão da educação básica necessitam encontrar seu foco na essência da tarefa educativa – bem ensinar e bem aprender” (LERCHE, 2007, p. 67).

Portanto, utilizar os resultados da avaliação com caráter diagnóstico como panorama inicial para as tomadas de decisão, sejam elas no que se refere à determinação de conteúdos e metodologias mais apropriadas ou às necessidades de políticas de formação pedagógica específicas, torna-se essencial para a construção de um modelo equânime de ensino.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC/CE, propôs, no ano de 2017, a construção e aplicação de um modelo de avaliação diagnóstica de entrada e de processo, a fim de amparar os trabalhos dos professores, coordenadores pedagógicos e superintendentes educacionais dessa rede de ensino. Afonso (2000) argumenta que uma avaliação com esses objetivos torna-se instrumento essencial para a gestão, propiciando a vários níveis de atores educacionais – alunos, professores, gestores de escola e de rede – a ressignificação de sua prática e a proposição de modelos de ação capazes de superar as dificuldades encontradas.

Essa avaliação com caráter diagnóstico é aplicada a todos os alunos das 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio da rede pública estadual, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em dois momentos do ano letivo: ao início deste, como avaliação de entrada, objetivando mensurar o grau de desenvolvimento cognitivo que esses educandos possuem ao chegar na série avaliada e orientar a formulação de ações pedagógicas de correção das dificuldades encontradas; e uma outra, como avaliação de processo, no início da segunda

metade do ano letivo, para avaliar o grau de eficácia dessas ações no saneamento das dificuldades encontradas e assim orientar sua continuidade ou sua reformulação.

Os resultados obtidos, a partir da avaliação supracitada, são disponibilizados inclusive ao aluno que a realizou, proporcionando meios de autoconhecimento e auto avaliação, os quais se constituem como instrumentos fundamentais para a superação de suas dificuldades cognitivas. Isso conduz a um modelo mais interativo e democrático da prática pedagógica fazendo com que “os seus resultados e planejamentos de ações sejam participativos, entre alunos e professores, e que todos possam ser corresponsáveis no planejamento de ações de superação das dificuldades encontradas.” (LUCKESI, 2011, p. 118).

A partir do exposto, traçou-se os objetivos desse artigo, que são:

- Analisar a importância e os impactos da avaliação com caráter diagnóstico para o processo educativo, a partir da experiência de elaboração, aplicação e dos resultados da avaliação diagnóstica implementada pela rede pública de ensino estadual do Ceará;
- Entender historicamente a construção da proposição de um modelo de avaliação diagnóstica e formativa como substitutiva aos exames classificatórios tradicionais;
- Discutir a importância da avaliação diagnóstica, e sua função formativa, como subsídio para elaboração de ações gerenciais e pedagógicas capazes de influenciar positivamente a melhoria do processo educativo.

Para fins de composição teórico-conceitual, entende-se o estudo da avaliação com finalidade diagnóstica como um instrumento de construção histórica e fundamentação social, uma vez que possibilita a mudança de preceitos arraigados à prática pedagógica, e possibilita, desde a sua composição, até à conduta adotada diante dos resultados apresentados, uma reflexão acerca da ação avaliativa e de como ele contribui para o processo pedagógico de ensino e aprendizagem em sua totalidade. O estudo de um modelo proposto de avaliação que preze pelos preceitos descritos é importante tanto para a compreensão dos fatores que levaram a essa ação, bem como para subsidiar melhorias e ressignificações desse modelo.

## 2. METODOLOGIA

O presente estudo pode ser caracterizada metodologicamente como sendo uma análise quantitativa e qualitativa derivada de casos múltiplos dentro do pluralismo metodológico resultante dos paradigmas de investigação. Sendo estudo de caso pode ser caracterizado como

uma estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações, podendo posteriormente encetar com outros casos e formular determinadas generalizações” (MORGADO, 2013, p. 56).

A análise da avaliação diagnóstica de rede pública estadual cearense, em seu contexto, assume, dentre os diversos tipos de estudo de caso, o do tipo intrínseco, pois trata de uma ação dentro de uma política de rede.

Além de intrínseco, o estudo apresentado aqui, assume o caráter de casos “múltiplos” com abordagens qualitativa e quantitativa em que foram analisados a frequência dos alunos na realização da avaliação diagnóstica e seu desempenho, por descritor, em Língua Portuguesa e Matemática. Sendo, para isso, analisadas essas informações nas diferentes regionais de ensino localizadas em diferentes cidades do Estado do Ceará.

Inicialmente foi realizada uma revisão literária buscando compreender o histórico brasileiro dos modelos de avaliação construídos nas bases da educação brasileira, buscando entender o modelo de instrumento avaliativo característico da pedagogia tradicional.

Após essa análise inicial, seguiu-se outra revisão literária que visou fundamentar a construção de um modelo avaliativo mais avançado, que contribua para a construção de saberes, para a equidade, para a democratização do ensino, para a inserção social e para a emancipação humana.

Na sequência, foram produzidos dados da frequência dos alunos que participaram da avaliação diagnóstica e os seus desempenhos, por descritor, em Língua Portuguesa e Matemática comparando-se a primeira aplicação, realizada no início do ano letivo de 2017, com a segunda aplicação, realizado no início do segundo semestre letivo do mesmo ano. Os dados foram coletados a partir da alimentação dos resultados realizados pela escola e inseridos no Sistema de Gestão Integrada (SIGE), ambiente virtual próprio da SEDUC/CE. Os dados foram coletados e transformados em informações passíveis de análise – como tabelas, por exemplo, - pela Célula de Gestão de Dados e Avaliação (CEGDA) e analisados pela Célula de Análise e Disseminação de Dados Educacionais (CEADE)<sup>5</sup>.

O método de análise desses dados buscou sempre fazer um comparativo entre a primeira aplicação da avaliação diagnóstica com a segunda avaliação ocorridas no ano de 2017. Essa análise comparou acertos nos descritores avaliados em ambas as edições do

---

<sup>5</sup> A CEGDA e a CEADE faziam parte da Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação (COADE), que até dezembro de 2018 compunha o organograma da SEDUC/CE.

exame, buscando refletir sobre a eficácia das ações pedagógicas traçadas a partir dos conhecimentos revelados pela primeira aplicação com base naqueles mostrados pela segunda aplicação.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

#### 3.1. O ATO DE EXAMINAR: ANÁLISES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS

A construção do processo de avaliação da aprendizagem no Brasil é o resultado de um conjunto de fatores históricos que a conduziram à aplicação de uma metodologia classificatória e punitiva, que buscava apenas a verificação dos conhecimentos adquiridos, sem a preocupação de sanar as dificuldades identificadas.

Segundo Luckesi (2011), essa prática apoiava-se historicamente em três aspectos básicos constituintes da nossa cultura: em primeiro lugar, a nossa formação escolar de *caráter jesuítico*, dos tempos de colonização, que primavam pela centralidade do saber nos processos de exame e provas finais, classificando os indivíduos como aptos ou não a prosseguir seus estudos, além de objetivarem uma hegemonia católica contra as “heresias protestantes”; em segundo lugar, a *pedagogia comeniana*, originada de Comênio<sup>6</sup>, que primava como centro do processo educativo o professor, e tinha como pressuposto a utilização de provas e exames como forma de manter a disciplina e a atenção dos alunos às aulas proferidas e aconselhava que “o professor pode e deve usar esse ‘excelente’ meio para manter os alunos atentos às atividades escolares” (LUCKESI, 2011, p. 40); e em terceiro lugar, a construção cultural brasileira como *sociedade burguesa* e autoritária, que através dos seus processos econômicos, sociais e políticos oprime excluídos e opera o medo como forma de controle social, utilizando-se para isso, na educação, do instrumento da avaliação, e dos conceitos que fundamentam a pedagogia tradicional.

Essa construção levou ao desenvolvimento de uma cultura amplamente difundida de valorização intensa do resultado final, a nota, em detrimento da aprendizagem e de seus métodos para a consolidação dos conhecimentos. Perrenoud (1999), em seus estudos em escolas francesas, argumenta que essa prática conduz a uma ação avaliativa que submete os alunos a processos classificatórios de “bons e maus desempenhos, senão de bons e maus alunos” (PERRENOUD, 1999, p. 66). Segundo o autor, esse sistema clássico de avaliação

---

<sup>6</sup> Ver Comênio, *Didática Magna*. Lisboa: Calouste Goulbenkian, 1957.

favorece uma relação utilitarista com o saber, fazendo com que alunos, professores, e comunidade escolar como um todo trabalhem em função da nota. Isso conduz a caracterização da avaliação como “normativa” e “comparativa” pois não almeja a construção dos saberes almejados, mas sim a comparação de uns com outros, em um fazer pedagógico que objetiva, acima de tudo, a ordenação em *rankings* discriminatórios.

Luckesi (2011) chama a essa construção de “fetiche” e a conceitua como criação humana que supervaloriza os exames e as provas que levam à nota como objetivo final do processo educativo. Nesse contexto, percebe-se que a relação entre os sujeitos, professor e aluno, como relação de construção de saberes, é posta em segundo plano, sendo substituída pela nota como objetivo e objeto dessa relação, uma “relação entre coisas”, segundo o autor. Isso torna a nota uma “divindade” pedagógica, adorada e desejada por todos, pois “é a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar” (LUCKESI, 2011, p. 42).

Ora, ao se valorizar a nota como produto final do processo educativo, tende-se a inferiorizar a importância do aprendizado e das necessidades individuais e, por conseguinte, a tratar a todos da mesma forma, tornando difícil, a identificação das realidades cognitivas individuais e a ação equânime a partir da realidade dos alunos, ação essa essencial ao fazer pedagógico e científico. Essa massificação do sistema educacional surge a partir do século XIX com a ascensão dos exames clássicos objetivando os processos de certificação como instrumento de controle do Estado na promoção do saber (AFONSO, 2000).

Luckesi (2011) diferencia, assim, o ato de examinar do ato de avaliar. O primeiro ato sendo identificado como o processo simples de mensuração do conhecimento que, de forma estanque, classifica, em aptos ou não, os educandos de forma definitiva, sem permitir, aos atores envolvidos, a oportunidade de reflexão sobre os resultados obtidos e a modificação da ação, se assim for necessário, que os levou àquele resultado.

Ao se aprofundar no estudo do ato de examinar percebe-se que este possui algumas características que são próprias dele, tais como, o uso de instrumentos inadequados para coletar dados sobre o desempenho, a atenção indevida às necessidades dos educandos e a pressuposição de que educandos possuem menos dificuldades do que existe na realidade (LUCKESI, 2011). Além disso, o ato de examinar privilegia “atividades fechadas, estruturadas, desgastadas e (...) força os professores a preferir conhecimentos isoláveis e cifráveis às competências de alto nível” (PERRENOUD, 1999, p. 66). A arbitrariedade é ainda uma característica própria desse sistema, pois segundo os autores, como ele não constrói um panorama que indique a real situação em que se encontra os alunos, as ações pedagógicas a que se propõe são baseadas em inferências sofríveis e subjetivas da realidade, que podem

conter grande margem de erro e, assim, torna-las ineficientes ou pouco produtoras na construção e estruturação dos saberes (PERRENOUD, 1999).

Esse sistema tradicional põe professores e alunos em lados opostos, como numa relação de medição de forças, e está associado à criação de “hierarquias de excelência”, que promovem a comparação e a classificação de alunos, minimizando a ação educacional, e tornando-a uma ação de legitimação do dominador (professor) sobre o dominado (aluno), pois, “a nota é uma mensagem que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas o que pode lhe acontecer se continuar assim até o final do ano” (PERRENOUD, 1999, p. 12). Isso permite a construção de um fazer exacerbadamente contraditório, de um lado, alunos tentando a todo custo conseguir a nota que demonstre seu “sucesso acadêmico”, e utilizando-se de inúmeros subterfúgios corruptos para isso – como a “cola” por exemplo. Do outro lado, professores, maquinando ações para descobrir essas “atuações marginais” e punir àqueles que dela se utilizam, tornando o instrumento avaliativo uma arma de punição e castigo, não um objeto de aferição da realidade e posterior reflexão sobre a mesma. A margem de tudo isso, como que apenas observando a cena, o aprendizado ganha contornos de importância secundária e irrelevante.

### 3.2. O ATO DE AVALIAR: UM INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO E FORMATIVO

O segundo ato – o de avaliar – para Luckesi (2000), é caracterizado como uma atividade de intervenção para melhoria da realidade e inclusão daqueles que não conseguiram consolidar, ainda, o conhecimento desejado. Segundo o autor, ele envolve a construção de um panorama sobre a realidade do educando e sua reflexão sobre ela, buscando meios de superação. Desta forma, segundo ele, o ato de avaliar é democrático por excelência, pois preocupa-se com a transformação, e fundamenta-se em “um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade para uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2011, p. 90). Assim sendo, identifica realidades diferentes para agir diferentemente sobre elas, tornando mais eficaz e equânime a construção do conhecimento.

Perrenoud (1999) entende que o ato de avaliar tem como objetivo orientar e reorientar o processo de ensino, contribuindo de forma decisiva para sua lapidação e, conseqüentemente, com a melhoria da aprendizagem. Sendo assim, ele é componente estruturante de uma pedagogia preocupada com a regulação dessas aprendizagens, não cabendo, portanto, em uma escola ou rede de ensino que possui fundamento na pedagogia tradicional e autoritária. Além disso, o autor defende que uma avaliação formativa contribui para sanar as dificuldades



individuais, pois “não funciona sem regulação individualizada das aprendizagens” (PERRENOUD, 1999, p. 149). Segundo ele, a verdadeira ação pedagógica se fundamenta na “**intervenção diferenciada**”, propiciando meios para que todos os sujeitos do processo aprendam.

Ensinar para a perspectiva de sucesso na aquisição de conhecimento e emancipação humana pressupõe entender continuamente em que ponto os estudantes estão e, a partir disso, orientar ações de desenvolvimento cognitivo (SOUZA; TEODORA, 2015). Para as autoras o ato educacional exige que se estabeleça antecipadamente o currículo a ser trabalhado e que tipo de homem se quer formar, e o instrumento avaliativo deve estar a serviço dessa definição.

Essa concepção também é explorada por Freitas (1995), o autor defende que professores e alunos trazem consigo valores definidores das suas concepções de mundo e que “isso abre um horizonte maior para a própria superação das atuais práticas” (FREITAS, 1995, p. 233). O conhecimento pleno do caminho que educadores estão trilhando no desenvolvimento da cognição dos educandos é fator primordial para o sucesso escolar, visto que permite aos primeiros a ressignificação e aprimoramento de sua prática.

No entanto, mais que a mudança no instrumento avaliativo, cabe ao educador “aprender um novo modo de ser e de agir, abrindo mão de conceitos e modos de agir que estão impregnados em nossas crenças conscientes e inconscientes.” (LUCKESI, 2011, p. 32). Essa inversão paradigmática da avaliação exige que o professor tenha claro os objetivos da sua ação pedagógica e de sua contribuição para a formação humana (SOUZA; TEODORA, 2015). A partir deste viés, o ato de avaliar supera o caráter meramente verificatório e passa a ter o caráter intervencionista, fundamental na formação do educando e no aprimoramento da ação docente. Para Luckesi (2011), esse rompimento é essencial, pois permite ao professor a mudança de foco apenas no produto – entendido aqui como acabado e sem capacidade de mudanças – para o processo, que cria um leque de possibilidades de novas práticas pedagógicas mais eficientes.

Nesse contexto, vale ressaltar a reflexão de Freitas (1995) que argumenta sobre o perigo da avaliação ser utilizada como forma científica de consolidação e explicação da exclusão de classes, segundo o autor o conhecimento das diferenças a partir da avaliação que permitiria “uma ação pedagógica diversificada, é elevada à categoria de contradição, na medida em que passa a ser uma ‘explicação científica’ para a exclusão das camadas populares da escola” (FREITAS, 1995, p. 246). A partir disso, torna-se essencial a ressalva de que o ato de avaliar sem a tomada de decisão no sentido de sanar os problemas detectados com vistas à melhoria da aprendizagem pode torna-se perigoso por constituir-se instrumento de

reafirmação de exclusão de classes. A ação avaliativa com função diagnóstica deverá estar a serviço da superação dessa exclusão, constituindo instrumento importante de inserção e transformação social. Tal ação objetiva superar o preceito autoritário do exame clássico, levando a um modelo mais democrático, pois “deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento de identificação de novos rumos” (LUCKESI, 2011, p. 91).

A avaliação formativa/diagnóstica é, portanto, instrumento de intervenção constituinte de uma pedagogia preocupada constantemente em regular as aprendizagens, em saber em que nível se encontra os alunos para traçar planos de avanços cognitivos e, assim, poder solidificar os conhecimentos historicamente construídos, e gerar a reflexão crítica do mundo, possibilitando a formação humana com vistas a intervenção e melhoria social.

### 3.3. CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA CEARENSE

A rede pública de ensino estadual do Ceará, iniciou, em 2017, um programa sistêmico de avaliação diagnóstica para todas as suas séries do ensino médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Essa ação visa, além da construção de um panorama que indique o nível de conhecimento que os alunos tem ao entrar nas três séries do ensino médio e possibilite aos professores maiores subsídios na formulação dos seus planos de aula, também promovam, a nível de rede, a detecção das necessidades de formação de docentes e de gestores educacionais. De acordo com o projeto norteador dessa avaliação, por meio desta ferramenta

poderão ser avaliadas as competências construídas e as habilidades desenvolvidas até então, de forma que se consiga detectar os problemas de aprendizagem, através dos resultados obtidos. Estas informações subsidiarão a adoção de medidas que superem as dificuldades observadas e que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino não só na escola, mas em toda rede estadual. (CEARÁ, 2016, p. 7).

Essa avaliação leva em conta os descritores que, historicamente, se mostraram mais frágeis a partir do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, que é a avaliação externa própria da rede pública cearense. No projeto base dessa ação é explicitada que foram identificados, para a composição da avaliação diagnóstica das primeiras séries do ensino médio, os cinco descritores<sup>7</sup> com maiores fragilidades históricas em

---

<sup>7</sup> Os descritores avaliados são originados da matriz de referência do Centro de Avaliação da Educação (CAEd), órgão ligado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que por sua vez, se utilizou da matriz de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como subsídio para essa

Língua Portuguesa e Matemática captados na avaliação externa citada acima e aplicada especificamente às turmas dos 9º anos do ensino fundamental da rede pública de ensino cearense<sup>8</sup>. Esses descritores, e as habilidades que eles se propõem a mensurar, estão citados na tabela 1.

**Tabela 1 - Descritores avaliados na avaliação diagnóstica da 1ª série do ensino médio**

Descritores de Língua Portuguesa	
<b>D06</b>	Distinguir fato de opinião relativa ao fato.
<b>D07</b>	Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.
<b>D12</b>	Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre os textos.
<b>D17</b>	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios, etc.
<b>D21</b>	Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.
Descritores de Matemática	
<b>D24</b>	Fatorar e simplificar expressões algébricas.
<b>D28</b>	Reconhecer a representação algébrica ou gráfica da função polinomial do 1º grau.
<b>D31</b>	Resolver situação problema envolvendo função quadrática.
<b>D48</b>	Identificar e classificar figuras planas: quadrado, triângulo e círculo, destacando algumas de suas características (número de lados e tipo de ângulos).
<b>D67</b>	Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.

Fonte: Centro de Avaliação da Educação/CAEd

Para cada um dos descritores citados acima foram construídos e pré-testados três itens com níveis crescentes de dificuldade, compondo assim a avaliação diagnóstica da série inicial do ensino médio. Essa avaliação foi aplicada de forma censitária a todos os alunos das primeiras séries do ensino médio da rede pública estadual cearense, de forma *on line*, em sistema informatizado da própria secretaria, e nas escolas onde houve dificuldade para a aplicação *on line*, a avaliação pôde ser realizada de forma impressa, e, posteriormente, os resultados foram inseridos no mesmo sistema, gerando relatórios para futuras intervenções.

A apropriação desses resultados é feita de forma generalizada por todos os que compõe a rede pública estadual de ensino, desde o aluno, que tem acesso aos seus resultados

---

composição. As matrizes do CAEd para composição das provas do SPAECE podem ser encontrados no seguinte endereço eletrônico: <http://www.spaece.caedufjf.net/avaliacao-educacional/matriz-de-referencia/>.

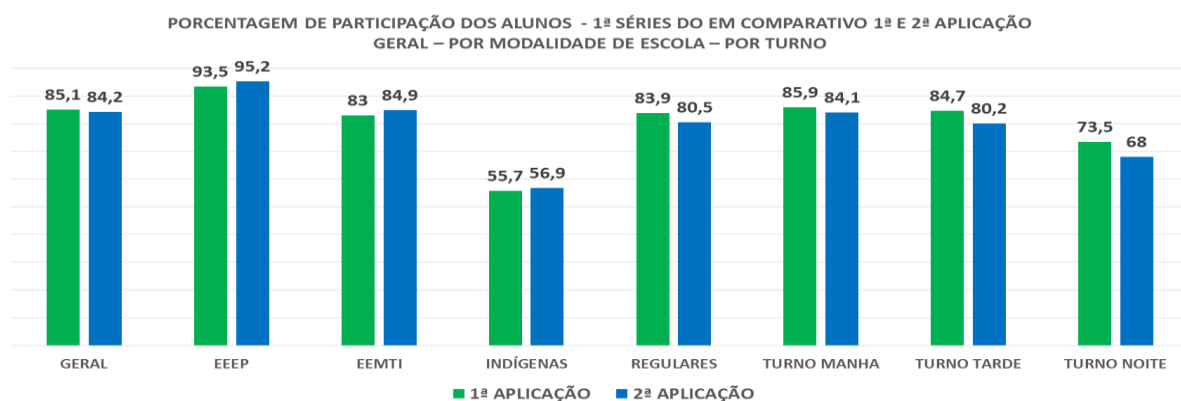
<sup>8</sup> O SPAECE avalia historicamente, de forma censitária, três séries do ensino fundamental, o 2º, o 5º e o 9º ano. No ensino médio o SPAECE possui certa variação, em algumas edições foram avaliadas às três séries dessa etapa, e em outras edições, apenas algumas das séries. Na última edição, de 2016, apenas a 3ª série do ensino médio foi avaliada, e de forma censitária. Mais informações sobre o SPAECE podem ser encontradas nos seguintes endereços eletrônicos: <http://www.spaece.caedufjf.net/> ou <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/5170-spaece>.

individuais, através de um sistema da SEDUC/CE chamado “aluno *on line*”<sup>9</sup>, até aos professores e gestores, possibilitando um conjunto de ações com vistas a sanar as dificuldades apresentadas. Essa ação formativa reflete “a forma de uma regulação interativa, isto é, uma observação e uma intervenção em tempo real” (PERRENOUD, 1999, p, 101), que objetiva o sucesso acadêmico dos alunos.

### 3.4. RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL

Alguns dados são importantes de serem analisados comparando a primeira com a segunda aplicação da avaliação diagnóstica em 2017. O gráfico 1 mostra a participação dos alunos da primeira série do ensino médio da rede pública discriminando por modalidade de escola e por turno. É importante ressaltar que nessa etapa foram avaliados, na primeira aplicação, um total de 115.761 alunos e na segunda aplicação 111.827 alunos, o que constitui, respectivamente, 85,1% e 84,2% do total de alunos matriculados nessa série do ensino médio. Apesar de leve decréscimo – 0,9 pontos percentuais – entre as duas aplicações, o percentual é maior que 80,0% possibilitando valor estatístico aceitável para posteriores análises.

**Gráfico 1 – Análise comparativa da participação dos alunos da 1ª série do EM na 1ª e 2ª aplicações da av. diagnóstica**



Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) – SEDUC/CE

Dentre as modalidades de escolas estaduais, aquelas com maior percentual de alunos avaliados foram as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) com 93,5% e 95,2%,

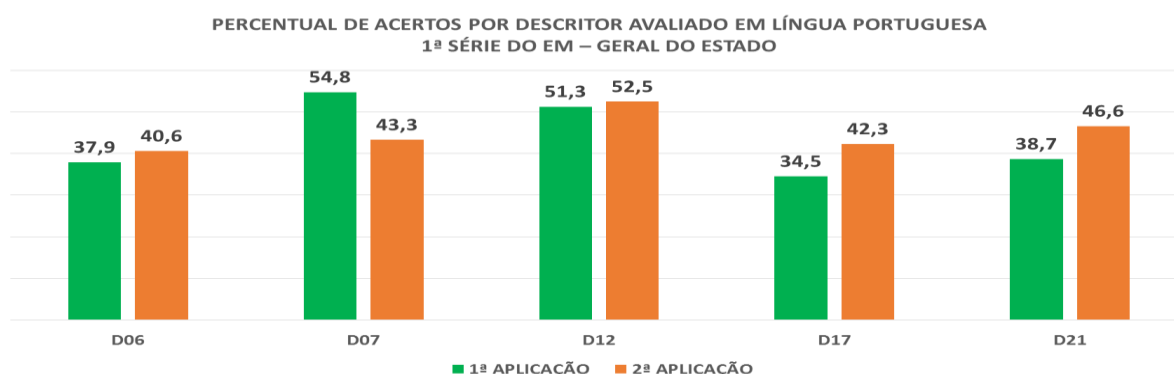
<sup>9</sup> O aluno *on line* é um sistema virtual que possibilita a cada aluno da rede pública estadual cearense o acesso com *login* e senha própria aos dados referentes às suas frequências e resultados de aprendizagem, dentre outras informações.

respectivamente, na primeira e segunda aplicações. As Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), apresentaram aumento de participação entre a primeira (83%) e a segunda aplicação (84,9%). Percebe-se um comportamento inverso nas escolas que ofertam turmas de primeira série em meio expediente (escolas descritas simplesmente como “regulares”), nesse grupo houve decréscimo de participação entre a primeira (83,9%) e a segunda aplicação (80,5%). As escolas indígenas do estado, possuem o menor grau de participação, um pouco acima de 50,0%, no entanto, percebe-se, nesse grupo de escolas, um aumento do número de alunos avaliados entre a primeira (55,7%) e a segunda aplicação (56,9%).

Entre os turnos, observa-se no turno da manhã maior percentual de alunos avaliados em ambas as aplicações, apesar de leve decréscimo, entre a primeira aplicação (85,9%) e a segunda (84,1%). O turno com menor participação foi o noturno, que ainda apresentou decréscimo de alunos avaliados entre a primeira aplicação (75,5%) e a segunda (68%), constituindo já uma primeira preocupação da rede estadual cearense, que deverá focar no incentivo à participação dos alunos desse turnos em edições futuras da avaliação diagnóstica.

Os descritores avaliados e seu percentual de acertos constitui outra análise importante a se fazer a partir dos dados colhidos. O gráfico 2 detalha a porcentagem média de acertos entre os três itens componentes de cada descritor de Língua Portuguesa.

**Gráfico 2 – Análise comparativa (1ª e 2ª aplicação) do percentual médio de acertos dos itens de Língua Portuguesa por descritor**



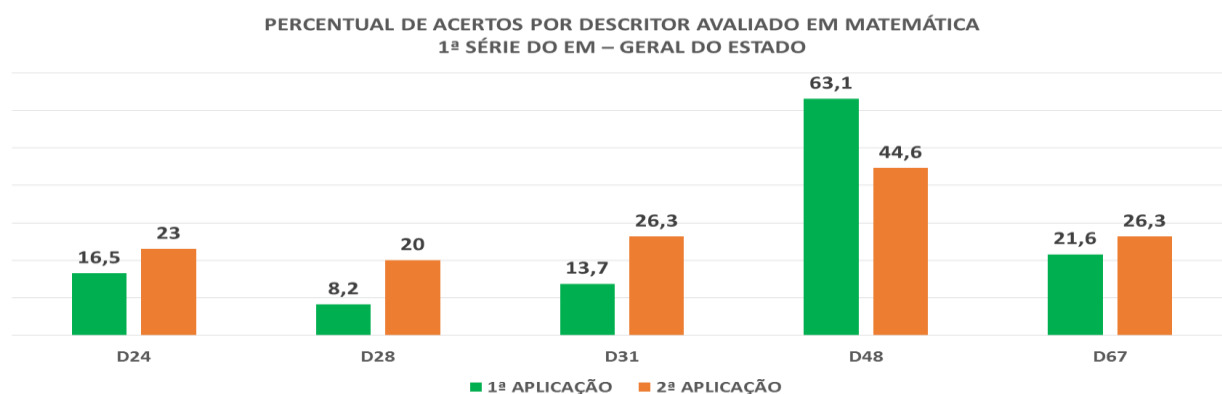
Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) – SEDUC/CE

Pela análise do gráfico 2 percebe-se que houve melhoria da quantidade de acertos em quatro dos cinco descritores de Língua Portuguesa, quando se compara a primeira aplicação com a segunda. Infere-se, com base nessa análise, que as ações pedagógicas estratégicas traçadas para se desenvolver essas habilidades nos alunos, a partir da primeira aplicação,

tiveram impacto positivo, pois mostraram melhoria na segunda aplicação. Dentre as ações, aquelas que focaram os descritores D17 e D21 foram as mais bem sucedidas, pois houve aumento de mais de 7,5 pontos percentuais de acertos nos itens referentes a esses descritores. No entanto, o descritor D07<sup>10</sup> ainda preocupa, pois apresentou decréscimo de acertos entre a primeira (54,8%) e a segunda aplicação (43,3%), ou seja, uma diminuição de 11,5 pontos percentuais. Portanto, as ações programadas para consolidação dos conhecimentos referentes ao desenvolvimento das competências referentes a esse descritor precisam ser revistas e aprimoradas.

Da mesma forma o gráfico 3 refere-se a porcentagem média de acertos entre os itens que avaliaram os descritores de Matemática.

**Gráfico 3 – Análise comparativa (1ª e 2ª aplicação) do percentual da média de acertos dos itens de Matemática por descritor**



Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) – SEDUC/CE

Pela análise do gráfico 3 percebe-se que houve melhoria da quantidade de acertos em quatro dos cinco descritores, quando se compara a primeira aplicação com a segunda. Pela análise, infere-se que as ações pedagógicas estratégicas traçadas para se desenvolver essas habilidades nos alunos tiveram impacto positivo. Dentre as ações, aquelas que focaram os descritores D28 e D31 foram as mais bem sucedidas, pois houve aumento de mais de 11,5 pontos percentuais de acertos nos itens referentes a esses descritores entre a primeira e a segunda aplicação. No entanto, o descritor D48<sup>11</sup> merece mais atenção, pois apresentou decréscimo de acertos entre a primeira (63,1%) e a segunda aplicação (44,6%), ou seja, uma

<sup>10</sup> O descritor D07 refere-se, segundo a tabela 1, a “Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto”.

<sup>11</sup> O descritor D48 refere-se, segundo a tabela 1, a “Identificar e classificar figuras planas: quadrado, triângulo e círculo, destacando algumas de suas características (número de lados e tipo de ângulos)”.

diminuição de 18,5 pontos percentuais. Portanto, as ações programadas para consolidação dos conhecimentos referentes ao desenvolvimento das competências referentes a esse descritor precisam ser revistas e aprimoradas.

As análises descritas demonstram uma apropriação inicial de entendimento dos objetivos de ação da SEDUC/CE em termos de mapeamento das deficiências apresentadas pelos seus alunos ao adentrar o ensino médio em um contexto de rede estadual. Ela não para por aí, cada uma das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDE e Superintendência das Escolas de Fortaleza – SEFOR<sup>12</sup>, receberam relatórios específicos, nos moldes dos apresentados anteriormente, das escolas sob gerência desses órgãos, para atuação mais focada e centralizada, promovendo atividades reflexivas sobre esses resultados. Além disso, o mapeamento específico de turmas componentes de escolas com deficiências específicas também foi identificado, formando indicador de qualidade no amparo ao trabalho pedagógico dos professores e coordenadores escolares.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir disso, pode-se entender então que a avaliação com função diagnóstica cumpre os pressupostos de uma avaliação formativa, na medida em que promove o conhecimento da realidade para posterior intervenção, contribuindo sobremaneira na promoção da equidade dentro do ambiente escolar. Além disso, uma avaliação diagnóstica promove uma *regulação interativa*, pois desenvolve uma relação entre professores e alunos, na busca de soluções para a superação das dificuldades encontradas, possibilitando uma avalanche crescente de conhecimentos que permitem, cada vez mais, tornar claro as causas da não aprendizagem e, conseqüentemente, os modelos de ações necessárias para intervenções individualizadas.

Deste modo, uma avaliação diagnóstica é parte de um conjunto de ações e de estratégias metodológicas que “permite que todos (docente, discente e sistema de ensino) possam se auto compreender, diagnosticando deficiências e capacidades e direcionando ações corretivas” (RIBEIRO; FIGUEIREDO, 2010, p. 6). Essa análise, possibilita inferir que o

---

<sup>12</sup> A SEDUC/CE é subdivida em vinte CREDEs e três SEFORs. Esses órgãos, com função executiva, acompanham gerencialmente escolas públicas estaduais de determinadas regiões geográficas do estado, dando suporte pedagógico e administrativo para o desenvolvimento de ações escolares. As CREDEs atuam basicamente em municípios do interior do estado, podendo uma única CREDE ser composta por escolas localizadas em vários municípios. A SEFOR atua na capital cearense, e, devido a densidade alta de escolas nessa região, ela é subdividida em três, cada uma atuando em escolas de determinadas áreas geográficas de Fortaleza.

processo avaliativo permite a tomada de decisão que ultrapassa a ação pedagógica dentro da escola e chega até a tomada de decisão a nível de rede de ensino, orientando, inclusive, o planejamento de ações para formações continuadas de professores e gestores com foco em metodologias, práticas e conteúdos que favoreçam o saneamento das dificuldades apontadas.

Sendo assim, a avaliação ganha contornos de importante instrumento de gestão, contribuindo para orientar passos concretos e essenciais a serem dados no caminho da construção de uma escola democrática e equânime que possibilite a seus alunos e professores a superação do autoritarismo e promoção da construção do conhecimento como objetivo primordial da educação.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. 2ª ed., São Paulo/SP: Cortez Editora, 2000.

CANO, Ignácio. **Medidas em Ciências Sociais**. In: SOUZA, Alberto de Mello (Org.). **Dimensões da Avaliação Educacional**. 1ª ed., Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2005 (p. 63-89).

FREITAS, Luis Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas/SP: Papyrus Editora, 1995.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. 1ª ed., Porto Alegre/RS: Artmed Editora, 2001.

LERCHE, Sofia. **Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples**. RBPAE. v.23, n.1, p. 53-69, jan/abr. 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª ed., São Paulo/SP: Cortez Editora, 2011.

MORGADO, J. **O estudo de caso na investigação em educação**. Santo Tirso: De Facto Editores. 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre/RS: Artmed Editora, 1999.

RIBEIRO, Ledacy Paiva; FIGUEIREDO, Jorge Alberto. **Avaliação diagnóstica: uma breve reflexão**. Curitiba/PR: SEDUC/Paraná, 2010.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará. **Projeto de avaliação diagnóstica para o ensino médio**. Fortaleza/CE, 2016.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará. **Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE)**. Fortaleza/CE, 2019.



SOUZA, Clarilza Prado de; TEODORA, Romilda. **Avaliação Formadora**. In: TORRES, Patrícia Lupion (Org.). **Metodologias para a construção do conhecimento: da concepção à prática**. 1ª ed., Paraná: SENAR Editora, Curitiba/PR, 2015. (p. 325-369).

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional: Teoria – Planejamento – Modelos**. 1ª ed., São Paulo/SP, IBRASA, 2001.