



Avaliação da Aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Articulações entre Formação Docente e Planejamento Pedagógico

Assessment of Learning in the Final Years of Elementary School: Connections Between Teacher Training and Pedagogical Planning

Francisco Antônio de Paula Gregório

Bacharel em Teologia, com formação pedagógica e licenciaturas em Letras (Português e Inglês), possui pós-graduações em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Metodologia do Ensino de História e Língua Portuguesa e Gestão Escolar; atualmente é mestrando em Ciências da Educação. Atua como professor na rede municipal de Jijoca de Jericoacoara-CE, na EMEF Francisco Sales de Carvalho. CV: <https://lattes.cnpq.br/2819592885622841>.

Maria Márcia Rocha

Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú (2003), especialista em Psicopedagogia (2007) e em Gestão Escolar (2016). Atualmente é mestranda pela World University Ecumenical e professora pela rede municipal de ensino de Jijoca de Jericoacoara-Ce, atuando na EMEF Francisco Sales de Carvalho.

Resumo: A avaliação da aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental assume papel central diante das mudanças estruturais dessa etapa de ensino e das especificidades do desenvolvimento adolescente. Marcada pela transição do modelo unidocente para o multidocente e pela ampliação curricular, essa fase exige práticas avaliativas articuladas que ultrapassem a mera verificação de conteúdos. Este estudo tem como objetivo analisar a relação entre formação docente e planejamento pedagógico no contexto da avaliação da aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, fundamentada nas contribuições de Luckesi (2011), Hoffmann (2012; 2014), Freire (1996; 2021), Perrenoud (1999; 2000), Libâneo (2013; 2024), Imbernón (2011) e Rios (2010), entre outros autores relevantes para a temática. Os resultados evidenciam que a ausência de alinhamento entre professores pode gerar fragmentação e incoerência avaliativa. Em contrapartida, o planejamento coletivo e a formação continuada favorecem práticas mais integradas, fortalecendo a função diagnóstica e formativa da avaliação. Conclui-se que a efetividade da avaliação da aprendizagem depende da articulação entre formação docente, planejamento compartilhado e compreensão das especificidades da adolescência.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; ensino fundamental II; formação docente; planejamento pedagógico; adolescência.

Abstract: Learning assessment in the final years of elementary school assumes a central role in the face of structural changes in this stage of education and the specificities of adolescent development. Marked by the transition from a single-teacher to a multi-teacher model and by curricular expansion, this phase demands articulated assessment practices that go beyond the mere verification of content. This study aims to analyze the relationship between teacher training and pedagogical planning in the context of learning assessment in the final years of elementary school. To this end, a qualitative bibliographic research was developed, based on the contributions of Luckesi (2011), Hoffmann (2012; 2014), Freire (1996; 2021), Perrenoud (1999; 2000), Libâneo (2013; 2024), Imbernón (2011), and Rios (2010), among other

authors relevant to the topic. The results show that the lack of alignment among teachers can generate fragmentation and evaluative incoherence. Conversely, collective planning and ongoing professional development promote more integrated practices, strengthening the diagnostic and formative function of assessment. It is concluded that the effectiveness of learning assessment depends on the articulation between teacher training, shared planning, and an understanding of the specificities of adolescence.

Keywords: learning assessment; middle school; teacher training; pedagogical planning; adolescence.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem ocupa lugar central no contexto escolar, pois orienta decisões pedagógicas, acompanha o desenvolvimento dos estudantes e expressa concepções de ensino e de formação humana. Nos anos finais do ensino fundamental, essa dimensão adquire contornos específicos, uma vez que essa etapa é marcada por transformações estruturais na organização escolar e por mudanças significativas no desenvolvimento dos estudantes.

A transição do modelo unidocente, predominante nos anos iniciais, para o modelo multidocente, característico do ensino fundamental II, modifica a dinâmica pedagógica e impõe novos desafios ao planejamento e à coerência avaliativa. A ampliação do número de componentes curriculares, a atuação de professores especialistas e a fragmentação do tempo escolar podem gerar práticas avaliativas desarticuladas quando não há alinhamento institucional.

Além das transformações organizacionais e das especificidades do desenvolvimento adolescente, as orientações curriculares contemporâneas também reforçam a necessidade de repensar as práticas avaliativas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe uma educação voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades, atribuindo à avaliação um papel fundamental no acompanhamento das aprendizagens e na orientação das intervenções pedagógicas. Nessa perspectiva, a avaliação ultrapassa a função classificatória e passa a constituir um processo contínuo de acompanhamento e promoção do desenvolvimento integral dos estudantes (Brasil, 2018).

Paralelamente, os estudantes vivenciam o período da adolescência, fase marcada por mudanças cognitivas, emocionais e sociais que impactam diretamente a forma como aprendem e se relacionam com a escola. Nesse cenário, a avaliação não pode limitar-se à verificação de conteúdos, mas precisa assumir função formativa, diagnóstica e orientadora do processo de aprendizagem.

Historicamente, a avaliação esteve associada a práticas classificatórias e excludentes, centradas na mensuração de resultados. As discussões contemporâneas, contudo, defendem a superação dessa perspectiva, enfatizando seu caráter processual e mediador. Nessa linha, a avaliação passa a ser compreendida como um instrumento que contribui para a aprendizagem e para o aprimoramento da prática docente, pois, como afirma Perrenoud (1999), a avaliação

formativa ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar, ação necessária nos anos finais do ensino fundamental.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar as articulações entre formação docente e planejamento pedagógico no processo de avaliação da aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, problematizando como a organização multidocente e as características da adolescência interferem na construção de práticas avaliativas coerentes e formativas.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, voltada à análise crítica de produções teóricas que tratam da avaliação da aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, em articulação com a formação docente e o planejamento pedagógico. A abordagem qualitativa permite compreender fenômenos educacionais a partir da interpretação de significados, concepções e perspectivas presentes na literatura especializada (Minayo, 2014).

A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2008), fundamenta-se na análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos e documentos acadêmicos, possibilitando ao pesquisador examinar diferentes contribuições teóricas sobre determinado tema. Nesse sentido, esse tipo de investigação favorece o aprofundamento conceitual e o estabelecimento de diálogos entre autores que discutem avaliação educacional, formação de professores, planejamento pedagógico e desenvolvimento adolescente.

O corpus teórico foi constituído a partir de obras de autores reconhecidos na área da educação, selecionadas com base na relevância acadêmica, recorrência em estudos sobre a temática e contribuição conceitual para a compreensão dos eixos investigados. Entre os principais referenciais destacam-se Luckesi (2011), Hoffmann (2012; 2014), Freire (1996; 2021), Perrenoud (1999; 2000), Libâneo (2013; 2024), Imbernón (2011) e Rios (2010), entre outros autores que discutem avaliação da aprendizagem, formação docente e organização do trabalho pedagógico.

Para a constituição do corpus bibliográfico, foram realizadas buscas em bases de dados e repositórios acadêmicos amplamente utilizados na área da educação, entre eles SciELO, Google Acadêmico e Portal de Periódicos da CAPES. Utilizaram-se descritores como “avaliação da aprendizagem”, “ensino fundamental II”, “formação docente”, “planejamento pedagógico”, “avaliação formativa” e “adolescência”, combinados por meio de operadores booleanos. A seleção das obras considerou sua relevância para o objeto investigado, a recorrência nas discussões educacionais e sua contribuição para a compreensão das relações entre avaliação, formação docente e planejamento pedagógico.

O recorte temporal das obras analisadas compreende prioritariamente produções publicadas entre as décadas de 1990 e 2020, período em que se intensificam, no campo educacional brasileiro, as discussões sobre avaliação

formativa, formação docente e organização do trabalho pedagógico, especialmente após a consolidação de diretrizes curriculares nacionais e da Base Nacional Comum Curricular.

Complementarmente, foram incorporadas produções mais recentes, publicadas entre 2021 e 2024, com o objetivo de atualizar o debate teórico e contemplar contribuições contemporâneas relacionadas à avaliação da aprendizagem, à formação docente e ao planejamento pedagógico. Como critério de inclusão, foram consideradas obras com reconhecida relevância acadêmica, ampla circulação no meio educacional e contribuição direta para os eixos investigados.

A escolha de autores como Cipriano Carlos Luckesi e Jussara Hoffmann justifica-se por suas contribuições consolidadas no campo da avaliação educacional, especialmente no que se refere à crítica à avaliação classificatória e à defesa de práticas formativas. Como critério de exclusão, foram desconsideradas obras que abordam a avaliação de forma exclusivamente técnica ou desvinculada do contexto pedagógico e formativo, bem como produções sem respaldo acadêmico ou que não dialogam diretamente com o objeto de estudo.

A análise dos dados bibliográficos foi realizada por meio da técnica de análise temática, fundamentada na identificação de categorias recorrentes presentes nas obras selecionadas. Inicialmente, procedeu-se à leitura exploratória dos textos, com o objetivo de reconhecer os principais conceitos e abordagens relacionados ao objeto de estudo. Em seguida, realizou-se a leitura analítica e interpretativa, buscando identificar argumentos, convergências teóricas e contribuições referentes à avaliação da aprendizagem, à formação docente e ao planejamento pedagógico nos anos finais do ensino fundamental.

Posteriormente, os conteúdos foram agrupados em eixos temáticos alinhados aos objetivos da pesquisa: (a) especificidades dos anos finais do ensino fundamental e seus impactos na avaliação da aprendizagem; (b) articulações entre planejamento pedagógico e coerência avaliativa no contexto multidocente; e (c) contribuições da formação docente para a consolidação de práticas avaliativas formativas. Essa organização possibilitou compreender as relações entre avaliação, formação docente e planejamento pedagógico no contexto investigado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do material teórico evidencia que a avaliação da aprendizagem, nos anos finais do ensino fundamental, precisa ser compreendida como um processo contínuo e articulado às especificidades dessa etapa escolar. Diferentemente dos anos iniciais, em que predomina a organização unidocente, o Ensino Fundamental II caracteriza-se pela pluralidade de professores especialistas, pela ampliação dos componentes curriculares e pela intensificação das demandas cognitivas e sociais dirigidas aos estudantes.

Nesse contexto, a avaliação deixa de ser apenas instrumento de verificação de conteúdos e assume função estruturante na organização do trabalho pedagógico,

exigindo coerência entre formação docente, planejamento coletivo e práticas avaliativas.

Especificidades do Ensino Fundamental II e seus Impactos na Avaliação

Os anos finais (do 6º ao 9º ano) correspondem, majoritariamente, ao período da adolescência, fase marcada por transformações cognitivas, emocionais e sociais significativas. Do ponto de vista cognitivo, observa-se o desenvolvimento progressivo da capacidade de abstração, argumentação e pensamento hipotético-dedutivo. Entretanto, tais avanços não ocorrem de maneira homogênea, o que exige do professor sensibilidade para lidar com ritmos diferenciados de aprendizagem.

Sob o aspecto socioemocional, os estudantes vivenciam processos de construção identitária, busca por pertencimento e maior valorização do grupo de pares. Essas dimensões influenciam diretamente o engajamento escolar e o modo como reagem às práticas avaliativas. Avaliações centradas predominantemente na atribuição de notas tendem a reduzir a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, privilegiando resultados em detrimento do acompanhamento do percurso formativo. Nessa perspectiva, Hoffmann (2012) argumenta que práticas avaliativas excessivamente classificatórias podem dificultar o reconhecimento das potencialidades dos alunos e limitar as possibilidades de intervenção pedagógica voltadas ao desenvolvimento de suas aprendizagens.

Luckesi (2011) defende que avaliar é investigar a qualidade da aprendizagem para intervir pedagogicamente. Nos anos finais, essa intervenção torna-se ainda mais necessária, pois o estudante encontra-se em processo de consolidação de sua autonomia intelectual. A avaliação, portanto, precisa assumir caráter diagnóstico e formativo, oferecendo devolutivas claras, orientações concretas e oportunidades reais de superação das dificuldades.

Além da perspectiva apresentada por Luckesi, é possível ampliar essa discussão considerando que a avaliação, no contexto educacional contemporâneo, também precisa ser compreendida como um processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem e de regulação do ensino. Ou seja, não se trata apenas de identificar dificuldades para intervir, mas de produzir informações que orientem tanto o trabalho pedagógico do professor quanto o percurso formativo do estudante.

Nesse sentido, autores como Perrenoud (1999) destacam que a avaliação formativa contribui para a construção de aprendizagem mais significativas, uma vez que possibilita o ajuste contínuo das estratégias de ensino ao longo do processo, considerando os ritmos e as necessidades dos alunos e “respeitando os princípios no que dizem respeito à natureza, ao meio social e a cultura de cada um dos indivíduos” (Ferreira, Lopes, Barbosa, 2022, p. 37). Assim, a avaliação passa a configurar-se como um instrumento de mediação pedagógica, capaz de favorecer o desenvolvimento de competências, a reflexão sobre os próprios processos de aprendizagem e o fortalecimento da autonomia do estudante.

Outro aspecto importante é que a avaliação precisa ser transparente e participativa, independentemente do componente curricular. Quando os critérios são explicitados e discutidos com os adolescentes, eles passam a compreender melhor o que se espera de seu desempenho e conseguem acompanhar de forma mais consciente sua própria evolução. Esse movimento aproxima a avaliação de práticas de autoavaliação e coavaliação, que estimulam a responsabilidade do estudante pelo próprio aprendizado.

Assim, compreender as especificidades do Ensino Fundamental II implica reconhecer que o desempenho escolar está articulado a fatores cognitivos, afetivos e sociais, exigindo práticas avaliativas mais sensíveis e contextualizadas.

A Transição do Modelo Unidocente para o Multidocente: Desafios Para o Planejamento e a Coerência Avaliativa

Um dos elementos mais marcantes dessa etapa é a transição do modelo unidocente, predominante nos anos iniciais, para a organização multidocente. Nos anos finais, diferentes professores assumem componentes curriculares específicos, o que altera significativamente a dinâmica pedagógica e o processo avaliativo. Nesse contexto, “a avaliação precisa ser compreendida como um processo contínuo de acompanhamento de aprendizagem, que exige do professor observação permanente e reflexão sobre sua prática pedagógica” (Hoffman, 2014, p.15).

Enquanto nos anos iniciais a avaliação tende a apresentar maior integração, nos anos finais pode ocorrer fragmentação de critérios, instrumentos e procedimentos. Cada docente, orientado por sua formação disciplinar, estabelece formas próprias de avaliar. Quando não há diálogo e alinhamento institucional, o estudante pode ser submetido a múltiplas avaliações desarticuladas, concentradas em períodos específicos e com critérios pouco compartilhados.

Essa fragmentação pode contribuir para a sobrecarga discente e para a percepção da avaliação como mecanismo punitivo, e não como instrumento formativo. Nesse cenário, o planejamento pedagógico coletivo assume papel central. Libâneo (2013) destaca que o planejamento organiza intencionalmente a ação docente; nos anos finais, essa organização precisa ultrapassar o âmbito individual para o coletivo.

Reuniões pedagógicas sistemáticas, construção conjunta de critérios avaliativos, definição equilibrada de calendários de avaliações e fortalecimento dos conselhos de classe como espaços reflexivos são estratégias que favorecem maior coerência institucional. A avaliação deixa de ser responsabilidade isolada do professor e passa a constituir compromisso compartilhado da equipe escolar.

A formação docente contínua revela-se fundamental nesse processo, sobretudo para professores especialistas cuja trajetória formativa pode ter privilegiado conteúdos específicos em detrimento de discussões aprofundadas sobre desenvolvimento adolescente e avaliação formativa, favorecendo, assim, a constituição de uma identidade docente “que não seja alienada e alienante, mas, pelo contrário, que seja crítica” (Vieira, 2020, p. 18).

Adolescência, Autonomia e Avaliação Formativa

Nos anos finais do ensino fundamental, espera-se que o estudante desenvolva progressivamente autonomia intelectual e responsabilidade por sua aprendizagem. Contudo, essa autonomia não se consolida espontaneamente; ela requer mediação pedagógica intencional.

Hoffmann (2012) compreende a avaliação como acompanhamento do percurso do aluno. Essa perspectiva ganha especial relevância na adolescência, período em que o estudante começa a construir consciência sobre seus próprios processos de aprender. Estratégias como autoavaliação, avaliação por pares, construção compartilhada de critérios e utilização de rubricas tornam-se instrumentos potentes para promover autorregulação.

Nessa perspectiva, Freire (2021) destaca que o conhecimento não é algo transmitido de forma passiva, mas construído ativamente pelo sujeito. Aprender implica curiosidade, investigação e ação sobre a realidade, num processo contínuo de transformação, no qual o indivíduo não apenas recebe saberes, mas os recria criticamente.

Demo (2004) ressalta que avaliar não é julgar, mas acompanhar o processo, intervindo sempre que necessário. Nos anos finais, essa intervenção precisa considerar não apenas o domínio conceitual, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais, pensamento crítico e protagonismo juvenil, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Ao integrar avaliação e planejamento, o professor pode estruturar sequências didáticas que contemplem momentos diagnósticos iniciais, acompanhamento processual e intervenções contínuas. Essa organização evita que a avaliação se reduza a um evento final e a transforma em instrumento permanente de mediação da aprendizagem.

Nessa direção, Libâneo (2024) compreende a avaliação como parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem, com função formativa e diagnóstica, voltada à verificação do desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos. Nessa perspectiva, avaliar não se restringe à mensuração de resultados, mas implica acompanhar a apropriação de conteúdos e a formação de capacidades cognitivas, articuladas às condições sociais concretas dos estudantes. Tal compreensão reforça a necessidade de práticas avaliativas contínuas e intencionalmente planejadas, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, em que se intensificam as demandas por autonomia intelectual e pensamento crítico.

Diante dessas discussões, é possível sintetizar que a BNCC (2018) redefine a avaliação nos anos finais do ensino fundamental ao deslocá-la de uma lógica classificatória para uma perspectiva formativa, contínua e orientada por competências. No entanto, sua efetivação depende de mudanças estruturais e formativas no trabalho docente, evidenciando tensões entre inovação curricular e práticas consolidadas na cultura escolar.

Formação Docente, Planejamento e Cultura Avaliativa nos Anos Finais

A formação docente, conforme Freire (1996), exige postura crítica e reflexiva diante da prática pedagógica. Nesse sentido, Perrenoud (2000, p. 12) afirma que “a prática reflexiva é uma das principais competências do professor, pois permite analisar e transformar continuamente sua ação pedagógica”. Nos anos finais do ensino fundamental, essa postura é ainda mais necessária, considerando a diversidade de ritmos, interesses e contextos socioculturais presentes nas turmas.

O Projeto Político-Pedagógico deve explicitar concepções avaliativas alinhadas a uma perspectiva formativa e inclusiva. Imbernón (2011) destaca que o projeto educativo precisa constituir instrumento de reflexão e ação coletiva. Quando o PPP orienta práticas coerentes, reduz-se a fragmentação e fortalece-se uma cultura institucional comprometida com a aprendizagem.

Rios (2010) enfatiza a dimensão ética e política da competência docente. Avaliar adolescentes nos anos finais não é apenas medir desempenho, mas assumir compromisso com sua formação integral. Isso implica planejamento flexível, revisão constante de metodologias e análise crítica dos resultados obtidos.

Os resultados desta pesquisa indicam que, quando há articulação entre formação docente e planejamento coletivo, a avaliação tende a assumir caráter mais formativo. Estratégias diversificadas, como projetos interdisciplinares, trabalhos colaborativos, atividades diagnósticas e momentos sistemáticos de feedback, tornam-se mais frequentes, contribuindo para o fortalecimento de uma cultura avaliativa democrática.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2022) argumenta que o planejamento coletivo deve ser compreendido como espaço de produção de conhecimento profissional docente, e não apenas como instância organizativa. Ao promover a construção compartilhada de critérios pedagógicos e decisões didáticas, o trabalho colaborativo contribui para a consolidação de práticas mais coerentes e fundamentadas, fortalecendo a dimensão institucional da avaliação e ampliando sua capacidade de intervenção sobre o processo de aprendizagem.

Considerando tais pressupostos, essa articulação pode ser viabilizada por meio de estratégias institucionais que favoreçam o trabalho colaborativo entre os docentes. Nesse sentido, a realização de reuniões pedagógicas periódicas, com periodicidade semanal, quinzenal ou mensal, destinadas à discussão de objetivos de aprendizagem, ao alinhamento de critérios avaliativos e à organização do calendário escolar constitui uma ação fundamental.

Além disso, o uso de ferramentas digitais compartilhadas, como documentos colaborativos, plataformas educacionais e ambientes virtuais de aprendizagem, pode favorecer a comunicação entre os docentes e o acompanhamento contínuo do desempenho dos estudantes. Esses espaços coletivos possibilitam a construção de referenciais comuns de avaliação, reduzindo a fragmentação de critérios e promovendo maior coerência entre as diferentes disciplinas.

Diante das discussões apresentadas, evidencia-se que a avaliação da aprendizagem, nos anos finais do ensino fundamental, não se configura como uma prática isolada, mas como um processo contínuo e articulado que envolve a formação docente, o planejamento pedagógico e as práticas avaliativas. Nesse contexto, a avaliação assume função reguladora do ensino, orientando intervenções pedagógicas e contribuindo para a construção de aprendizagens mais significativas.

A consolidação de uma cultura avaliativa formativa depende da articulação sistemática entre os diferentes elementos que compõem o trabalho pedagógico. A formação continuada dos professores, associada ao planejamento coletivo e à definição compartilhada de critérios avaliativos, favorece a construção de práticas mais intencionais e coerentes com os objetivos educacionais. Nessa lógica, a avaliação deixa de assumir caráter meramente classificatório e passa a constituir um instrumento de acompanhamento da aprendizagem, subsidiando tomadas de decisão pedagógicas e promovendo intervenções mais adequadas às necessidades dos estudantes. O fluxograma a seguir sintetiza essa dinâmica de inter-relação entre formação docente, planejamento pedagógico e cultura avaliativa nessa etapa educacional.

Conforme representado no fluxograma, formação docente, planejamento pedagógico e avaliação da aprendizagem constituem dimensões interdependentes do trabalho educativo, estabelecendo um processo contínuo de retroalimentação. Nessa dinâmica, os resultados da avaliação subsidiam o replanejamento das práticas pedagógicas e a reflexão sobre a ação docente, enquanto a formação continuada fortalece a definição de estratégias, instrumentos e critérios avaliativos mais coerentes. Assim, a avaliação deixa de assumir um caráter meramente classificatório e passa a atuar como instrumento de acompanhamento, intervenção e promoção da aprendizagem, contribuindo para a consolidação de uma cultura avaliativa formativa nos anos finais do ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental apresenta desafios específicos decorrentes tanto da organização da escola quanto das características do desenvolvimento adolescente. A transição do modelo unidocente para o multidocente amplia a necessidade de articulação entre professores, uma vez que a ausência de planejamento coletivo pode gerar fragmentação de critérios e sobrecarga avaliativa para os estudantes.

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a formação docente contínua e o planejamento pedagógico compartilhado constituem condições fundamentais para a construção de uma cultura avaliativa coerente e formativa no Ensino Fundamental II. A avaliação, quando integrada ao planejamento e sustentada por reflexão crítica, deixa de assumir caráter meramente classificatório e passa a orientar intervenções pedagógicas mais consistentes.

Compreender as especificidades da adolescência revelou-se igualmente indispensável, pois avaliar nessa etapa implica reconhecer a dimensão cognitiva, afetiva e social do estudante. Práticas como devolutivas sistemáticas, autoavaliação, construção compartilhada de critérios e projetos interdisciplinares mostram-se caminhos promissores para fortalecer a autonomia e o protagonismo juvenil.

Como limitação deste estudo, destaca-se seu caráter exclusivamente bibliográfico, o que não permitiu analisar empiricamente as práticas avaliativas desenvolvidas em contextos escolares específicos. Desse modo, sugere-se que pesquisas futuras realizem investigações de campo junto a professores e estudantes dos anos finais do ensino fundamental, ampliando a compreensão sobre os desafios e possibilidades da avaliação da aprendizagem nessa etapa da educação básica.

Conclui-se que a efetivação de uma avaliação significativa nos anos finais do ensino fundamental depende da integração entre formação docente, planejamento pedagógico coletivo e compreensão das singularidades dessa etapa. Intervir nessas dimensões representa não apenas aprimorar instrumentos avaliativos, mas consolidar uma prática educativa comprometida com a aprendizagem e com a formação integral dos adolescentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 9th ed. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

FERREIRA, Josuel Souza; LOPES, Gabriel César Dias; BARBOSA, Estélio Silva. **A construção da identidade do professor: uma reflexão a partir do pensamento de Paulo Freire**. FIEP Bulletin Online, v. 92, n. 02, p. 30-39, 09 nov.2022. Disponível: <https://encr.pw/K7eYs>. Acesso em: 19. abr. 2026.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6th ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 32 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. 44. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9th ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Entrevista. **Revista Obutchenie**, Uberlândia, v. 8, 2024. Disponível em: Portal de Periódicos UFU.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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.

NÓVOA, António. **Nada substitui um bom professor: proposta para uma revolução no campo da formação de professores**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 43, e258452, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1550/155070813036/>. Acesso em: 28. abr. 2026.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VIEIRA, Luiz Renato Assunção. **A constituição da identidade docente em educação física na Base Nacional Comum Curricular: limites e possibilidades à luz da pedagogia freireana**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação stricto sensu, Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba, 2020. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/628910809/Dissertacao-DEPOSITADA>. Acesso em: 19.abr.2026.