

## O educador avaliador e a aprendizagem escolar em diálogo com as proposições didáticas

*The evaluator educator and school learning in dialogue with didactic propositions*

*El educador evaluador y el aprendizaje escolar en diálogo con las proposiciones didácticas*

**Elizabeth Nogueira da Silva Marçal**

Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil

[ensmarcall@gmail.com](mailto:ensmarcall@gmail.com) | <https://orcid.org/0000-0002-3849-9471>

### Resumo

O presente artigo discute a metodologia de mensuração da aprendizagem aplicada pelos educadores da educação básica por meio de pesquisa bibliográfica e analisa como essa etapa dialoga com a avaliação desenvolvida e estruturada na assimilação de conhecimentos dos estudantes. A pesquisa bibliográfica aborda a avaliação como um processo de oportunidade de aprendizagem de modo contínuo, que cumpre funções de diagnóstico de rendimentos e, conseqüentemente, contribui para a construção da proficiência para as tratativas da aprendizagem plena. Uma questão orientadora direciona o diálogo com os referenciais teóricos, indagando de que modo o educador concebe o ato de avaliar e o relaciona à aprendizagem dos estudantes no contexto digital. As informações obtidas na análise bibliográfica formaram o embasamento para a proposição de estratégias de práticas pedagógicas que apresentem ações exequíveis para que a aprendizagem plena do aluno possa ser garantida e, conseqüentemente, ocorra a melhoria no desempenho, por meio da avaliação escolar.

**Palavras-chave:** Aprendizagem escolar. Avaliação escolar. Planejamento escolar. Prática educativa.

### Abstract

*This article discusses the methodology for measuring learning applied by basic education educators through bibliographic research and analyzes how this stage interacts with the assessment developed and structured in the assimilation of students' knowledge. The bibliographic research addresses assessment as a continuous learning opportunity process that fulfills performance diagnosis functions and, consequently, contributes to building proficiency for the pursuit of full learning. A guiding question directs the dialogue with the theoretical frameworks, inquiring how the educator conceives the act of evaluation and relates it to student learning in the digital context. The information obtained from the literature review formed the basis for proposing pedagogical practice strategies that present feasible actions to ensure the student's full learning and, consequently, improve performance through school assessment.*

**Keywords:** School learning. School assessment. School planning. Educational practice.

### Resumen

*Este artículo analiza la metodología para medir el aprendizaje aplicada por los educadores de educación básica a través de la investigación bibliográfica y analiza cómo esta etapa interactúa con la evaluación desarrollada y estructurada en la asimilación del conocimiento de los estudiantes. La investigación bibliográfica aborda la evaluación como un proceso de oportunidad de aprendizaje continuo que cumple funciones de diagnóstico del desempeño y, en consecuencia, contribuye a desarrollar competencias para la búsqueda del aprendizaje pleno. Una pregunta guía orienta el diálogo con los marcos teóricos, indagando cómo el educador concibe el acto de evaluación y lo relaciona con el aprendizaje del estudiante en el contexto digital. La información obtenida de la revisión bibliográfica sirvió de base para proponer estrategias de práctica pedagógica que presentan acciones viables para asegurar el aprendizaje pleno del estudiante y, en consecuencia, mejorar su rendimiento a través de la evaluación escolar.*

Artigo recebido em: 07/09/2025 | Aprovado em: 29/12/2025 | Publicado em: 09/01/2026

### Como citar:

MARÇAL, Elizabeth Nogueira da Silva. O educador avaliador e a aprendizagem escolar em diálogo com as proposições didáticas. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora: UFJF, v. 16, p. 1-15, e50134, 2026. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2026.v16.50134>.

**Palabras clave:** Aprendizaje escolar. Evaluación escolar. Planificación escolar. Práctica educativa.

## 1 Introdução

O presente artigo visa discutir a relação do educador com o processo de avaliação educacional e a aprendizagem satisfatória. É imperativo compreender como os docentes da Educação Básica concebem o ato de avaliar e sua repercussão na trajetória de aprendizagem efetiva do estudante. Nesse contexto, as avaliações internas e externas nas escolas da Educação Básica são instrumentos importantes para a revelarem as condições da qualidade de ensino, assim como o perfil do educador que ensina e que avalia.

A avaliação interna possui funções diferenciadas dentro do âmbito escolar, em que o educador dispõe de liberdade metodológica para aferir a aprendizagem dos estudantes ao longo de um ciclo ou de um determinado período. Essas avaliações são instrumentos utilizados por sistemas de avaliação de desempenho de nações, estados ou municípios, de maneira que se espera que auxiliem na construção de políticas educacionais a partir de seus resultados.

A educação básica é alvo de estudos sobre a avaliação de desempenho de redes de ensino desde o princípio dos anos 1960, período em que Gatti (2009) aponta a preocupação dos entes administrativos com os processos avaliativos educacionais com relevância naquele momento. Todavia, o educador da atualidade ainda se revela despreparado diante das verdadeiras funções do processo de avaliação educacional.

A esse respeito, a iniciativa pioneira foi da equipe do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP), da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, que aplicou questionários a amostras de alunos do ensino médio “[...] para verificação da aquisição de conhecimentos e sua relação com diferentes variáveis, como sexo, nível socioeconômico e outras” (Gatti, 2009, p. 9). Esses trabalhos funcionaram como exemplos para futuras avaliações em larga escala, embora tenham sido elaborados no contexto de processos seletivos para o ensino superior e para cargos públicos.

Para que a implementação de um sistema nacional de avaliação da educação básica acontecesse no ano 1990, foram desenvolvidos estudos exploratórios a partir do ano 1988, e, nesse contexto, Gatti (2009, p. 10) argumenta que esses estudos “abrem um outro leque de possibilidades em avaliação numa direção diferente da avaliação de desempenho por testes”.

Ressalta-se que as mudanças introduzidas na Constituição Federal de 1988 provocaram adaptações na atuação do Ministério da Educação (MEC), que, como órgão orientador e avaliador da educação básica, passou a incorporar a avaliação externa na formulação de políticas educacionais. Segundo Gatti (2009), o interesse do MEC e das secretarias de estado de educação pelos processos avaliativos deve-se aos baixos resultados apresentados entre os anos de 1988 e 1991 nas avaliações de rendimento realizadas.

Os estudos acerca do rendimento dos alunos e das escolas tiveram papel de referência na implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb),

o que possibilitou que o Brasil participasse do Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional no ano de 1990, embora com limitações de participação para duas capitais, a saber, Fortaleza e São Paulo, dificultando o processo de comparabilidade de resultados (Gatti, 2009).

Os dados obtidos a partir de resultados das avaliações em larga escala são utilizados para a mensuração da qualidade de ensino em dimensões que auxiliam na elaboração de intervenções e na criação de políticas educacionais. Nesse sentido, Gatti (2009) relata a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, como resultado da combinação entre o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais, com o objetivo de subsidiar a análise da qualidade do ensino.

O estado de Minas Gerais realizou suas primeiras avaliações das escolas estaduais no ano de 1992. Inicialmente, as avaliações eram bianuais e em ciclos, sendo que “[...] o propósito da avaliação era dar base para a melhoria da qualidade do ensino e fazia parte de uma proposta mais ampla do governo do estado para a educação” (Gatti, 2009, p. 13-14).

Atualmente, o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) é composto por dois programas: o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), voltado à avaliação dos níveis de alfabetização, e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), dedicado à verificação da eficiência e da qualidade do ensino com base no desempenho das séries finais dos blocos de ensino (Simave, 2025).

Importa destacar que o educador avaliador precisa se dispor a reconhecer as fragilidades do processo avaliativo e compreender quais são as funções das avaliações. Com isso, ele será capaz de conduzir os estudantes, garantindo-lhes aprendizagem satisfatória a partir de um planejamento escolar apropriado para o cenário específico e diante das particularidades que envolvem a realidade de seus estudantes, de maneira que consiga mediar esses fatores a partir das propostas apresentadas pela matriz curricular de cada etapa do ensino.

Este trabalho está estruturado em introdução, três tópicos de desenvolvimento e conclusão. Na introdução, é apresentado um breve retrospecto das propostas das avaliações internas e externas na educação básica nacional. No primeiro item do desenvolvimento, abre-se um diálogo acerca da avaliação escolar como uma das etapas do processo de ensino-aprendizagem. O segundo item discute a avaliação escolar e o impacto do planejamento do educador na aprendizagem dos estudantes. Em seguida, no terceiro item, é apresentada a temática das oportunidades de aprendizagem como elemento fundamental no processo de avaliação educacional.

Por fim, o ato conclusivo encerra a discussão, refletindo acerca de propostas de práticas pedagógicas, além de apresentar as possibilidades de ações para mitigar a aprovação automática, que despreza o conhecimento real, valorizando, em contrapartida, as oportunidades de aprendizagem.

## 2 A reflexão acerca da avaliação escolar como parte do processo de aprendizagem

Educadores de diversos lugares do mundo reconhecem o significado da avaliação educacional diante da diversidade de legislações e contextos políticos. Contudo, é necessário frisar a deficiência dos cursos de formação acadêmica em oferecer disciplinas didáticas que preparem os futuros educadores para enfrentar os desafios do ato de avaliar.

As funções da avaliação apontadas por Libâneo (2013) – papel pedagógico-didático, de controle e diagnóstico – não são objetos de domínio de docentes, que encerram seus preceitos em avaliar para promover ou reter o estudante. Considerando a importância da avaliação escolar, o autor frisa:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (Libâneo, 2013, p. 216).

A avaliação educacional e as(os) professoras(es) precisam estar em sintonia com o processo ensino e aprendizagem, de maneira que o sucesso dessa relação é retratado na trajetória do estudante e de seus mestres.

Diante das prerrogativas apreciadas, é preciso buscar responder a questões como: (i) qual é a relação do educador com a avaliação educacional; (ii) como esse profissional concebe o ato de avaliar o estudante e quais são seus desafios para garantir efetivamente as ofertas de aprendizagem no processo educativo; e (iii) quais são as maneiras de inserir em sua prática metodologias que estabeleçam vínculos entre a avaliação docente e a aprendizagem estudantil, de modo que o educador avaliador compreenda o amplo significado do processo avaliativo educacional.

Semelhantes questionamentos geram reflexões aos próprios educadores que atuam diretamente nas salas de aula e utilizam práticas que precisam dialogar com a culminância na aprendizagem satisfatória e plena dos estudantes.

Ressalta-se que a avaliação escolar não é a etapa final do processo de aprendizagem de alunos. Nesse sentido, Luckesi (2011, p. 30) considera que os docentes ainda precisam aprender a avaliar, haja vista que a prática permanece arraigada ao ato de examinar.

É muito comum, no meio educacional, ainda encontrar educadores que não compreendem o objetivo da avaliação, conforme Luckesi (2011, p. 54-55) corrobora:

[...] o atual processo de aferir a aprendizagem escolar, sob a forma de verificação, além de não obter as mais significativas consequências para a melhoria do ensino e da aprendizagem, ainda impõe aos educandos consequências negativas, como a de viver sob a égide do medo, pela ameaça de reprovação –

situação que nenhum de nós, em sua consciência, pode desejar para si ou para outrem.

Todavia, é importante compreender que a necessidade de rever o modo de trabalhar com os dados obtidos a partir das avaliações resulta em uma revisão detalhada do planejamento escolar para a consequente mudança nas práticas educativas.

### **3 A avaliação escolar e o impacto do planejamento escolar na aprendizagem de estudantes**

A avaliação educacional e o educador revelam as ações que precisam ser definidas e executadas para garantir que o estudante adquira os conhecimentos básicos de sua etapa de ensino.

A avaliação educacional é abrangente, genérica, mas contempla a composição do acompanhamento interno da aprendizagem e das investidas dos governos e dos dados de suas avaliações externas, como diagnósticos para a criação de políticas educacionais, que ampare a formação do educador e o sucesso do educando.

A avaliação interna está diretamente relacionada aos instrumentos diagnósticos da aprendizagem utilizados pelos docentes para a certificação da aquisição dos conhecimentos transmitidos aos alunos em um determinado período, com embasamento em um plano de trabalho e planejamento escolar.

As qualificações da avaliação interna perpassam o repertório de que seja um dispositivo para questionar, compreender e orientar, conforme argumenta Oliveira (2013, p. 54):

[...] pressupõe a busca da qualidade através do autocontrole, do autoconhecimento, da obtenção de informações, que subsidiem a tomada de decisão e promova através da participação a responsabilização, a melhoria do desempenho e, conseqüentemente, contribua para a elevação dos níveis de qualidade da educação [...].

No contexto escolar, é possível verificar que a avaliação interna é elaborada pelo professor que possui vínculo direto com a unidade de ensino e que trabalha diretamente com o aluno. Entendendo-se que a avaliação da aprendizagem precisa acontecer, Luckesi (2011, p. 81) defende que esse recurso deve migrar do conceito “verificar” para “avaliar” e argumenta que “[...] a avaliação conduz a uma tomada de decisão” no processo de ensino.

Dessa forma, a prática escolar é constituída por provas ou exames com a finalidade de verificar o nível de desempenho do aluno em determinado conjunto de habilidades e classificar esse público com notas ou médias que culminam em aprovação ou reprovação. Ainda que Luckesi (2011, p. 202) considere esse processo “[...] como uma prática seletiva”, a avaliação interna ocorre nessas circunstâncias.

Os trabalhos de Luckesi (2011, 2014) e Oliveira (2013) corroboram os estudos de Libâneo (2013, p. 216), ao defender que:

a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração

apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógicos-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Considerando as proposições e trabalhos realizados pelos autores no campo de avaliação educacional, é seguro desvelar que o educador exibe a necessidade de preparação didática para o enfrentamento da realidade constatada nos desafios de aprendizagem efetiva e satisfatória dos educandos, o que depende da dedicação e ensejo do educador para compreender a importância do processo avaliativo no sucesso mútuo.

A implementação de um planejamento alinhado com a aprendizagem e as necessidades de conhecimento identificados nas avaliações realizadas demanda uma preparação que destoe da situação genérica, em que Luckesi (2011, p. 129) relata:

planejar, nas escolas em geral, tem sido um modo de operacionalizar o uso de recursos – materiais, financeiros, humanos, didáticos. As denominadas semanas de planejamento escolar, que ocorrem no início de cada ano letivo, nada mais têm sido do que um momento de preencher formulários para serem arquivados na gaveta do diretor ou de um intermediário de um processo pedagógico, como o coordenador ou o supervisor.

Ademais, importa ressaltar que o ato de planejar em todos os níveis demanda decisões políticas, científicas e técnicas, que vão ao encontro da construção de um futuro (Luckesi, 2011).

#### **4 A apropriação das oportunidades de aprendizagem**

A avaliação da aprendizagem dos alunos possui ordenação legislativa pertinente no âmbito educacional. Nesse contexto, a Resolução nº 4.948, de 25 de janeiro de 2024, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais SEE/MG), disciplina, em seu Título V, como deve ocorrer esse processo, mais especificamente em seu artigo 102:

Art. 102 Na avaliação da aprendizagem, a escola deverá utilizar procedimentos, recursos de acessibilidade e instrumentos diversos, tais como a observação, o registro descritivo reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, portfólios, exercícios, entrevistas, testes, questionários, auto avaliação, adequando-os à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando e utilizando a coleta de informações sobre a aprendizagem dos estudantes como diagnóstico para as intervenções pedagógicas necessárias, realizando devolutivas para o estudante (Minas Gerais, 2024, p. 15).

Ainda nesse âmbito, a Resolução SEE/MG nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, dispõe sobre a organização e funcionamento do ensino nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais e prevê a garantia da aprendizagem plena dos alunos, quando frisa, em seu artigo 5º, parágrafos 1º e 2º:

[...] § 1º O Projeto Político-Pedagógico deve expressar, com clareza, os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos aos alunos. § 2º Faz parte integrante do Projeto Político-Pedagógico o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) elaborado, anualmente, pela Equipe Pedagógica da Escola, a partir dos resultados das avaliações internas e externas, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e garantir a continuidade de seu percurso escolar (Minas Gerais, 2012, p. 2).

O destaque da discussão defendida por Luckesi (2011) refere-se ao modo controverso de aplicação dos direitos de aprendizagem pela escola e pelos docentes, embora seja preciso considerar a relação das avaliações internas e externas como ponto de partida para os resultados de desempenho e proficiência, previstos na resolução supracitada.

Os exames escolares têm sua prática tradicional desde os séculos XVI e XVII, período em que surgiram as primeiras propostas de avaliação da aprendizagem. Sua divulgação intensificou-se após o ano de 1930, quando foi estabelecido o ensino por objetivos, cuja introdução no Brasil, segundo Luckesi (2011), ocorreu a partir dos anos 1970. O autor argumenta que os exames escolares são predominantes no ambiente educacional, enquanto a avaliação da aprendizagem é pouco praticada.

Considerando a aprendizagem, Luckesi (2011) defende que o estudante não frequenta a escola para se submeter a processos seletivos, mas sim para aprender efetivamente, sendo a avaliação o dispositivo apropriado para essa incumbência.

O ato de examinar está genericamente incutido na prática educativa do docente, que repete basicamente comportamentos que lhe foram imputados anteriormente em sua fase estudantil, sobre os quais Luckesi (2011) declara a naturalidade a partir do senso comum. O alerta para aprender a avaliar a aprendizagem deve se tornar prática de vida no dia a dia, e o autor acrescenta, ainda, que o querer do docente é essencial para provocar as mudanças pertinentes ao processo de avaliar.

Luckesi (2011) elenca, também, atitudes do docente que podem colaborar com o ato de aprender a avaliar e frisa que o profissional deve apresentar disposição psicológica para conseguir assimilar o processo, além de ter a curiosidade de dominar as justificativas da aprendizagem do estudante. Argumenta, ainda, que a aquisição da teoria é impactante quando o profissional decide absorver para si a mudança a partir da necessidade de aprender a avaliar.

A pesquisa no processo de aprendizagem é uma das recomendações que apresenta a diversidade de questionamentos importantes de serem realizados durante a incorporação da nova prática educativa (Luckesi, 2011).

Os exames escolares ainda permanecem arraigados nas práticas educativas de profissionais da educação, quando encontram no aluno um produto de seleção, embora o objetivo do sistema educacional deva ser a efetivação da aprendizagem.

Nesse contexto, as escolas apresentam quadro de profissionais da educação que possuem característica tradicional de aplicação de exames escolares,

voltada à classificação e à seletividade do instrumento, sem demonstrar efetiva preocupação com a aprendizagem do aluno.

Entretanto, há aqueles que iniciaram um processo de verbalização com a questão de aprender a avaliar e que vislumbram no estudante um ente que possui todas as condições de aprender o que é proposto para sua idade.

É importante ressaltar que a oferta das oportunidades de aprendizagem deve ser uma prática docente que pauta seu trabalho na garantia de que o estudante mobilize os conhecimentos adquiridos de modo evolutivo.

A legislação mineira ampara os alunos da rede pública de ensino para que tenham suas oportunidades de aprendizagem garantidas durante o percurso de um ano letivo. Considerando que este deve ter 200 dias letivos, a Resolução SEE/MG nº 4.948, de 25 de janeiro de 2024, estabelece em seu Título V as diretrizes para a avaliação da aprendizagem, prevendo, em seu artigo 107, como devem ser garantidas as oportunidades de aprendizagem:

Art. 107 - A escola deverá oferecer aos estudantes diferentes oportunidades de aprendizagem com atividades de intervenções pedagógicas ao longo de todo o ano letivo, a saber: I - estudos contínuos de recuperação, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, em sala de aula, constituídos de atividades específicas para o atendimento ao estudante ou grupos de estudantes que não desenvolveram as habilidades trabalhadas; II - estudos periódicos de recuperação, aplicados ao final de cada bimestre, antes da realização do Conselho de Classe, para o estudante ou grupo de estudantes que não desenvolveram as habilidades previstas para o bimestre; III - estudos independentes de recuperação, realizados após o último conselho de classe, com atividades avaliativas a serem aplicadas antes do encerramento do ano escolar, quando as estratégias de intervenção pedagógica previstas nos incisos I e II não tiverem sido suficientes para atender às necessidades mínimas de aprendizagem do estudante (Minas Gerais, 2012, p. 16-17).

As formas de oferta das oportunidades estão elencadas na resolução com o objetivo de garantir que os alunos não sejam apenas promovidos, mas que tenham condições de adquirir aprendizagem plena, conforme sustenta Luckesi (2014), apontando, ainda, as notas escolares como o registro do aproveitamento escolar do educando, as quais deveriam revelar a qualidade da aprendizagem nas avaliações. O autor defende que não há possibilidade de realizar médias entre qualidades distintas diante do pressuposto de que as aprendizagens são distintas.

Os critérios de qualificação de um objeto variam da quantidade à qualidade, além de compreender suas relações com as circunstâncias culturais e econômicas dos contextos.

A qualidade da aprendizagem tem sido transformada indevidamente em quantidade por meio das notas escolares, e a distorção tradicional tem sido praticada no meio educacional pelos profissionais. A avaliação quantitativa, como nota escolar atribuída ao desempenho cognitivo do estudante e as modalidades

equivocadas de avaliação, tem preponderado nas salas de aulas por intermédio dos docentes (Luckesi, 2014).

Para elucidar as práticas educativas, Luckesi (2014) argumenta que os aspectos qualitativos das avaliações estão relacionados com a apropriação dos conteúdos e com sua assimilação satisfatória, enquanto os quantitativos são referentes à quantidade de tópicos ou de unidades de conhecimento para um determinado período de tempo.

Outrossim, a condição socioeconômica do aluno pode ser fator que diminui ou potencializa os riscos de reprovação escolar, e, nessa assertiva, Luckesi (2014) é corroborado por Silva *et al.* (2016), que também entendem que essa realidade pode afetar o desempenho do aluno.

A qualidade satisfatória e insatisfatória, relacionada ao aspecto quantitativo do desempenho dos estudantes, é recomendada por Luckesi (2014), que frisa que a avaliação da aprendizagem deve ser analisada a partir de pressupostos unificados entre o cognitivo e o afetivo do educando, considerando que se complementam.

Ressalta-se que a distorção epistemológica da relação entre qualidade e quantidade precisa ser discutida e atualizada. As avaliações são qualitativas em sua origem ao mensurarem a maneira como os estudantes formalizam e assimilam os conhecimentos, embora a quantidade praticada por meio das notas escolares tenha protagonizado o veredito da aprendizagem.

Em se tratando das disciplinas, os conteúdos previstos nas unidades de ensino têm a mesma importância de serem abordados, sem diferenciação de mensuração, considerando que não há calibrações avaliativas em seus instrumentos de avaliação da aprendizagem.

A média ponderada de notas não revela a qualidade final da aprendizagem dos alunos quando estas são diferentes entre si, além de comprometer a oferta de oportunidades de aprendizagem (Luckesi, 2014).

As decisões dos docentes referentes a avaliações equivalentes, ainda que as aprendizagens sejam distintas, poderiam ser resolvidas se os alunos assimilassem os conteúdos mínimos necessários com qualidade plena, alega Luckesi (2014), refutando a utilização da média ponderada de notas. O autor pontua que a avaliação é um ato de investigar e de revelar a qualidade da realidade de aprendizagens, sendo necessário, portanto, que existam instrumentos apropriados para cada ensinamento, calibrados de acordo com o instrumento de coleta de dados.

Os instrumentos de coleta de dados são utilizados de modo aleatório pelos professores, que não apresentam sistematicidade para demonstrar a fidedignidade da medida da avaliação. Esse rigor metodológico é apontado por Luckesi (2014) como fator primordial para que se tenha condições de observar a aprendizagem do aluno.

Para Luckesi (2014, p. 94), as notas escolares são uma espécie de “fetiche” para professores, e a fragilidade do processo de ensino e aprendizagem é apontada nessa prática, em que os alunos prosseguem desprovidos das aprendizagens significativas por serem promovidos por meio de médias das notas que avaliaram

qualidades distintas e de modo distorcido. O autor defende a abolição das notas escolares e o investimento na aprendizagem satisfatória para todos os alunos.

A recomendação de Luckesi (2014) aborda o trabalho do professor como um ato de ensinar de forma eficaz para que o aluno aprenda o necessário, encontrando maneiras diferentes de registrar a qualidade de aprendizagem do educando.

Considerando o movimento de prática reversa dos docentes, o autor argumenta que o processo de mudanças de concepções e de registros de notas precisa considerar que a ideia da aprendizagem plena do aluno demanda que o docente assuma o papel de associar diagnósticos produzidos a partir de instrumentos adequados a cada conteúdo ensinado e do perfil cognitivo do público atendido.

A distorção das notas escolares provoca o desencadeamento de uma mensuração de qualidade de ensino equivocada e que não apresenta fidedignidade ao aprendizado satisfatório.

As notas escolares assumem o protagonismo nas práticas dos educadores, que revelam suas potencialidades em valorizarem a nota, enquanto o aprendizado satisfatório do estudante fica prejudicado na luta pelo poder do controle pelo profissional.

Considerando a prática dos docentes em distorcer o modo de mensurar médias para qualidades de aprendizagens distintas, é possível inferir que os alunos prossigam nos estudos carentes de requisitos da fase anterior, o que pode justificar o fato de eles não obterem êxito nas avaliações externas, posto que avançam por médias das notas, tendo sua aprendizagem plena suprimida.

A qualidade plena de aprendizagem, defendida por Luckesi (2014, p. 107), refere-se às oportunidades de estudos ofertadas ao aluno que “[...] deverá ser reorientado para que aprenda e até que aprenda”, sob a égide da escola e dos professores e, embasados, ainda, pelo artigo 104 da Resolução SEE/MG nº 4.948/2024:

Art. 104 - A escola deverá garantir, no ano escolar vigente, condições diferenciadas para a promoção do desenvolvimento dos estudantes, sobretudo aos que apresentam baixos índices de aproveitamento escolar e dificuldades de aprendizagem na(s) habilidade(s) e competências do(s) componente(s) curricular(es) previstos no CRMG dos anos anteriores ou do ano em curso (Minas Gerais, 2024, p. 15).

A avaliação e a recuperação são dispositivos que devem ser oferecidos com vistas a alcançar o domínio mínimo dos conhecimentos dos alunos.

Considerando as análises da postura dos docentes diante de sua compreensão acerca do processo avaliativo e a relação deste com a aprendizagem plena dos estudantes, é possível registrar estratégias para o alinhamento satisfatório a partir de propostas de ações que não demandam complexidade no cotidiano educacional, conforme ilustrado a seguir no Quadro 1.

**Quadro 1:** Relação entre os clássicos da análise e proposta de ações

Elementos-chave	Clássicos da análise	Propostas de ações
1) Avaliação da aprendizagem	Aplicação de provas, testes e simulados como instrumentos avaliativos contínuos, somativos e formativos.	Chá com Prosa: o encontro da equipe pedagógica para a interação dos descritores das matrizes de referência e o currículo estadual; realização de <i>workshops</i> para apresentação de metodologias diferenciadas de avaliações.
2) Oportunidades de aprendizagem	Grupos de estudos com habilidades e competências não consolidadas idênticas; turmas de reforço intermitente.	Oferta diversificada de oportunidades de aprendizagem: mostra de instrumentos avaliativos.

Fonte: da autora, 2025.

Os elementos de avaliação da aprendizagem e oportunidades de aprendizagem subsidiam a obtenção de resultados satisfatórios na construção da aprendizagem, associados ao planejamento das propostas de ações (Luckesi, 2011).

É esperado que o educador avaliador compreenda a prática educativa como fases bem-planejadas e a avaliação escolar como parte das estratégias, como complementa Libâneo (2013, p. 209-210):

a avaliação cumpre, ao menos, três funções. A função pedagógico-didática se refere aos objetivos gerais e específicos, bem como aos meios e condições de atingi-los, uma vez que estes constituem o ponto de partida e os critérios para as provas e demais procedimentos avaliativos. A função diagnóstica se refere à análise sistemática das ações do professor e dos alunos, visando detectar desvios e avanços do trabalho docente em relação aos objetivos, conteúdos e métodos. Por meio desta função, a avaliação permeia todas as fases do ensino, assegurando o seu aprimoramento permanente, possibilitando o cumprimento da função pedagógico-didática. A função de controle se refere à comprovação e à qualificação sistemática dos resultados da aprendizagem dos alunos, face a objetivos e conteúdos propostos. Através dessa função, são coletados os dados sobre o aproveitamento escolar que, submetidos a critérios quanto à consecução de objetivos, levam a expressar juízos de valor, convertidos em notas ou conceitos.

Considerando os clássicos da análise do Quadro 1, é possível realizar a aplicação dos elementos registrados com o auxílio da tecnologia na era digital, pelo educador. Segundo Costa e Garcia (2025), o uso do ChatGPT tem apoiado o planejamento das atividades avaliativas e pedagógicas dos educadores, muito embora seja necessário ter cautela em sua utilização, devido aos limites que podem desumanizar o processo de avaliação.

Nessa esteira, as avaliações, os testes e os simulados, enquanto instrumentos de avaliação de aprendizagem, assim como jogos, *padlets* e outras ferramentas pedagógicas, podem ser explorados em ambiente digital para a aplicação das oportunidades de aprendizagem listadas no Quadro 1. A adesão em escala à avaliação por meio digital, conforme defendem Rocha e Costa (2021),

deve-se essencialmente à necessidade de adaptação após o período da pandemia de covid-19.

A aplicação das ferramentas tecnológicas amplia as possibilidades do ato de avaliar, auxiliando o educador na produção de seus materiais pedagógicos com o apoio da inteligência artificial e na construção de caminhos formativos para os educandos, com base em experiências de avaliações e atividades digitais.

O domínio do ato de avaliar, voltado à construção de saberes com o educando, conecta-se a um repertório estratégico aberto à construção de resultados satisfatórios.

## 5 Considerações finais

É importante dar o devido crédito a todos os profissionais que realizam tentativas incessantes de encontrar um caminho para fazer com que a educação consiga atingir os objetivos “raízes” de sua existência. As buscas por estratégias que alinhem a aprendizagem dos estudantes com a prática de ensino são diversas e tentam contemplar os inúmeros cenários e especificidades.

A discussão acerca da propriedade do educador avaliador e sua metodologia de trabalho para direcionar seu público para a aquisição de conhecimentos de modo satisfatório é desafiante, mas repleta de possibilidades.

A proposta inicial demanda que o educador compreenda o significado do ato de avaliar, não como um ato de punir, vingar ou apenas quantificar um estudante em números, de modo engessado. O processo de avaliação é lançado como uma amplitude de elementos que demandam atitudes de observação, acompanhamento tempestivo, análise individual das particularidades de cada aluno e aplicação de instrumentos apropriados às temáticas e conteúdos abordados. Essas estratégias geram mudanças nos hábitos dos docentes, que precisam compreender que a avaliação constitui um diagnóstico.

As proposições apontadas no Quadro 1 são exemplos de ações que podem ser realizadas em ambientes educacionais de qualquer etapa da educação básica e que não demandam custos que possam impactar ou impedir a realização das avaliações no cotidiano. Posto isso, é importante elaborar planos de atualização tecnológica para a adequação aos desafios dessa era. Além disso, essas ações oferecem oportunidades de aprendizagem para que essas práticas pedagógicas sejam propulsoras e precedentes da construção de um repertório assertivo para a aprendizagem plena dos estudantes, por meio da compreensão, pelo docente, do cerne da avaliação educacional.

## Referências

- COSTA, Nicolas Valverde; GARCIA, Paulo Sérgio. Avaliação educacional e inteligência artificial: o olhar de futuros professores. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 2, p. 9731-9746, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3559>. Acesso em: 7 nov. 2025.
- GATTI, Bernadete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, n. 9, p. 7-18, 2009. Disponível em: [http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/gatti\\_2009\\_avaliacao\\_de\\_sistemas\\_educacionais\\_no\\_brasil.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/gatti_2009_avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_brasil.pdf). Acesso em: 13 ago. 2020.

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.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE, 2012. Disponível em: [https://www.obbiotec.com.br/wp-content/uploads/2022/04/OBJ-RESOLUCAO-SEE-No2197\\_2012.pdf](https://www.obbiotec.com.br/wp-content/uploads/2022/04/OBJ-RESOLUCAO-SEE-No2197_2012.pdf). Acesso em: 13 maio 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.948, 25 de janeiro de 2024**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências Belo Horizonte: SEE, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-n-o-4-948-2024/.pdf>. Acesso em: 13 maio 2025.

OLIVEIRA, Lucilene Rebouças. **Estudo do processo de avaliação interna - ferramenta de tomada de decisão, de autocontrole, de autoconhecimento e de melhoria na gestão das Universidades e Institutos Federais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Faculdade de Tecnologia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3563/1/Lucilene%20Rebolcas%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

ROCHA, Lidiane Mércia Barbosa Malta; COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo. O uso do Padlet como recurso digital de avaliação de aprendizagem em tempos de pandemia: uma breve reflexão. **RE@D: Revista de Educação a Distância e Elearning**, Lisboa, v. 4, n. 2, p. 77-96, 2021. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/11485>. Acesso em: 7 nov. 2025.

SILVA, Patricia Borges Coutinho da; REZENDE, Nayane Caldeira; QUARESMA, Teresa Cristina Correia; CHRISPINO, Alvaro. Sobre o sucesso e o fracasso no Ensino Médio em 15 anos (1999 e 2014). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 445-476, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n91/1809-4465-ensaio-24-91-0445.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SIMAVE. **Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica de Minas Gerais**. Juiz de Fora: CAEd, 2025. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 28 jul. 2025

## Informações complementares

### Financiamento

Não se aplica.

### Contribuição de autoria

**Concepção e elaboração do manuscrito:** Elizabeth Nogueira da Silva Marçal.

**Coleta de dados:** Elizabeth Nogueira da Silva Marçal.

**Análise de dados:** Elizabeth Nogueira da Silva Marçal.

**Discussão dos resultados:** Elizabeth Nogueira da Silva Marçal.

**Revisão e aprovação:** Elizabeth Nogueira da Silva Marçal.

### **Preprint, originalidade e ineditismo**

O artigo é original, inédito e não foi depositado como.

### **Verificação de similaridades**

O artigo foi submetido ao iThenticate, em 8 de setembro de 2025, e obteve um índice de similaridade compatível com a política antiplágio da revista Pesquisa e Debate em Educação.

### **Consentimento de uso de imagem**

Não se aplica.

### **Aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa**

Não se aplica.

### **Conflito de interesse**

Informar se há conflitos de interesse: financeiros, pessoais, entre possíveis revisores e editores, e/ou possíveis vieses temáticos. Se não houver, mencionar: Não há conflitos de interesse.

Para mais informações: [https://www.abcbrasil.org.br/arquivos/whitepaper\\_CSE.pdf](https://www.abcbrasil.org.br/arquivos/whitepaper_CSE.pdf).

### **Conjunto de dados de pesquisa**

Não há dados disponibilizados.

### **Utilização de ferramentas de inteligência artificial (IA)**

Este artigo não contou com auxílio de ferramentas de inteligência artificial (IA) para redação de nenhuma das seções.

### **Licença de uso**

Os autores cedem à Revista Pesquisa e Debate em Educação os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution \(CC BY\) 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### **Publisher**

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação (FACED), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). Publicação no Portal de Periódicos da UFJF. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

### **Editor**

Frederico Braidá

### **Formato de avaliação por pares**

Revisão duplamente cega (*Double blind peer review*).

### Sobre os autores

#### **Elizabeth Nogueira da Silva Marçal**

Graduada em Ciências Biológicas (UNIPAC). Especialista em Ciências biológicas (FINOM). Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF). Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Gestora Escolar da Rede de Ensino Estadual de Minas Gerais.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0375313699054232>