

**AVALIAÇÃO  
FONTE DINAMIZADORA  
NA CONSTRUÇÃO  
DE CONHECIMENTOS**

O PENSAMENTO  
COMPLEXO COMO  
BALUARTE

## Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador

### **Editora Executiva**

Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida – Unoesc/Unicamp

### **Conselho Editorial Educação Nacional**

Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderon – PUC/Campinas

Prof. Dr. Afranio Mendes Catani – USP

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero – UPF/RS

Profa. Dra. Carina Maciel – UFMS/MS

Prof. Dr. Diego Bechi – UPF/RS

Profa. Dra. Edineide Jezine – UFPB

Profa. Dra. Egeslaine De Nez – UFRGS/RS

Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira – Unicamp/SP

Prof. Dr. Elton Luis Nardi – Unoesc/SC

Prof. Dr. Gildeir Carolino Santos – Unicamp/SP

Prof. Dr. João dos Reis da Silva Junior – UFSCar/SP

Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho – Unicamp/SP

Prof. Dr. José Vieira de Sousa – UnB/DF

Profa. Dra. Lara Carlette Thiengo – UFVIMG – MG

Prof. Dr. Lindomar Boneti – PUC/PR

Prof. Dr. Lucidio Bianchetti – UFSC/SC

Profa. Dr. Ignacio Calderon – PUCC/SP

Profa. Dra. Maria Abadia da Silva – UnB/DF ]Profa. Dra. Maria Tereza Ceron Trevisol – Unoesc/SC

Profa. Dra. Maria Vieira Silva – UFU/MG

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodrigues – UFMS/RS

Profa. Dra. Marilda Pasqual Scheneider – Unoesc/SC

Profa. Dra. Marília Morosini – PUCRS/RS

Prof. Dr. Pablo Gentili – UERJ/RJ

Prof. Dr. Paulo Almeida – UFPA/PA

Prof. Dr. Renato Dagnino – Unicamp/SP

Profa. Dra. Romilda Teodora Ens – PUCPR/PR

Profa. Dra. Rosane Sarturi – UFSP/RS

Profa. Dra. Vera Jacob – UFPA/PA

### **Conselho Editorial Educação Internacional**

Prof. Dr. Adrián Ascolani – Universidad Nacional de Rosario/Conicet/Argentina

Prof. Dr. Adrian Cammarota – IDES/Argentina

Prof. Dr. Antonio Bolívar – Universidad de Granada/Facultad de Ciencias de la Educación/Espanha

Prof. Dr. Antonio Cachapuz – Universidade de Aviero/Portugal

Prof. Dr. Antonio Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/Portugal

Prof. Dr. Enrique Martinez Larrechea – Iusur/Uruguai

Profa. Dra. Fatima Antunes – Universidade do Minho/Portugal

Prof. Dr. Geo Saura – Universidad de Granada – Espanha

Prof. Dr. Jaime Moreles Vazquez – Universidade de Colima/México

Profa. Dra. Maria Carmen Lopez Lopez – Universidade de Granada/Espanha

Profa. Dra. Maria Cristina Parra Sandoval – Universidad del Zulia/Venezuela

Profa. Dra. María Rosa Misuraca – Universidad Nacional de Luján/Argentina

Profa. Dra. María Verónica Leiva Guerrero – Pontificia Universidad Católica de Valparaíso/Chile

Prof. Dr. Mariano Fernandez Enguita – Universidad de Madrid/ Espanha

Prof. Dr. Norberto Lamarra – Universidad Trés de Febrero – Argentina

Profa. Dra. Olga Cecília Diaz Flores – Universidad Nacional Pedagógica – Colômbia

Prof. Dr. Pablo Garcia – Universidad Trés de Febrero/Argentina

Profa. Dra. Patricia Viera Duarte – Universidad de la Republica/Uruguai

Valmir de Jesus Pinto  
Roque Strieder

**AVALIAÇÃO  
FONTE DINAMIZADORA  
NA CONSTRUÇÃO  
DE CONHECIMENTOS**

O PENSAMENTO  
COMPLEXO COMO  
BALUARTE

MERCADO®  
LETRAS

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

---

Pinto, Valmir De Jesus

Avaliação fonte dinamizadora na construção de conhecimentos : o pensamento complexo como baluarte / Valmir De Jesus Pinto, Roque Strieder. – 1. ed. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2022. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador)

Bibliografia.

ISBN 978-65-86089-95-0

1. Aprendizagem – Metodologia 2. Educação 3. Prática pedagógica 4. Práticas educacionais I. Strieder, Roque. II. Título. III. Série.

22-117478

CDD-371.3

---

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Prática pedagógica : Educação 371.3

*capa e gerência editorial:* Vande Rotta Gomide  
*preparação dos originais:* Editora Mercado de Letras  
*revisão final:* dos autores  
*bibliotecária:* Aline Grazielle Benitez – CRB-1/3129

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

VR GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

[www.mercado-de-letras.com.br](http://www.mercado-de-letras.com.br)

[livros@mercado-de-letras.com.br](mailto:livros@mercado-de-letras.com.br)

1ª edição

**2 0 2 2**

IMPRESSÃO DIGITAL

IMPRESSO NO BRASIL

---

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.  
É proibida sua reprodução parcial ou total  
sem a autorização prévia do Editor. O infrator  
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

---

*Dedicamos essas reflexões a todos os seres humanos  
que não medem esforços para oportunizar momentos de  
alegria e de realizações a si e ao outro.*

*O objetivo do conhecimento é abrir, e não fechar o  
diálogo com esse universo. (Morin 2008, p. 191)*



## SUMÁRIO

PREFÁCIO I . . . . .	9
<i>Mônica Piccione Gomes Rios</i>	

PREFÁCIO II . . . . .	11
<i>Dilva Bertoldi Benvenuti</i>	

CONSIDERAÇÕES INICIAIS . . . . .	15
----------------------------------	----

### **capítulo I**

SOBRE A PEDAGOGIA E O PROCESSO AVALIATIVO . . . . .	37
<i>Cenário histórico da educação brasileira</i>	
<i>e mecanismos de avaliação . . . . .</i>	38
<i>A educação competitiva: uma ideia liberal</i>	
<i>do iluminismo em ação . . . . .</i>	47
<i>Avaliação: um processo fundamental</i>	
<i>na reconstrução da educação . . . . .</i>	57

### **capítulo II**

COMPLEXIDADE: UMA PERSPECTIVA	
DE RECONSTRUÇÃO FORMATIVA . . . . .	71
<i>Implicações da complexidade no contexto social,</i>	
<i>científico, econômico, ambiental e educacional . . . . .</i>	89
<i>O desenvolvimento humano – linguagem e educação . . . . .</i>	98
<i>Razão e emoção: indispensáveis para agires humanos . . . . .</i>	104
<i>Pedagogia complexa . . . . .</i>	110

### **capítulo III**

#### **AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS:**

**RECONFIGURANDO O CENÁRIO ATUAL** . . . . . 117

*Reflexões a partir dos ‘instrumentos de coletas  
de dados para a avaliação’* . . . . . 146

*Aspectos avaliativos na perspectiva  
do pensamento complexo* . . . . . 159

*Instrumento de coleta de dados:  
oportunidade de aprendizagem* . . . . . 167

**CONSIDERAÇÕES FINAIS** . . . . . 187

**REFERÊNCIAS** . . . . . 195

## PREFÁCIO I

O convite para prefaciar este livro é motivo de honra. A obra de Pinto e Strieder abriga singularidade ao problematizar a avaliação da aprendizagem à luz do pensamento complexo. O texto expressa sensibilidade ética, estética e humana ao provocar o leitor para repensar práticas avaliativas cristalizadas que têm imperado no contexto escolar e buscar a finalidade da avaliação a serviço das aprendizagens.

A tensão entre as vertentes avaliativas classificatória e emancipadora tem perpetuado e, nessa evidência, a referida obra reflete autores consagrados no campo da avaliação educacional ao insistir na necessidade de superação da avaliação inscrita na lógica excludente e, na contramão, a necessidade de construção de um paradigma avaliativo incluyente.

Em tempo das políticas públicas de avaliação vigentes que se destacam pela expressão das avaliações em larga escala centradas no desempenho dos estudantes e que potenciam ações de gestores e professores em prol do alcance de resultados, distanciando-se, por vezes, das reais necessidades que se afiguram nas unidades escolares para a efetivação da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, a obra em tela constitui contributo para a ressignificação da avaliação da aprendizagem, sobretudo ao que se refere aos instrumentos avaliativos.

Uma avaliação com propósito formativo, cujo horizonte está na formação humana, é o que o leitor vai degustar ao mergulhar nesta obra, movido pela curiosidade epistemológica como nos incita Paulo Freire.

*Mônica Piccione Gomes Rios*

## PREFÁCIO II

Honra-me sobremaneira prefaciá-lo livro *Avaliação: fonte dinamizadora na construção de conhecimentos* - o pensamento complexo como baluarte, organizado pelos professores Valmir Pinto e Roque Strieder. Um arranjo espetacular que se origina da dissertação de Mestrado de Valmir, orientando do professor Dr. Roque, do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Uma organização textual que provoca reflexões a partir do pensamento de Maturana, Moretto, Luckesi e principalmente Morin, alicerçado na teoria da complexidade. Valorizo a escolha do tema pelo enredamento e relevância, necessidade urgente de aprofundamento nos contextos escolares da Educação Básica. Como pesquisadora da área da avaliação da aprendizagem, sinto-me lisonjeada e incluída, identificando-me como gente que aprende e que constantemente pensa com seus pares.

Como prefaciadora, tive o privilégio inicial da leitura para publicitar o contentamento, a alegria e a emoção de conhecer um trabalho tão bem desenhado, localizado e argumentado, numa percepção de avaliação da aprendizagem movida pelos processos de respeito, humanização, de outros pensares e da reorganização e fusão de diferentes saberes curriculares desenvolvidos na escola. Uma prática que exige cuidado subjetivo, tentativa que ressignifique novas oportunidades de aprendizagem, conhecimento de outras linguagens, jeitos de caminhar e entender o mundo.

Como convidada ao espetáculo de ser iniciante na leitura da obra, deleitei-me na apreciação de cada página, legítima viagem por cada apontamento, afirmação, análise e reflexão. Em cada parágrafo uma emoção, sensação de queda, encontro com o diferente, sensação de potência, significação de conceitos e brechas, ensaios que permitem diminuir as sombras, abrir olhares e refletir sobre processos avaliativos possíveis.

O texto localiza o autor, suas origens, os pressupostos, os fundamentos e as características do pensamento complexo. Ressalta a necessidade da transformação da práxis pedagógica, dos desafios da “cegueira” e da necessidade da “reforma do pensamento” (Morin 1998). Propõe sintonia entre os diferentes saberes na educação básica, uma textura entrelaçada que objetiva a formação de seres que pensam, participam e agem, humanos que se constituem e se fazem nas relações com os outros.

O presente livro *Avaliação: fonte dinamizadora na construção de conhecimentos – o pensamento complexo como baluarte*, discute possibilidades de postura e ação docente, propõe reflexões, um olhar diferente sobre avaliação das aprendizagens na Educação Básica. São argumentações a partir da prática analisada, de um olhar aberto e crítico, numa perspectiva de mudança metodológica, de atitude humanizada, de um entrelaçar de linguagens de aprendizagem e amor. Uma presença marcada por intencionalidade, interação, convivência, afeto e dialogicidade.

Prospecta quanto aos desafios da avaliação da aprendizagem, um fazer que marca a vida dos sujeitos, que incluem ou excluem, que impulsionam ou negam a continuidade de sua formação. Uma obra que chama atenção de professores, gestores, coordenadores pedagógicos e estudantes, um legítimo convite a outro jeito de ver, pensar e organizar essa prática. Uma avaliação que contempla o erro como ponto de referência para planejar e continuar, um farol que ilumina a prática, que impulsiona outros jeitos de ver e caminhar.

O texto apresenta uma proposta de tecitura entre os diferentes saberes, que desmistificam a ideia de fragmentação, certezas e

verdades, que impulsionam um olhar atento e cuidadoso, próprio de quem se faz humano nos contextos diários da sala de aula.

Os autores apresentam uma perspectiva de avaliação da aprendizagem que ultrapassa o caráter mercadológico, capitalista, controlador e classificatório, nos presenteiam com a possibilidade do diferente a partir de um olhar humano, onde as reflexões se baseiam no pensamento complexo como forma de interconexão de saberes, formas diferentes de ver e entender o mundo.

Como é possível perceber, são amplos e desafiantes os diálogos e reflexões apontadas pelos autores, pois ainda estamos diante de um sistema educacional em que muitos alunos fracassam, não conseguem acompanhar, repetem o ano, não aprendem o que precisam ou desejam, são desestimulados e desistem do que é precioso: continuar aprendendo. Um sistema educativo marcado por sujeitos “fortes” ou “fracos”, “capazes” ou “incapazes”. Uma organização curricular arcaica, baseada em gavetas e controles externos.

A obra abraça o desejo de reflexão sobre avaliação, não como fim em si mesma, mas como meio de redimensionar e ressignificar a própria prática a partir do olhar complexo, um cuidado singular, contínuo, processual, contextualizado, amoroso e que possibilita a oportunidade de novas aprendizagens.

Acredito que a proposição organizada pelos professores Valmir e Roque trazem relevantes contributos sobre o tema em questão. Convido-os à leitura, análise e reflexão de cada detalhe do texto. Seguramente, irão viajar por contextos sensacionais, talvez nunca imaginados e identificados, um emocionar que se espalha sobre expressões inéditas, possíveis, porém por muito tempo negadas. Um aceno ao inusitado, uma leitura que permite (re)encantar-se e tecer outros jeitos de pensar e fazer, do contexto e do complexo, porém, sociável e combinado. Um caminhar que pode instigar o desenho de velas, porém despidas de traços feitos, certezas e previsibilidades.

*Dilva Bertoldi Benvenutti*



## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*O caminho para a mudança nos parece outro. O primeiro passo para a transformação é dar ao processo de avaliação um novo sentido, isto é, transformá-lo em oportunidade para o aluno ler, refletir, relacionar, operar mentalmente e demonstrar que tem recursos para abordar situações complexas. (Moretto 2004, p. 11)*

O desafio das reflexões que seguem se refere à uma proposição reorganizadora, com base e apoio no pensamento de Moretto (2004), Hoffmann (2008, 2014), Luckesi (1999), Morin (2000, 2003, 2008), Maturana (1998, 2001) e outros, dos processos de avaliação da aprendizagem, desejando-os dinamizadores de formação integral de estudantes. Para tanto se considera importante pensar e reconstruir fazeres pedagógicos e experiências formativas capazes de encaminharem transformações nesse diferente agir pedagógico e formativo.

A avaliação da aprendizagem, reconstruída juntamente com todo o processo formativo minimiza a continuidade fragmentária do conhecimento, como segue ocorrendo em boa parte do Ensino Fundamental – séries finais e no Ensino Médio, uma vez que cada disciplina, fragmento de conhecimento, tem também um professor específico. Não se pode considerar que os alunos possuem caixinhas memoriais para pensamentos onde, num toque de sineta, indicando

a troca de componente curricular, se desvinculam daquele no qual estavam envolvidos para, imediatamente, se focarem em outro componente curricular, localizado em outra caixinha memorial. Essas disciplinas isoladas, não encontram sustentação num planejamento colaborativo. Cada professor, em sua disciplina, de maneira distante e isolado, tradicionalmente realiza seu planejamento e os alunos precisam se desvincular do conhecimento da aula dada para sintonizar na estação de outra aula, com outro conteúdo que é distinto. Nessa lógica ensinante, não poderia ser diferente em relação aos mecanismos de avaliação que igualmente irão acontecer de forma fragmentada, separados por disciplinas, mesmo se algum professor trabalha com mais de uma disciplina em determinada turma.

Eis o molde de um procedimento mecânico, classificatório e muitas vezes punitivo transformando práticas avaliativas, em momentos de tensão para o aluno. Tensão também, certamente vivida pelo professor que, por não estabelecer parâmetros e uma linguagem objetiva, realiza a ‘correção’ do instrumento – prova - de forma subjetiva e nem sempre amparada em parâmetros de dinamicidade formativa. Por outro lado, seria talvez mais prazeroso se o procedimento avaliativo fosse encaminhado de forma dinâmica visando, além de uma relação formativa também compromissada com a construção de conhecimentos. Formação e conhecimentos qualificando a criança, o jovem, o aprendiz na capacidade de interagir com o meio e construir experiências do viver e conviver em sintonia com as aprendizagens.

No contexto dessa perspectiva desenvolvemos como tema de reflexão a avaliação: fonte dinamizadora na construção de conhecimentos – o pensamento complexo como baluarte. O estudo aborda a temática da avaliação escolar tendo a teoria da complexidade de Morin como fonte principal de reflexão. Desejamos apresentar a temática avaliativa, como prática pedagógica e possibilidade de ampliar as reflexões sobre a aplicabilidade da avaliação reconhecida

em sua forma complexa, por também oportunizar vivências de aprendizagens.

Cabe considerar todas as fases da educação escolar como processuais. Trata-se de um passo inicial importante para perceber a relevância da articulação e entrelaçamento de toda a formação, sendo importante a interligação de um ano escolar ao outro e de uma fase escolar a outra. Uma fase, além de sustentar a outra se enreda com a mesma, o que torna todo e qualquer processo cognitivo equivalente a também um processo vital. Isso significa envolver-se e ter cuidado, desde as primeiras fases escolares, com o momento do soninho na creche, brincadeiras lúdicas na educação infantil, como adaptação dos alunos a um ambiente social, diferente do ambiente familiar. As particularidades de fases posteriores, como a alfabetização concentrada nos dois primeiros anos do ensino fundamental, um processo contínuo de desconstrução e reconstrução, que também instiga para a reflexão, para o inconformismo e a criatividade. No ensino médio e superior, fases em que a maioria dos alunos são preparados para inserção no mercado de trabalho, não se pode desmerecer o senso de responsabilidades do viver como pessoa. Na faixa etária dos 14 aos 18, muitos jovens já contribuem para a renda familiar o que lhes exige conciliar tempo de trabalho com tempo de estudos. A aprovação do programa federal “jovem aprendiz”, lei que determina que empresas de médio e grande porte preencham vagas empregando em seu quadro de trabalhadores numa margem de 5% a 15% de “jovens aprendizes” (Brasil 2000). Trata-se de um programa que regulamenta ações de jovens estudantes no mercado de trabalho.

Cada fase da educação formal tem características específicas a serem seguidas e avaliadas conforme aprendizagens a serem construídas, sem deixar de reconhecer nossa constituição como humanos cujas condutas envolvem emoções, ações, reflexões e dinâmicas culturais. Nesse multiverso contextual o ambiente externo e interno da escola se organiza sem a preocupação de separar os espaços e tempos de aprendizagens dos tempos das vivências e

convivências inerentes à construção e constituição do ser humano, tanto em ambientes familiares, escolares, sociais, econômicos, eco ambientais, entre outros.

Nesse momento abrimos espaço textual para uma descrição da caminhada escolar, social e profissional de Valmir de Jesus Pinto, no sentido de evidenciar algumas particularidades de sua trajetória de viver: “Procuro relacionar a teoria com a prática vivenciada em meu período histórico, sem considerar a educação infantil, na época, ausente na escola de Linha Marmeleiro, Maravilha/SC, local de residência.

Na década de 1980 esta modalidade de ensino - a educação infantil - ainda era facultativa e, nas escolas, em pequenas comunidades, a educação formal iniciava na primeira série, atualmente primeiro ano do Ensino Fundamental. As dificuldades da época, envolviam desde a insuficiência de instalações elétricas, ausência de transporte escolar, pouco incentivo familiar e comunitário para os estudos, a não perspectiva de continuidade de estudos na comunidade, entre outros, eram motivos para justificar o alto índice de analfabetismo, o abandono escolar e os baixos índices de escolaridade. Além disso, nessa época, a reprovação era indício de que o professor era comprometido com a educação/formação/domesticção? Era costume muitos pais elogiarem os professores que reprovavam alunos, pois o fracasso da aprendizagem era atribuído tão somente para o aluno e não era compartilhado com o professor, com a instituição escolar, o sistema de ensino e ou o ambiente familiar não favorável.

Nasci no interior do município de Maravilha e estudei em uma escola multisseriada que distava três (03) km de casa. O trajeto para a escola eu fazia a pé, uma vez que não havia transporte escolar. Já nesse tempo de escola, a questão da avaliação me incomodava, pois, a nota final de cada bimestre era o resultado das provas escritas sendo raras as oportunidades para outros procedimentos avaliativos. Tinha ainda a prova oral da tabuada, onde a professora pedia os

resultados de fatores multiplicativos em forma aleatória e os alunos respondiam em voz alta e de forma rápida.

Aos alunos que erravam seguidas vezes as respostas ou que não respondiam rapidamente eram punidos com reguadas na cabeça ou nos dedos da mão estendidos sobre a mesa. Se ousassem revidar ficavam, como forma de punição, alguns minutos de joelhos sobre grãos de milho disponíveis num dos cantos da sala de aula. Significava que aqueles com menor capacidade de memorizar a tabuada ficavam agoniados com esse momento pois mesmo que haviam decorado a tabuada, a ansiedade, a pressão emocional e psicológica, aliadas ao medo do castigo obnubilavam a lucidez sobre o decorado. A professora agia de forma autoritária e ameaçadora e as respostas precisavam ser quase imediatas ditas por autômatos. Alguns alunos também temiam a crítica de colegas que, ao invés de pensarem num conhecimento coletivo, primavam pelo individualismo e pelo desejo de superação particular frente aqueles que temiam o sistema ou, realmente precisavam de um acompanhamento mais próximo. Acredito que o desenvolvimento de cada ser humano acontece em ritmo próprio, numa sinergia pessoas e singular. Hoje entendo, que da forma como eram realizadas boa parte das ações pedagógicas e examinadoras, nessa escola, não se reconhecia e nem se efetivava essa concepção.

Também trago em mente o modelo de ‘correção’ e as observações nas provas realizadas pela professora, que utilizava duas cores de canetas, vermelha e azul. As notas 6.0 ou acima, eram escritas de cor azul, indicando que o aluno havia alcançado ou superado a média e, as notas abaixo da média, eram registradas em cor vermelha. Assim, bastava ver a cor da escrita da nota no canto da prova do colega que já se tinha um parâmetro do quanto o mesmo tinha tirado/recebido. A cor vermelha na prova, era indicativa de nota baixa e, as anotações nesta cor eram recados e indicativos de que o aluno precisava melhorar significativamente seu aprendizado ou a capacidade de memorização, mesmo sem indicar um ‘como’. Uma particularidade, essa cor de caneta não era, e nem é permitida

em respostas de prova, uma vez que anunciava a premissa de que o aluno se encontrava “no vermelho”. Atualmente, não tenho visto essa prática de anotações, por parte dos professores, porém ainda me intriga a resistência em não permitir respostas escritas em cor vermelha.

Em certos momentos do ano letivo, o planejamento do professor e o conteúdo repassado aos alunos também eram vistoriados por uma equipe da Secretaria Municipal de Educação que compareciam à escola, recolhiam cadernos de alguns alunos e comparavam com o planejamento do professor. Da mesma forma com que o professor avaliava os cadernos dos alunos, essa equipe atribuía uma nota ou parecer sobre o professor. Ou seja, também o professor estava submetido a alguém e era vigiado, assim, de forma compensatória o professor vigiado, tornava-se vigia e punidor de alunos.

O professor preparava/normatizava e ansiava muito essa vinda da equipe avaliadora/fiscalizadora, sendo que, em sala, os alunos deveriam mostrar obediência, carteiras bem alinhadas, manter silêncio e um tratamento de senhoria ao dirigir a palavra aos membros da equipe. Era evidente que o professor também passava por forte pressão psicológica ao receber a visita dessa equipe, considerada rígida nas cobranças pronta a utilizar o poder de repressão que o critério de hierarquia lhe facultava. Assim, era praxe que essa mesma repressão que o professor sofria frente a essa cobrança, era repassada aos alunos durante as práticas pedagógica e avaliativas.

Como o/a professor/a, geralmente, residia na própria comunidade o mesmo era muito valorado, não só por aquilo que ensinava aos alunos, mas também por aquilo que ele representava na comunidade. Os pais tinham grande apego ao professor pois, precisavam dele para exercer atividades na comunidade, como ministro da igreja, função de catequista e auxiliar as famílias, principalmente, em se tratando de medidas de áreas de terra e em momentos de pagamentos a serem realizados. O/A professor/a

se fazia presente nos afazeres da comunidade, criando com seus membros relações de dependência.

Esse apego ao professor, dava-lhe poder e certa autonomia para adotar medidas pedagógicas tradicionalistas da época, como punir fisicamente os alunos no âmbito escolar, uma situação de punição grave, uma vez que era normal além de serem punidos na escola, ao chegarem em casa eram punidos mais uma vez pelos pais. O fato de o professor punir tirava da criança/aluno o direito da defesa e da justificativa do ato, ao chegar em casa, junto a seus pais.

Após concluir a quarta série na escola multisseriada, uma escola com ensino em nível fundamental séries finais, mais próxima era a Escola de Educação Básica Jorge Lacerda, situada no distrito de Flor do Sertão, distante cinco (05) km de casa. Sem transporte, sem luz elétrica em casa, assumi junto aos pais a responsabilidade de não reprovar, mas também de trabalhar em casa no contraturno. Além dessas dificuldades, também a financeira impedia a compra de roupas e calçados específicos para frequentar a escola. Assim, colocava, junto com cadernos e lápis, um par de “chinelos de dedo” na sacola – se tratava de um saco plástico no qual vinham 5kg de açúcar, posteriormente substituída por uma sacola de tecido, costurada manualmente pela mãe. O caminho até a escola era feito a pé e descalço e, próximo à escola, numa fonte de água lavava os pés, colocava o chinelo e ia para a sala de aula, com procedimento similar e inverso no retorno.

Nesse ambiente escolar, já com mudanças nos fazeres pedagógicos, os castigos físicos não foram presenciados, porém a rigidez nas cobranças continuava. Na escola municipal, da comunidade a professora era a única pessoa que coordenava todas as atividades. Já na escola estadual e localizada na sede do distrito, tinha mais um diferencial, uma equipe pedagógica. A sala da direção da escola era também o local para onde se encaminhavam os alunos para resolução de conflitos criados no ambiente da sala de aula. Assim a sala do/a diretor/a era reconhecida pelos alunos como sendo um ambiente de castigo. Qualquer fato estranho, ocorrido na

sala de aula, o aluno era encaminhado para essa sala e lá estava ela, a diretora, que com autoritarismo e postura rígida passava a proferir palavras ríspidas obrigando ao aluno assinar um caderno, considerado “livro negro”. Após uma sequência de assinaturas no livro implicava na chamada dos pais à escola e o aluno era expulso da mesma.

Ao concluir a oitava série em 1994, sem reprovar, nem sequer ficar em exames e com muita vontade de prosseguir, começa um novo desafio: frequentar o ensino médio. Este oferecido na sede da cidade de Maravilha, na Escola Estadual Nossa Senhora da Salete. Meu pai continuava muito resistente aos estudos, tanto que pedi ajuda novamente para minha professora do ensino fundamental, ao ministro da comunidade, para conseguir convencê-lo.

No ano de 1995, do distrito de Flor do Sertão até a cidade de Maravilha já havia transporte escolar, juntamente com o transporte coletivo, onde os passageiros que pagavam a passagem tinham o direito de serem transportados sentados e os alunos tinham que ficar em pé ou ocupar os últimos bancos do ônibus.

Trabalhar meia manhã, caminhar cinco (05) km, seguir de ônibus mais trinta (30) km até a Escola de Educação Básica Nossa Senhora da Salete, na cidade de Maravilha e, no final do dia retornar, passou a ser minha rotina por três (03) anos até a formatura do ensino médio, no ano de 1997.

O ensino médio completo e cumprido sem reprovações, ainda não tinha expectativa de emprego e nem condições de continuar estudando, uma vez que na região oeste de Santa Catarina a única universidade – UNOESC, sediada na cidade de São Miguel do Oeste, exigia além do deslocamento também o pagamento de mensalidade que não estava cogitada na minha organização financeira, muito menos aos interesses do meu pai.

Nesse período era intenso o recrutamento de jovens da região do extremo oeste catarinense para trabalhar nas churrascarias em São Paulo e Rio de Janeiro e me vi nessa mesma condição. Ao completar

18 anos em 13 maio de 1998, iria trabalhar em São Paulo, porém na primeira semana de maio recebi a visita do Prefeito Municipal de Flor do Sertão e um convite para trabalhar na Prefeitura Municipal, em cargo comissionado, na função de Auxiliar Administrativo. Aceitei e fiquei responsável pela biblioteca escolar que atendia as duas escolas do município, uma da rede municipal e a outra da rede estadual. Assim, começa um vínculo empregatício na educação, que prossegue na atualidade. Nesse contato profissional com o ambiente escolar, comecei a acompanhar mais de perto as práticas pedagógicas, passei a fazer parte dos bastidores e presenciei alguns comentários de professores, nos intervalos, referente aos alunos em relação ao “repasso dos conteúdos”. Essas conversas reforçaram a minha preocupação com a atuação pedagógica e, principalmente, com a forma de avaliação efetuada por professores junto aos educandos.

Com envolvimento mais próximo e, diante da falta de professores na rede estadual de ensino de Santa Catarina, especificamente na área das exatas, no ano seguinte -1999 - fui convidado para atuar como professor substituto, na mesma escola estadual que trabalhava como responsável da biblioteca, nas disciplinas de biologia e língua estrangeira – Inglês. Uma carga horária de 10 horas semanais, no ensino médio e período noturno. Trabalhei essas disciplinas parte do ano de 1999 e parte do ano 2000. A falta de professores com formação em áreas específicas do Ensino Fundamental e Médio retrata, entre outras variáveis, a falta de políticas públicas de valorização da profissão docente, com políticas públicas que vão ao encontro dessas deficiências, com valorização salarial, humana e estrutural, visando proporcionar melhores condições de trabalho.

Em 2001 a UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina - ofereceu, na forma semipresencial um projeto de formação em Pedagogia para professores, como forma de preencher uma lacuna existente na região do oeste catarinense, pois muitos eram os atuantes na ação docente sem o ensino superior. O município

de Flor do Sertão recebeu um polo, contemplando diversos municípios próximos. Fiz a Inscrição e fui classificado para realizar essa formação. Nesse ano também fui aprovado no concurso público do município de Flor do Sertão no cargo de Assistente de Administração, cargo no qual também atuo atualmente. Já no ano de 2002, fiz a inscrição no processo de seleção de professores da rede estadual de Santa Catarina, como não habilitado. No processo de escolha de aulas, escolhi 20 horas semanais de aula na escola estadual Hermínio Heusi da Silva na cidade de Romelândia – SC, ensino médio, nas disciplinas de Física e Química.

Com formação de Ensino Médio e iniciando o curso de pedagogia, foi desafiante me envolver com o pensar e fazer pedagógico, pois as disciplinas exigiam muito esforço, na condição de professor não habilitado, mesmo na presença de métodos tradicionalistas. Colegas professores entendiam que a prova/exame para as disciplinas exatas deveria envolver prioritariamente cálculos. A proposta de trabalhos com pesquisas, apresentações, realização de experiências eram questionadas e não entendidas como componentes/variáveis para avaliar o processo de aprendizagem. Esse dilema, com certa dose de obsessão por modelos de provas tradicionalistas, indicava a evidência de que a avaliação continuava sendo um momento separado do processo de construção do conhecimento. Em decorrência disso, era importante registrar no diário de classe, qual foi o dia que os alunos prestaram contas – prova – do que supostamente aprenderam/decoraram.

Como defende Moretto (2004), também acredito que esse momento de avaliar, separando a prova/exame do processo de aprendizagem, importa ser repensado e reconfigurado. Poderia o mesmo ser transformado num momento de aprendizagem, ou seja, uma oportunidade de reflexão sobre a construção dinâmica do conhecimento? Certamente é frágil pensar num processo dinâmico de avaliar sem essa construção coletiva/participativa como processo de aprendizagem. Pode-se pensar uma avaliação que leva em consideração as emoções, as condições sociais que os alunos

apresentam e, principalmente, significar o processo de avaliação, deixando claro o planejamento, os objetivos e as qualificações que os alunos precisam desenvolver com os conteúdos propostos, para muito além da capacidade de memorização.

Nesse mecanismo de memorização/aprendizagem fui me constituindo como ser humano em formação e em construção, certo de que essa metodologia poderia ser organizada de forma mais dinâmica. Compartilho do pensamento de Moretto (2004) ao afirmar que a forma linear bloqueia a capacidade que a escola tem em formar seres reflexivos, compreensivos, com capacidade para operar mentalmente e, principalmente, abordar situações complexas, bem como com capacidades para discernir, interpretar e compreendê-las.

Neste período estive permeando a minha existência a vontade de ampliar o nível de conhecimento, e para tanto, ao terminar o curso de pedagogia em 2004, busquei uma Especialização em Gestão Educacional e, posteriormente, concluí mais uma graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Ao ingressar no mestrado em agosto de 2018, movido mais por uma realização pessoal, o diálogo me levou a qualificar a proposta investigativa tendo como referência base o pensamento complexo. A teoria da complexidade, desenvolvida por Edgar Morin, é uma discussão que segue ininterrupta com expectativas inovadoras na dinamização da aprendizagem. A complexidade amplia as discussões e reacende a possibilidade tanto para desconstruir conceitos como para propor reconstruções significativas.

Ao chegar no mestrado, disposto a pesquisar a problemática da avaliação, fui convidado a refletir a temática tendo como suporte a teoria da complexidade, da qual tinha pouco conhecimento. Com as leituras e, principalmente, as orientações do professor Dr. Roque Strieder, encontrei no pensamento complexo, a possibilidade de ampliar reflexões e compreensões para realizar um estudo para além dos arquivos. Espero contribuir com uma diferente possibilidade de avaliar, valorizando as aprendizagens construídas e socializadas

entre a comunidade escolar, proporcionando um processo avaliativo mais consciente e seguro para professores e estudantes.

No primeiro semestre de 2019 recebi um convite para realizar estágio de docência no curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC na Unidade de Capinzal, SC, no componente curricular: Avaliação dos Processos de Ensino e Aprendizagem. O convite foi desafiador, pois me encontrava envolvido com muitas disciplinas no semestre, uma turma com 35 estudantes, por outro lado, não podia perder a oportunidade de realizar uma experiência em um componente curricular, relacionado com o meu tema de pesquisa. O componente curricular do estágio estava sob a coordenação da professora Dra. Nadiane Feldkercher, também vinculada ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UNOESC. Registro minha gratidão pela oportunidade de me aproximar da docência no ensino superior, firmando ainda mais o desejo de pesquisar e aprofundar o conhecimento em uma temática importante para o processo educativo, que é a temática da avaliação da aprendizagem.

O relato descrito da minha trajetória com práticas de controle, de autoritarismo e de punições, que traz presente a prática avaliativa tradicionalista, me fez experienciar algumas mudanças na caminhada, embora, o tradicionalismo seja ainda prevacente no sistema atual, nutrido, principalmente, pela ideia de ordem e de obediência. Algumas tratativas estão sendo realizadas com intenção de avançarmos na qualidade avaliativa. Porém a forma com que estas tratativas estão sendo conduzidas carecem de reflexões de reorganizações para que se efetivem processos avaliativos capazes de proporcionarem avanços qualitativos em âmbito educacional. (Fechamos a parte específica que relata um pouco da trajetória de Valmir de Jesus Pinto).

Refletir uma educação, tendo como base o pensamento complexo, é também levar em consideração o processo externo da escola, o qual contribui na constituição do ser humano como um ser sociável. As particularidades de cada criança, levadas até a escola

também contribuem no processo de aprendizagens e, portanto, o processo avaliativo merece ter esse mesmo entendimento.

Infelizmente, como também ocorre em certos componentes, a partir do sexto ano,<sup>1</sup> o ensino segue sendo dividido em componentes curriculares ministrados por professores de diferentes áreas, com planejamentos individualizados. Cada profissional pensa dentro da sua “caixa” de ferramentas e de conhecimentos e, certamente, é muito difícil que os estudantes consigam articular as várias informações, de uma determinada manhã/tarde ou noite de aulas feitas em forma fragmentária. Parte-se do princípio de que os estudantes possam, em intervalos de menos de uma hora, desvincular-se completamente de uma situação e passar a interagir com um conhecimento totalmente desconectado com o anterior. Nesse sentido consideramos oportunas as palavras de Strieder, Benvenuti e Bavaresco (2014, p. 112):

Diferentes formas de abordagem, fundamentadas em diversos setores de pesquisa e contextos inter-relacionais dão conta das fragilidades dos ambientes escolares que insistem na tradicional separação das ciências em áreas distintas para, então serem apresentadas por diferentes professores que não se encontram intelectualmente e não concebem nem admitem a existência de teias e interconexões entre suas informações e as de seus colegas.

Mais do que dar conta desse pacote de informações disciplinares desvinculadas, cabe aos professores e à instituição escolar valorar os conhecimentos individuais, resultantes das experiências do viver e o encontro com a sistematização destes conhecimentos no espaço escolar é fundamental para compreender

---

1. A partir da aprovação da Resolução nº 3 de 3 de agosto de 2005, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, no Art. 02, onde passou a adotar a nomenclatura de “ano” ao invés de “Série”, em que a 5ª série do Ensino Fundamental com duração de 8 anos, passou a corresponder ao 6º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

o ser humano como ser complexo que não só está, mas seguirá, ao longo de seu viver, em processos de aprendizagem e de formação. Morin (2008, p. 320) ao falar da formação de indivíduos nessa perspectiva de valorização das individualidades, afirma que “os indivíduos-sujeitos são os seres emergindo na realidade fenomenal. É nos indivíduos-sujeitos e por indivíduos-sujeitos que se operam todos os processos de reprodução”.

O autor referencia que nenhuma pessoa é um produto accidental, mas sim um ser a se constituir e constituído em ser real. Se o processo de aprendizagem não considerar os alunos-pessoas em sua singularidade, os docentes não mantêm foco na construção do conhecimento, por que centrados em artimanhas de domesticação. Nelas, a preocupação está vinculada ao currículo previamente estruturado e a ser aplicado em determinado período temporal. Significa cumprir um ofício que lhe foi determinado. Ao cumprir esse ofício encontra-se sujeitoado e dessubjetivado e, por isso mesmo impõe uma metodologia que considera serem os alunos uma espécie máquinas, autômatos desprovidos de emoções e de desejos e a serem despidos de seus traços culturas locais e comunitários. Segundo Morin (2008, p. 321) “o sujeito computante reconhece, conhece, computa, decide, mas não é “consciente” de si mesmo.” Nesta perspectiva, este sujeito/sujeitado não se constrói como ser humano capaz de reflexões, de decisões a partir de realidades construídas porque experienciadas em seu domínio existencial.

Ao constituir-se como ser humano envolve-se como ser aprendente em ambientes escolares e na presença de conhecimentos diferenciados – os conhecimentos científicos. Toda e qualquer atividade pedagógica inclusive provas e exames serão suporte para reflexões e oportunidade para firmar aprendizagens. Não somente aprendizagem científica, mas também focado na formação integral de si, como pessoa, como ser humano. Avaliações com um ponto de chegada final, mas como motivação para criar diferentes ambientes de aprendizagens em sintonia com as fragilidades de cada aluno, a serem não somente recuperadas, mas superadas. Num ambiente

educacional interconectado, o todo se concebe ligado às partes e as partes interligadas ao todo.

Muito se fala, se discute e se debate, na LDB, que rege a educação brasileira, se afirma que os dados qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos. Na prática trata-se de uma utopia inalcançável, pois a mensuração não é somente um pressuposto de toda a ciência clássica a persistir firme na ciência moderna e contemporânea, como também sua força reveladora de verdades foi transposta para e como forma de reconhecer o aprendizado – medir o quanto um aluno aprendeu. Observa-se muita preocupação com os números, tomada a partir de um momento reservado para avaliar. Após esse momento de avaliação o resultado, prioritariamente, será utilizado para classificar e/ou proporcionar o avanço ou a permanência do aluno em seu nível de estudo. Esse momento precisa ser transformado pela reflexão e em reflexão, para mudanças nas práticas. Sendo assim, a avaliação não se torna o ponto de chegada e sim estabelece parâmetros para avançarmos nas aprendizagens e oportuniza transformar o momento de tensão em momento de expectativas.

Persistem mecanismos de controle como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, como índice obtido tendo como base as avaliações em larga escala. Também as exigências contidas nos documentos legais, Planos de Educação, a nível nacional, estadual e municipal, a proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – e demais documentos que regem a educação brasileira (Brasil 2017). Esses documentos e seus mecanismos nos induzem a resultados imediatos e a preparação de pessoas passivas para atender exigências do mercado de trabalho. Muitas ideias são impostas por organismos internacionais que não estão focados na formação integral de pessoas. Mas a preocupação está em instruir alguém que dê conta dos interesses econômicos e das adaptações tecnológicas e globais do sistema de produção capitalista. Desse modo, não importa o comprometimento psíquico, físico/biológico e mental do ser, nem tampouco, a relação que deveria ser estabelecida com o outro, numa atitude de bem viver.

Os estudos sobre a educação, geralmente, consideram os processos avaliativos como os mais preocupantes de toda a problemática educacional. A avaliação, apesar de fomentar vários estudos ainda não pode ser considerada como perspectiva processual, e compromissada com a aprendizagem, como momento de dinâmica reflexiva e formativa, pois evidencia-se ainda a continuidade de avaliações classificatórias, punitivas e isoladas do processo de ensino e aprendizagens.

Na perspectiva da complexidade, como situa Morin (2008, p. 191) “o objetivo do conhecimento é abrir, e não fechar o diálogo com esse universo.” Portanto, o processo avaliativo não poderá ser considerado o fechamento de um ciclo e sim, uma continuidade de aberturas para a expansão e a progressão dos alunos em relação à construção de conhecimentos. Nesse entendimento a avaliação das aprendizagens está imbricada nos demais processos que constituem o fazer pedagógico e formativo.

A pesquisa desenvolve-se a partir de uma problemática que de uma certa forma deixou marcas, boas e ou menos boas, em cada um e em todos os estudantes. Muitos trazem consigo traços de envolvimento escolar, frutos de relações baseadas na obediência e resignação. Para outros significam relações de conhecimento, de aproveitamento e de estima de si mesmo. É fato que desde os primórdios da ação escolar de massa, a tensão avaliativa não se desliga. As muitas transformações ocorridas, resultam de debates e de tensões, mas ainda não conceberam formas avaliativas a serem generalizadas. Nosso sonho e esperança ao fazer parte dessa aventura é contribuir com reflexões que fomentem possibilidades de transformar o momento da prova, exame ou verificação em uma oportunidade para firmar aprendizagens e firmarem significações humanizadas.

Cientes da complexidade da temática e da presença de variáveis em quantidade imensurável, nos autorizamos a mergulhar no pensamento complexo para nele visualizar perspectivas alternativas. Não visamos um modelo, mas desenvolver mais um

portal de apoio para reflexões que consideramos relevantes. Nossa problemática gira em torno do questionamento: Por que e como avaliar as aprendizagens do/no ensino fundamental na perspectiva da complexidade?

Na tentativa de reconhecer conexões entre as dinâmicas avaliativas, com as aprendizagens, fundamentadas no pensamento complexo, as reflexões terão caráter qualitativo, também com apoio documental. Desejamos compreender melhor a complexidade da temática em estudo refletindo sobre 13 instrumentos de coleta de dados para a avaliação,<sup>2</sup> coletados junto a professores titulares de turmas do 1º ao 5º ano do Centro Educacional Padre Luis Muhl – CEPLM, situado no Município de Flor do Sertão – SC, bem como sobre os planos de ensino e Projeto Político Pedagógico – PPP. Docentes dessa escola aceitaram o convite para participarem da investigação contribuindo com planos de ensino e cópias de instrumentos de coleta de dados para avaliação.

O CEPLM atende crianças em nível de creche, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A recolha de instrumento de coleta de dados para avaliação, em cada turma e dois por turma, foi realizada no ano letivo de 2019, sendo um total de sete turmas. Um total de 13 instrumentos foram coletados. Cada professor pode escolher, dentre os vários usados no decorrer do ano letivos, dois para serem estudados e refletidos. Foram coletadas cópias dos planejamentos anuais e/ou bimestrais de cada ano escolar, totalizando 5 planejamentos coletados, os Planos de Ensino e o PPP, que serviram de suportes e parâmetros para estudos e as reflexões, desenvolvidos, mais especificamente, no capítulo quatro.

---

2. A expressão “*instrumentos de coleta de dados para a avaliação*” é utilizada por Luckesi (2011). Adotamos essa expressão nesse estudo, assim como o autor, por entender que prova, exame ou avaliação como ação, não significam o processo de avaliação e sim o ponto de partida deste processo. “a expressão *instrumento de coleta de dados para a avaliação* para designar o que efetivamente eles fazem: “coletar dados” como ponto de partida do ato de avaliar” (Luckesi 2011, p. 300).

As observações e reflexões feitas em torno dos instrumentos coletados, tiveram como referência as orientações de Moretto (2004), Hoffmann (2014, 2008), Luckesi (1999), Strieder; Benvenuti; Bavaresco (2014), Morin (2008, 2003, 2000), Maturana (1998, 2001) Maturana e Verden-Zoller (2004), entre outros. Foram estabelecidos alguns critérios de reflexões para auxiliar no estudo e na construção das reflexões: a) Se existe um enunciado no instrumento de coleta de dados que contextualize aos alunos, lembrando a temática estudada; b) Se existe uma definição de parametrização que definem critérios de mensuração mais objetivos; c) Presença de instigação ao potencial do aluno quanto a leitura e escrita, lembrando que respostas apenas negativas ou afirmativas e/ou com justificativas sem parâmetros, não instigam os alunos a pensar, a ler e a escrever; d) Se ocorre a existência de uma afinidade entre as questões do instrumento de coleta de dados em relação à concepção de avaliação, constante no PPP; e) Verificação da existência de uma possível transposição do aprendido com experiências cotidianas dos alunos; f) A existência ou não no instrumento do pensar complexo numa perspectiva de temas interconectados. E, uma vez constada a presença ou não presença dessas informações, propor indicativos, com base no pensamento complexo, que possam contribuir para superar a lógica tradicional de aferir resultados do aprendizado.

Alunos que frequentam a educação infantil têm a presença da avaliação, mas, sem consequências meritórias e ou de punição, aprovação/reprovação. Conforme a lei 9394/96, a avaliação nesta fase tem como objetivo acompanhar e repensar o trabalho realizado, sem a necessidade de mensuração (Brasil 1996). A partir dos anos iniciais do ensino fundamental começa o processo de “aprendizagens e avaliações” na forma de verificação e comprovação dos resultados. Justificamos o recorte do ensino fundamental como base dessa pesquisa, pois é o período em que mais se evidencia as dificuldades no planejamento, na elaboração dos instrumentos de coleta de dados para avaliação, na forma de organização das

investigações/perguntas e na relação dos objetivos propostos pelo professor, no plano de ensino, em sintonia com o teor das questões do instrumento de coleta de dados. Na educação infantil se realiza um processo avaliativo de maneira construtiva, acompanhando o desenvolvimento da criança, tanto em termos de relações sociais como cognitivas. No ensino fundamental, se entende ser necessário que o estudo e o aprendido seja medido, tendo-se, prioritariamente, um momento específico para essa comprovação.

Entendemos que, na base do pensamento complexo, residem contribuições capazes de ampliar, reflexivamente, a maneira de olhar para os processos avaliativos na sua totalidade. É importante construir o processo avaliativo, integralizado ao processo educativo, de maneira que possa também contribuir para as aprendizagens, tirando-lhe o caráter de tarefa devolutiva.

Esse diferente olhar, certamente não único, abre perspectivas para diversificar olhares e superar a visão unívoca e superficial, ainda presente. Compreendemos essa assertiva nas palavras de Strieder, Benvenuti e Bavaresco (2014, p. 25):

Escola, formação humana e avaliação são temas profundamente imbricados uns nos outros. São questões envolvidas por sempre e renovadas polemicas e, por isso requer acolhimento e reflexão criteriosa intensa e extensa. De certa forma são incômodas porque provocam desacomodação e posicionamento.

Os autores relatam a maneira complexa e exigente para propor transformações no processo de avaliação. Este processo de transformação, por ser complexo, não se configura como simples, cartesiano ou burguês. Importa desejar ações educativas como também espaços de formação humana, das quais exigem transformações na avaliação, avaliação com processo educativo, que não estão isolados do todo.

A trajetória do estudo segue uma dinâmica que resumidamente, descrevemos na sequência. Nas considerações iniciais, apresentamos preocupações e a importância de, através de estudos científicos, construir alternativas para melhorias nas práticas avaliativas da aprendizagem escolar. Esse tema/problema requer construção e envolvimento com toda a comunidade escolar, tornando possível outros olhares, outras referências, diferentes alternativas capazes de propiciarem estudos, reflexões, socializações e avanços a partir dos resultados obtidos.

No segundo capítulo apresentamos um breve histórico sobre a pedagogia e o processo avaliativo escolar brasileiro. Aspectos históricos das práticas avaliativas/examinadoras, no decorrer da construção das atividades escolares em sintonia com legislações, diretrizes e práticas pedagógicas específicas.

Na terceira parte refletimos sobre a teoria da complexidade, uma perspectiva de reconstrução formativa, tendo como autor base Edgar Morin. Este capítulo irá sustentar uma possibilidade de mudança na prática da avaliação escolar, uma vez entendida a interdependência dos vários conhecimentos. A importância desse reconhecimento, para o processo educacional escolar, pode favorecer a localização de fragilidades, o reconhecimento da existência das mesmas, para então, abrir portas e potencialidades de avanços na qualidade do ensino e aprendizagem.

Em seguida, o quarto capítulo terá uma interlocução com a prática, através dos documentos coletados, já mencionados, com o suporte teórico do pensamento complexo. Essa relação teoria e prática requer a paciência do tempo da reflexão rumo à compreensão dos princípios da complexidade, nos termos como Morin a entende. Em paralelo cabe encontrar e interpretar os supostos e pressupostos presentes nos documentos recolhidos – instrumento de coleta de dados para avaliação, planejamento e PPP. A intenção é de propiciar um estudo de contribuição qualitativa para a avaliação escolar,

contribuindo para melhoria no processo de ensino e aprendizagem perspectivando melhorias educativas e formativas.

Nas considerações finais apresentam-se os resultados obtidos através da pesquisa e das reflexões realizadas envolvendo a dinâmica da complexidade, o significado de interdependência de conhecimentos, bem como em relação aos documentos recolhidos junto às professoras e escola CEPLM. Nessa sessão se encontram indicativos de que o processo de pesquisa e de conhecimentos sobre a temática da avaliação requer continuidade e prudência. O pensamento complexo e sua dinâmica, envolvendo aspectos pedagógicos, evidencia que a ação do conhecer e do fazer-se ser humano é um devir, um vir a ser que não se esgota, mas se alarga em seu acontecer.