

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM À LUZ DA COMPLEXIDADE

EVALUATION OF LEARNING FROM THE PERSPECTIVE OF COMPLEXITY

Rita de Cássia Castro Vidal **1**
Maria José de Pinho **2**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação **1**
em Educação – PPGE/UFT, Graduada em Pedagogia – UFT,
Professora da Rede Municipal de Educação de Porto Nacional.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4080151128393834>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5544-7051>. E-mail: perola@uft.edu.br

Doutora em Educação – PUC/SP. É membro da Rede **2**
Internacional de Escolas Criativas: construindo a escola do século
XXI (RIEC Coord. UB/Espanha), sendo coordenadora do grupo
de pesquisa no Tocantins – RIEC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7113857811427432>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2411-6580>. E-mail: mjgon@uft.edu.br

Resumo: Este artigo é parte da pesquisa de dissertação do mestrado em Educação - PPGE/UFT, sob o título *Fazeres docentes e avaliação: um estudo de caso à luz da complexidade*. Realizada na escola Municipal Henrique Talone Pinheiro – HTP, Palmas -TO, nas séries iniciais do ensino fundamental, tendo como problemática compreender se a percepção dos professores acerca da avaliação da aprendizagem, se aproxima dos referenciais teóricos da complexidade. Diante das percepções coletadas ainda não se encontram condições para essa aproximação, todavia, muitas conquistas foram observadas, quando nas posturas dos entrevistados foi possível vislumbrar uma vontade de mudar, e mesmo uma atitude transgressora de ousar entender que a avaliação não é privilégio do professor, mas de uma relação entre sujeitos de ensino e aprendizagens: professor e aluno, bem como a compreensão de que o objetivo maior da avaliação é a aprendizagem, que, ressalve-se, não restringe à sala de aula.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Complexidade. Fazeres docentes.

Abstract: This article is part of the dissertation research of the master in Education - PPGE / UFT, under the title *Teaching and evaluation: a case study in light of complexity*. Held at the Henrique Talone Pinheiro Municipal School - HTP, Palmas -TO, in the early grades of elementary school, having as a problem to understand if the teachers' perception about the assessment of learning, approaches the theoretical references of complexity. Given the collected perceptions are not yet conditions for this approach, however, many achievements were observed, when in the postures of the interviewees it was possible to glimpse a desire to change, and even a transgressive attitude to dare to understand that the assessment is not the privilege of the teacher, but of a relationship between teaching subjects and learning: teacher and student, as well as the understanding that the main objective of the assessment is learning, which, it should be noted, is not restricted to the classroom.

Keywords: Learning assessment. Complexity. Teaching practice.

Introdução

Este artigo é parte de um trabalho maior que culminou com a pesquisa de dissertação do mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins – PPGE/UFT sob o título *Fazeres docentes e avaliação: um estudo de caso à luz da complexidade*. Teve como campo de pesquisa a escola Municipal Henrique Talone Pinheiro – HTP, situada em Palmas -TO, no contexto dos 3º e 5º anos das séries iniciais do ensino fundamental, tendo como atores principais a equipe docente, e para este recorte, apresentamos os resultados sob as fontes de pesquisa envolvendo documentos e narrativas decorrentes de entrevistas que trazem dados relativos às percepções sobre avaliação da aprendizagem.

Ressaltamos que a pesquisa teve seu parecer consubstanciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFT. E ressalva-se também, para melhor compreensão, que os participantes tiveram seus nomes substituídos por códigos, para assegurar o sigilo previsto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assim identificamos todos os entrevistados com a sigla DO, que significa docente, e para diferenciá-los utilizamos números de 1 a 6 (DO1, DO2...), contemplando a quantidade de participantes no nosso universo de pesquisa.

Para este trabalho, apresentamos de forma sucinta alguns aspectos acerca da epistemologia da complexidade, assim como falamos de modo geral da transdisciplinaridade, para que possamos compreender a avaliação da aprendizagem sob essa tessitura. Assentamos a discussão principalmente em Morin (2003; 2007), Nicolescu (1999), Moraes (2014; 2015), e acerca da avaliação, embasamos nosso entendimento com base nos estudos de Villas Boas (2008; 2009; 2011; 2012), Luckesi (2011; 2014), Domingos Fernandes (2006; 2008) e Hadji (2001).

No primeiro tópico, procuramos discorrer acerca da complexidade, apresentando os princípios para o pensar complexo como forma de nos ajudar a compreender a avaliação como parte imbricada de complexidade.

No segundo ponto de discussão, falamos acerca da avaliação e de modo amplo sobre suas re (construções) ao longo da história, e apontamos a avaliação formativa como uma alternativa de avaliação que se apresenta potencialmente complexa.

No terceiro tópico, discutimos mais acerca das características da avaliação formativa e sua proximidade com a complexidade sob um enredo em que também se antevê um potencial transdisciplinar por meio da dimensão que envolve a ludicidade. E no último tópico, trazemos alguns resultados da pesquisa que apresentam as percepções sobre a avaliação da aprendizagem a quais discute-se à luz da complexidade.

Complexidade: a totalidade é a verdade e a não verdade¹

Apresentamos o que preconizam a perspectiva da complexidade bem como a transdisciplinaridade, cujas principais elucubrações assentam-se no que discute Edgar Morin como forma de exprimir uma postura alternativa aos obstáculos que se revelam no paradigma da simplificação, não excluindo este mas reposicionando suas pertinências e limites “integrando os modos simplificadores de pensar” (MORIN, 2007, p. 6), ao passo reconhece a incerteza como um princípio constituinte da complexidade e que implica em: diversidade, irredutibilidade, interdependências, contradições, retroações e dinamicidade das relações humanas.

Nesse contexto, a complexidade não pode ser reduzida ou definida à ideia de simples, e como diz Morin (2007, p. 6) “não se trata de retomar a ambição do pensamento simples que é a de controlar e dominar o real [...] mas de exercer um pensamento capaz de lidar com o real [...],

¹ Com base em Morin (2003, p. 116), que evidencia, amparado no pensamento de Blaise Pascal, “Uma vez que todas as coisas são causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e todas estão presas por um elo natural e imperceptível, que liga as mais distantes e as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes.” O que representa a construção de um conhecimento sempre em movimento das partes ao todo e vice-versa, numa lógica aberta e articulada entre os contraditórios, revelando sua complementar e imbricada relação, o que também nos permite compreender a transdisciplinaridade, sendo esta considerada como uma metodologia que permite esse conhecimento em redes de interconexão, e que apresenta, de acordo com Nicolescu (1999), três pilares: os níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade, que estamos tratando nesta seção. Por isso só é possível compreender a transdisciplinaridade em sua relação com a complexidade, em sua natureza multidimensional.

dialogar e negociar” com ele. Também se faz necessário dissipar a confusão de que a complexidade é sinônimo de completude, como alerta Morin (2007, p. 7), com base em Adorno, que “a totalidade é a não verdade” sendo ao mesmo tempo verdade e não verdade, o que requer reconhecer o inacabamento e a incompletude de qualquer conhecimento e a constante busca por saberes não fragmentados, não redutores e não compartimentados.

Maria Cândida Moraes (2015) amparada em (Morin (2003)², sintetiza os sete operadores cognitivos para um pensar complexo, os quais considera como “instrumentos ou recursos do pensamento que nos ajudam a pensar, a transversalizar o que acontece entre o mundo físico, biológico, social, e cultural e o próprio ser humano, facilitando, assim, a compreensão da complexidade inerente à realidade “[...]” (MORAES, 2015, p. 52) bem como nos ajudam a religar os saberes tanto do “pensamento tradicional como dos pensamentos complexo e ecossistêmico” (ibid. p. 52), ao propiciar a atitude relacional entre os saberes oriundos das experiências e os saberes técnico-científicos.

Desta forma, o princípio *sistêmico-organizacional*, diz respeito, à necessidade de não submeter o conhecimento do todo às partes e vice-versa, de modo que é impossível conhecer o todo sem conhecer as partes, como também não se pode obter o conhecimento das partes sem considerar o todo (MORIN, 2014). Pensar no todo como sendo a totalidade, gera um novo reducionismo, e não é este o sentido da complexidade, mas a interação, tendo em vista que o todo como uma organização, compreende as emergências e a retroação entre ambos: todo-parte.

Moraes (2015), apresenta algumas contribuições desse princípio para a educação no que tange aos processos de ensino e aprendizagem, ressaltando que o professor que só conhece sua disciplina, fechando-se em seus limites, carece de outros subsídios para compreender as necessidades dos alunos como aquelas relativas ao seu contexto, seus limites e potencialidades.

Outro princípio-guia do pensamento complexo é o *hologramático* ou *hologrâmico* (MORIN, 2003, p. 94), que inspirado na imagem do holograma, onde “cada ponto contém a quase totalidade da informação do objeto que ele representa”, denota que a parte se faz presente no todo, assim como o todo está inscrito nas partes, como se pode ver o exemplo da célula, enquanto parte de um organismo global, contém “a totalidade do patrimônio genético em cada célula individual” (MORIN, 2003, p. 94). Moraes (2015, p. 54), destaca que na educação, esse princípio nos ajuda a compreender uma “coerência estratégica” em que os fins e os meios estão contidos mutuamente, assim como deixa claro que não existe ato educativo neutro.

O princípio *retroativo*, conforme diz Morin (2003, p. 94) “permite o conhecimento dos processos reguladores”, e nos informa que ao romper com a causalidade linear, toda causa age sobre o efeito e este retroage sobre a causa modificando-a. Moraes (2015) nos indica que para a educação, este princípio nos ajuda a compreender

as dinâmicas relacionais e interativas ocorrentes em sala de aula [bem como] a compreender que os efeitos educativos não são, necessariamente o produto de ações pré-planejadas, mas a expressão de reações que, ao serem direcionadas aos sujeitos que as realizaram inicialmente, provocam, [...] novas reações [...] nas quais se corre o risco de perder os objetivos

2 Edgar Morin em *A cabeça bem-feita* (2003), ao discutir sobre a reforma do pensamento, apresenta o que ele denomina de princípios diretivos para um pensamento que distingue e une, sendo estes complementares e interdependentes. O autor chama a atenção para dois princípios presentes na obra de Descartes, *Discurso sobre o método*, em que o primeiro afirmava que era preciso dividir as dificuldades em várias partes para melhor resolvê-las e conhecê-las, e o segundo diz respeito à ordenação do pensamento para partir do que era mais fácil de conhecer ao mais difícil e complexo. Para Morin (2003), esses princípios apresentam características disjuntivas e redutoras, por isso amplia o olhar para uma reforma do pensamento que conceba que não é possível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem ter em vista as partes, de modo que o conhecimento de um não opere a redução do outro, mas que se integrem. De acordo com Morin (2003, p. 88), o princípio de redução, tende a “limitar o conhecimento ao que é mensurável, quantificável, formulável”, todavia nem tudo pode ser reduzido ao que é quantificável, o Ser não pode ser expresso em fórmulas matemáticas, por isso mesmo há limites que precisam ser ultrapassados e ampliados por um pensamento que compreenda a relação todo-parte como interdependente, que reconheça a multidimensionalidade dos fenômenos em vez de isolá-los, que se reconheça a unicidade, respeitando as diferenças, tendo em vista que os fenômenos são ao mesmo tempo dependentes e conflituosos.

de aprendizagem inicialmente previstos [...] ou abre novas possibilidades para se conseguir objetivos educativos por caminhos não previstos (MORAES, 2015, p. 54).

Outro princípio, o *recursivo*, com base em Morin (2003), diz respeito a um circuito gerador e auto-organizador em que produtos e efeitos são produtores e causadores daquilo que os produz. Um exemplo claro dado por este autor é o de que os indivíduos produzem a sociedade, e esta, por meio do desenvolvimento da cultura e da linguagem, produz a humanidade dos indivíduos. Esses dois princípios, recursivo e retroativo, revelam uma dinâmica autopoietica, isto é, auto-organizadora e autoprodutora daquilo que a produz (MORAES, 2015).

Destacamos mais um operador ou princípio, o *dialógico*, que possui uma relação próxima da causalidade recursiva-retroativa, implica a associação de aspectos contraditórios presentes nos fenômenos, mas que são complementares e indissociáveis.

Esse princípio ligado à educação é, portanto, substancial, tendo em vista, que não é possível conceber os fenômenos educativos distantes do diálogo. Para que haja diálogo, é preciso romper com as relações de dominação e verticalidade nas quais não se sustentam condições de abertura e participação, o que só colabora para que haja subordinação, submissão e opressão.

Outro princípio é o da *autonomia/dependência* (MORIN, 2003), apresentado por Moraes (2015) como princípio da autoeco-organização. De acordo com pensamento de Morin (2003), só existe autonomia do sujeito considerando sua dependência com o meio e seu contexto. Moraes (2015, p. 57) reflete sobre a ideia de autoeco-organização como forma de criar as “próprias estruturas [ou] novas formas de comportamento, a partir das interações desenvolvidas”. Morin (2003) diz que, nós desenvolvemos nossa autonomia em uma relação de dependência com a cultura, assim como as sociedades dependem do meio e de suas condições geológicas para se desenvolverem.

O princípio da *reintrodução do sujeito cognoscente*, recoloca o sujeito em seu lugar de autor e coautor da história na relação com os outros e seu meio, restaurando-o no processo de construção do conhecimento, entendendo que “todo conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinadas” (MORIN, 2003, p. 96).

Como vimos no decurso do que se expôs, o sujeito observador reintroduzido no âmbito cognoscível, entretecendo as relações inextricáveis entre sujeito e objeto, solicita considerar a percepção como “um fenômeno constituído por duas vias simultâneas e interagentes: de fora para dentro e de dentro para fora” (SANTOS *et al.*, 2009, p. 32) enredado ao meio e aos aspectos físicos, biológicos, social, cultural, político, de que decorre nossa visão de mundo e o modo como interpretamos a realidade.

A complexidade nos ajuda a pensar sobre a avaliação da aprendizagem enquanto parte do contexto social e do trabalho pedagógico, não relegando-a ao final de um processo. Deste modo, os propósitos da avaliação encontram-se imbuídos pelo compromisso de oferecer apoio necessário ao trabalho pedagógico da escola como um todo e não só da sala de aula, tendo em vista propiciar a aprendizagem de todos os alunos, não estando, desta forma, a serviço da reprovação ou aprovação.

Nesse âmbito os princípios da complexidade nos orientam para uma nova compreensão da avaliação em que se tome o sujeito cognoscente em sua multidimensionalidade, na relação com as incertezas. Observe que o princípio sistêmico-organizacional nos informa que só o conhecimento do seu campo disciplinar não é suficiente para compreender os alunos e suas necessidades contextuais, relacionais, individuais, experienciais, o que também revela a aproximação com a transdisciplinaridade.

O princípio hologramático nos indica que a avaliação é um processo contínuo, o retroativo revela que a aprendizagem não se dá de forma linear, o recursivo aponta para a autoregulação das aprendizagens, no desenvolvimento da autonomia do sujeito, uma autoformação, característica que também se faz presente na avaliação formativa.

A avaliação é também dialógica e alinha os níveis de realidade e percepção dos sujeitos que se inter-relacionam, hetero e co-formam (formação entre pares e em colaboração). Avaliar nos lembra o binômio autonomia/dependência, em que se dá a autoeco-formação, ao considerar que a autonomia do sujeito só faz sentido em estreita relação com o meio. Todos esses princípios encontram-se imbricados e entremeados e a avaliação segue essa tessitura que é a mesma da vida.

A avaliação em cena

Avaliação é um tema que cada vez mais vem ganhando espaço nas discussões nacionais, quer seja na academia, nas escolas ou instituições governamentais que realizam avaliações externas. E mesmo com o aumento das discussões e produções sobre o tema, a prática avaliativa ainda enfrenta dificuldades. Isso porque é preciso saber o que se entende sobre avaliação, para que se avalie, para quem serve a avaliação, se há quem ‘ganha’ e quem ‘perde’ com esse processo e quem são os sujeitos envolvidos.

Se pararmos para pensar, a avaliação faz parte de nossa vida em seus diferentes âmbitos, posto que, a todo momento, estamos refletindo sobre a qualidade de algo, como por exemplo, quando opinamos sobre um restaurante atribuindo qualidades a ele como bom, regular ou ruim. O que levamos em consideração para fazer essas menções? A localização, as condições do ambiente, a limpeza, a organização, o bom atendimento, a apresentação dos pratos, os sabores, as consistências, o preço. É um conjunto de fatores que nos leva a articular um juízo de qualidade sobre determinado objeto, lugar, pessoa, situações. São os critérios de qualidade, que direcionam nossas escolhas. O ato avaliativo é, deste modo, uma necessidade basilar para escolher o que nos convém ou não.

Na avaliação da aprendizagem escolar, isso se dá de forma mais ou menos similar, mas dentro de suas especificidades e singularidades, não é uma prática estanque, tampouco se limita a classificar e ranquear, não deve servir de instrumento de ordenação, punição, segregação, exclusão e comparações, é antes, uma luz para apontar caminhos.

Todavia, a escola enquanto instituição regida sob normas e Leis que externam as necessidades governamentais, em alguns momentos, deve prestar conta dos investimentos em educação, e a forma mais visível se dá com a apresentação de resultados quantificáveis, como por meio dos exames de larga escala, como SAEB, ENEM, ENADE, feitos para identificar a eficiência do sistema de educação nacional, e se há retorno dos investimentos, bem como acaba por conferir classificações para as instituições públicas de ensino.

Apontaremos de forma sucinta as principais correntes teóricas para a avaliação educacional e suas características. Há pelo menos 4 gerações de avaliação (FERNANDES, 2009 apud ALMEIDA, 2015) em que se considerou a avaliação enquanto medida, enquanto descrição, juízo de valor, e como negociação-construção (avaliação formativa). Veja o quadro abaixo:

Quadro 1 - Características históricas da avaliação educacional

	Avaliação como medida: 1900-1930	Avaliação como descrição: 1930-1945	Avaliação como juízo de valor: 1958-1972	Avaliação como negociação-construção: 1986-2004
CARACTERÍSTICAS	Neutralidade do professor, alunos não participam do processo avaliativo, que é hierarquizado, e subentende-se relação de poder; a avaliação é entendida como objetiva, técnica e classificatória, seu objetivo era medir, classificar, selecionar, promover certificação, por meio de testes descontextualizados e objetivos,	Também entendia que o papel do professor deveria ser neutro, sem participação dos alunos; a avaliação é entendida como uma descrição dos conhecimentos dos alunos, fundamentando-se, para tal, em objetivos; baseava-se em descrever pontos fortes e fracos e a verificação da aprendizagem estava voltada para medir e descrever até onde os objetivos previamente traçados, foram atingidos pelos alunos; o grande expoente dessa época é Ralph Tyler.	A partir dos estudos de Tyler, que apresentou o conceito de avaliação da aprendizagem, outros estudos foram se constituindo, e essa época foi considerada de grande desenvolvimento para a avaliação; houve a distinção entre avaliação somativa e qualitativa; havia o entendimento de que o papel do professor deveria ser dotado de neutralidade, todavia mostrava-se como juiz de valor em que determinava quem era bom ou ruim; deste modo a avaliação se apresentava	Suas características advêm de uma ruptura e da construção dos referenciais da avaliação formativa, em que se preconiza que o ato avaliativo requer partilha, diálogo e participação dos diferentes atores sociais (professor, aluno, gestão, pais, etc.); a avaliação não é exclusiva do professor, não é instrumento de punição, classificação, ou poder; a avaliação está a serviço da aprendizagem atuando na sua melhoria e regulação; para proceder à avaliação das aprendizagens, há uma diversidade de estratégias, instrumentos e técnicas

CARACTERÍSTICAS	<p>tinha como pano de fundo os ideais <i>tayloristas</i>, sendo que a própria escola era visualizada de forma descontextualizada de sua realidade, como uma educação mercadológica.</p>	<p>como meritocrática; os instrumentos avaliativos eram compostos de testes com critérios e objetivos pré-estabelecidos, e passou a considerar o contexto; começou a propiciar uma pequena abertura para a participação dos alunos no processo avaliativo; a avaliação tinha como finalidade medir, descrever e emitir juízos de valor.</p>	<p>(como portfólios, autoavaliação, avaliação por pares) de modo a promover o movimento retroativo no ensino e na aprendizagem, o chamado <i>feedback</i>; os alunos tem um papel ativo e participam integralmente dos processos avaliativos, tendo em vista promover sua autonomia para desenvolver suas aprendizagens.</p>
-----------------	---	---	--

Fonte: Elaboração própria com base em Almeida (2015) e Villas Boas (2008).

Ao considerarmos as características descritas no quadro acima, percebe-se que a realidade dos exames, como Luckesi (2011) chama a atenção, predomina da primeira à terceira geração conceitual da avaliação da aprendizagem escolar, e a avaliação formativa é uma concepção alternativa ao modelo de avaliação monológico que prefixa generalizações e idealiza as ações e os sujeitos.

Este é um velho hábito que precisamos enfrentar na luta por uma reconstrução de nós mesmos, tendo em vista a emergência, que cada vez, tem se mostrado tangente na busca por respostas éticas aos problemas que se apresentam complexos, decorrentes de nossos modos de vida e convivência local/global, cuja radicalidade está em compreender e reconhecer nosso comum pertencimento ser humano/natureza, numa tríade urdida indivíduo-espécie-sociedade, em que não existe a possibilidade de independência sem dependência.

De acordo com Fernandes (2006; 2008), a avaliação é uma prática complexa em sua natureza porque é uma construção social e política e por isso, envolve pessoas e contextos diversos com suas especificidades, bem como o objeto de avaliação contém suas singularidades e lógicas próprias. Para ele, nesta conjuntura complexa, não é plausível a proposta de subordinação a uma doutrinação “teórica ou paradigmática que, inevitavelmente, acabaria por limitar a abrangência e a profundidade com que se analisam as questões de interesse” (D. FERNANDES, 2006, p. 26).

A avaliação se inscreve no âmbito do sentido, na interpretação, numa leitura da realidade como pontua Hadji (2001), e assim, procura reconhecer a qualidade do que está em avaliação, tendo por base, uma diversidade de evidências que permitam fazer uma leitura da realidade credível e ética (D. FERNANDES, 2008).

Nesse sentido, Hadji (2001) nos ajuda a compreender que a avaliação formativa não possui um modelo pronto e acabado, para ele, é uma utopia promissora, que se dá de forma aberta e sempre “parcialmente sonhada” (HADJI, 2001, p. 25). A avaliação não pode ser considerada como um fato que se delimita por meio de um modelo descritivo e que após, apresenta os passos para construir uma prática conforme o modelo, se assim o fosse, bastaria encerrá-la como uma medida técnica, em vez de propor a investigação de sua formatividade. Nesse contexto, a avaliação formativa “indica o objetivo, não o caminho” (HADJI, 2001, p. 22).

Para Hadji (2001, p. 19) a avaliação formativa se encontra no “centro da ação de formação” o que se traduz pelo fato de que se articula entre coletar informações úteis e propor ações remediadoras. Está, portanto, a serviço da aprendizagem, tendo como função essencial a contribuição para a regulação das atividades de ensino e de aprendizagem ou de maneira mais ampla, de formação.

No meio do caminho tinha complexidade na avaliação

Diante do que se discutiu acerca da avaliação, não a vislumbramos como um empecilho ao trabalho docente, ou um martírio ou ainda uma ferida que nos expõe as fraquezas, mas ao contrário, a avaliação é possibilidade de crescimento e transformação.

Assim, entendemos que a prática da avaliação da aprendizagem escolar pode se dar de forma a não se prender sob um olhar estigmatizado, que separa em vez de incluir, porque isto leva ao fenecimento do propósito da educação. Por isso, não acreditamos que a avaliação deva causar sofrimento, antes, atinamos para uma prática avaliativa tecida sob sua dimensão lúdica, no sentido que temos a ludicidade como uma experiência de vivência plena do sujeito (LUCKESI, 2014b), no seu presente, de forma inteira e entregue, em que estejam integrados o sentir, o pensar e o agir.

A ludicidade se encontra na zona do sagrado de que fala Nicolescu (1999), o que implica dizer que enquanto ação vivida e sentida de forma plena pelo sujeito, não é definível por meio de palavras ou de maneira racionalizável, mas pelo fluir, imbricada num jogo simbólico de imaginação que envolve afetividade, fantasia, como também, se apresenta enquanto intensa atividade de reencontro consigo e, conseqüentemente, reconhecimento do outro, isso exige esforço, dedicação, atenção, foco. Não é porque não pode ser explicada por palavras que não considera a cognição, a razão. A ludicidade, neste sentido, encontra-se alinhada com uma perspectiva complexa no sentido de que não admite divisões, não separa o sujeito, o objeto, o meio e os processos.

Moraes (2014) comenta que a ludicidade entendida como um estado de consciência a partir da experiência plena do sujeito (LUCKESI 2014b), se aproxima do conceito de experiência ótima abordado por Mihaly Csikszentmihalyi (1999 apud MORAES, 2014, p. 63) “a partir da qual se pode chegar ao êxtase e à autorrealização.” Experiência ótima equivaleria então ao estado

em que o sujeito se sente possuído por uma sensação de prazer e de bem-estar, um momento de concentração ativa e de absorção naquilo que realiza. É como se reinasse harmonia entre as necessidades internas e os acontecimentos externos, entre o eu devo e o eu quero. Um momento de harmonia entre o corpo, a mente e o espírito, entre o sentir, o pensar e o agir (MORAES, 2014, p. 63).

Moraes (2014) ainda acrescenta que ludicidade envolve uma abordagem que considera a experiência interna do sujeito, mas sempre levando em conta que esse sujeito não se encontra isolado de seu contexto, mas vivencia, sempre existindo mudanças informacionais, energéticas ou materiais, que integram os fenômenos de forma multidimensional, entendendo que somos seres biológicos, psicológicos, racionais, sociais, culturais, políticos, afetivos, intuitivos, compostos por espiritualidade, ludicidade, criatividade, imaginação. Assim, a relação entre sujeito e objeto é sempre dinâmica, aberta e relacional.

A ludicidade abre uma brecha interessante para pensarmos a avaliação sob a perspectiva complexa e transdisciplinar, no sentido de que não é possível fazer previsões lineares e deterministas, de caráter fechado, para medir de forma precisa o que vai acontecer com o sujeito que vivencia plenamente determinada experiência, isto porque a incerteza se faz presente como parte constitutiva da natureza e da vida, “como fruto de inter-retroações, de processos auto-eco-organizadores que produzem emergências e transcendências [...] porque toda ação humana é ontologicamente complexa, ao se mover nas incertezas das relações interdependentes.” (MORAES, 2014, p. 65).

Nesse sentido, entende-se ainda que não se pode compreender o objeto de pesquisa fora de seu contexto, é preciso experimentá-lo de forma aberta e isso implica enxergar a avaliação dentro da ideia de sistema aberto do qual fala Morin (2007) e que nos revela que a própria lei de organização da vida mantém uma relação de desequilíbrio numa dinâmica estabilizada, onde só se compreende o sistema e, desse modo, também os fenômenos, tendo em vista sua relação constitutiva de dependência com seu meio, onde, constantemente, existem trocas de informação e energia infundáveis que ocorrem na natureza e na vida.

Assim, nem a escola ou a avaliação estão distantes de nossa vida. Quando as distanciamos de nós, as colocamos num patamar fechado que implica numa “visão de mundo classificadora, analítica, reducionista, numa causalidade unilinear” (MORIN, 2007, p. 23) e é assim que a realidade dos exames se instaura nas escolas, encerrando o olhar numa lógica unívoca.

Entendemos que a avaliação sob esse olhar, deve ser pensada sob uma outra lógica, uma dialógica, ou uma polilógica (GALEFFI, 2009), em que se concebe o diálogo como “componente

ontológico e existencial dos seres humanos” (MORAES, 2015, p. 56).

É claro que essa perspectiva para a avaliação é ainda um desenho, mas aponta uma possibilidade para florescer em meio ao fenecer de um sistema fechado que denota, claramente, a urgência de aberturas para não saturar de si mesmo. Mas importa ressaltar, que pelos contornos da avaliação formativa vimos que é possível identificar muitos elementos que se aproximam da perspectiva complexa e transdisciplinar.

Percepções de avaliação da aprendizagem: uma formatividade?

Iniciemos este tópico discutindo sobre alguns dados da pesquisa envolvendo documentos como o PPP, na parte em que trata de forma específica acerca da avaliação, após adentrarmos na reflexão acerca das percepções dos participantes acerca da avaliação enquanto prática docente.

Assim, identificamos que dentro do Projeto da Escola Henrique Talone Pinheiro - HTP, a avaliação é referenciada como contínua e contextualizada “proporcionando ao aluno a oportunidade de realizar atividades propostas sob a orientação dos professores referente aos conteúdos assegurando uma assimilação significativa” (PPP ESCOLA HTP, 2017, p. 22). Destaca-se ainda, que com relação ao desempenho dos alunos, são considerados os critérios de “atenção, interesse, as habilidades, a responsabilidade, a participação na realização de atividades e organização os trabalhos escolares” (PPP ESCOLA HTP, 2017, p. 22).

Especifica-se também, uma diferenciação no modo de avaliar das turmas de 1º e 2º ano e das turmas de 3º ao 9º ano. Nas primeiras, nas quais não há a preocupação com aprovação/reprovação, delimita-se uma avaliação em forma de registros tal qual relatórios onde sejam expressos os avanços e retrocessos que permitirão alimentar “a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem [...] de forma contínua” (PPP ESCOLA HTP, 2017, p. 22). Com relação às outras turmas, prescreve-se que a avaliação esteja voltada para a compreensão dos conteúdos que se dá de forma “somatória e formativa” indicando como procedimentos e estratégias para coletar dados as atividades de produção textual, seminários, trabalhos individuais e em grupo, pesquisas, confecção de maquetes, provas.

Diante do exposto, pode-se inferir que há uma menção muito presente em relação a conteúdos e resultados, e, deste modo, se faz necessário ponderar que “a educação vai além e não se contenta com a educação voltada apenas para os conteúdos curriculares, pois trata-se de pessoas em relação” (SUANNO, J. 2013, p. 161), e de acordo com Libâneo *et al.* (2005, p. 117), uma educação escolar comprometida com a qualidade “promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos”.

Como vimos ao discutir sobre avaliação, esta é sempre uma leitura intersubjetiva e multidimensional da realidade e está a serviço da aprendizagem satisfatória Luckesi (2014a), envolve autonomia para autogerir ou autoorganizar as aprendizagens, bem como visa combater as desigualdades sociais que se apresentam sob diversas formas, dentre elas, a classificação, a seleção e o foco somente no resultado final sem considerar os processos.

A avaliação sob a forma de classificação pode sinalizar para condutas de submissão e autocontrole (LUCKESI, 2011), por isso, é importante ter clareza de qual a concepção de educação, de homem, de ensino, aprendizagem estão imbuídos no projeto pedagógico para que se possa articular a avaliação. Nesse sentido, observa-se que o PPP da escola propõe um movimento de constante reflexão-ação, reconstrução, apontando dinamicidade e abertura para a problematização e ressignificação de práticas pedagógicas.

Verifiquemos as narrativas em torno do que se refere à avaliação da aprendizagem com as quais buscamos obter suas percepções, tendo como premissas o que se entende por avaliação da aprendizagem, qual sua finalidade, além de perceber como se dá seu arranjo metodológico, isto é, como se pratica, e o que se pensa acerca das avaliações externas. Ressaltando, que discutiremos as percepções de DO5 e DO6 por último, tendo em vista, suas especificidades quanto ao trabalho respectivamente, educação inclusiva e gestão.

Quadro 2 - Percepções de avaliação da aprendizagem

	O que é avaliação da aprendizagem pra mim	Qual sua finalidade
DO2	<ul style="list-style-type: none"> [Percebo que] a avaliação hoje [...] é uma forma [...] de desclassificar o aluno. É simplesmente para cumprir uma formalidade, para que o aluno passe de ano; a minha forma de avaliação, não é aquela avaliação escrita pro aluno decorar respostas [se referindo à prova]. Eu avalio o conhecimento do aluno dentro da individualidade de cada um. [potencial, necessidade, limites]. (DO2) 	<ul style="list-style-type: none"> É respeitar o princípio de individualidade de cada aluno, ou seja, é avaliar cada aluno dentro do seu potencial geral, para que ele se desenvolva e aprenda. (DO2)
DO1	<ul style="list-style-type: none"> A avaliação tem que ser contínua. Pra mim a pessoa tem que saber usar, pra poder eu ver que ele aprendeu aquele conteúdo se ele não sabe usar ele não aprendeu; Eu também considero a relação com o outro, relação com o mundo, relação com o ambiente que ele tá. (DO1) 	<ul style="list-style-type: none"> É mensurar o que o aluno entendeu e o que ele vai usar, aprender a fazer né, porque ele tá aqui é pra isso, a partir do momento em que ele escreve o nome dele ele vai usar para o resto da vida. (DO1)
DO4	<ul style="list-style-type: none"> Eu acredito que a avaliação ela longa [...] se dá na convivência diária. Pra mim está acoplada em tanto na observação, em uma atividade proposta em dupla, individual, na forma como o aluno dialoga. [...] a avaliação é ampla, não pode ser fechada. Então eu acho que a avaliar é o caminhar, não é o início, não é o meio, é todo o caminhar do seu trabalho docente, todo o percurso; Eu gosto de perguntar: 'o que vocês aprenderam nessa aula? O que acharam interessante hoje?' (DO4) 	<ul style="list-style-type: none"> Saber se o aluno aprendeu mesmo, e não só aprendeu, apreendeu e está passando esse conhecimento (DO4)
DO3	<ul style="list-style-type: none"> Eu acho que avaliação é constante, tanto você faz o papel de avaliar o aluno como aluno te avalia, porque quando o aluno não está aprendendo ou quando você dá uma atividade que ele não compreendeu, alguma coisa você tem que mudar na sua metodologia pra ajudar aquele aluno, porque não é todos que aprende da mesma forma. (DO3) 	<ul style="list-style-type: none"> Eu acho que é o aprendizado! E complementa dizendo que: às vezes quando você dá a prova pra ele dá um branco, ele fica com um nervosismo que não é natural e esquece, mas se você perguntar, se olhar o caderno, ele está fazendo, está respondendo, então eu acho que não tem necessidade dessa avaliação. O objetivo maior é a aprendizagem. (DO3)
DO6	<ul style="list-style-type: none"> Avaliar pra mim é um processo contínuo diário e a gente precisa avaliar pra refletir sobre a nossa prática, eu não entendo avaliação como punição para o aluno. Eu entendo a avaliação como um processo que ela está mais para uma reflexão do professor do seu trabalho do que pra punir o aluno ou reprovar o aluno no final do ano. (DO6) 	<ul style="list-style-type: none"> É alcançar o aluno, então se a gente não reflete sobre essa avaliação em todos os setores e sentidos a gente não vai conseguir alcançar, e não alcançando a gente não obtém os nossos resultados e nossos objetivos; Ressaltou que: a gente trabalha com simulados e nos simulados tem essa proposta de trabalho <i>interdisciplinar</i> que é pra poder tentar alcançar todos. A gente tem dificuldade de organizar os planejamentos, para que a avaliação seja em conjunto. (DO6)

<p>D05</p>	<p>Eu vejo assim, que a avaliação é não serve só pra avaliar o aluno né, acho que ela serve para avaliar um todo [...] a gente não deixa de avaliar o aluno em nenhum momento[...], então assim, quando você avalia o aluno, você tá conseguindo avaliar “você”. (D05)</p>	<p>É avaliar a caminhada do aluno, o que ele alcançou não só na parte cognitiva, mas na parte afetiva, na parte de socialização né, porque a gente hoje tem aprendizagem também emocional né, então a gente acaba contando esse crescimento como um todo, que é uma caminhada. Então a gente tem que avaliar não é só o conteúdo, mas o estado de espírito. (D05)</p>
------------	--	---

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

O relato de D02 inicia-se com uma crítica na qual aponta que a avaliação mais comum praticada nas escolas é a classificatória, a qual coloca o aluno numa posição de submissão, o que implica uma postura de julgamento e punição. O que D02 menciona corrobora com o que Luckesi (2011) assinala acerca do ato de verificação da aprendizagem, que no seu entender se encerra “no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado, sinteticamente, [...], isto é, no momento em que se chega à conclusão que tal objeto [...] possui determinada configuração” (LUCKESI, 2011, p. 52). Desse modo, classificar implica em estagnar o objeto, neste caso, congela o aluno desconsiderando as inter-relações, a dinâmica decorrente delas, o contexto, encerrando os resultados em aprovação ou reprovação.

Mas isso não significa, que não se deve aferir o aproveitamento escolar, mas utilizá-lo de maneira formativa, que somando-se aos demais dados obtidos durante a avaliação diária, por meio de observação simples ou outras atividades, pode colaborar para tornar mais significativa a avaliação formativa, por ser mais um valioso aporte de informações, para que se possibilite a reorganização do trabalho pedagógico (VILLAS BOAS, 2008).

De posse dos resultados, que são dados informativos sobre as aprendizagens, é preciso delimitar o que fazer com eles, o que implica em tomar decisões a respeito, reconhecendo que a realidade, assim como os envolvidos no processo de ensinar e aprender, são dinâmicos e se interinfluenciam.

Nesse contexto, se aprendizagem se deu de forma satisfatória, é possível assinalar ou não para o aprofundamento daquele conhecimento agregando novos elementos ou encaminhar aos passos subsequentes da aprendizagem (LUCKESI, 2011), e se não satisfatória, pode-se reorientar as práticas para que a melhoria e o desenvolvimento da aprendizagem se efetuem. Outro ponto interessante, a que D02 se refere, é considerar a aprendizagem efetiva do aluno, respeitando sua singularidade, seu modo de aprender, seu potencial.

Percebe-se, que todos os professores corroboram que a finalidade da avaliação é a aprendizagem, bem como apresentam a percepção de que ela é contínua, isto é, não se restringe ao final de um processo. Neste sentido, convém expressar que processo “é um conjunto de procedimentos [...] para se chegar ao resultado mais satisfatório” (LUCKESI, 2011, p. 63), o que nos pressupõe considerar todo o caminho, e assim, tomar o resultado pelo resultado, é entender a aprendizagem de forma estática e linear como vimos anteriormente.

O relato de D04 aponta que a opinião do aluno é importante para o desenvolvimento do seu trabalho, e demonstra que gosta de perguntar o que acharam da aula para que possa ampliar o olhar sobre o seu trabalho docente. D05, D06, D04, D03, apontam que a avaliação também traz informações sobre o trabalho do professor, sendo importante considerá-las para a melhoria do ensino e reorganização do trabalho pedagógico, trazendo elementos para identificar o que facilita ou não o aprendizado. D05 assinala que é importante considerar a afetividade e a socialização, D01 relata que a relação com o outro e o meio é importante para avaliar.

Com esses elementos, reflete-se sobre a importância da abertura para que o aluno também participe da avaliação como corresponsável. Villas Boas (2012, p. 30) ressalta que a avaliação formativa “promove a aprendizagem do aluno, do professor e o desenvolvimento da escola”, e atua como um espelho para refletir o desenvolvimento de todos, não sendo punitiva, mas um meio em que a autoconfiança possa se constituir. Outro fato interessante, é o que envolve a afetividade, o que podemos inferir que seja um ato amoroso (LUCKESI, 2011), de acolhimento e de inclusão de si e do outro, assim, como indicado pelo mandamento ‘amar ao próximo como a si mesmo’,

o qual chama a atenção para o fato de que o outro possui reconhecida dignidade, sendo dotado de singularidade que deve ser respeitada, observando que essas mesmas características estão presentes, também, em nós mesmos.

Um outro fator, é que ao tomar o aluno como referência, considera-se seus avanços de forma particular, seus esforços, seu progresso, bem como seu contexto, o que inclui a relação com o outro, com seu meio, sua comunidade, sua família, os diferentes espaços que contribuem para o desenvolvimento de sua aprendizagem, e como aponta Villas Boas (2012, p. 33) “a avaliação formativa quer a aprendizagem do aluno em todos os sentidos, inclusive no da formação do cidadão para ter inserção social crítica”.

O destaque para esses aspectos, atinam para a avaliação como uma construção diária, que precisa ser aprendida, refletida, discutida, repensada, para que as práticas possuam uma base teórica que as fundamente. Não basta apenas a intenção de mudar o “ensino transmissivo”, como consta no PPP, é preciso desejar, verdadeiramente, investir nessa ideia “experimentando, investigando, buscando novas possibilidades, ultrapassando os impasses e incômodos” (LUCKESI, 2011, p. 30). Ao decidir partir para essa jornada é preciso ter ciência de que é uma tarefa árdua, mas necessária, e que as mudanças não ocorrerão de forma linear, mas tendo em vista nossa incompletude, a proposta de avaliação formativa sob a perspectiva complexa, prevê o diálogo com as incertezas e só conseguirá se constituir na escola como um todo se os sujeitos tomarem para si essa necessidade como um compromisso sempre em construção.

Outro aspecto importante a se considerar são os critérios para a avaliação, algumas narrativas nos trouxeram questões relevantes para refletir a respeito. Por exemplo, DO4 apresenta em sua fala elementos que apontam, ainda que de modo incipiente, uma preocupação com a autoavaliação, como também, expressa a organização de registro escrito como elemento e recurso para avaliar, assim como pontua, que segue critérios relacionados à sua observação em sala que indicam aspectos individuais como a participação nas aulas e coletivos referente à interação com os demais sujeitos envolvidos.

Eu faço geralmente uma planilha, acho que tá na autoavaliação mesmo, é uma forma de organizar porque eu coloco a participação e observo também a interação deles com os outros aí isso me ajuda na hora de avaliar. Esses são meus critérios na hora da avaliação (DO4).

Contudo, nesse relato, embora cite a autoavaliação, não delimita que os critérios referidos estejam voltados para ela, mas a características da pessoa do aluno, bem como de questões comportamentais, sendo que não fica claro que os registros estejam voltados para revelar informações sobre o processo de aprendizagem. A forma de registro em planilha revela que esse instrumento se assemelha a uma ficha diagnóstica ou um relatório e sendo em formato de planilha, supõe-se, que sejam feitas descrições sucintas.

Nesse sentido, vale ressaltar, que o objetivo dos relatórios, fichas ou pareceres, numa perspectiva de avaliação formativa é de auxiliar na coleta de informações sobre o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos (VILLAS BOAS, 2008), não devendo-se confundir características de comportamento e disciplina, que são importantes para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico, assim como podem favorecer ou prejudicar as aprendizagens, assim, é possível que sejam considerados, até mesmo, em uma ficha separada, mas não como algo que possa penalizar o aluno porque “ainda precisa desenvolver hábitos e atitudes condizentes com o trabalho escolar” (VILLAS BOAS, 2008, p. 106). O cuidado que se deve tomar é para que não acabemos desencorajando o aluno devido a uma avaliação informal³ que apresentamos sobre sua pessoa, fazendo com que

³ Para Villas Boas (2008), a avaliação informal se dá a todo momento dentro da escola, na sala de aula principalmente, que é onde ocorrem os contatos mais diretos entre professor e aluno, em que este é sempre “alvo de observações, comentários, gestos e olhares, que podem ser encorajadores ou desencorajadores” (VILLAS BOAS, 2008, p. 44), podendo se manifestar sob a forma de elogios mais direcionados a determinados alunos, como com tratamento descortês e desinteressado a outros, o que pode vir a marginalizar o aluno na sala de aula, dando abertura para que esse tratamento seja também reproduzido inclusive pelos colegas. Todavia a avaliação informal pode ser uma importante aliada nos processos de avaliação formal (que contempla todas as atividades desenvolvidas) quando os alunos são tratados com ética, de forma cortês, solícita, prestativa às suas necessidades, encorajando-os a alcançar o seu melhor, e não de forma unilateral e autoritária.

fique desestimulado e desacredite de seu potencial, é preciso agir com ética.

Além do que, a avaliação trabalha com objetivos e está inserida em uma programação curricular, e sendo assim, é necessário comunicar de forma clara e que possibilite aos alunos saber o que é esperado deles, para que não se sintam enganados, inseguros e percam a confiança. Esses elementos precisam ser levados em consideração para que o desenvolvimento de parcerias, envolvimento e corresponsabilidade no processo avaliativo ocorra, assim como o cuidadoso acompanhamento dos professores, indicará como está o desenvolvimento de suas aprendizagens, considerando, deste modo, o contexto do trabalho e os esforços despendidos para se chegar ao seu momento atual.

É importante dizer, que a avaliação em referência aos critérios segundo Gronlund (1979, p. 18 apud VILLAS BOAS, 2011, p. 20), “baseia-se no desempenho individual, tomando como referencial os objetivos e critérios de avaliação”, considerando que a atribuição de notas ou menções relacionam-se com a proximidade das expectativas estabelecidas pelo professor, no entanto, a perspectiva formativa não se limita aos critérios ao passo que também toma como referência o aluno em suas particularidades, limites e potencialidades inserido em um contexto relacional composto de especificidades em que complexidade e multidimensionalidade se fazem presentes.

Observemos o que expressou outro entrevistado acerca da autoavaliação, ressaltando que os demais não falaram a respeito:

Olha, autoavaliação, eu avalio o rendimento dentro do próprio indivíduo, ou seja, o próprio aluno é que se dá a nota, não é que ele diz: ‘ah eu quero ganhar tanto’, não, é o rendimento individual dele, dentro da sua possibilidade, é que lhe dá a nota, não sou eu, que vou pegar uma prova individual, formal [...]. A vivência da avaliação é ver se aquilo que eu passei pra ele, que eu expliquei, que eu ensinei pra ele, ele está executando de forma correta. [...] Aquele que executa de forma impecável corretamente, é lógico que ele vai ter uma nota boa, vai, mas aquele aluno que também tentou executar, que você vê que teve uma melhora de rendimento, ele vai ganhar uma nota tão boa quanto aquele que já tá bem didático. Porque quando eu estou avaliando eu não estou comparando você com o outro, estou comparando você com você mesmo (DO2).

Uma questão interessante visualizada no relato, é a autonotação, assinalada pela expressão “o próprio aluno é que se dá a nota”, posto que ainda há uma frequente confusão a este respeito, como se a ação de autoavaliar estivesse relacionada à atribuir a si uma nota, e sob essa perspectiva, a avaliação novamente incide como classificação, ou uma autoclassificação, denotando, implicitamente, a intenção de que o aluno se responsabilize pelos seus próprios resultados e que não possa reclamar futuramente das notas. De acordo com Villas Boas (2008, p. 51-52):

A autoavaliação é um componente importante da avaliação formativa. Refere-se ao processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e seus sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem. essa análise leva em conta: o que ele já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação. Dessa análise realizada por ele, novos objetivos podem emergir. A autoavaliação não visa à atribuição de notas [...] tem o sentido emancipatório de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções. Seu grande mérito é ajudar o aluno a perceber o próximo passo do seu processo de aprendizagem. [...] A autoavaliação é mais ligada à avaliação para a aprendizagem do que à avaliação da aprendizagem.

É importante ressaltar que para se firmar um processo de autoavaliação é preciso definir bem os papéis do professor e do aluno, de modo, que fique claro para ambos o que necessitam, até porque há aspectos da aprendizagem que somente o aluno poderá dizer como por exemplo: o esforço dispensado para alcançar determinado objetivo, o que buscou alcançar, até onde entende o que alcançou, como todo o esforço e trabalho tem relação com seus objetivos pessoais ou se somente está voltado para um fim em si mesmo. Neste mesmo sentido, o professor é que tem ciência dos objetivos e expectativas curriculares, bem como os critérios para avaliação (VILLAS BOAS, 2008), dessa forma, há necessidade de se formar parcerias “para que cada participante contribua com informações que [...] permitam retratar as aprendizagens” (VILLAS BOAS, 2008, p. 52).

Para Hadji (2001) a autoavaliação é composta de dois aspectos que se complementam: a regulação da ação de aprendizagem, ou autorregulação, sinalizada, também, pelo autocontrole; e a metacognição. O primeiro ponto exige que façamos uma diferenciação entre autonotação e autocontrole. A autonotação é uma forma de o aluno examinar seu desempenho, realizar um autobalço do que produziu orientando-se pelos parâmetros definidos pelo professor, acontece no final de um processo, quando o aluno atribui uma nota para o seu trabalho. Hadji (2001) considera que essa perspectiva se insere na ótica de uma avaliação classificatória que considera a aprovação e a reprovação.

O autocontrole, por sua vez, é “um componente natural da ação” (NUNZIATE, 1990, p. 51 apud HADJI, 2001, p. 102) traduzido por uma observação contínua, sendo, desta forma, um “olhar crítico sobre o que se faz enquanto faz, que expressa o sistema interno de orientação próprio de cada um e cuja mobilização pode ter o efeito de modificar esse sistema” (HADJI, 2001, p. 102). O autocontrole propicia o aumento da autorregulação da aprendizagem, e nesse processo, a parceria do professor é importante para orientar o aluno a analisar suas atividades de modo mais claro (VILLAS BOAS, 2008).

O segundo ponto que compõe a autoavaliação segundo Hadji (2001) e que Villas Boas (2008) corrobora, diz respeito à metacognição, sendo esta “um processo mental interno pelo qual uma pessoa toma consciência dos diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva” (VILLAS BOAS, 2008, p. 54). Estes aspectos da autoavaliação comungam com princípios os quais já discutimos acerca da epistemologia da complexidade e a transdisciplinaridade como: a autopoiese, auto-organização, retroação, reintrodução do sujeito cognoscente bem como se relaciona com os níveis de percepção e de realidade do sujeito e do objeto de conhecimento, todos esses aspectos almejam contribuir com o desenvolvimento da autonomia do sujeito que aprende, tendo em vista, também, sua dependência com o meio.

Podemos também finalizar nossa reflexão, salientando acerca da finalidade dos critérios e objetivos da avaliação da aprendizagem, que alinhados aos objetivos de um projeto maior de educação, de escola, de ensino e aprendizagem inseridos em um contexto que integra os três níveis de avaliação da qualidade do ensino quais sejam: a avaliação em larga escala das redes de ensino, a avaliação institucional e a avaliação da aprendizagem em sala de aula (FREITAS *et al.*, 2009), sem perder de vista a característica trinitária do ser humano enquanto indivíduo que convive em sociedade sendo parte imbricada da natureza. Se entendermos que o papel da escola é tão somente formar para o mercado de trabalho, desconsidera-se sua função social ao mesmo tempo cultural e política, que atua numa perspectiva emancipadora dos sujeitos capaz de “estimular a descoberta dos sonhos e formas de realizá-los” (PETRAGLIA, 2008, p. 20).

Desse modo, reduz-se a qualidade da educação a uma visão economicista que importa-se mais com o custo-benefício, isto é, os gastos e, nesse sentido, podemos entender que sob o ponto de vista do pensamento neoliberal, a escola de tempo integral, por exemplo, pode facilmente, ser substituída por programas compensatórios como o Mais Educação, que amplia a jornada escolar ao incluir atividades que envolvem esportes, lazer, cultura, artes e mesmo acompanhamento pedagógico, possuindo, claramente, baixo custo.

É o mesmo princípio que ocorre com as “políticas neoliberais que se valem de sistemas nacionais de “avaliação” [...] para monitorar os resultados das escolas de forma quantitativa e genérica [...], criar competição (segundo elas a mola mestra da qualidade) e reduzir gastos” (FREITAS, 2002, p. 306), porém, o problema está em reduzir a educação à dimensão econômica, lançando um olhar simplificador para ela como se fosse uma empresa a serviço do mercado, o que

é insuficiente para compreender as dimensões formativas da educação. Nesse sentido, vejamos o que expressaram os entrevistados a respeito das avaliações externas:

Eu acho importante, porque nós como queremos uma educação melhor, eu acho que a gente tem que tá sempre medindo realmente esses conhecimentos, não só por causa da escola, mas todos precisamos melhorar, igualar também, pra não ter essas discrepâncias entre os alunos do Tocantins e dos demais estados. (DO3)

São dados né, que tem que medir os resultados elas têm que acontecer, elas não são únicas e exclusivas para definir a aprendizagem do aluno isso eu tenho consciência, mas elas têm que acontecer né. Eu acredito que o governo não deve utilizar isso como base única, só que ele precisa de dados, e a gente tem que dizer para o aluno que ali são dados pra quantificar, mas que ele pode avançar, que ele não se apegue somente naquelas questões. [...]. A gente sente uma certa pressão porque fica muito fechado naqueles conteúdos que vai vir na prova e você não avança em outras coisas que acha importante pro aluno, então o aluno fica muito focado em resultados pra dar pra escola. (DO4).

Eu vejo hoje uma formalidade, importante? Sim, porque pra mim, necessariamente existem muitas falhas, que podem ser revistas e pode-se utilizar isso de uma forma mais eficiente, nem sempre os resultados são fidedignos aos que a escola apresenta, também uma formalidade que não é pra classificar e sim desclassificar porque vira uma competição entre unidade escolar não uma preocupação com o aprendizado. [...] É como se você colocasse toda a capacidade da escola e julgasse a capacidade da escola em cima dessas provas, e aí você tá avaliando em cima de uma única possibilidade, você não avalia a instituição como um todo e sim em cima de uma prova que ela pode ser tanto para o bem quanto para o mal. Você julga a competência da escola se ela tiver sido boa no IDEB. Eu acho que não é bem por aí entendeu. (DO2).

As avaliações externas são muito mentirosas. A avaliação externa vai avaliar a escola, avaliar meu trabalho, mas se o meu trabalho tá avaliando um aluno que chegou no final do ano, faltando um mês pra terminar o ano, chegou um aluno analfabeto, e aí que inclusão teve essa criança? E tá avaliando a mim, meu trabalho do ano todo, então como é que pode? E quem tem déficit de atenção, tem hiperatividade, mas ele não pode ter um professor auxiliar, como é que ele vai aprender se ele não tiver um apoio, se não tiver uma prova especial pra ele? (DO1).

Nós temos duas políticas no MEC, uma da inclusão e a outra que a gente precisa de resultado, então uma vai e a outra vem elas não se encontram. Então assim, essas avaliações, por exemplo, quando é o IDEB os meninos da Educação Especial, não tem direito a ficar com ninguém, e é federal, não é nem municipal, não é estadual, então assim, eles não podem, tanto é que não é o pessoal da secretaria que vem, são pessoas de fora. Então existem esses desencontros.[...] A gente tá numa pressão grande pra aumentar o índice, e é um

ranking, na verdade, por que o que acontece? ele não pode ter reprovação, pra mim o nó é aí, então a escola tem que ser muito pé no chão, ou tu vai passar o menino porque ele sabe ou tu vai passar o menino porque você não quer cair no IDEB. É muito sério isso, por exemplo, se fosse no ranking os nossos meninos que são especiais e estão dentro, eles não passariam se você não tivesse um olhar diferenciado nas avaliações. Então assim, é muito complicado. Esse é o tipo de exame que exclui os nossos meninos. (DO5)

Olha eu sou muito favorável sabe, porque precisa realmente medir, não adianta! eu sou realmente a favor da verificação do antes, do depois e do decorrer do processo, eu acredito muito nisso. E essas provas vêm sistematizar esses modelos de avaliação e desses resultados, até pra gente refletir sobre como está nossa escola, como estamos nesse processo? Então nos dá um parâmetro para repensar, fazer uma reflexão. O próprio profissional quando ele vê o resultado da turminha dele, ele quer melhorar ou fica satisfeito? Ele vê se está no rumo ou não está. Quem não é favorável e fala que não quer ou que não gosta, é porque realmente quer levar o negócio solto e eu acho que não pode ser, nós precisamos saber se o nosso aluno está aprendendo, se conseguiu alcançar as habilidades, qual nota ele tirou? Quais as questões que acertou? Quais habilidades foram alcançadas e quais não foram? (DO6)

Os relatos de DO3, DO4, DO2, DO1, DO5 e DO6, seguem uma linha de pensamento semelhante, e pontuam questões importantes que discutiremos a seguir, como quando indicam que as avaliações externas são necessárias para medir os conhecimentos, verificar se a escola não está em discrepância com outros estados em relação à base curricular comum, como apontou DO3, ou seja, trata-se de avaliações de larga escala de características somativas com “propósito de fazer um balanço das aprendizagens em um determinado período de tempo” (VILLAS BOAS, 2008, p. 19), com vistas a “oferecer informações para a formulação e reformulação de políticas educacionais” (VILLAS BOAS *et al.*, 2009, p. 26), para a melhoria da qualidade da educação básica, conforme é possível verificar no que dispõe o decreto 6.094 de 2007⁴.

Diante disso, o objetivo do SAEB não é avaliar as instituições, mas o sistema educacional como um todo, por esse princípio não deveria gerar *rankings*, mas foi o que ocorreu com a criação do IDEB, e a confusão gerada em torno das avaliações de larga escala ao se considerar que essas podem avaliar as escolas e os professores em seu trabalho pedagógico, o que também fica claro nas falas de nossos entrevistados.

Essa confusão gerada acabou propiciando o desenvolvimento de classificações entre as escolas, em que as primeiras colocadas frente ao índice do IDEB, são elogiadas e as demais são desqualificadas, o que atinge diretamente professores e alunos, como se o baixo rendimento indicado pelos dados, que podem não representar sua realidade, lhes rendesse a marca histórica de fracasso. Contudo, é importante questionar, para que servirão, concretamente, esses resultados na vida institucional da escola? Ficarão expostos como uma foto paralisada no tempo, em que o exame externo acabou reproduzindo, mais uma vez, a punição e a classificação.

Nesse sentido, Freitas *et al.* (2009), propõem que para diminuir esse quadro de ranqueamento nacional, as avaliações precisam ser pensadas, de fato, pelas instituições a que os dados interessam,

4 Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, implantou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, e que de acordo com o Art. 1º é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Esta, por sua vez, é definida, no Art. 3º, como a aferição objetiva com base nos dados do IDEB, combinando os dados do rendimento e do censo escolar, presentes no Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Assim o IDEB verifica o tempo que o aluno cumpre cada série e o seu rendimento nos exames da Prova Brasil.

para isso, as avaliações de rede devem ser realizadas pelo município, levando em consideração as singularidades de cada escola, seus contextos, suas necessidades, de modo que, os dados devem ser encaminhados à escola, para que sirvam de informações que, combinadas aos resultados das avaliações realizadas diariamente na escola, possam contribuir para construir uma avaliação mais significativa, representativa, formativa, em que todos que constituem a instituição participem desse processo.

Isso significa articular a avaliação externa, a avaliação institucional e a de sala de aula, salientando que a avaliação institucional é a mediadora entre os resultados das avaliações externas, em que a escola, de posse dos dados, passa a refletir sobre eles, validá-los, reconhecê-los para obter subsídios na condução da avaliação em sala de aula.

Assim dizem os autores:

As políticas de avaliação centralizadas se esquecem que não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletado em um teste ou questionário e seus fatores associados. É preciso que o dado seja “reconhecido” como “pertencendo” à escola. Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas – que chamamos de avaliação institucional. (FREITAS *et al.*, 2009, p. 48).

Essa articulação que propõe compreender a avaliação de forma mais ampliada, considerando a complexidade envolvida em cada processo, relacionando todas as dimensões que compõe a avaliação, não só em sala de aula, mas com um olhar multidimensional, nos indica o caminho para a construção de uma cultura avaliativa (VILLAS BOAS, 2008; VILLAS BOAS, 2009), que não exclui a dimensão técnica relativa aos dados, mas que amplia a compreensão para além dos resultados, estando interessada no ser que aprende, enquanto um sujeito respeitado em suas dimensões ontológica, política, cultural, histórica, social, enfim, seus contextos internos e externos imbricados, sem deixar de ter em vista, todo o rigor que o processo educativo exige, mas não fazendo disso um posicionamento fechado.

Considerações

Os referenciais epistemológicos da complexidade entretecidos pela abordagem transdisciplinar, nos animam a considerar a diversidade ínsita à natureza, à vida, a nós, e a religar conhecimentos, ciências e pessoas. A complexidade emerge de um contexto imbuído de mudanças as quais questionam as bases de um paradigma simplificador (MORIN, 2007), que apresenta limites, cada vez mais críticos, para a explicação do ser humano, da organização social, do conhecimento e da natureza.

Nesse âmbito, pensar a avaliação sob estes referenciais, apresenta-se como uma possibilidade ímpar para construir processos que não sejam unidimensionais, desarticulados, fragmentados, tendo em vista que o ser humano é composto, também, de emoção, de imaginação, de ludicidade, espiritualidade, e que essas dimensões não atrapalham o pensar, mas instigam a ir mais além.

Ao buscar entrever a avaliação da aprendizagem à luz da complexidade, tornara-se possível a compreensão de que o caráter relacional, dialógico, aberto e integrador, aponta para um potencial caminho que pode ampliar os estudos e práticas avaliativas e, conseqüentemente, constituir uma nova possibilidade dentro do contexto educativo, ainda que a avaliação apresente algumas problemáticas históricas como a classificação, os resultados com fim em si mesmos, a valorização da aprovação e reprovação em detrimento da aprendizagem.

Os dados nos referendaram para essas questões, de que a avaliação da aprendizagem ainda se limita a questões técnicas, presa numa realidade classificatória, onde mais se mede do que se avalia, todavia, os participantes da pesquisa relataram ações as quais assinalam para a necessidade de mudanças, há vontade de ir além desse modelo tradicional de avaliação, mas ainda falta clareza do que se pretende alcançar, falta pensar, de fato, a avaliação para a aprendizagem dentro da escola, ter um projeto de avaliação institucional que sustente a avaliação implicada nas suas diferentes

dimensões.

Tendo em vista tudo o que fora discutido, apontamos alguns aspectos que dificultam a efetividade de uma avaliação formativa na escola, em que se pode perceber: nos limites da formação de professores para se pensar a avaliação educacional nas perspectivas das discussões atuais; o sistema educacional ainda é muito disciplinar e possui pouca abertura, o que pode se configurar como uma barreira para a avaliação formativa; a vontade e disponibilidade não só de professores, mas de toda a equipe escolar em promover articulação para pensar, discutir e propor uma avaliação mais significativa que represente as especificidades da instituição e que não ofusque suas potencialidades restringindo-se a notas.

Ainda há muito o que avançar no sentido da avaliação, todavia, muitas conquistas vem sendo observadas, quando verifica-se nas posturas dos entrevistados uma vontade de mudar, e mesmo uma atitude transgressora de ousar entender que a avaliação não é privilégio do professor, mas que os alunos também podem avaliar, bem como a compreensão de que o objetivo maior da avaliação é a aprendizagem.

Diante das considerações expostas, salientamos que nosso problema de pesquisa buscou saber se *o modo como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental percebem a avaliação da aprendizagem, permite uma aproximação com as perspectivas epistemológicas da complexidade e a transdisciplinaridade?* E, nesse sentido, ousamos dizer que ainda não se encontram condições, diante das percepções coletadas, dessa aproximação, no entanto, este tema tão amplo, ainda necessita de muitos estudos densos para que se possa delinear contornos mais contundentes capazes de alinhar avaliação e complexidade, um tema tão atual e novo que merece atenção.

Referências

ALMEIDA, Ludmila Nogueira de. **A formação de professores de línguas para a avaliação da aprendizagem à luz da complexidade e da transdisciplinaridade**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudo Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

ESCOLA MUNICIPAL HENRIQUE TALONE PINHEIRO (HTP). **Projeto Político Pedagógico**. Palmas: Secretaria Municipal de Educação do Município de Palmas, 2017.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, 2006, 19(2), p. 21-50. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf> Acesso: 22 out. 2019.

FERNANDES, Domingos. **A avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades**. Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa, 2008. Disponível em: http://www.repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5508/1/Brochura_avaliacao_docente.pdf Acesso: 1 nov. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, setembro de 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf> Acesso: 22 out. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GALEFFI, Dante Augusto. **Recriação do educar: epistemologia do educar transdisciplinar**. Salvador: Inédito, 2009.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª ed. São

Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul/dez., 2014b.

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

MORAES, Maria Cândida. Ludicidade e transdisciplinaridade. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 47-72, jul./dez. 2014.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas: Papyrus, 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

PETRAGLIA, Izabel. Complexidade em tempos incertos. **Notandum Libro**, v. 11, p. 17-24, 2008.

SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo (Org.). **Complexidade e transdisciplinaridade**: em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SUANNO, João Henrique. **Escola criativa e práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras. 2013**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, 2013.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papyrus, 2008.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas et al. Lições de avaliação: as avaliações externas na educação básica e sua articulação com a avaliação praticada na escola. **Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico – GEPA**, n. 3, Brasília, 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Compreendendo a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. 1ª ed. Campinas: Papyrus, 2011.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

Recebido em 26 de novembro de 2019.

Aceito em 23 de março de 2020.