



CAPÍTULO 10

AVALIAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE EDGAR MORIN

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2601326200210>

Rodrigo Danúbio Queiroz

RESUMO: Este artigo analisa a avaliação escolar sob a ótica do pensamento complexo de Edgar Morin, propondo a superação de modelos tradicionais, classificatórios e reducionistas. Com base em autores como Morin, Luckesi, Hoffmann, Demo, Moraes e Perrenoud, defende-se uma avaliação formativa, dialógica, ética e contextualizada. A partir de princípios como recursividade, hologramaticidade e dialógica, valoriza-se a incerteza, o percurso dos sujeitos e a promoção da autonomia. Ressalta-se que repensar a avaliação implica também revisar a formação docente, com práticas reflexivas e colaborativas. Por fim, propõe-se a construção de uma nova cultura avaliativa voltada à emancipação dos educandos e à reinvenção do fazer pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação escolar; Pensamento complexo; Prática avaliativa; Educação.

EDUCATING IN UNCERTAINTY: PATHWAYS TO AN EVALUATION IN LIGHT OF COMPLEXITY

ABSTRACT: This article analyzes school assessment from the perspective of Edgar Morin's complex thought, proposing the overcoming of traditional, classificatory, and reductionist models. Based on authors such as Morin, Luckesi, Hoffmann, Demo, Moraes, and Perrenoud, it advocates for a formative, dialogical, ethical, and contextualized evaluation. Drawing from principles such as recursiveness, hologrammaticity, and dialogics, it values uncertainty, the learners' journey, and the promotion of autonomy. It is emphasized that rethinking assessment also involves

revisiting teacher education through reflective and collaborative practices. Finally, the article proposes the construction of a new evaluative culture aimed at students' emancipation and the reinvention of pedagogical practice.

KEYWORDS: School assessment; Complex thought; Evaluative practice; Education.

EDUCAR EN LA INCERTIDUMBRE: CAMINOS PARA UNA EVALUACIÓN A LA LUZ DE LA COMPLEJIDAD

RESUMEN: Este artículo analiza la evaluación escolar desde la perspectiva del pensamiento complejo de Edgar Morin, proponiendo la superación de modelos tradicionales, clasificatorios y reduccionistas. Con base en autores como Morin, Luckesi, Hoffmann, Demo, Moraes y Perrenoud, se defiende una evaluación formativa, dialógica, ética y contextualizada. A partir de principios como la recursividad, la hologramaticidad y la dialógica, se valora la incertidumbre, el recorrido de los sujetos y la promoción de la autonomía. Se destaca que repensar la evaluación implica también revisar la formación docente, con prácticas reflexivas y colaborativas. Finalmente, se propone la construcción de una nueva cultura evaluativa orientada a la emancipación de los educandos y a la reinención de la práctica pedagógica.

PALABRAS CLAVE: Evaluación escolar; Pensamiento complejo; Práctica evaluativa; Educación.

INTRODUÇÃO

A avaliação escolar, ao longo da história da educação, consolidou-se como uma prática normativa, quantitativa e muitas vezes punitiva. Marcada por lógicas classificatórias, ela tende a reduzir o sujeito ao desempenho mensurável, desconsiderando os contextos socioculturais e subjetivos que atravessam o processo de aprendizagem. Essa visão fragmentada reflete não apenas um modelo pedagógico tradicional, mas também uma concepção de conhecimento linear e simplificadora. Segundo Hoffmann (2003), esse modelo de avaliação ignora a dimensão formativa e afetiva da aprendizagem, privilegiando a mensuração em detrimento da mediação.

Diante dos desafios complexos enfrentados pela educação contemporânea, cresce a necessidade de repensar os processos avaliativos sob perspectivas mais integradoras e humanizadas. A teoria do pensamento complexo, desenvolvida por Edgar Morin, oferece ferramentas epistemológicas potentes para superar a lógica reducionista ainda predominante nas práticas escolares. Morin (2000b, p. 31) afirma que o “[...] conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma

necessidade permanentes”, isto é, o conhecimento do conhecimento deve tornar-se uma necessidade primeira, vital, para a educação do futuro, defendendo uma abordagem que articule saberes, incertezas e contradições.

Segundo Morin (2006), o pensamento complexo tem como propósito fundamental a capacidade de considerar simultaneamente as influências internas e externas que moldam a realidade, superando visões isoladas e individualizadas. Trata-se de um modo de pensar que articula práticas interconectadas, das quais emergem novas nuances e compreensões. Ao ampliar o campo do saber e favorecer a articulação dos problemas essenciais, o pensamento complexo contribui significativamente para o fortalecimento da nossa capacidade de lidar com a incerteza.

A partir da ótica da complexidade, a avaliação deixa de ser um instrumento de medição isolado e passa a ser concebida como um momento de reflexão, diálogo e construção de sentido. Ela se insere na totalidade do processo educativo, sendo coextensiva à aprendizagem e à formação dos sujeitos. Para Luckesi (1999), avaliar é julgar com base em critérios de qualidade, visando à melhoria e ao crescimento do educando, o que se aproxima da concepção formativa e complexa do ato avaliativo.

Nesse contexto, refletir sobre a avaliação escolar à luz do pensamento complexo implica também repensar os processos formativos dos docentes. É fundamental considerar que a formação de professores precisa ir além da técnica e dos conteúdos específicos, abrangendo uma dimensão epistemológica e filosófica que permita aos educadores atuar de maneira mais integrada, consciente e transformadora. Moraes (2008a), ao tratar da educação na perspectiva da complexidade, ressalta que é preciso superar o paradigma cartesiano, fragmentador, em favor de uma nova racionalidade educativa integradora.

A presente discussão assume relevância não apenas no plano teórico, mas também na prática educativa cotidiana, marcada por tensões, exigências normativas e desafios socioemocionais. “Refletir sobre o que se pretende com a ação educacional, portanto, é um desafio e uma exigência inerentes à função do educador e, por extensão, deve ser algo pertinente a toda a comunidade educativa” (Martinazzo, 2019, p. 404). Compreender a avaliação a partir de uma lógica complexa pode contribuir para o fortalecimento de uma cultura avaliativa formativa, dialógica e emancipadora nas escolas. Como observa Pedro Demo (2011), não se educa sem pesquisa, e não se pesquisa sem avaliação crítica constante dos processos formativos.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo discutir como a perspectiva do pensamento complexo de Edgar Morin pode influenciar as concepções e práticas de avaliação escolar, especialmente no contexto da formação docente. Para isso, realiza-se uma abordagem teórica baseada em revisão de literatura, articulando

fundamentos da complexidade com reflexões críticas sobre a avaliação e a formação de professores na contemporaneidade.

Educar na incerteza

O pensamento complexo, como formulado por Edgar Morin, propõe uma ruptura epistemológica com a racionalidade clássica, cartesiana e reducionista que predominou no Ocidente desde o século XVII. Essa racionalidade, centrada na separação entre sujeito e objeto, razão e emoção, natureza e cultura, resultou em um modelo de conhecimento fragmentado e descontextualizado. Morin (2000) alerta que a educação deve promover uma inteligência geral apta a referir-se ao complexo, ao contexto, ao global, ao multidimensional.

Essa proposta se ancora em sete princípios fundamentais da complexidade: o princípio sistêmico ou organizacional, o hologramático, o da recursividade organizacional, o da retroação, o dialógico, o da autonomia-dependência e o da reintrodução do sujeito no conhecimento. Tais princípios não apenas desafiam a lógica linear e dicotômica, mas também apontam para uma reconstrução do saber em bases mais humanas e interdependentes.

Morin (2005) enfatiza que o pensamento complexo não é um saber acabado, mas sim uma atitude epistemológica que reconhece a incerteza, o erro e a incompletude como partes constitutivas do conhecimento. Essa postura implica em educar para o inacabado, o contraditório e o ambíguo, aspectos que a avaliação tradicional frequentemente tenta excluir ou ignorar. Ele atribui à reflexão um papel essencialmente libertador no processo do conhecimento. Retomando concepções críticas desenvolvidas por Adorno e Habermas, o autor adverte que o acúmulo de saberes tecnicamente aplicáveis e quantificáveis pode se tornar nocivo se estiver dissociado da capacidade reflexiva, afirmando que “[...] a enorme massa de saber quantificável e tecnicamente utilizável não passa de veneno se for privado da força libertadora da reflexão” (Morin, 2000a, p. 21).

A educação baseada na complexidade exige uma profunda revisão da função da escola e de seus processos pedagógicos. Maria Cândida Moraes (2008b) argumenta que a escola deve ser um espaço de construção coletiva de sentidos, onde o conhecimento seja entendido como uma teia em constante reconstrução. Para isso, é necessário um novo paradigma educacional que vá além da racionalidade técnica e instrumental. Esse novo paradigma propõe uma reconfiguração do papel do professor e da própria prática pedagógica. O docente deixa de ser o transmissor de conteúdos fragmentados e passa a ser um mediador de saberes, um articulador de sentidos e experiências. A avaliação, nesse contexto, assume uma função formativa, dialógica e ética, conforme defende Hoffmann (2014).

A crítica à fragmentação do saber e à especialização extrema das disciplinas escolares está no cerne do pensamento de Morin. Para ele, é impossível compreender o real por meio de compartimentos isolados. “É necessário substituir o pensamento que isola e compartimenta por um pensamento que distingue sem desunir” (Morin, 2008, p. 36). Isso implica também repensar a organização curricular e os processos avaliativos que a sustentam.

Pedro Demo (2009) reforça essa ideia ao afirmar que educar com qualidade exige superar o “conteudismo” e investir em uma prática avaliativa que promova a autonomia e o pensamento crítico dos alunos. Ele defende que avaliação e pesquisa devem caminhar juntas como formas de construção do saber. Ao reconhecer a complexidade como princípio educativo, amplia-se a compreensão da avaliação para além de um instrumento de controle. Ela passa a ser vista como um processo de acompanhamento da aprendizagem que valoriza o percurso, os sentidos e os contextos dos sujeitos envolvidos. Luckesi salienta que avaliar é um ato amoroso quando visa à melhoria da aprendizagem e da qualidade de vida:

Podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida (Luckesi, 2011, p. 173).

Essa concepção está em consonância com a proposta de uma educação integral, que considera o sujeito em sua totalidade: cognitiva, emocional e social. Moraes (2008a) aponta que uma pedagogia da complexidade requer educadores sensíveis à diversidade e à multiplicidade de saberes que habitam a escola. A escola, nesse sentido, deixa de ser um espaço de reprodução de saberes estanques e passa a ser um ambiente de produção e reconstrução coletiva do conhecimento. Isso exige novas abordagens para a avaliação, que não se limitem a verificar acertos e erros, mas que possibilitem compreender os processos de aprendizagem em sua complexidade.

Morin (2000b) propõe que a educação seja orientada por sete saberes necessários: a percepção do erro e da ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão e a ética do gênero humano. Esses saberes dialogam diretamente com uma concepção de avaliação crítica e reflexiva.

A avaliação, nesse novo cenário, deve romper com sua função classificatória e assumir um papel emancipador. Avaliar é, antes de tudo, compreender os sujeitos em sua singularidade e historicidade. É neste ponto que a proposta de Morin encontra eco nas ideias de Jussara Hoffmann (2014), para quem avaliar é mediar, orientar e escutar os processos de aprendizagem. A escuta pedagógica, como dimensão da avaliação formativa, implica reconhecer o aluno como sujeito do conhecimento. Trata-se de um movimento de descentralização da autoridade docente, em prol

de uma pedagogia mais dialógica. Essa visão é coerente com o princípio dialógico de Morin, que propõe a convivência de noções aparentemente antagônicas, como ordem e desordem, razão e emoção, certeza e dúvida.

Adotar uma postura complexa diante da avaliação significa, portanto, aceitar os limites da objetividade e abrir-se à subjetividade dos processos formativos. Significa também acolher os erros como parte do percurso e estimular a autonomia dos aprendizes. Para Morin, educar é, sobretudo, ensinar a viver com e na incerteza:

Preparar as mentes para enfrentar as incertezas que não param de aumentar, levando-as não somente a descobrirem a história incerta e aleatória do Universo, da vida, da humanidade, mas também promovendo nelas a inteligência estratégica e a aposta em um mundo melhor (Morin, 2005, p. 102).

Essa perspectiva valoriza o processo sobre o produto, o percurso sobre o resultado final. Ela pressupõe uma mudança de cultura escolar, o que só é possível mediante mudanças na formação inicial e continuada dos docentes. A avaliação complexa demanda professores que compreendam o sentido profundo de sua prática e estejam abertos ao diálogo interdisciplinar.

Para Moraes (2008b), formar professores na perspectiva da complexidade exige práticas reflexivas e colaborativas, que integrem teoria e prática, razão e emoção, técnica e ética. Essa formação deve privilegiar a criticidade, a sensibilidade e a abertura ao novo, rompendo com modelos padronizados e prescritivos de avaliação.

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que o sistema educacional ainda impõe inúmeras barreiras à implementação de práticas avaliativas complexas. A pressão por resultados, as avaliações externas e a lógica da eficiência dificultam a construção de uma avaliação formativa e humanizada. No que se refere à transição de um pensamento simplificador e reducionista para uma perspectiva que acolha a complexidade, ainda permanecemos presos a uma lógica burocratizada e a saberes compartimentalizados. Essa postura reflete-se na elaboração de propostas curriculares fragmentadas, que continuam a reforçar a dicotomia entre teoria e prática (Pimenta; Lima, 2004).

No entanto, iniciativas locais e experiências docentes inovadoras têm demonstrado que é possível tensionar o modelo vigente e construir alternativas significativas. Por exemplo, alguns docentes optam por desenvolver projetos que envolvam diferentes áreas do conhecimento, com foco em problemas reais da comunidade. A avaliação, nesses casos, considera o envolvimento dos alunos, sua capacidade de investigar, propor soluções e trabalhar em grupo, e não apenas o produto final. Em experiências mais democráticas na sala de aula, os critérios de avaliação são definidos junto com os estudantes, a partir de reflexões sobre o que significa aprender e progredir em determinada área do conhecimento. Isso fortalece o senso de responsabilidade,

a autonomia e o engajamento dos alunos. A complexidade, nesse sentido, não é apenas um referencial teórico, mas uma postura ética e política diante da educação.

A avaliação complexa, como aqui discutida, não se realiza por meio de instrumentos padronizados, mas por meio da escuta, do diálogo, da observação sensível e da reflexão compartilhada. É uma prática exigente, que demanda tempo, formação e disposição para o encontro com o outro. Em síntese, a fundamentação teórica apresentada indica que a avaliação escolar, quando pensada à luz do pensamento complexo de Edgar Morin, amplia seu significado e sua potência educativa. Ela se torna um espaço de mediação, de construção de sentidos e de formação integral dos sujeitos.

Avaliação escolar e complexidade

A avaliação, tradicionalmente concebida como um mecanismo de mensuração de resultados, tem sido um dos aspectos mais criticados da prática pedagógica. Conforme afirma Luckesi (2011), muitas vezes ela se presta a fins classificatórios e excludentes, servindo mais à lógica da aprovação e reprovação do que ao acompanhamento da aprendizagem.

Conforme analisa Hoffmann (2014), diversos fatores dificultam a superação do modelo tradicional de avaliação. Entre eles, destaca-se a persistente crença de que a manutenção de práticas avaliativas classificatórias assegura a qualidade do ensino. Dessa forma, observa-se que, de modo geral, as práticas e ações educativas ainda se mantêm marcadas por posturas dogmáticas, ortodoxas e doutrinárias, apesar de algumas iniciativas relevantes voltadas à transformação e superação desse paradigma.

Perrenoud (1999) compreende a avaliação como um processo multifuncional, inserido em diversas lógicas que ultrapassam a simples verificação do desempenho discente. Segundo o autor, a avaliação atua na regulação da aprendizagem, na organização do trabalho pedagógico, nas dinâmicas de autoridade e cooperação em sala de aula e, de maneira mais ampla, nas relações entre a escola e a família, bem como entre os diferentes profissionais da educação. Ele destaca:

Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do Secundário, a orientação para diversos tipos de estudo, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros (Perrenoud, 1999, p. 9).

No que se refere à avaliação voltada à seleção, Perrenoud (1999) observa que, tradicionalmente, a prática avaliativa na escola tem sido associada à criação de hierarquias. Os estudantes são comparados entre si e posteriormente classificados

com base em uma norma de excelência, definida pelo professor ou pelo desempenho dos chamados “melhores alunos”. O autor também tece críticas à avaliação com foco exclusivo na certificação, uma vez que esse modelo fornece informações limitadas sobre os saberes, competências e níveis de conhecimento efetivamente adquiridos pelos alunos. Segundo ele, as provas tradicionais revelam-se pouco eficazes para fins pedagógicos, pois são estruturadas prioritariamente para classificar os estudantes, e não para identificar e compreender os níveis de domínio de cada um. Esse tipo de avaliação tende a reforçar a lógica de atribuição de boas ou más notas, promovendo a constituição de hierarquias.

No entanto, quando repensada à luz do pensamento complexo, a avaliação adquire novos contornos: ela se transforma em um processo dinâmico, dialógico e ético, voltado à compreensão das trajetórias de aprendizagem e não apenas à verificação de conteúdos. Morin (2005) defende que a avaliação deve ser capaz de compreender a riqueza e a incerteza dos caminhos do conhecimento. Embora ele não trate diretamente da avaliação escolar como um capítulo específico, sua crítica ao ensino tradicional e sua proposta de uma “cabeça bem-feita” — aquela que é capaz de organizar, contextualizar e integrar os saberes — implicam uma crítica indireta aos modelos tradicionais de avaliação. Em outras palavras, avaliar com base no pensamento complexo implica reconhecer a pluralidade dos caminhos do saber e acolher incertezas como parte do processo de conhecer.

Essa mudança exige romper com a cultura da homogeneização e abrir espaço para o reconhecimento da diversidade dos sujeitos, suas experiências, histórias e modos de aprender. Como destaca Hoffmann (2014), avaliar é acompanhar o aluno em seu processo de construção de conhecimento, considerando suas especificidades, ritmos e contextos. Na prática docente, essa concepção implica abandonar modelos centrados em provas e notas, buscando estratégias mais participativas e formativas, como portfólios, autoavaliações, rodas de conversa, registros reflexivos e observações qualitativas. Essas abordagens tornam o processo avaliativo mais coerente com os princípios da complexidade.

O princípio da recursividade, presente no pensamento de Morin, ajuda a compreender a avaliação como um processo não linear, no qual os efeitos retroagem sobre as causas. Avaliar não é apenas constatar um estado atual da aprendizagem, mas também intervir e transformar esse estado. Avaliar é, portanto, também formar. Nesse sentido, a avaliação torna-se um processo coextensivo ao ensino e à aprendizagem. Como afirma Perrenoud (1999), não se pode conceber ensino de qualidade sem avaliação formativa; ela é parte integrante da ação pedagógica. A complexidade contribui, portanto, para desfazer a falsa dicotomia entre ensinar e avaliar.

A presença da incerteza, tão cara ao pensamento complexo, também precisa ser acolhida na prática avaliativa. A rigidez de critérios padronizados e fechados impede que o professor compreenda nuances e singularidades dos processos de aprendizagem. Como lembra Moraes (2008b), avaliar na perspectiva da complexidade é, antes de tudo, exercer uma escuta sensível e ética.

Isso exige do professor um alto grau de reflexão, sensibilidade e abertura ao diálogo. Avaliar de forma complexa não é aplicar um instrumento, mas construir um processo relacional e contínuo. Pedro Demo (2009) argumenta que a avaliação precisa ser reconduzida ao seu sentido mais nobre: acompanhar criticamente o processo formativo. Nesse processo, o aluno também precisa ser sujeito ativo da avaliação, tendo voz sobre seu próprio percurso. A autoavaliação e a coavaliação são estratégias que contribuem para a autonomia e a autorregulação da aprendizagem. Elas materializam o princípio dialógico de Morin, pois supõem interação, escuta mútua e construção coletiva de sentido.

Ademais, uma avaliação orientada pelo pensamento complexo precisa ser situada, contextualizada e flexível. Ela não pode ser aplicada de forma homogênea a todos os contextos educacionais, pois exige do educador um olhar sensível e atento às condições concretas, sociais e culturais de cada realidade escolar. Como ressalta Luckesi (2011), avaliar é também um ato político, pois implica escolhas éticas e pedagógicas que afetam diretamente os sujeitos envolvidos no processo educativo. Nessa mesma direção, Gadotti (1987, p. 68) afirma que:

Seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um processo técnico. Ela é também uma questão política. Avaliar pode se constituir num exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode se constituir num processo e num projeto em que avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa. É nessa segunda prática de avaliação que podemos encontrar o que uns chamam de ‘avaliação emancipadora’ e que, eu chamaria de “concepção dialética da avaliação.

Ao incorporar os princípios da complexidade, a avaliação deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser parte de um projeto formativo mais amplo. Ela se articula com a construção da autonomia, da criticidade e da cidadania dos sujeitos. Trata-se de uma prática que se compromete com o desenvolvimento humano integral.

Para isso, a formação docente precisa contemplar, em sua essência, o estudo crítico sobre avaliação e suas implicações éticas. Não basta conhecer técnicas avaliativas; é preciso desenvolver uma consciência pedagógica que questione a quem serve a avaliação, com que finalidade e com quais consequências. Formar professores para uma avaliação complexa é também formar professores para a transformação da escola. A cultura avaliativa de uma instituição é reflexo de seu projeto pedagógico e de sua visão de mundo. Avaliações bancárias, classificatórias e autoritárias expressam uma pedagogia excludente e mecanicista.

Por outro lado, avaliações dialógicas, formativas e reflexivas traduzem uma concepção emancipadora da educação, voltada à construção de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação da realidade. Isso exige coragem, resistência e, sobretudo, compromisso ético com a formação humana. Segundo Freire (2009), a educação não é transferência de conhecimentos, mas criação de possibilidades para a sua própria produção ou construção. Essa perspectiva exige que a educação vá além da mera transmissão de conteúdos, promovendo o desenvolvimento de habilidades, da criticidade e da autonomia. Trata-se de formar sujeitos capazes de refletir sobre as condições que lhes são impostas e, a partir disso, agir de forma consciente na transformação da realidade que os cerca.

As redefinições do papel docente em relação ao discente, diante das crescentes demandas sociais, culturais e econômicas, têm sido impulsionadas por exigências educacionais que requerem práticas pedagógicas capazes de responder de forma efetiva aos desafios contemporâneos. Tais exigências decorrem de transformações estruturais, como a globalização da economia, o avanço das tecnologias da informação e da comunicação, e a influência das políticas públicas educacionais em vigor no país. Nesse contexto, torna-se urgente a superação de paradigmas tradicionais considerados defasados no campo educativo, que já não dão conta da complexidade do cenário atual.

É nesse horizonte que Oliveira (2002) propõe uma reflexão sobre a necessidade de reconfigurar os processos avaliativos, articulando-os a metodologias de ensino-aprendizagem mais dinâmicas, integradas e formativas. Tal perspectiva compreende a avaliação como um processo contínuo, que deve ocorrer ao longo e após a transmissão dos conteúdos, permitindo não apenas mensurar o desempenho discente, mas também analisar criticamente a qualidade dos conceitos, critérios, opiniões e práticas mobilizadas. Nesse processo, o docente assume o papel de mediador da aprendizagem, promovendo intervenções pedagógicas que favoreçam a construção de conhecimentos significativos e contextualizados.

Diante disso, evidencia-se a necessidade de um pensamento complexo que subsidie a reinvenção de modos de conceber e desenvolver tanto a docência quanto os processos de aprendizagem. Trata-se de adotar uma postura epistemológica capaz de romper com as visões reducionistas e fragmentadas, conforme defende Morin (2006, p. 6), ao afirmar que “[...] trata-se de rejeitar as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais de uma simplificação considerada reflexa do que há de real na realidade”.

Em face dos desafios impostos pela sociedade contemporânea — marcada por crises sociais, ambientais, epistêmicas e éticas — a escola precisa reinventar suas práticas, e a avaliação é uma das mais urgentes. A complexidade nos oferece um

caminho possível: não um modelo pronto, mas uma abertura para o inacabado. Portanto, repensar a avaliação escolar à luz do pensamento complexo significa revisitar os fundamentos da prática pedagógica, valorizando o processo, o sujeito e a relação. É, em última instância, um convite à reinvenção do ato educativo como espaço de diálogo, escuta e humanização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, refletimos sobre os limites da avaliação escolar tradicional e as possibilidades que emergem ao se repensar essa prática à luz do pensamento complexo de Edgar Morin. Partimos da compreensão de que avaliar é, sobretudo, um ato ético, formativo e político, que precisa ser reconstruído em bases mais humanas, dialógicas e emancipatórias.

Morin (2005) nos convida a abandonar o pensamento simplificador, que fragmenta, isola e reduz, e a adotar uma abordagem que considere a complexidade da realidade e da condição humana. Aplicado à avaliação escolar, esse convite implica reconhecer a diversidade dos sujeitos, as incertezas dos processos de aprendizagem e a importância das relações no desenvolvimento cognitivo e ético dos estudantes. Essa visão dialoga com contribuições importantes de autores brasileiros como Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann, Pedro Demo e Maria Cândida Moraes, que têm defendido uma avaliação voltada para o desenvolvimento e a autonomia dos educandos, e não para a punição e a classificação. Tais vozes reforçam a urgência de repensar a escola como espaço de acolhimento, sentido e transformação.

A avaliação, quando orientada por princípios complexos, deixa de ser um instrumento de controle e passa a ser uma prática relacional, contínua e reflexiva. Ela se insere no processo pedagógico como parte integrante da aprendizagem, abrindo espaço para o erro como possibilidade de reconstrução, para a dúvida como motor do conhecimento e para a escuta como ferramenta de compreensão.

Nesse cenário, a formação docente precisa ser reconfigurada. Não basta capacitar professores tecnicamente para aplicar instrumentos avaliativos; é necessário formar educadores conscientes de seu papel ético e político, capazes de atuar com sensibilidade, criticidade e compromisso com a construção de uma educação mais justa e significativa. A avaliação complexa não é apenas uma técnica ou um método: é uma postura diante do conhecimento, do outro e do mundo. Ela exige humildade epistêmica, abertura à incerteza e disposição para o diálogo constante. Mais do que julgar o que o aluno sabe, ela se propõe a acompanhar os caminhos do saber e fomentar a autonomia intelectual e afetiva.

Por fim, é preciso destacar que essa mudança não se dá sem resistência. Mudar a lógica da avaliação escolar requer também transformar culturas institucionais,

superar modelos hierárquicos e tecnocráticos e fortalecer práticas colaborativas e democráticas. É um processo que exige tempo, formação continuada, apoio institucional e políticas públicas comprometidas com a qualidade social da educação.

Assim, avaliar à luz do pensamento complexo é um ato de esperança pedagógica. É escolher um caminho menos linear, mas mais significativo; menos seguro, mas mais humano. É reconhecer que a educação não é uma linha de montagem, mas uma construção coletiva, sensível e plural, onde cada sujeito importa. E, nesse sentido, a avaliação deixa de ser fim e se torna meio — meio para aprender, crescer e transformar.

REFERÊNCIAS

- DEMO, P. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 2009.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GADOTTI, M. Prefácio. In: DEMO, P. **Avaliação Qualitativa**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, Coleção polêmicas do nosso tempo; v.25, p. 7-11.1991.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1999.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINAZZO, C. J. O sentido do ato de educar em Edgar Morin. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 33, n. 67, p. 401–426, 2019. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v33n67a2019-39154. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/39154>. Acesso em: 26 maio. 2025.
- MORAES, M. C. **Ecologia dos Saberes: Complexidade, transdisciplinaridade e educação**. São Paulo: Antakarana/PróLibera, 2008a.

MORAES, M. C. Educação, transdisciplinaridade e complexidade: por uma nova articulação do conhecimento. In: MORAES, M. C. (org.). **Educação e complexidade: a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2008b.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000b.

OLIVEIRA, G. P. Avaliação formativa nos cursos superiores: verificações qualitativas no processo de ensino-aprendizagem e a autonomia dos educandos. **OEI-Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 15, p. 1-6, 2002.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.