

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, CURRÍCULO E PLANEJAMENTO
PERTINENTE: UMA LEITURA ECOTRANSKOMPLEXA**

LEARNING ASSESSMENT, CURRICULUM, AND PERTINENT PLANNING: AN
ECOTRANSKOMPLEX READING

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE, CURRÍCULO Y PLANIFICACIÓN PERTINENTE:
UNA LECTURA ECOTRANSKOMPLEJA

Liliam Maria Born¹ 0000-0002-9454-9154

Mónica Cristina Nogueira Soares² 0000-0003-3489-5634

Edna Liz Prigo¹ 0000-0002-7449-6622

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Caçador, Santa Catarina, Brasil;
liliam.maria@uniarp.edu.br, edna.liz@uniarp.edu.br

² Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti – Porto, Portugal; mns@esepf.pt

Resumo:

Este artigo tem como objetivo analisar, à luz da ecotranskomplexidade, a avaliação da aprendizagem como movimento retroalimentador do currículo e do planejamento pertinente, destacando suas contribuições para a qualificação do processo educativo na Educação Básica. Trata-se de um estudo teórico-analítico, de abordagem qualitativa e caráter propositivo, ancorado nos pressupostos da complexidade, da transdisciplinaridade e da ecoformação. A discussão parte da compreensão de que currículo, planejamento e avaliação não se constituem como etapas isoladas, mas como dimensões interdependentes de um mesmo processo formativo. Inicialmente, problematiza-se a relação entre a Base Nacional Comum Curricular, currículos subnacionais e plano curricular da escola, evidenciando a tensão entre prescrição e contextualização. Em seguida, analisa-se o planejamento pertinente como mediação entre currículo, sujeitos, território e avaliação da aprendizagem. Na sequência, discute-se a avaliação para além da lógica classificatória e mensuradora, compreendendo-a como prática diagnóstica, processual, interpretativa e retroalimentadora. Como contribuição autoral, propõe-se uma matriz ecotranskomplexa de relação entre currículo, planejamento e avaliação, organizada em dimensão interna/nuclear, composta por currículo, planejamento pertinente e avaliação da aprendizagem, e dimensão externa/ampliada, constituída pelo replanejamento e pelo currículo vivido. Conclui-se que a avaliação da aprendizagem, quando assumida em chave ecotranskomplexa, interpreta o vivido, tensiona o previsto e orienta o porvir, favorecendo práticas pedagógicas mais pertinentes, integradoras e transformadoras.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; currículo; planejamento pertinente; ecotranskomplexidade; educação básica.

Abstract:

This article aims to analyze, in light of ecotranscomplexity, learning assessment as a feedback movement for the curriculum and pertinent planning, highlighting its contributions to the qualification of the educational process in Basic Education. This is a theoretical-analytical study, with a qualitative approach and a propositional character, grounded in the assumptions of complexity, transdisciplinarity, and ecoformation. The discussion is based on the understanding that curriculum, planning, and assessment are not isolated stages, but interdependent dimensions of the same formative process. Initially, the relationship between the National Common Core Curriculum, subnational curricula, and the school curriculum plan is problematized, highlighting the tension between prescription and contextualization. Next, pertinent planning is analyzed as a mediation among curriculum, subjects, territory, and learning assessment. Subsequently, assessment is discussed beyond classificatory and measurement-based logic, being understood as a diagnostic, processual, interpretative, and feedback-oriented practice. As an authorial contribution, an ecotranscomplex matrix of reconnection among curriculum, planning, and assessment is proposed, organized into an internal/nuclear dimension, composed of curriculum, pertinent planning, and learning assessment, and an external/expanded dimension, constituted by replanning and the lived curriculum. It is concluded that learning assessment, when assumed from an ecotranscomplex perspective, interprets what has been lived, tensions what has been planned, and guides what is yet to come, favoring more pertinent, integrative, and transformative pedagogical practices.

Keywords: learning assessment; curriculum; pertinent planning; ecotranscomplexity; basic education.

Resumen:

Este artículo tiene como objetivo analizar, a la luz de la ecotranscomplejidad, la evaluación del aprendizaje como movimiento retroalimentador del currículo y de la planificación pertinente, destacando sus contribuciones a la cualificación del proceso educativo en la Educación Básica. Se trata de un estudio teórico-analítico, de enfoque cualitativo y carácter propositivo, anclado en los presupuestos de la complejidad, la transdisciplinariedad y la ecoformación. La discusión parte de la comprensión de que currículo, planificación y evaluación no se constituyen como etapas aisladas, sino como dimensiones interdependientes de un mismo proceso formativo. Inicialmente, se problematiza la relación entre la Base Curricular Nacional Común, los currículos subnacionales y el plan curricular de la escuela, evidenciando la tensión entre prescripción y contextualización. A continuación, se analiza la planificación pertinente como mediación entre currículo, sujetos, territorio y evaluación del aprendizaje. Seguidamente, se discute la evaluación más allá de la lógica clasificatoria y mensuradora, comprendiéndola como práctica diagnóstica, procesual, interpretativa y retroalimentadora. Como contribución autoral, se propone una matriz ecotranscompleja de religación entre currículo, planificación y evaluación, organizada en una dimensión interna/nuclear, compuesta por currículo, planificación pertinente y evaluación del aprendizaje, y una dimensión externa/ampliada, constituida por la replanificación y el currículo vivido. Se concluye que la evaluación del aprendizaje, cuando es asumida en clave ecotranscompleja, interpreta lo vivido, tensiona lo previsto y orienta el porvenir, favoreciendo prácticas pedagógicas más pertinentes, integradoras y transformadoras.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje; currículo; planificación pertinente; ecotranscomplejidad; educación básica.

Introdução

As discussões contemporâneas sobre a Educação Básica têm evidenciado a necessidade de compreender currículo, planejamento e avaliação da aprendizagem como dimensões articuladas do processo educativo. Embora esses campos apareçam, muitas vezes, separados em políticas educacionais, documentos orientadores e práticas escolares, eles se entrelaçam na organização da experiência pedagógica. O currículo expressa intencionalidades formativas e concepções de conhecimento, sujeito e sociedade; o planejamento organiza mediações pedagógicas situadas; e a avaliação interpreta evidências sobre percursos, avanços, dificuldades e possibilidades de reorientação da prática docente.

Essa compreensão aproxima-se do pensamento complexo de Morin (2013, p. 37), para quem “é preciso recompor o todo”, especialmente quando se busca superar leituras fragmentadas do conhecimento e da formação humana. Nessa perspectiva, currículo, planejamento e avaliação não se configuram como etapas isoladas, mas como dimensões interdependentes de uma totalidade dinâmica. Quando dissociadas, tendem a produzir reduções: o currículo pode ser tratado como listagem de conteúdos ou habilidades; o planejamento, como registro burocrático; e a avaliação, como mecanismo de verificação, classificação ou mensuração.

No contexto brasileiro, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) intensificou debates sobre currículo, autonomia da escola e reorganização dos planos curriculares. A passagem da BNCC para os currículos subnacionais e para o cotidiano escolar, contudo, não ocorre de modo linear ou neutro. Pereira Filha e Costa (2020) indicam que essa relação envolve processos de apropriação e ressignificação curricular, enquanto estudos mais recentes também evidenciam tensões entre a prescrição nacional, a contextualização dos currículos e a participação docente em sua construção (Olmedo; Gondin; Machado, 2024).

Gonçalves, Machado e Correia (2020) contribuem com a discussão ao tensionarem a diferença entre um planejamento construído “para” a escola e um planejamento construído “com” os sujeitos da prática educativa. Assim, o currículo prescrito ganha sentido pedagógico quando interpretado em diálogo com o projeto político-pedagógico, com o território, com os sujeitos e com as necessidades de aprendizagem. Nessa direção, Brunieri (2024) destaca que a organização curricular proposta pela BNCC não assegura, por si só, a integração entre os conhecimentos, demandando mediações pedagógicas que favoreçam sua articulação no contexto escolar.

Nessa articulação, o planejamento pertinente assume papel mediador, pois transforma orientações curriculares em decisões pedagógicas situadas. *Zwierewicz et al.* (2024, p. 1), ao discutirem estratégias de cocriação para planejamentos pertinentes na Educação Básica, destacam “a vinculação do planejamento às realidades local e global”, a participação da comunidade externa e a formação docente como movimento de reflexão e cocriação.

Desse modo, o planejamento pertinente pode ser compreendido como uma prática aberta à realidade escolar, às emergências do cotidiano e às evidências produzidas no processo educativo. Além disso, ao contextualizar as ações pedagógicas por meio da articulação dos conteúdos curriculares às condições de vida dos estudantes e às emergências planetárias, ele assume caráter transdisciplinar, favorecendo a reflexão sobre problemas situados, bem como a construção de soluções e intervenções voltadas à transformação da realidade e ao enfrentamento das incertezas (Zwierewicz, 2023).

A avaliação da aprendizagem, objeto central deste artigo, é compreendida para além de uma etapa final de verificação de resultados. Em aproximação com a complexidade, avaliar envolve interpretar processos, reconhecer singularidades, compreender dificuldades, analisar avanços e produzir elementos para reorientar a prática pedagógica. Nessa perspectiva, Santos e Moreira (2024) destacam a avaliação formativa como processo que fornece informações sobre a aprendizagem e subsidia a regulação do ensino e a reorganização da prática docente. Vidal e Pinho (2020, p. 572) contribuem para essa compreensão ao indicarem que a avaliação da aprendizagem, à luz da complexidade, assume “caráter relacional, dialógico, aberto e integrador”. Essa leitura permite compreender que a prática avaliativa não se limita à verificação técnica de resultados, mas se vincula a relações, contextos e múltiplas dimensões da aprendizagem.

Essa discussão também é atravessada pelas avaliações externas em larga escala, que podem oferecer indicadores relevantes para o diagnóstico educacional e para a formulação de políticas públicas. Entretanto, quando seus resultados assumem centralidade excessiva, podem induzir estreitamento curricular, enfoque apenas na preparação para testes e valorização predominante de aspectos quantitativos, como problematizam Almeida (2020), Alvernaz, Souza e Henrique (2021) e Lima e Santos (2024). Por isso, os indicadores externos ganham maior sentido pedagógico quando analisados em diálogo com a avaliação interna, com o planejamento docente e com as condições concretas da escola.

A ecotranscomplexidade apresenta-se, nesse horizonte, como perspectiva fecunda para pensar a relação entre currículo, planejamento pertinente e avaliação da aprendizagem. Esse viés articula o pensamento complexo (Morin, 2003, 2011, 2013, 2015), a transdisciplinaridade

(Nicolescu, 2018) e a ecoformação (Pineau, 2004), favorecendo uma compreensão situada, multidimensional e relacional da Educação Básica. Essa perspectiva interessa ao presente artigo porque permite deslocar a avaliação de uma função terminal para uma função relacional, capaz de produzir evidências sobre o modo como currículo e planejamento se realizam no cotidiano escolar. A reorganização curricular em perspectiva ecotranscomplexa, conforme propõem Prigol, Zwierewicz e Silva (2025, p. 1), amplia o debate para uma visão curricular orientada por uma “matriz epistemológica e pedagógica que busca religar saberes” e integrar dimensões “cognitivas, éticas, afetivas, espirituais e ecológicas” da formação humana.

Embora existam estudos sobre a BNCC, os currículos subnacionais, o planejamento pertinente, as avaliações externas, as avaliações internas e a ecotranscomplexidade, ainda se mostra relevante aprofundar leituras que articulem essas dimensões em torno da avaliação da aprendizagem entendida como movimento retroalimentador do currículo e do planejamento pertinente. Essa lacuna justifica o presente artigo, pois desloca a avaliação de uma posição finalística para uma posição estratégica no processo educativo: avaliar para compreender, replanejar e, assim, qualificar a prática pedagógica.

Diante disso, este artigo parte da seguinte questão: como a avaliação da aprendizagem, compreendida à luz da ecotranscomplexidade, pode constituir-se em movimento retroalimentador do currículo e do planejamento pertinente, favorecendo práticas pedagógicas mais pertinentes, integradoras e transformadoras na Educação Básica? O objetivo é analisar, à luz da ecotranscomplexidade, a avaliação da aprendizagem como movimento retroalimentador do currículo e do planejamento pertinente, destacando suas contribuições para a qualificação do processo educativo na Educação Básica.

Trata-se de um estudo teórico-analítico, de abordagem qualitativa e caráter propositivo, ancorado em uma trajetória investigativa sobre ecotranscomplexidade, currículo e planejamento pertinente. Para atualizar o debate, especialmente no contexto posterior à implementação da BNCC, são mobilizadas produções científicas recentes como interlocuções da reorganização dos currículos subnacionais e da intensificação das discussões sobre avaliação externa, avaliação interna e avaliação da aprendizagem.

Defende-se, neste artigo, que a avaliação da aprendizagem, quando compreendida como prática diagnóstica, interpretativa e retroalimentadora, pode deixar de ocupar apenas uma posição finalística no processo educativo e passar a integrar a dinâmica de construção do currículo vivido e do planejamento docente. Nessa perspectiva, avaliar significa produzir sentidos sobre a aprendizagem, compreender processos, reconhecer singularidades e criar condições para a reorientação das práticas pedagógicas.

Metodologia

Este artigo caracteriza-se como um estudo teórico-analítico, de abordagem qualitativa e caráter propositivo. A escolha por esse percurso decorre do objetivo de analisar a avaliação da aprendizagem como movimento retroalimentador do currículo e do planejamento pertinente, considerando suas contribuições para a qualificação do processo educativo na Educação Básica.

A sustentação metodológica aproxima-se do pensamento de Morin (2003, 2011, 2013, 2015), especialmente pela compreensão do método como estratégia aberta e não linear, capaz de acompanhar as relações, incertezas, recursividades e emergências que atravessam o fenômeno educativo. Nessa perspectiva, currículo, planejamento e avaliação não são tomados como objetos isolados, mas como dimensões interdependentes de uma realidade escolar dinâmica, situada e atravessada por múltiplas relações.

Essa compreensão dialoga com Moraes (2025), ao defender que a investigação educacional orientada pela epistemologia da complexidade requer coerência entre paradigma, epistemologia e método. Assim, o percurso metodológico assumido neste artigo valoriza uma análise interpretativa, relacional e propositiva, coerente com uma abordagem que reconhece a multidimensionalidade dos fenômenos educativos e a impossibilidade de compreendê-los por meio de leituras lineares ou fragmentadas.

O estudo ancora-se em uma trajetória investigativa dedicada ao pensamento complexo, à transdisciplinaridade, à ecoformação, ao currículo ecotranscomplexo e ao planejamento pertinente. Essa trajetória constitui o solo teórico a partir do qual se propõe deslocar a avaliação da aprendizagem de uma lógica finalística, classificatória ou predominantemente mensuradora para uma compreensão diagnóstica, interpretativa e retroalimentadora do processo educativo.

Para atualizar o debate, produções científicas publicadas entre 2020 e 2026 são mobilizadas como interlocuções recentes, especialmente diante das tensões contemporâneas entre currículo prescrito, currículo vivido, planejamento docente, avaliação externa, avaliação interna e avaliação da aprendizagem. Essas produções não constituem objeto de revisão sistemática ou integrativa; são, sim, tomadas como referências teóricas que contribuem para situar o problema investigado e sustentar a análise proposta.

O percurso analítico organiza-se em três momentos dinâmicos complementares: i) o primeiro problematiza a fragmentação entre currículo, planejamento e avaliação da aprendizagem, tomando como referência a necessidade de religar partes e totalidade no processo educativo; ii) o segundo analisa tensões presentes na Educação Básica, especialmente

aquelas relacionadas à BNCC, aos currículos subnacionais, ao plano curricular da escola e às práticas avaliativas internas e externas; iii) e o terceiro assume caráter propositivo, ao discutir a avaliação da aprendizagem como movimento retroalimentador do currículo e do planejamento pertinente, indicando contribuições da ecotranscomplexidade para a qualificação do processo educativo.

Dessa forma, a metodologia adotada busca coerência com a própria tese do artigo, pois, se a avaliação da aprendizagem é compreendida como movimento recursivo, capaz de tensionar o currículo vivido e reorientar o planejamento pertinente, o percurso metodológico também se organiza a partir de uma lógica relacional, interpretativa e não linear. Assim, a análise não separa artificialmente currículo, planejamento e avaliação, mas procura compreendê-los em suas interdependências, reconhecendo que cada dimensão participa da constituição das demais.

Por fim, ao articular Morin (2003, 2011, 2013, 2015) e Moraes (2025) às discussões sobre ecotranscomplexidade, currículo, planejamento pertinente e avaliação da aprendizagem, este artigo valoriza a produção teórica como forma legítima de investigação em educação, especialmente quando orientada por uma problemática atual e por uma base epistemológica comprometida com a religação dos saberes, dos sujeitos, dos contextos e das práticas pedagógicas.

Discussão

A discussão sobre avaliação da aprendizagem como processo retroalimentador do currículo e do planejamento pertinente implica compreender o currículo como campo de escolhas, disputas, interpretações e mediações. O currículo, nessa perspectiva, constitui uma construção político-pedagógica que envolve escolhas formativas, disputas de sentido, modos de organização do conhecimento e relações entre escola, sujeitos e sociedade. Essa compreensão aproxima-se do pensamento de Moraes (2008, p. 176), para o qual o “currículo é o documento de identidade da escola”, pois revela seu percurso, suas opções teóricas, seus objetivos, princípios e metodologias. Pereira Filha e Costa (2020, p. 228) também lembram que o currículo envolve dimensões que “não são somente conteúdos, ou resultados de provas”, pois ele inclui também práticas pedagógicas, função social da escola, organização institucional, prescrições, silenciamentos e modos de produção de sentidos.

Currículo, BNCC e plano curricular da escola

No contexto brasileiro, a BNCC assumiu centralidade nas políticas curriculares ao indicar aprendizagens essenciais para a Educação Básica, impulsionando a reorganização dos currículos estaduais e municipais e a revisão dos planos curriculares das escolas. Para Pereira Filha e Costa (2020, p. 229), “a BNCC impele que todos os sistemas de ensino repensem seus currículos”, o que evidencia sua força como política curricular. Entretanto, a passagem da BNCC para os currículos subnacionais e, posteriormente, para o cotidiano escolar não se realiza de modo linear, automático ou neutro. Essa ressignificação demanda considerar “saberes e especificidades de cada região/localidade” (Pereira Filha; Costa, 2020, p. 230), de modo que as orientações nacionais sejam contextualizadas em diálogo com os territórios e com os projetos educativos das escolas.

Nessa mesma direção, Gonçalves, Machado e Correia (2020) analisam a BNCC a partir da tensão entre o “planejamento para” e o “planejamento com”. Essa distinção evidencia que políticas curriculares podem ser apropriadas de modos distintos. Quando prevalece o “planejamento para”, o currículo tende a assumir uma lógica verticalizada, prescritiva e externa aos sujeitos da prática pedagógica. Já o “planejamento com” indica a possibilidade de construção coletiva, dialógica e contextualizada, na qual professores, estudantes e comunidade escolar participam da produção de sentidos do currículo. Essa compreensão permite afirmar que a BNCC pode orientar aprendizagens comuns, mas seu alcance pedagógico depende das mediações realizadas nos territórios e nas escolas.

Silva e Paula (2021, p. 712) indicam que parte expressiva dos currículos analisados apresentou “baixo grau de adesão à Base”, o que reforça a compreensão de que os currículos subnacionais não se limitam à reprodução automática da BNCC. Eles podem assumir diferentes níveis de aproximação, reprodução, adaptação ou contextualização em relação à Base, revelando que as políticas curriculares são reinterpretadas nos contextos em que se materializam. Essa constatação é importante para evitar uma leitura simplificada do currículo, como se as orientações oficiais fossem automaticamente traduzidas em práticas pedagógicas.

O currículo prescrito, presente em documentos oficiais, define referências, expectativas e orientações comuns. Entretanto, o currículo vivido na escola se constitui nas relações concretas entre professores, estudantes, conhecimentos, tempos, espaços, culturas, condições institucionais e práticas avaliativas. Portanto, entre o documento e a prática há um campo complexo de decisões pedagógicas, disputas de sentido e escolhas formativas.

Essa mediação torna-se ainda mais relevante porque, na análise de Silva e Paula (2021, p. 714), a relação entre a BNCC e os currículos subnacionais “gerou impasses e equívocos na modelagem curricular entre a prescrição e a orientação”. Assim, o plano curricular da escola assume especial relevância ao mediar as orientações mais amplas das políticas educacionais e as necessidades concretas da comunidade escolar.

O plano curricular da escola, nessa perspectiva, é compreendido para além de uma mera transposição da BNCC ou do currículo estadual para uma sequência anual de conteúdos. Sua função é interpretar as orientações curriculares à luz do projeto político-pedagógico, das características dos estudantes, das condições institucionais, das demandas do território e das finalidades formativas assumidas pela escola, considerando que a relação entre BNCC e currículos subnacionais envolve processos de ressignificação e mediação contextualizada (Pereira Filha; Costa, 2020; Silva; Paula, 2021).

Nessa direção, Moraes (2008, p. 176) compreende o currículo como “instrumento de concretização do projeto referencial da escola”, o que reforça sua função político-pedagógica na organização do trabalho educacional. Assim, o plano curricular organiza intencionalidades, define prioridades, articula áreas de conhecimento, orienta práticas docentes e estabelece possibilidades de acompanhamento da aprendizagem.

À luz do pensamento complexo de Morin (2003, 2011, 2013, 2015), essa mediação curricular pode ser compreendida na relação entre parte e todo. A BNCC, os currículos subnacionais, os planos escolares, o planejamento docente e as avaliações constituem partes de um sistema curricular mais amplo. Entretanto, nenhum desses elementos, isoladamente, expressa a totalidade do processo educativo. A BNCC interfere nos currículos subnacionais; estes orientam os planos escolares; os planos escolares subsidiam o planejamento docente; e as práticas pedagógicas e avaliativas revelam como o currículo é vivido, apropriado ou tensionado na escola. A complexidade contribui, assim, para compreender que o currículo não se organiza por simples encadeamento linear, mas por relações recursivas, complementares e, por vezes, contraditórias.

Essa leitura torna-se relevante porque o currículo vivido não apenas resulta das prescrições curriculares, mas também as tensiona a partir do cotidiano escolar. Nas escolhas docentes, nas condições reais de ensino, nos modos de participação dos estudantes e nas respostas produzidas durante o processo de aprendizagem, emergem elementos que podem retroagir sobre o planejamento, o plano curricular da escola e a própria interpretação das orientações oficiais. Ao discutir o currículo em rede, Moraes (2008, p. 198) afirma que nele “tudo é processual, inacabado e provisório”, o que reforça a compreensão de que o currículo se

constitui em movimentos de interpretação, reorganização e retroalimentação. Nesse ponto, a avaliação da aprendizagem ganha relevância não por reiterar sua função de verificação, mas por produzir evidências sobre o currículo vivido, permitindo compreender o que retorna do chão da escola para reorientar decisões pedagógicas e curriculares.

A perspectiva ecotranscomplexa contribui para aprofundar essa discussão ao compreender a contextualização curricular como processo de religação entre saberes, sujeitos, territórios e finalidades formativas. Prigol, Zwierewicz e Silva (2025, p. 1) definem o currículo ecotranscomplexo como uma “matriz epistemológica e pedagógica que busca religar saberes”, o que fortalece a leitura do currículo como processo vivo e recursivo, tensionado pelas evidências produzidas nas práticas pedagógicas e avaliativas.

Nesse horizonte, o currículo ecotranscomplexo não nega a importância dos documentos oficiais, mas problematiza sua absolutização. A BNCC, os currículos estaduais e os planos curriculares escolares constituem-se como referências importantes, desde que compreendidas como elementos abertos à contextualização, ao diálogo e à resignificação. Essa compreensão dialoga com a defesa de Moraes (2008, p. 198) da necessidade de ser o “currículo aberto à vida, ao que acontece no mundo, no ambiente, no entorno”. Assim, as aprendizagens essenciais ganham maior sentido pedagógico quando dialogam com os problemas reais, as experiências dos estudantes, as realidades local e global e as finalidades humanas, sociais e planetárias da educação.

Desse modo, discutir a BNCC, os currículos subnacionais, os planos escolares – entre a prescrição e a contextualização – é reconhecer um campo amplo de mediações. Ou seja, a prescrição curricular pode orientar, no entanto, não substitui a interpretação pedagógica; a contextualização pode ampliar sentidos, especialmente quando articulada à intencionalidade pedagógica e ao compromisso formativo; e o plano curricular da escola pode organizar percursos, desde que permaneça aberto às evidências produzidas no cotidiano educativo. Essa compreensão prepara a discussão sobre o planejamento pertinente, pois é nele que as orientações curriculares se transformam em decisões pedagógicas situadas e passíveis de reorientação.

Planejamento pertinente: mediação entre currículo e avaliação

A discussão sobre a BNCC, os currículos subnacionais e os planos escolares evidencia que as orientações curriculares somente se tornam prática educativa quando passam por processos de interpretação, contextualização e mediação pedagógica. É nesse espaço que o

planejamento docente assume papel central, pois transforma referências curriculares em percursos pedagógicos situados, mobilizando escolhas sobre conhecimentos, tempos, estratégias, sujeitos, contextos e formas de acompanhamento da aprendizagem. Quando reduzido a uma exigência administrativa, esse planejamento perde sua potência formativa e tende a separar currículo, prática pedagógica e avaliação como se fossem etapas independentes.

A partir de Morin (2003, 2011, 2013, 2015), o planejamento pode ser compreendido como estratégia aberta, capaz de articular intencionalidade, contexto e incerteza, em vez de simples aplicação linear de prescrições curriculares. Aplicada ao planejamento, essa perspectiva evidencia que as decisões pedagógicas ganham sentido quando articuladas ao currículo, aos sujeitos e às condições concretas da escola. A escolha de conteúdos, metodologias, estratégias avaliativas, recursos e tempos escolares ganha sentido quando dialoga com as finalidades da formação, com o currículo, com as condições concretas da escola, com os sujeitos envolvidos e com os desafios do território. Planejar, portanto, é atuar em um campo marcado por relações, incertezas e possibilidades.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Moraes (2025), especialmente quando a autora problematiza perspectivas educacionais lineares, fechadas e fragmentadas, indicando a necessidade de entender os processos formativos como dinâmicos, relacionais e abertos à emergência, pois a educação envolve movimento, interação, imprevisibilidade e reorganização, aspectos que também atravessam o planejamento docente. Essa compreensão contribui para pensar o planejamento como prática sensível às emergências do cotidiano escolar, às condições concretas da escola e às evidências produzidas no percurso educativo.

Nesse horizonte, a noção de planejamento pertinente ganha a devida densidade. Zwierewicz *et al.* (2024, p. 2) defendem a passagem de uma lógica prescritiva e burocrática para um “planejamento colaborativo e pertinente”, capaz de articular a prática docente às demandas locais e globais. Essa perspectiva não rejeita os documentos curriculares, mas os ressignifica a partir das necessidades concretas da escola e da comunidade educativa. Assim, o planejamento pertinente constitui uma mediação entre o currículo prescrito e o currículo vivido, pois transforma orientações gerais em percursos pedagógicos situados.

A pertinência do planejamento se amplia quando favorece “conexões locais e globais” (Zwierewicz *et al.*, 2024, p. 3), articulando conteúdos curriculares, território e desafios contemporâneos. Essa dupla exigência evita tanto a reprodução mecânica da BNCC ou dos currículos estaduais quanto a improvisação desvinculada de finalidades formativas. Planejar de forma pertinente implica perguntar o que ensinar, por que ensinar, para quem, em que contexto,

com quais mediações e com quais evidências de aprendizagem. Assim sendo, essas questões deslocam o planejamento de uma lógica técnica para uma lógica pedagógica, ética e formativa.

Um aspecto central nas contribuições de Zwierewicz *et al.* (2024) é a ênfase na cocriação. O planejamento pertinente não se configura como ato solitário do professor nem como imposição verticalizada de documentos externos. Ele se fortalece quando construído em diálogo com professores, estudantes, gestores, comunidade escolar e território. A cocriação amplia a leitura da realidade, integra diferentes saberes, favorece o reconhecimento de problemas significativos e contribui para propostas pedagógicas mais aderentes às demandas locais e globais.

Nesse sentido, planejar com os sujeitos não significa ausência de intencionalidade ou perda da responsabilidade docente. Ao contrário, requer clareza pedagógica para articular escuta, mediação, conhecimento curricular e leitura crítica da realidade. Desde esse ponto de vista, os estudantes deixam de ser compreendidos apenas como destinatários do currículo e passam a ser reconhecidos como coparticipantes do processo educativo. Isso ocorre em razão de suas experiências, suas dúvidas, seus interesses, suas dificuldades e seus modos de compreender o mundo oferecerem elementos importantes para a organização de práticas pedagógicas mais pertinentes.

A relação com o território também é constitutiva desse tipo de planejamento. Nele, o território não se limita apenas ao espaço geográfico, pois envolve ainda as relações sociais, culturais, ambientais, econômicas e históricas que atravessam a vida dos estudantes e da escola. Ao considerar o território dessa maneira, o planejamento amplia e aprofunda a relação entre currículo e realidade, possibilitando que os conhecimentos escolares dialoguem com problemas concretos, experiências comunitárias, desafios socioambientais e demandas contemporâneas. Essa perspectiva aproxima o planejamento da ecoformação, ao reconhecer que a formação humana se constitui nas relações do sujeito consigo, com os outros, com a sociedade, com a natureza e com a vida, em uma dinâmica que articula autoformação, heteroformação e ecoformação (Pineau, 2004; Schaefer *et al.*, 2025).

Schaefer *et al.* (2025, p. 1) destacam que processos de cocriação contribuem para articular o “currículo a problemas pertinentes territorialmente”, aproximando práticas pedagógicas, território e emergências globais. Essa articulação permite compreender que o planejamento não se limita à organização interna da sala de aula, mas pode conectar práticas pedagógicas a demandas planetárias sem perder de vista as realidades locais. A relação entre o local e o global, nesse sentido, torna-se elemento estruturante de um planejamento que busca

integrar saberes escolares, experiências dos estudantes, problemas do território e desafios mais amplos da humanidade.

Nesse movimento, o planejamento pertinente articula-se diretamente à avaliação da aprendizagem, pois, se o planejamento organiza percursos pedagógicos, a avaliação oferece evidências sobre como esses percursos estão sendo vividos pelos estudantes. Por isso, a avaliação não se limita a uma etapa posterior ao planejamento, mas constitui dimensão articulada a ele. Desse modo, ao planejar e prever formas de acompanhar a aprendizagem, o professor pode identificar dificuldades, reconhecer avanços e produzir informações que, se necessário, reorientem suas decisões.

Essa relação rompe com uma lógica linear segundo a qual primeiro se planeja, depois se ensina e, por fim, se avalia. Em uma perspectiva ecotranscomplexa, planejamento, prática pedagógica e avaliação constituem um movimento recursivo: o planejamento orienta a prática; a prática produz situações de aprendizagem; a avaliação interpreta essas situações; e os resultados dessa interpretação retornam ao planejamento, modificando-o. Assim, a avaliação da aprendizagem torna-se condição para que o planejamento permaneça pertinente, pois permite ajustar percursos, diversificar mediações e responder às necessidades emergentes dos estudantes.

O planejamento pertinente constitui, nessa concepção, uma ponte entre currículo e avaliação. O currículo oferece referências e intencionalidades; a avaliação produz evidências para compreender o processo. Já o planejamento traduz as referências curriculares em percursos situados, enquanto o replanejamento reorganiza a ação docente. Esse movimento confirma a dimensão recursiva da prática educativa: aquilo que é avaliado retorna ao planejamento e tensiona o currículo vivido, possibilitando novas decisões pedagógicas.

Em síntese, planejar de modo pertinente implica religar currículo, território, sujeitos, avaliação e finalidades formativas, reconhecendo que a prática pedagógica se constitui em um campo vivo, dinâmico e aberto à reorientação. Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem não é um apêndice do planejamento, mas uma de suas condições de atualização. Assim, o território não funciona apenas como contexto de aplicação do currículo, mas como dimensão que problematiza, orienta e reconfigura as decisões de planejamento.

Avaliação da aprendizagem: movimento retroalimentador

A avaliação da aprendizagem ocupa lugar decisivo na organização do processo educativo, embora, em muitas práticas escolares, ainda seja associada apenas à verificação de resultados, à atribuição de notas, à classificação dos estudantes e ao controle do rendimento. Essa compreensão tende a situar a avaliação ao final do percurso, como se sua função principal fosse constatar o que foi ou não aprendido após a realização do ensino. Nessa lógica, currículo, planejamento e avaliação aparecem como etapas sucessivas: define-se o que ensinar, organiza-se a prática pedagógica e, ao final, mede-se o desempenho dos estudantes.

Essa perspectiva mostra-se limitada para compreender a complexidade da aprendizagem na Educação Básica. A crítica à avaliação classificatória não implica negar a importância de acompanhar resultados ou identificar lacunas; o problema está em restringi-la à mensuração, isolando o desempenho do contexto, das mediações e das condições que o produziram.

A partir de Morin (2003, 2011, 2013, 2015), notas, conceitos, descritores ou resultados insuficientes sejam interpretados em relação às condições que os produzem ao currículo, ao planejamento, às mediações docentes, às trajetórias dos estudantes, às condições institucionais e às finalidades educativas.

Essa compreensão encontra sustentação na afirmação de Moraes (2008, p. 240) de que a avaliação “não é uma atividade que acontece ao final de um processo”, pois está imbricada ao processo educativo, à aprendizagem do estudante e ao desenvolvimento do sistema integralmente. Sob o olhar da complexidade, a autora compreende as práticas avaliativas como processuais e dinâmicas, abertas ao desconhecido, ao inesperado e às situações imprevistas que atravessam a formação. Assim, avaliar não significa apenas constatar resultados, mas acompanhar movimentos, reconhecer emergências, interpretar percursos e criar condições para que o processo de aprendizagem possa ser reorientado.

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem pode ser compreendida como prática diagnóstica, processual e interpretativa. É diagnóstica porque permite identificar conhecimentos prévios, dificuldades, potencialidades e necessidades de intervenção. É processual porque acompanha a aprendizagem durante o percurso, e não apenas em seu encerramento. É interpretativa porque envolve uma leitura qualitativa das evidências produzidas pelos estudantes, considerando não somente o acerto ou o erro, mas os modos como pensam, argumentam, relacionam saberes, enfrentam desafios e constroem sentidos.

Vidal e Pinho (2020, p. 572) contribuem para essa compreensão ao indicarem o “caráter relacional, dialógico, aberto e integrador” da avaliação da aprendizagem à luz da complexidade.

Essa leitura permite compreendê-la como prática vinculada a concepções de ensino, aprendizagem, conhecimento e formação humana, capaz de favorecer a compreensão dos percursos dos estudantes e a reorientação das práticas pedagógicas.

Moraes (2008) amplia essa leitura ao compreender a avaliação em sua dimensão dialógica, recursiva e interacional, destacando seu papel nos processos de autoavaliação, autorregulação, metacognição e auto-organização do sujeito aprendente. Nessa perspectiva, o erro deixa de ser tratado como simples falha e passa a ser interpretado como parte do processo de aprendizagem, oferecendo pistas sobre as reorganizações necessárias ao ensino, ao planejamento e ao próprio percurso formativo dos estudantes.

Quando isso acontece, a avaliação se constitui como movimento retroalimentador do planejamento pertinente. Essa retroalimentação pressupõe que os dados avaliativos sejam convertidos em sentido pedagógico. Nesse contexto, uma atividade, uma prova, uma observação, um portfólio, uma autoavaliação ou um resultado externo não transformam a prática por si mesmos. Eles ganham relevância quando são interpretados por meio de uma intencionalidade educativa e quando ajudam o professor e a escola a compreenderem o que os estudantes revelam sobre seus modos de aprender, suas dificuldades, seus avanços e suas necessidades. Sem essa interpretação, a avaliação permanece como registro fragmentado.

A avaliação interna, realizada no cotidiano da escola e da sala de aula, possui papel fundamental nesse processo porque permite acompanhar dimensões pouco captadas por avaliações padronizadas, como participação, autonomia, autoria, cooperação, argumentação, criatividade, ritmos e trajetórias singulares. Essa compreensão aproxima-se da concepção ternária de avaliação de Moraes (2008), entendida como autoavaliação, heteroavaliação e ecoavaliação, permitindo pensá-la como processo participativo e multidirecional, no qual estudante, pares, professor e contexto participam da produção de sentidos sobre a aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem também é atravessada pelas avaliações externas em larga escala, que podem oferecer indicadores relevantes para diagnosticar desigualdades, identificar lacunas e orientar políticas públicas. Almeida (2020, p. 9) demonstra, porém, que, quando o foco passa a ser apenas o resultado, “a busca pela melhoria dos índices passou a colonizar os objetivos e ações” da rede e das escolas. Nessa direção, Alvernaz, Souza e Henrique (2021) indicam que tais avaliações podem reforçar a centralidade dos testes, dos resultados e de dimensões quantitativas do desempenho, favorecendo estreitamento curricular e excesso de enfoque na preparação para testes. Por isso, os indicadores externos ganham sentido pedagógico

quando articulados à avaliação institucional e à avaliação de sala de aula, de modo que os dados sejam interpretados no contexto da escola (Vidal; Pinho, 2020).

Essa leitura é reforçada pela problematização de Moraes (2008) sobre os julgamentos avaliativos descontextualizados e por sua indicação de que o desempenho do estudante pode ser influenciado por circunstâncias sociais, emocionais e escolares. Logo, um resultado insuficiente não expressa, necessariamente, ausência de aprendizagem ou incapacidade cognitiva, mas pode revelar condições que atravessam o processo educativo e merecem ser consideradas antes de qualquer julgamento ou rotulação.

Nessa direção, Queiroz (2026, p. 102) compreende a avaliação como espaço de “reflexão, diálogo e construção de sentido”, reforçando sua função interpretativa e pedagógica. A pergunta central deixa de ser apenas “quem aprendeu?” e passa a incluir “o que esses resultados revelam sobre o processo de ensino e aprendizagem?”. Essa mudança desloca o foco da responsabilização individual do estudante para uma compreensão mais ampla das relações entre currículo, planejamento, mediações docentes e condições escolares.

Nesse sentido, a avaliação tensiona o currículo vivido e o planejamento pertinente ao revelar aproximações e distâncias entre o que foi prescrito, planejado, ensinado e efetivamente aprendido. Quando as evidências indicam que determinados objetivos não foram alcançados, abre-se espaço para investigar conteúdos, estratégias, tempos, linguagens, recursos, formas de acompanhamento e prioridades curriculares. O replanejamento, nesse contexto, não indica improvisação ou fragilidade, mas expressa responsabilidade pedagógica diante da complexidade da aprendizagem.

A perspectiva ecotranscomplexa amplia esse debate ao compreender a avaliação como prática vinculada à vida, ao território, às relações e à transformação. A aprendizagem não se resume à apropriação de conteúdos escolares, embora eles sejam fundamentais. Ela envolve a capacidade de relacionar saberes, compreender problemas, participar da vida coletiva, desenvolver autonomia, reconhecer interdependências e produzir sentidos para si e para o mundo. Uma avaliação coerente com essa perspectiva pressupõe rigor pedagógico, intencionalidade, critérios claros e diversidade de estratégias, de modo que os instrumentos utilizados estejam articulados aos objetivos curriculares, ao planejamento pertinente e às necessidades dos estudantes.

Compreendida como movimento retroalimentador, a avaliação atravessa o processo educativo e retorna ao planejamento e ao currículo, favorecendo ajustes, reorganizações e novas possibilidades de aprendizagem. Esse retorno não representa uma simples correção de percurso, mas um movimento recursivo de interpretação e transformação, no qual as evidências

produzidas durante a prática pedagógica permitem rever decisões, ampliar mediações e ressignificar o currículo vivido.

Sob o olhar da complexidade, Moraes (2008, p. 248) compreende a avaliação como um “processo vivo, flexível, dinâmico, aberto”, cuja causalidade circular retroage sobre o sujeito e sobre o próprio processo educativo. Essa leitura fortalece a compreensão da avaliação como movimento recursivo, no qual as informações produzidas durante o percurso oferecem elementos para ajustes, reajustes e reorganizações necessárias à aprendizagem e ao planejamento docente.

Com isso, a avaliação da aprendizagem passa a constituir eixo articulador entre currículo e planejamento, assumindo função de interpretação, mediação e transformação. Essa leitura aproxima-se de Queiroz (2026, p. 111), para quem a avaliação “deixa de ser fim e se torna meio”. Assim, a avaliação da aprendizagem, à luz da ecotranscomplexidade, interpreta o vivido, tensiona o previsto e orienta o porvir. Interpreta o vivido ao produzir sentidos sobre os processos de aprendizagem; tensiona o previsto ao confrontar currículo e planejamento com as evidências da realidade escolar; e orienta o porvir ao indicar possibilidades de replanejamento e transformação da prática pedagógica. Por isso, não se limita a medir desempenhos, mas retroalimenta o planejamento pertinente e reconfigura o currículo vivido.

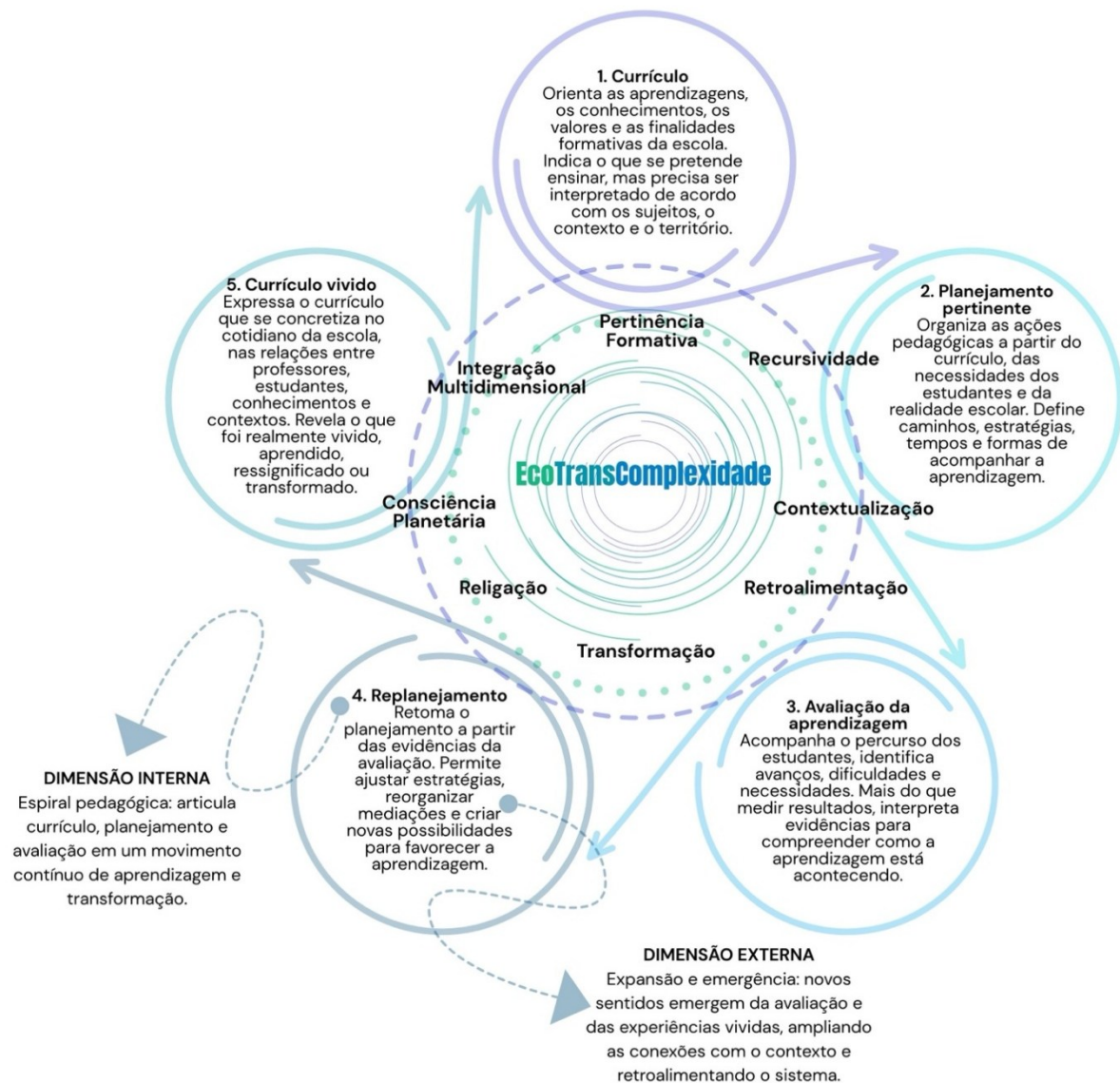
Religar currículo, planejamento e avaliação

A articulação entre currículo, planejamento pertinente e avaliação da aprendizagem se fortalece quando sustentada por uma base epistemológica capaz de superar leituras lineares, fragmentadas e reducionistas do processo educativo. Ao longo deste artigo, defendeu-se que a avaliação não se limita a uma etapa final de verificação, pois interpreta processos, tensiona o currículo vivido e retroalimenta o planejamento docente. Para sustentar essa compreensão, a ecotranscomplexidade apresenta-se como perspectiva fecunda, ao articular complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação na compreensão da Educação Básica como processo situado, multidimensional e interdependente.

A contribuição autoral deste artigo consiste em sistematizar a avaliação da aprendizagem como eixo de retroalimentação entre currículo e planejamento pertinente. Em diálogo com a noção de currículo ecotranscomplexo discutida por Prigol, Zwierewicz e Silva (2025), a matriz proposta evidencia relações recursivas entre currículo, planejamento, avaliação, replanejamento e currículo vivido, destacando como as evidências produzidas no cotidiano escolar podem reorientar decisões pedagógicas e curriculares.

Essa compreensão pode ser sintetizada na Figura 1.

Figura 1 – Matriz ecotranscomplexa de relação entre currículo, planejamento e avaliação



Fonte: elaboração própria.

A matriz não pretende apenas organizar categorias, mas explicitar a dinâmica recursiva pela qual evidências produzidas na prática pedagógica retornam ao planejamento e ao currículo. Desse modo, a avaliação assume função estruturante na passagem entre o previsto, o vivido e o replanejado. No núcleo do movimento estão currículo, planejamento pertinente e avaliação da aprendizagem, dimensões que organizam a ação pedagógica imediata. Em uma dimensão externa e ampliada, situam-se o replanejamento e o currículo vivido, compreendidos como movimentos emergentes que resultam da avaliação e retroagem sobre o sistema.

A Figura 1 também evidencia uma dimensão externa e ampliada, constituída pelo replanejamento e pelo currículo vivido. Essas dimensões não aparecem como simples etapas posteriores, mas como movimentos emergentes que resultam da avaliação e retroagem sobre o sistema. O replanejamento reorganiza decisões pedagógicas a partir das evidências produzidas pela avaliação, ajustando mediações, tempos, estratégias e prioridades curriculares. O currículo vivido, por sua vez, expressa o currículo efetivamente construído nas relações entre professores, estudantes, conhecimentos e contextos, revelando aproximações e distanciamentos entre o que foi prescrito, planejado, ensinado e aprendido.

Assim, a matriz indica que o processo educativo não se encerra na avaliação. A avaliação projeta o movimento para uma dimensão ampliada: ao produzir evidências sobre a aprendizagem, mobiliza o replanejamento; ao interpretar os sentidos construídos no cotidiano escolar, permite reconhecer o currículo vivido; e, ao retornar ao currículo e ao planejamento, inaugura novas possibilidades de prática pedagógica. Trata-se, portanto, de um movimento em espiral, no qual cada retorno não representa repetição, mas reorganização, aprofundamento e transformação.

Nessa perspectiva, o movimento ecotranscomplexo pode ser compreendido da seguinte forma: currículo, planejamento pertinente e avaliação da aprendizagem constituem a dimensão interna e nuclear da ação pedagógica; replanejamento e currículo vivido constituem a dimensão externa e ampliada, na qual as evidências, as experiências e os sentidos produzidos no percurso retroagem sobre o sistema. Essa organização permite superar a imagem de um ciclo fechado e aproxima o processo educativo de uma espiral aberta, dinâmica e inacabada.

A avaliação da aprendizagem, nesse caso, cumpre função tríplice. Ela é diagnóstica, porque identifica condições, necessidades e possibilidades; é interpretativa, porque produz sentidos sobre os processos de aprendizagem; e é retroalimentadora, porque reorienta o planejamento e tensiona o currículo vivido. Essa tríplice função permite superar a ideia de avaliação como encerramento do processo e compreendê-la como dimensão constitutiva da prática pedagógica.

A matriz também permite compreender que indicadores externos e evidências internas ganham sentido pedagógico quando interpretados de forma situada, em diálogo com o planejamento pertinente e com o currículo vivido. Nessa direção, a ecotranscomplexidade impede tanto a negação dos indicadores quanto sua absolutização, favorecendo uma leitura mais contextualizada das aprendizagens e das condições que interferem em sua produção.

Ao religar currículo, planejamento, avaliação, replanejamento e currículo vivido, a ecotranscomplexidade contribui para a qualificação do processo educativo na Educação Básica.

Essa qualificação não se restringe à melhoria de resultados mensuráveis, embora eles possam ser considerados. Ela envolve a ampliação das condições de aprendizagem, a contextualização das práticas pedagógicas, o reconhecimento das singularidades dos estudantes, a integração entre saberes e vida e a construção de uma escola mais sensível às demandas locais e globais.

O movimento recursivo entre currículo, planejamento pertinente e avaliação da aprendizagem está sintetizado na própria matriz, na qual a avaliação interpreta evidências, mobiliza o replanejamento e contribui para que o currículo vivido seja continuamente ressignificado.

Conclusão

Este artigo teve como objetivo analisar, à luz da ecotranscomplexidade, a avaliação da aprendizagem como movimento retroalimentador do currículo e do planejamento pertinente. A discussão desenvolvida permitiu compreender que currículo, planejamento e avaliação não se constituem como etapas isoladas, mas como dimensões interdependentes de um mesmo processo formativo, marcado por relações, contextos, intencionalidades e possibilidades de transformação.

Ao problematizar a relação entre a BNCC, os currículos subnacionais e o plano curricular da escola, evidenciou-se que o currículo ganha sentido pedagógico quando interpretado em diálogo com o território, com os sujeitos e com as necessidades de aprendizagem. Nessa direção, o planejamento pertinente assume função de religação, ao transformar referências curriculares em percursos pedagógicos situados, abertos à escuta, à revisão e às evidências produzidas no processo educativo.

A avaliação da aprendizagem, objeto central deste artigo, foi compreendida como prática diagnóstica, processual, interpretativa e retroalimentadora. Essa compreensão desloca a avaliação de uma posição finalística, classificatória ou meramente mensuradora para uma função estratégica: produzir sentidos sobre a aprendizagem, reconhecer singularidades, interpretar evidências e criar condições para reorientar o planejamento e tensionar o currículo vivido.

A principal contribuição autoral do artigo situa-se na proposição da matriz ecotranscomplexa de religação entre currículo, planejamento e avaliação. A matriz evidencia uma dimensão interna e nuclear, constituída por currículo, planejamento pertinente e avaliação da aprendizagem, e uma dimensão externa e ampliada, formada pelo replanejamento e pelo currículo vivido. Essa organização permite representar o processo educativo como espiral

aberta, dinâmica e inacabada, na qual avaliar significa interpretar o vivido, tensionar o previsto e orientar o porvir.

Conclui-se que a ecotranscomplexidade oferece uma base epistemológica e pedagógica potente para qualificar a Educação Básica, especialmente ao favorecer a religação entre currículo, planejamento, avaliação, replanejamento e currículo vivido. Nesse horizonte, a avaliação deixa de ser apenas medida de desempenho e passa a constituir prática de compreensão, mediação e transformação. Avaliar, portanto, significa compreender o vivido para recriar o possível.

Agradecimentos

As autoras agradecem à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pelo apoio financeiro concedido a esta pesquisa, por meio do Edital de Chamada Pública nº 21/2024.

Referências

ALMEIDA, Luana Costa. Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: evidências de uma rede. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, n. 1, e233713, 2020. DOI: 10.1590/0102-4698233713. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/35630>. Acesso em: 11 set. 2026.

ALVERNAZ, Aline; SOUZA, Nádia Maria Pereira de; HENRIQUE, José. Avaliação externa: implicações na avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. e06778, 2021. DOI: 10.18222/eae.v32.6778. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/6778>. Acesso em: 11 set. 2026.

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

BRUNIERI, Hermes Talles dos Santos. Base Nacional Comum Curricular e currículo por áreas do conhecimento: motivações e implicações para o ensino. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, e57155, 2024. DOI: 10.23925/1809-3876.2024v22e57155. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/57155>. Acesso em: 27 set. 2026.

GONÇALVES, Rafael Marques; MACHADO, Tânia Mara Rezende; CORREIA, Maria José Nascimento. A BNCC na contramão das demandas sociais: planejamento com e planejamento para. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 38, p. 338-351, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i38.6012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6012>. Acesso em: 11 set. 2026.

LIMA, José Mawison Cândido de; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. Estratégias e táticas utilizadas para melhorar o desempenho na avaliação externa: o caso de professores e gestores que jogam com as regras do jogo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 40, n. 1, e130440, 2024. DOI: 10.21573/vol40n12024.130440. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/130440>. Acesso em: 27 set. 2026.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **Epistemologia da complexidade e pesquisa educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2025.

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: Triom, 2018.

OLMEDO, Alessandra dos Santos; GONDIN, Cristiane Miranda Magalhães; MACHADO, Vera de Mattos. A construção do currículo escolar e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 1-17, 2024. DOI: 10.26843/rencima.v15n1a16. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/3990>. Acesso em: 27 set. 2026.

PEREIRA FILHA, Tatiana Maria da Silva; COSTA, Daianny Madalena. A BNCC e sua provocação para a autonomia da escola e para a (re)significação do currículo. **Textura**, Canoas, v. 22, n. 50, p. 221-240, 2020. DOI: 10.17648/textura-2358-0801-v22n50-5475. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5475>. Acesso em: 11 set. 2026.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2004.

PRIGOL, Edna Liz; ZWIEREWICZ, Marlene; SILVA, Madalena Pereira da. Reorganização curricular a partir de uma perspectiva ecotranscomplexa. **Professare**, Caçador, v. 14, n. 2, e3942, 2025. DOI: 10.33362/professare.v14i2.3942. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3942>. Acesso em: 11 set. 2026.

QUEIROZ, Rodrigo Danúbio. Avaliação escolar na perspectiva da complexidade: contribuições do pensamento de Edgar Morin. In: ATENA EDITORA (org.). **Educação, formação humana e políticas educacionais 3**. Ponta Grossa: Atena, 2026. p. 100-112. DOI: 10.22533/at.ed.2601326200210.

SANTOS, Andressa Barbosa dos; MOREIRA, Ana Lúcia Olivo Rosas. Avaliação formativa na perspectiva de professores do Noroeste do Paraná. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 39, n. 121, 2024. DOI: 10.21527/2179-1309.2024.121.15369. Disponível em:

<https://www.revistas.unijui.edu.br/contextoeducacao/es/article/view/15369>. Acesso em: 27 set. 2026.

SCHAEFER, Joely Leite; BARTH, Simone da Silva; SUCHARA, Stephanie Cristina Böhme; ZWIEREWICZ, Marlene; FONTALVO, Iván Manuel Sánchez. Formação docente com planejamento pertinente para aderência das práticas de alfabetização ao território e aos objetivos de desenvolvimento sustentável. **International Journal of Professional Business Review**, Miami, v. 10, n. 12, e05793, 2025. DOI: 10.26668/businessreview/2025.v10i12.5793. Disponível em: <https://openaccessojr.com/JBReview/article/view/5793>. Acesso em: 11 set. 2026.

SILVA, Francisco Thiago; PAULA, Alessandra Valéria de. O grau de adesão dos currículos subnacionais à BNCC. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 35, p. 686-718, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i35.5950. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5950>. Acesso em: 11 set. 2026.

VIDAL, Rita de Cássia Castro; PINHO, Maria José de. Avaliação da aprendizagem à luz da complexidade. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 8, p. 557-574, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2027>. Acesso em: 23 jul. 2026.

ZWIEREWICZ, Marlene. **Programa de formação-ação em Escolas Criativas**: inclusão digital, tecnologias assistivas e sustentabilidade no desenvolvimento de Projetos Criativos Ecoformadores na Educação Básica. Caçador: UNIARP, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/741254>. Acesso em: 23 jul. 2026.

ZWIEREWICZ, Marlene; LIMA, Andressa de Fatima Rodrigues dos Santos; WEISS, Lilian Patrícia Vetterlein; HOLZ, Verónica Violant. Estratégias de cocriação para um planejamento pertinente na Educação Básica. **Debates em Educação**, Maceió, v. 16, n. 38, e15954, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe15954. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/15954>. Acesso em: 11 set. 2026.

Sobre as autoras

Liliam Maria Born. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Professora da Pós-graduação em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Membro do Grupo Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade (GCET).

Contribuição de autoria: conceitualização; análise formal; metodologia; supervisão; redação e escrita.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3201562817578526>

Mônica Cristina Nogueira Soares. Doutora em Psicologia pela Universidade da Beira Interior, especialista em Psicologia da Educação e Psicologia Clínica e da Saúde. Professora Adjunta na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Professora Auxiliar Convidada na Universidade da Maia (ISMAI), integrando grupos de investigação.

Contribuição de autoria: conceitualização; análise formal; metodologia; redação e escrita.

Edna Liz Prigol. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Professora da Pós-graduação em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Vice-coordenadora do Grupo Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade.

Contribuição de autoria: conceitualização; análise formal; metodologia; redação e escrita.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4199027463528279>

Como referenciar

BORN, Lilian Maria; SOARES, Mônica Cristina Nogueira; PRIGOL, Edna Liz. Avaliação da aprendizagem, currículo e planejamento pertinente: uma leitura ecotranscomplexa. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 22, n. 53, e20987, 2026. DOI: 10.22481/praxisedu.v22i53.20987