

AVALIAÇÃO À LUZ DA EDUCAÇÃO SISTÊMICA

Prof.^a Dr.^a Márcia Lopes Leal Dantas ¹
Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Monteiro da Silva ²

RESUMO

No âmbito da educação, entende-se que a avaliação é um dos elementos que orienta o processo do ensino e expõe os resultados da aprendizagem. Entretanto, dependendo da maneira como os docentes desenvolvem suas práticas avaliativas, podem gerar consequências destrutivas, inclusive influenciando na motivação dos alunos no intento de aprender. Torna-se relevante que os docentes compreendam a responsabilidade no ato de avaliar, e que suas práticas possam estar referenciadas por pressupostos teóricos e metodológicos que valorizem aspectos formativos e qualitativos sobre os quantificáveis. Seguindo essa conjectura, o presente estudo teve como objetivo verificar se a ação dos professores que trabalham em uma escola pública da zona Central da Cidade do Rio de Janeiro está de acordo com os pressupostos do pensamento sistêmico e se os mesmos possuem conhecimento sobre o assunto e se tal conhecimento influencia em suas práticas avaliativas. Procurando fundamentar a pesquisa, utilizou-se o referencial teórico dos autores que tratam sobre o novo paradigma da ciência. Em relação à natureza, definiu-se de campo com abordagem qualitativa. Na obtenção de dados, estabeleceu-se uma entrevista semiestruturada com oito docentes do sétimo ano da escola pesquisada. Do que trata a análise, fundamentou-se pelos pressupostos teóricos de Bardin, através da análise de conteúdo. Como resultados, apresentou que os docentes demonstram desconhecimento da visão sistêmica e não aplicam as dimensões do novo paradigma da ciência em suas práticas avaliativas. Com isso, utilizam o paradigma tradicional em suas práticas metodológicas, proporcionando assim, avaliações fragmentadas, descontextualizadas, de cunho somatório, priorizando os resultados quantitativos sobre os qualitativos.

Palavras-chave: Pensamento sistêmico, Avaliação, Educação.

INTRODUÇÃO

Atualmente, existe a necessidade da compreensão do novo paradigma da ciência, para isso, torna-se necessário o entendimento das ligações e redes de forma interdisciplinar que ocorrem na biologia, cibernética, física, química, economia e ciências sociais, as quais são ligadas e estudadas na compreensão dos sistemas e da complexidade que envolve todo esse processo.

Ao começar pela obra “Teoria Geral dos Sistemas” do biólogo austríaco Ludwing Von Bertalanffy, é afirmado que é imprescindível e importante lidar com as diversidades que envolvem os indivíduos como “típicos de sistemas”, atentando aos contornos, seus componentes e as relações entre as partes. (BERTALANFFY, 2008)

¹ Secretaria Municipal de Educação - SME -RJ, marcialldantas@gmail.com;

² Orientadora – Universidade Columbia – PY, mariahmoposil@hotmail.com;

O autor ainda desenvolve seu discurso com a ideia da elaboração de uma disciplina que tenha como propósito fundamental a pesquisa de isomorfismos de conceitos, leis e modelos em áreas distintas; e o apoio nas transferências úteis entre os campos, proporcionando a unicidade das ciências. (BERTALANFFY, 2008)

Na década de 1950, o biólogo chileno Humberto Maturana, a partir do entendimento de sistema, na área da Biologia, estabelece indagações sobre como operar a natureza. Tais questionamentos são apresentados desde então, segundo o seu entendimento, que a perspectiva tradicional das ciências não tem possibilidade de responder.

De acordo com Maturana e Varela, torna-se importante conhecer qual a organização do ser vivo, do sistema nervoso e a organização básica de todo sistema social. (MATURANA; VARELA, 1995)

Diante de tais proposições, surgem reflexões teóricas e epistemológicas que conduzem os autores a dedicarem-se à formulação do conceito da teoria de autopoiese. Nela, apresenta a justificativa da capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios, e, com isso, a conservação da vida, ao distinguir o que desejam para viver, desta maneira, estabelecendo mudanças estruturais.

Essas mudanças que são realizadas, além das experiências pelos processos cognitivos, trazem a autonomia no conhecimento e a compreensão de que “[...] conhecer, fazer e viver não são coisas separáveis a realidade, assim como nossa identidade transitória são companheiros de uma dança construtiva.” (VARELA, 1996, p. 60).

Segundo Maturana e Varela, existe uma relação de estrutura ínfima no entrelaçamento do ser vivo e o meio, a qual necessita da existência do primeiro. Nesta relação, uma perturbação no meio não possui em si mesma uma determinação das consequências sobre o ser vivo, é este em sua estrutura que caracteriza sua respectiva transformação diante a tal perturbação. Esta propriedade das unidades autopoieticas denomina-se determinismo estrutural. (MATURANA; VARELA, 1995)

Diante deste entendimento, os autores afirmam que esse sistema é dinâmico, em que ocorre a possibilidade de constante mudança na estrutura, pela qual, são geradas variações dos domínios estruturais definidos pelas próprias mudanças. (MATURANA; VARELA, 1995).

Nessa perspectiva, a biologia procura responder à necessidade de uma compreensão desse mundo de redes conectadas e complexas pelo qual o ser humano é regido. Para isso, conforme Morin (1973, p. 7), esta área da ciência tem de se valer de “princípios de organização que eram desconhecidos da química, quer dizer, às noções de informação, de

código, de mensagem, de programa, de comunicação, de inibição, de repressão, de expressão, de controle.”

Ainda que incompleta, a teoria biológica “modifica a noção de vida. E com a nova teoria ecológica, traz, mesmo que embrionária, o modificar da “noção da natureza.” (MORIN, 1973, p. 9).

Sobre a abordagem citada, Capra afirma que a percepção ecológica profunda identifica que existe a interdependência fundamental de todos os fenômenos, “e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades, estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza. ” (CAPRA, 1996, p.16).

Desta forma, é apresentado um novo paradigma em que a atual “consciência ecológica” precisa alterar “a ideia de natureza, tanto nas ciências biológicas”, já que “a natureza era apenas a seleção dos sistemas vivos, e não o ecossistema integrador desses sistemas, como nas ciências humanas (em que a natureza era amorfa e desordenada)” (MORIN, 1973, p. 10).

A partir dos pressupostos teóricos dos autores no novo paradigma da ciência, o sistêmico, fica relevante a busca de relacionar tais bases teóricas com todo o processo educacional, e buscar assim, compreender que pressupostos teóricos e metodológicos os docentes desta era tem se fundamentado.

No entendimento de uma perspectiva sistêmica no processo educacional, percebe-se que existe uma rede que relaciona os mais diversos aspectos, os sujeitos e as ações que fazem parte da escola. Ademais, necessita-se atentar ao contexto e os encadeamentos externos que estão sucedendo e trazem influência na Educação.

Nessa pressuposição, as exigências e as dificuldades que ocorrem em todo processo ensino-aprendizagem necessitam ser entendidos e estudados não mais de forma fragmentada, porém entendendo as conexões existentes entre os indivíduos e com ambiente que fazem parte, pois, conforme Morin (2009), a escola, apesar de possuir sua singularidade, há presença da sociedade como um todo.

Seguindo essa trajetória, o presente estudo é direcionado em realizar um recorte teórico-metodológico no âmbito educacional e abordagem sistêmica, construindo assim a seguinte questão norteadora: Até que ponto a ação dos professores que trabalham em uma escola pública da zona Central da Cidade do Rio de Janeiro está de acordo com os pressupostos do pensamento sistêmico e se os mesmos possuem conhecimento sobre o assunto e se tal conhecimento influencia no processo das avaliações?

Devido à relevância do tema, identificam-se alguns teóricos que abordam numa perspectiva sistêmica as práticas avaliativas exercidas pelos docentes, a exemplo, cita-se, Perrenoud (1999) que apresenta a avaliação como o centro do processo educacional, ressaltando sua importância e conexão com os outros aspectos e ações metodológicas desenvolvidas na educação sistemática.

Conforme o autor supracitado, precisa-se observar as relações existentes e suas interligações, entendendo que no processo educacional, a avaliação mostra ser um elemento que apresenta complicação na ruptura do paradigma tradicional para o sistêmico.

Desta forma, faz-se necessário que ocorram pesquisas de tópicos como a avaliação e os efeitos decorrentes de todo processo educacional. É ciente que a aprovação e a retenção dos discentes são decididas pelos docentes nos conselhos de classe ao final do ano letivo. Esta decisão repercute não somente na vida dos alunos, mas também, de toda uma rede que eles estão conectados. Isso influencia na família, na escola, no sistema educacional que estão inseridos, inclusive, refletindo em estatísticas nacionais e internacionais.

Notadamente, constata-se a necessidade de estudos que relacionem o novo paradigma da ciência e as práticas avaliativas utilizadas pelos docentes, assim, buscando respostas que possam contribuir para mudanças no processo de avaliação.

Partindo desse pressuposto, o presente estudo tem como objetivo verificar se a ação dos professores que trabalham em uma escola pública da zona Central da Cidade do Rio de Janeiro está de acordo com os pressupostos do pensamento sistêmico e se os mesmos possuem conhecimento sobre o assunto e se tal conhecimento influencia em suas práticas avaliativas.

No alcance do objetivo proposto, utiliza-se uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa. Neste estudo, com o objetivo de obter os dados realiza-se uma entrevista semiestruturada com oito docentes de uma escola pública localizada na área Central da Cidade do Rio de Janeiro.

Posteriormente, ao recolher os dados, realiza-se a análise de conteúdo baseado no referencial teórico de Bardin (2011).

Desta forma, após a análise e a obtenção dos resultados, pôde-se inferir que os docentes desconhecem o reposicionamento paradigmático da ciência, que prega o abandono da prática do reducionismo e da fragmentação. Verificou-se também, que as práticas avaliativas desenvolvidas são de natureza somatória, priorizando apenas o resultado, e realizada por meio de testes, provas, trabalhos e tarefas, cujo propósito é o de verificação da capacidade de memorização e reprodução do conteúdo.

METODOLOGIA

A presente pesquisa optou pela pesquisa de campo com abordagem qualitativa, e esteve alicerçada sobre que afirma Minayo (2008) ao destacar que a pesquisa qualitativa é mais adequada a investigações científicas de grupos, segmentos específicos e de relações e para análise de discursos.

Do que trata o universo, definiu-se os docentes da rede municipal da Cidade do Rio de Janeiro que trabalham com discentes do Ensino Fundamental II.

De acordo com Chizzotti (1991), as pessoas participantes de uma pesquisa qualitativa são identificadas como sujeitos que geram conhecimentos e têm a capacidade de visualizar, interagir e intervir nos problemas identificados. Além disso, tais sujeitos conseguem identificar o que são mais importantes e a forma de ação na resolução dos problemas.

Nesta perspectiva, a amostragem foi definida com aqueles com um maior envolvimento com o problema pesquisado e que podem trazer uma relevância para a pesquisa.

Com isso, a amostragem foi definida pela adesão espontânea dos professores na realização das entrevistas, juntamente com os documentos concernentes e necessários na autorização da realização da pesquisa.

Ainda sobre o tamanho da amostra, definiu-se o grupo pesquisado em oito docentes do sétimo ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública localizada na zona Central na Cidade do Rio de Janeiro. Estabeleceu-se também, um professor de cada disciplina, que são distribuídos em: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Educação Física, Artes e Inglês.

Vale mencionar que este estudo foi parte da tese de doutorado da pesquisadora, desta forma, utilizou-se uma instituição escolar entre as quatro pesquisadas na Cidade do Rio de Janeiro. Ainda busca-se ressaltar que o projeto da presente pesquisa se submeteu ao Comitê de Ética, o qual teve a aprovação e autorização concedida pelo registro do número do CAAE - 62551516.2.0000.5284.

Como instrumento para recolha de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada. Ela ocorreu em uma unidade escolar localizada no bairro Centro da Cidade do Rio de Janeiro. Segundo os dados do Censo Escolar/ INEP 2017, a escola apresenta Ensino Fundamental - anos finais – 231 alunos / Educação Especial – 9 alunos.

No que tange à pesquisa qualitativa, ressalta-se que a entrevista constitui um recurso metodológico flexível e de grande valor, na medida em que permite o estabelecimento de um vínculo menos formal ou distante entre participantes e pesquisadores.

De acordo com a perspectiva epistemológica qualitativa, a qualidade do vínculo estabelecido entre pesquisador e participantes (transferência) é de fundamental importância, até mesmo como fator facilitador de um maior envolvimento pessoal dos participantes com a pesquisa em si.

Os argumentos para o emprego da entrevista, como instrumento para a coleta dos dados, são:

O primeiro, de ordem epistemológica, pela necessidade da exploração em profundidade da perspectiva dos participantes da pesquisa, considerada indispensável para uma exata apreensão e considerações das condutas sociais.

O segundo é de ordem ética e política, que valoriza a entrevista como possibilidade de compreensão e conhecimento internos dos dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais.

Já o de ordem metodológica, destaca que a entrevista, como instrumento, é capaz de elucidar as realidades sociais, principalmente, como instrumento de acesso à experiência dos atores sociais, no caso da pesquisa em pauta, os docentes do Ensino Fundamental II da Cidade do Rio de Janeiro.

Do que trata a análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo de acordo com o fundamento teórico de Bardin (2011). As etapas da técnica apresentada por Bardin (2011) são estabelecidas em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na primeira fase, estruturaram-se as ideias iniciais apresentadas pelo quadro referencial teórico e constituíram indicadores para a interpretação das informações obtidas. Transcreveram-se as entrevistas realizadas e fez-se uma leitura geral do material colhido para análise.

Na segunda fase, recortou-se o texto obtido em unidades de registro, que são os parágrafos de cada entrevista. Após isso, identificam-se as palavras-chave e realizou-se o resumo de cada parágrafo para execução das categorias.

Vale mencionar que a partir das categorias iniciais surgiram as intermediárias, e estas originaram a final. Tanto as intermediárias quanto a final foram respaldadas pelos conceitos norteadores dos pressupostos teóricos que tratam o novo paradigma da ciência, o sistêmico.

Na terceira fase, trataram-se os resultados, as inferências e as interpretações de todo conteúdo exposto ou encoberto que foi encontrado no material apurado.

É importante salientar que a seleção dos dados analisados obedeceu à direção das seguintes regras:

- Exaustividade: concerne a atenção a todos os elementos constitutivos do *corpus*. A autora apresenta essa regra salientando que nenhum elemento pode ausentar-se da pesquisa, independente das razões.
- Representatividade: ao fato de existir uma quantidade eminente de dados, constitui-se uma amostra, contando que o material atenda ao propósito da pesquisa e que tal amostragem seja elemento representativo do universo.
- Homogeneidade: os documentos selecionados precisam ser homogêneos, obedecendo regras precisas de escolha, não permitindo uma excessiva singularidade ausente dos critérios.
- Pertinência: atentar para que os documentos selecionados estejam de acordo, como fonte de informação, de forma a relacionar com o objetivo que determina a análise. (BARDIN, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a pré-análise realizada, desenvolveu-se a exploração do material colhido, para que se pudesse analisar os resultados, por meio da inferência e da interpretação.

Após as transcrições das entrevistas, obtiveram-se as unidades de registros com o objetivo de identificar as palavras-chave para a formação das categorias iniciais. Veja as grelhas de 1 a 6:

Grelha 1 – A seleção do conteúdo para avaliação dos discentes no período bimestral

| Pergunta da entrevista: De que forma você seleciona o conteúdo para avaliar os discentes no período bimestral? | |
|--|---|
| Entr. | Unidades de registros |
| E1 | “Primeiro, o conteúdo já vem mais ou menos pré-estabelecido né que é feito o planejamento bimestral que no caso é o que a SME quer...” |
| E2 | “É... Existe o conteúdo que eu desenvolvo durante o período escolar, dividido nos bimestres. Esse conteúdo é um conteúdo dado pela Secretaria de Educação.” |
| E3 | “Bom... São os conteúdos mais importantes ... Dos Parâmetros Curriculares. |
| E4 | “Bem eu quando vou selecionar os conteúdos eu levo em consideração aqueles que são primordiais na minha disciplina e sigo a grade do MEC.” |
| E5 | “Eu geralmente avalio a turma pela disciplina e depois eu vou colocando o conteúdo no quadro para ver se eles estão aptos a prosseguir.” |
| E6 | “Através do meu planejamento... E a partir do planejamento, eu apresento os conteúdos que são compatíveis com o tempo, com o calendário, com aquilo que eu consigo.” |
| E7 | “No meu planejamento, eu distribuo os conteúdos por bimestre e a partir dessa divisão eu procuro apresentar esses conteúdos as turmas e é esse conteúdo, que eu vou selecionar para as avaliações.” |
| E8 | “Procuro escolher os conteúdos de acordo com o ano letivo que eu vou pegar. .” |

Palavras-chave: conteúdo pré-estabelecido; SME quer; dado pela Secretaria de Educação; conteúdos mais importantes; são primordiais; avalio pela disciplina; através do planejamento; de acordo com os Parâmetros Nacionais; a grade do MEC.

Síntese: Todo conteúdo apresentado no bimestre que tenha um valor significativo e importante é cobrado pelos docentes, atentando para o ano e tempo correspondente, e, para os Parâmetros Curriculares e a grade do MEC.

1ª categoria inicial – A seleção de importância do conteúdo para avaliação.

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Grelha 2 – A possibilidade de contextualizar os alunos no que tange aos aspectos culturais, sociais e físicos

Pergunta da entrevista: Antes de finalizar os resultados das avaliações, ocorre a possibilidade de contextualizar cada aluno no que tange a aspectos culturais, sociais e físicos?

| Entr. | Unidades de registros |
|-------|---|
| E1 | “Não. É quase impossível, por questão de tempo espaço.” |
| E2 | “... a todo momento eu vou pontuando, né o aluno a cada aula vou pontuando o aluno pelo aquilo que ele apresenta. Apesar de ser muito difícil.” |
| E3 | “É porque na hora de fechar a nota não leva em conta a sua prova né ...” |
| E4 | “Não há como, né. Na verdade, eu tenho uma carga horária muito alta...” |
| E5 | “Não é possível. ” |
| E6 | “Olha... Cada aluno é muito difícil ...” |
| E7 | “Cada aluno? Não consigo acreditar nessa possibilidade. Acredito realmente que isso é uma utopia, se alguém diz que consegue. Tenho minhas dúvidas.” |
| E8 | “Eu trabalho na quadra da escola e a maioria das minhas aulas são práticas apesar de apresentar um conteúdo teórico. Por isso se torna e é muito difícil observar todos os alunos.” |

Palavras-chave: Não; impossível; questão de tempo; muito difícil; não há como; carga horária alta; não é possível; isso é uma utopia.

Síntese: A contextualização de cada aluno no que tange aos aspectos culturais, sociais e físicos mostrou-se como uma ação complexa e difícil de ser desenvolvida pelos docentes, antes de finalizar as avaliações.

2ª categoria inicial – A contextualização dos discentes em seus diversos aspectos.

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Grelha 3 - A possibilidade da imprevisibilidade e/ou instabilidade de cada avaliação

Pergunta da entrevista: Ao avaliar seu aluno, você utiliza algum método específico do processo avaliativo que já existe, ou pressupõe a possibilidade da imprevisibilidade e/ou instabilidade de cada avaliação? Explique.

| Entr. | Unidades de registros |
|-------|---|
| E1 | “... eu faço parte do tradicional que tem prova que é porque a Matemática tem que ver a prática.” |
| E2 | “ Olha a gente faz de tudo, na verdade formalmente, a gente está aplicando provas tá aplicando os trabalhos que podem ser feitos individualmente em casa e pode ser feito aqui, isso aí...” |
| E3 | “Eu tenho um padrão de trabalho que são as avaliações formais.” |
| E4 | “Na verdade, eu trabalho com várias... Várias formas de avaliação, utilizo testes, provas, prova oral, trabalhos em grupos, mas tudo isso eu utilizo de uma forma tradicional mesmo.” |
| E5 | Eu não... Eu não uso somente aquilo que é de praxe não... Observo a participação, trabalhos em grupos, vejo a capacidade de um tudo e sempre dou uma avaliação tradicional.” |
| E6 | “Utilizo-me do método tradicional.” |
| E7 | “O método que utilizo é um método que já existe, tradicional, mas procuro o tempo todo, observar elementos formativos dos alunos para o acréscimo nos resultados nas avaliações. ” |
| E8 | “No caso da minha disciplina a prática é importante e a presença nas aulas é algo primordial.” |

Palavras-chave: Faço parte do tradicional; trabalhos; provas; avaliações formais; testes; provas orais; trabalhos em grupos; a forma tradicional; avaliação tradicional; método tradicional; a prática é importante.

Síntese: O método tradicional é utilizado pelos docentes e não há a pressuposição da possibilidade da imprevisibilidade e/ou instabilidade de cada avaliação.

3ª categoria inicial – A imprevisibilidade e/ou instabilidade de cada avaliação.

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Grelha 4 - A influência na aprendizagem dos discentes devido às condições físicas e/ou emocionais vividas no período do ensino pelos docentes

Pergunta da entrevista: Você acredita que suas condições físicas e/ou emocionais vividas no período do ensino influenciam na aprendizagem dos discentes? Justifique:

| Entr. | Unidades de registros |
|-------|--|
| E1 | “Com certeza atrapalha, porque professor é um ser humano , então se você não está bem e você não consegue , é... Como eu vou falar... Você não consegue mostrar para o aluno que está bem, está com o psicológico abalado, provavelmente vai afetar na hora que você está dando a sua aula.” |
| E2 | “Olha eu acredito que influencia sim... Agora eu nunca me vi é muito influenciado assim para uma questão da minha vida pessoal, entendeu?” |
| E3 | “Sim. Influencia porque de certa maneira vou ter que modificar o que eu planejei. Eu não vou conseguir trabalhar, eu não vou render e eles também não vão.” |
| E4 | “Não tenho dúvidas sobre isso, qualquer aspecto físico ou emocional, qualquer coisa que eu cheguei ao trabalho com certeza influenciará em todo o processo né, agora eu procuro é separar bem isso na minha vida particular, mas, às vezes, ultrapassa a nossa capacidade de domínio.” |
| E5 | “Eu tento não mostrar nada para os alunos, mas às vezes, acho que influencia né.” |
| E6 | “Profundamente... Profundamente... A questão da estabilidade emocional e física é fundamental.” |
| E7 | “Sim, com certeza. ” |
| E8 | “Totalmente. Da mesma forma, acredito que não somente a minha questão emocional física na execução da aula, mas também dos próprios alunos. |

Palavras-chave: Com certeza; influencia sim; não vou conseguir trabalhar; não vou render; não tenho dúvidas; profundamente; sim.

Síntese: A abordagem apresentada pelos docentes mostra que aspectos físicos e/ou emocionais vividos no período do ensino influenciam na aprendizagem, pois, não há como separar o físico das emoções.

4ª categoria inicial- A influência no processo ensino-aprendizagem devido condições físicas e/ou emocionais dos docentes.

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Grelha 5- A possibilidade de mudanças nas avaliações devido às condições físicas e/ou emocionais dos docentes no momento do ensino

Pergunta da entrevista: Caso seja afirmativa sua resposta à pergunta anterior, você pode acrescentar se há alguma mudança nas suas avaliações devido a essa ciência?

| Entr. | Unidades de registros |
|-------|---|
| E1 | “Quando sou eu que não estou bem, com certeza na próxima aula vou estar voltando no conteúdo, mas, não preciso mudar a avaliação. ” |
| E2 | “Eu não mudaria, se isso acontecesse, eu não mudaria. Eu acredito que o ensino é um processo.” |
| E3 | “Acredito que não há necessidade de mudar a avaliação, o que poderia fazer e dar um reforço no conteúdo.” |
| E4 | “Bem se eu perceber que foi culpa minha o processo de ensino e conseqüentemente gerou uma |

| | |
|----|---|
| | dificuldade na aprendizagem, procuro reforçar o conteúdo. ” |
| E5 | “Dá para caminhar, só naquele dia que eu não estava bem isso, não é necessário mudar a avaliação dá para caminhar sim com certeza. ” |
| E6 | “O ensino que eu apresento na escola nas turmas é contínuo, então eu não vou mudar avaliação por causa de uma situação, antes porque, é todo um processo. ” |
| E7 | “Eu tento à medida do possível, separar bem questões emocionais e físicas que eu posso estar vivendo na hora. Eu também não altero a avaliação.” |
| E8 | “Não. Procuro separar os problemas pessoais do trabalho. Tenho conseguido até agora. |

Palavras-chave: Não preciso mudar a avaliação; eu não mudaria; não há necessidade de mudar; o ensino é um processo; não é necessário mudar; não mudo por uma situação; reforçar o conteúdo; separa as coisas; não altero a avaliação; não.

Síntese: Diante algum problema físico ou emocional, os docentes apresentam a possibilidade de reforço de conteúdos e não a mudança nas avaliações.

5ª categoria inicial- O procedimento pedagógico aplicado nas avaliações após algum problema físico ou emocional vividos pelos docentes durante a aula.

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Grelha 6 - O trabalho da recuperação paralela

Pergunta da entrevista: De que forma é trabalhada a recuperação paralela em sua disciplina?

| Entr. | Unidades de registros |
|-------|---|
| E1 | “É... Uma complicação isso...A recuperação paralela tem que ser junto com a aula, e é complicado porque você já tem um conteúdo extenso para você dar para o aluno e ainda você tem que dar a recuperação, então, acontece, como está acontecendo ali.” |
| E2 | “Recuperação paralela, eu sempre entendi pela minha formação acadêmica né... Que ela deveria acontecer paralela à sala de aula, entendeu... porque hoje a secretaria está com papo de que a gente tem que fazer a recuperação e... no momento que tá dando aula né, eu acho que só acaba comprometendo as duas coisas: a recuperação do aluno e a aula que você está desenvolvendo com a turma.” |
| E3 | “Com trabalhos e outros trabalhos.” |
| E4 | “Eu tenho como prática já ter separado alguns exercícios e eu acabo passando para os alunos exercícios específicos de conteúdos que eu selecionei para essa recuperação e depois dou uma prova ou teste.” |
| E5 | “Então, recuperação paralela... Eu geralmente faço atividades para casa, para a aula, eles fazendo ali comigo valendo ponto, valendo um ponto valendo dois pontos, e depois eu marco uma avaliação sem consulta para ver se realmente ele pegou alguma coisa né. ” |
| E6 | “Não existe recuperação paralela, a recuperação paralela, ela é... Um... Ela iria exigir uma estrutura física, uma estrutura humana, que nós não temos né, é dito que o programa deve ser cumprido, ou eu cumpro o programa, ou eu faço recuperação paralela, então, a recuperação é uma... Uma falácia, ela não resiste, né, como eu vou parar para rever os conteúdos que foram apresentados no bimestre anterior, e ao mesmo tempo.” |
| E7 | “Solicito que os alunos realizem trabalhos que estão de acordo com o conteúdo que eu dei no bimestre. ” |
| E8 | “Peço aos alunos para realizarem trabalhos de pesquisa sobre o que eu trabalhei naquele bimestre.” |

Palavras-chave: Recuperação junto com as aulas; trabalhos, exercícios específicos; prova; atividades para casa; rever conteúdo; trabalhos de pesquisa;

Síntese: A recuperação paralela é trabalhada através de revisões, trabalhos e aplicações de provas e testes.

6ª categoria inicial- Estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes na realização da recuperação paralela.

Fonte: Elaboração própria, 2018.

As categorias iniciais, que deram a formação das categorias intermediárias, constituíram-se a partir das primeiras impressões acerca da realidade obtida das transcrições das entrevistas com os docentes. Veja grelha 7:

Grelha 7 - Nomeação concedida as categorias iniciais

| Categorias iniciais |
|---|
| 1ª - A seleção de importância do conteúdo para avaliação. |
| 2ª - A contextualização dos discentes em seus diversos aspectos. |
| 3ª - A imprevisibilidade e/ou instabilidade de cada avaliação. |
| 4ª - A influência no processo ensino-aprendizagem devido às condições físicas e/ou emocionais dos docentes. |
| 5ª - O procedimento pedagógico aplicado nas avaliações após algum problema físico ou emocional vividos pelos docentes durante a aula. |
| 6ª - Estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes na realização da recuperação paralela. |

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Após a elaboração das categorias iniciais, houve a aglutinação e a formação de duas categorias intermediárias. A primeira categoria intermediária formou-se pela primeira, terceira e sexta. Veja grelha 8:

Grelha 8 - Primeira categoria intermediária

| Categoria inicial | Conceito norteador |
|--|---|
| A seleção de importância do conteúdo para avaliação. | Mostra de que forma os docentes selecionam o conteúdo no período bimestral. Fundado no princípio da simplicidade segundo Morin (2005) e da descontextualização de acordo com Vasconcellos (2006). |
| A imprevisibilidade e/ou instabilidade de cada avaliação. | Descreve se os docentes pressupõem a possibilidade da imprevisibilidade e/ou instabilidade de cada avaliação. Fundamentado pelo pressuposto da instabilidade conforme Vasconcellos (2006). |
| Estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes na realização da recuperação paralela. | Expõe de que maneira sucede a recuperação paralela realizada pelos docentes. Sustentado pelo pressuposto da descontextualização de acordo com Vasconcellos (2006). |

1ª categoria intermediária - Procedimentos metodológicos dos docentes nos aspectos cognitivos.

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Diante da análise a respeito dos procedimentos metodológicos estabelecidos, verificou-se que os docentes recebem as diretrizes do conteúdo que precisam se desenvolver no período anual. Com isso, eles demonstraram que ficam limitados a selecionar elementos sistemáticos que não sejam direcionados pelo programa da Secretaria Municipal de Educação e pela grade do MEC. Como pode ser visto nas falas dos entrevistados:

| |
|--|
| E1: “Primeiro, o conteúdo já vem mais ou menos pré-estabelecido né que é feito o planejamento bimestral que no caso é o que a SME quer...” |
| E2 : “Bom... São os conteúdos mais importantes ... Dos Parâmetros Curriculares. |

Ainda nesse contexto, mostrou-se que os docentes não pressupõem a possibilidade da imprevisibilidade e/ou instabilidade que cada avaliação pode desenvolver. Os entrevistados afirmaram que:

| | |
|----|---|
| E3 | “Eu tenho um padrão de trabalho que são as avaliações formais.” |
| E4 | “Na verdade, eu trabalho com várias... Várias formas de avaliação, utilizo testes, provas, prova oral, trabalhos em grupos, mas tudo isso eu utilizo de uma forma tradicional mesmo.” |

O último conceito norteador deste tópico trouxe a exposição da maneira que a recuperação paralela é realizada pelos docentes. Conforme os professores, a estratégia utilizada é repetir os conteúdos ensinados e aplicar provas/ testes/trabalhos na obtenção de novos conceitos/notas. Isto foi comprovado pelas respostas apresentadas como:

| | |
|----|---|
| E3 | “Com trabalhos e outros trabalhos.” |
| E4 | “Eu tenho como prática já ter separado alguns exercícios e eu acabo passando para os alunos exercícios específicos de conteúdos que eu selecionei para essa recuperação e depois dou uma prova ou teste.” |
| E8 | “Peço aos alunos para realizarem trabalhos de pesquisa sobre o que eu trabalhei naquele bimestre. ” |

Diante da obtenção dos resultados obtidos na formação da primeira categoria intermediária, pode-se inferir que os docentes, nas suas práticas pedagógicas, seguem o paradigma simplificador, sendo direcionados por uma práxis que não visualiza o processo educacional como um todo. Consequentemente, o olhar dos resultados das avaliações obtidas pelos mesmos, reduz a resultados estanques e pontuais. Segundo Morin (2005), a simplicidade só vê o uno ou o múltiplo, não permitindo que entenda que o uno pode ser no mesmo momento múltiplo.

Da mesma maneira, tal princípio dissocia o que está ligado (disjunção), ou une o que é diverso (redução). Para Vasconcellos (2006), tudo deve ser contextualizado, que para a autora, é realizar operações lógicas opostas às de redução e disjunção, e da mesma forma, nas operações de simplificação que gerem uma simplicidade atomizada.

Vale ressaltar também que foi mostrado o desconhecimento dos docentes sobre as dimensões no paradigma emergente da ciência contemporânea: complexidade, instabilidade e intersubjetividade.

No que tange a segunda categoria intermediária, procedeu-se pela união da segunda, quarta e quinta categorias iniciais. De acordo com a grelha 9:

Grelha 9-Segunda categoria intermediária

| Categoria inicial | Conceito norteador |
|--|---|
| A contextualização dos discentes em seus diversos aspectos. | Referencia se há contextualização dos discentes pelos docentes no que tange aos aspectos culturais, sociais e físicos. Fundado no pressuposto da complexidade de acordo com Morin (2005). |
| A influência no processo ensino-aprendizagem devido às condições físicas e/ou emocionais dos docentes. | Indica sobre a perspectiva dos docentes se condições físicas e/ou emocionais vividas no período do ensino influenciam na aprendizagem dos discentes. Fundado no princípio do pensamento complexo conforme Morin (2005) e o pressuposto da instabilidade conforme Vasconcellos (2006). |
| O procedimento pedagógico aplicado nas avaliações após algum problema físico ou emocional vividos pelos docentes durante a aula. | Relata se ocorre mudança de procedimentos dos processos avaliativos pelos docentes devido às condições físicas e/ou emocionais vividas no período do ensino. Fundado no princípio do pensamento complexo conforme Morin (2005) e o pressuposto da instabilidade conforme Vasconcellos (2006). |

2ª categoria intermediária - Abordagens físicas, emocionais e sociais dos docentes na formação dos processos avaliativos.

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Na análise acerca das abordagens físicas, emocionais e sociais dos docentes na formação dos processos avaliativos, percebeu-se que, ao finalizar os resultados das avaliações, não ocorre a possibilidade de contextualizar os alunos no que tange aos aspectos culturais, sociais e físicos. Isso pode ser visto pelas respostas dos entrevistados:

| | |
|----|---|
| E6 | “Olha... Cada aluno é muito difícil ...” |
| E7 | “Cada aluno? Não consigo acreditar nessa possibilidade. Acredito realmente que isso é uma utopia, se alguém diz que consegue. Tenho minhas dúvidas.” |
| E8 | “Eu trabalho na quadra da escola e a maioria das minhas aulas são práticas apesar de apresentar um conteúdo teórico. Por isso se torna e é muito difícil observar todos os alunos.” |

Dentro da abrangência da mesma categoria, observou-se que os docentes demonstraram que acreditam que suas condições físicas e/ou emocionais vividas no período do ensino influenciam na aprendizagem dos discentes. Verifique as respostas dos professores:

| | |
|----|--|
| E1 | “Com certeza atrapalha, porque professor é um ser humano , então se você não está bem e você não consegue , é... Como eu vou falar... Você não consegue mostrar para o aluno que está bem, está com o psicológico abalado, provavelmente vai afetar na hora que você está dando a sua aula.” |
| E2 | “Olha eu acredito que influencia sim... Agora eu nunca me vi é muito influenciado assim para uma questão da minha vida pessoal, entendeu?” |
| E8 | “Totalmente. Da mesma forma, acredito que não somente a minha questão emocional física na execução da aula, mas também dos próprios alunos. |

No que tange ao próximo conceito norteador desta categoria, constatou-se que os professores não estabeleceram mudança de procedimentos dos processos avaliativos, apesar de demonstrarem terem ciência que suas condições físicas e/ou emocionais vividas no período

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

do ensino, influenciam na aprendizagem dos discentes. Isso é demonstrado nas seguintes falas dos docentes:

| | |
|----|--|
| E1 | “Quando sou eu que não estou bem, com certeza na próxima aula vou estar voltando no conteúdo, mas, não preciso mudar a avaliação.” |
| E3 | “Acredito que não há necessidade de mudar a avaliação, o que poderia fazer e dar um reforço no conteúdo.” |
| E5 | “Dá para caminhar, só naquele dia que eu não estava bem isso, não é necessário mudar a avaliação dá para caminhar sim, com certeza.” |

De acordo com a análise, na segunda categoria intermediária, pôde-se depreender que os docentes ao finalizar suas práticas avaliativas, não contextualizam os alunos no que trata aos aspectos culturais, sociais e físicos, tendo assim, a visão de uma parte e não do todo do processo educacional. Desta forma, inferiu-se o desconhecimento dos professores sobre a abordagem apresentada por Morin (1986), em que o todo é mais que a soma das partes e que o todo é mais que o todo. E ainda, o mesmo autor apresenta que o todo é mais que uma existência global, um verdadeiro dinamismo organizacional.

Do que aborda sobre a opinião dos docentes em relação às condições físicas e/ou emocionais vividas por eles no período do ensino influenciar na aprendizagem dos discentes, foi apresentado que tais condições interferem no aprender dos alunos. Entretanto, verificou-se que os docentes não alterariam suas práticas avaliativas devido a esta ciência. Com isso, é possível deduzir que os professores não compreendem o que venha a ser o pensamento complexo.

Segundo Morin (2005), o pensamento complexo não rejeita de nenhuma forma a ordem, o determinismo e a clareza, porém, julga incompletos, não podendo programar a descoberta, o conhecimento, nem a ação. Tal pensamento apresenta, ainda de acordo com o autor, uma realidade possível de ser modificada e que o novo pode aparecer e de que não se pode evitar.

Menciona-se ainda que, de acordo com o pressuposto da instabilidade, tudo está em um processo de converter-se em transformações contínuas e feitas por constante auto-organização. (VASCONCELLOS, 2006)

Do que trata a formação da categoria final, foi constituída a partir das duas categorias intermediárias apresentadas anteriormente neste estudo. Esta categoria representa a síntese do aparato das significações, identificadas no transcorrer da análise dos dados do estudo.

Dentro desta análise, estabeleceu-se a seguinte categoria final: “A perspectiva e ações estabelecidas pelos docentes nos processos avaliativos.” A primeira categoria final

constituiu-se da associação e interpretação de duas categorias intermediárias. Veja grelha 10:

Grelha 10 - Categoria final

| Categoria intermediária | Conceito norteador |
|--|--|
| Procedimentos metodológicos dos docentes nos aspectos cognitivos. | Verifica se ações metodológicas dos docentes estão de acordo com os pressupostos do pensamento sistêmico. Fundado no princípio da simplicidade, estabilidade e objetividade de acordo com Vasconcellos (2006) |
| Abordagens físicas, emocionais e sociais dos docentes na formação dos processos avaliativos. | Identifica se os docentes possuem conhecimento sobre o pensamento sistêmico e se tal conhecimento influencia no processo das avaliações. Fundado no princípio da simplicidade, estabilidade e objetividade de acordo com Vasconcellos (2006) |

Categoria final: A perspectiva e ações estabelecidas pelos docentes nos processos avaliativos.

Fonte: Elaboração própria, 2018.

A categoria final formou-se pelas categorias intermediárias que buscaram verificar se ações metodológicas dos docentes estão de acordo com os pressupostos do pensamento sistêmico, como também, de identificar se os docentes possuem conhecimento sobre o pensamento sistêmico e se tal conhecimento influencia no processo das avaliações.

Diante da análise dos entrevistados, identificaram-se as seguintes ações metodológicas desenvolvidas pelos docentes: a seleção de conteúdos de forma direcionada; a ausência da contextualização dos discentes no que tange aos aspectos culturais, físicos e sociais; a utilização e repetição de métodos já utilizados e de forma tradicional; a falta de pressupor a possibilidade da imprevisibilidade e/ou instabilidade de cada avaliação; a consciência que condições físicas e/ou emocionais vividas no período do ensino influenciam na aprendizagem dos discentes, no entanto, a continuação em manter os mesmos procedimentos nos processos avaliativos; a presença de ações no que trata aprovação/ reprovação/ lançamento de notas/conceitos de uma forma descontextualizada e o abordar e o proceder dos professores, nos conselhos de classe, de forma isolada e fragmentada.

Desta forma, tornou-se evidente que os docentes seguem o paradigma tradicional da ciência, no qual se encontram os pressupostos apresentados por Vasconcellos (2006), da simplicidade, estabilidade e objetividade, os quais fundamentam suas práticas pedagógicas. Conclui-se, portanto, que tais profissionais desconhecem os pressupostos do pensamento sistêmico, e conseqüentemente, influenciam todas as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, inclusive os processos avaliativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo utilizou-se de procedimentos metodológicos científicos na obtenção dos dados, da análise, e por meio do referencial teórico de autores que tratam o novo paradigma da ciência, buscou alcançar o objetivo da presente pesquisa que foi de verificar se a ação dos professores que trabalham em uma escola pública da zona Central da Cidade do Rio de Janeiro está de acordo com os pressupostos do pensamento sistêmico e se os mesmos possuem conhecimento sobre o assunto e se tal conhecimento influencia em suas práticas avaliativas.

Tal pesquisa foi norteada pela seguinte questão norteadora : Até que ponto a ação dos professores que trabalham em uma escola pública da zona Central da Cidade do Rio de Janeiro está de acordo com os pressupostos do pensamento sistêmico e se os mesmos possuem conhecimento sobre o assunto e se tal conhecimento influencia no processo das avaliações?

Com isso, por meio dos autores que abordam o pensamento sistêmico depreendeu-se que as práticas avaliativas desenvolvidas pelos docentes precisam agrupar todos os aspectos que envolvem os discentes na formação do todo, ou seja, compreender a existência da integralização do processo interativo em que os professores, alunos e o meio fazem parte dessa interação.

Ainda com base em tais autores, cumpre-se ressaltar que o olhar e as relações construídas nos processos avaliativos, que são culminados nos conselhos de classe, precisam ser concebidos dentro das dimensões da intersubjetividade, admitindo uma realidade multiversa; instabilidade, em que toda aprendizagem é incerta e em processo de evolução; e a complexidade, em que os processos avaliativos sejam desenvolvidos buscando romper com a independência das disciplinas escolares, realizando um trabalho transdisciplinar.

Neste sentido, de acordo com pressupostos epistemológicos dos autores que tratam o pensamento sistêmico, apresentou-se que os fundamentos da avaliação do processo no ensino-aprendizagem desenvolvem-se com uma prática contextualizada, em rede, em que a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade são estabelecidas, em que o sujeito está na coletividade, dentro de uma ecologia cognitiva, da qual participam outros indivíduos, cujo pensamento é também influenciado pelas pessoas que estão inseridas no ambiente, a partir de uma relação contínua que há entre o ambiente e o pensamento, dois elementos que não se separam de um único processo, cuja apreciação em partes diferentes já não faz mais sentido.

De acordo com os dados obtidos, mostrou-se que os professores trabalham de forma descontextualizada, utilizando-se de métodos tradicionais existentes e desenvolvendo práticas metodológicas conforme o pressuposto da simplicidade o qual prioriza a relação causa e efeito, desconsiderando assim, a necessidade da contextualização e da pertinência daquilo que é trabalhado no processo formativo; o da estabilidade, que tem sua base, o mundo como algo pronto e acabado, desconsiderando assim, as possibilidades do devir, e por último, o pressuposto da objetividade, o qual associado à atitude simplificadora e reducionista, que o mundo para ser conhecido deve ser abordado de forma unicamente racional.

Essa tônica discursiva conota que os entrevistados da escola pesquisada não têm conhecimento epistemológico e teórico sobre o novo paradigma da ciência, o sistêmico. Ademais, verificou-se, que devido a tal desconhecimento, os processos avaliativos são influenciados pelo paradigma cartesiano, desencadeando resultados fragmentados e estanques.

Nessa abordagem, as ações realizadas pelos professores no cotidiano escolar de não reintegrar o objeto ao seu contexto, de não olhar o aluno de uma forma integral, de utilizar a disjunção, a redução e a simplificação nas suas práticas metodológicas e concepções, contribuem tanto a reprovação dos discentes no ano letivo, como a evasão escolar.

Nesse sentido, diante do exposto, mostrou-se por meio dos dados que os docentes desconhecem o reposicionamento paradigmático da ciência, que prega o abandono da prática do reducionismo e da fragmentação; que os sujeitos precisam ter a compreensão de que fazem parte no mundo; que o entretecer permanente e contínuo entre o social, o cultural e o biológico condena a separabilidade e defende um contínuo de contínuas interações; que o uno pode ser no mesmo momento, múltiplo; que pensar sistêmico é ter um pensamento intersubjetivo, complexo e instável; a importância de concepções como a imprevisibilidade, a interpenetração, a espontaneidade, a auto-organização, a irreversibilidade, a desordem, a criatividade e, pôr fim a importância da contextualização na realização de práticas avaliativas formativas.

Os resultados ainda mostraram que o modelo seguido pelos docentes está alicerçado no paradigma tradicional, com base na racionalidade, na quantificação, ou seja, um modelo fechado de transmissão de conhecimento pelo professor transmissor, em que o aluno é sujeito receptor passivo. A metodologia aplicada encontra-se na aula expositiva via transmissão e repasse, cuja ênfase está na memorização e na reprodução daquilo que é ensinado. A avaliação é de natureza somatória priorizando apenas o resultado, e realizada por meio de testes, provas, trabalhos e tarefas, cujo propósito é o de verificação da capacidade de memorização e reprodução do conteúdo.

A pesquisa não se encerra aqui, surge um novo questionamento, e que possa, desta forma, motivar a novas pesquisas. O questionamento é: Onde está a lacuna na formação primeira e continuada dos docentes, lacuna esta que no primeiro quarto de século XXI, com o fervilhar das novas epistemologias e novas teorias, com base no novo paradigma emergente da ciência, as práticas sobre educação escolar, alunos e práticas avaliativas nas escolas municipais da Cidade do Rio de Janeiro continuam alicerçadas no paradigma tradicional?

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERTALANFFY, Ludwig Von. **Teoria Geral dos Sistemas**: Fundamentos, desenvolvimento e aplicações. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- MATURANA, R. Humberto; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Editorial Psy II, 1995.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2009.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992/ 2005.
- MORIN, Edgar. **O Método 3**: O conhecimento do conhecimento. Editions du Seuil, 1986.
- MORIN, Edgar. **O paradigma perdido**: a natureza humana. Lisboa: Publicações Europa-América, 1973.
- PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação**: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- VARELA, Francisco. **Ética y acción**. Santiago do Chile: Dolmen Ediciones S. A., 1996.
- VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento sistêmico**: novo paradigma da ciência. 7. ed. Campinas: Papirus, 2006.