

FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO E CONSELHO DE CLASSE: UMA VISÃO SISTÊMICA

Márcia Lopes Leal Dantas¹

Submetido em: 15 fev. 2019.

Aceito em: 07 jun. 2020.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar, através da revisão da literatura, os fundamentos da avaliação do processo ensino-aprendizagem e conselho de classe no contexto do pensamento sistêmico. No início, expõe uma síntese do curso transitório do paradigma cartesiano ao pressuposto da complexidade da avaliação e do conselho de classe. Após, mostra os fundamentos da avaliação e conselhos de classe em uma abordagem sistêmica, referenciados pelos teóricos do novo paradigma da ciência.

Palavras-chave: educação; avaliação; conselho de classe; pensamento sistêmico.

FUNDAMENTALS FOR THE EVALUATION AND CLASS COUNCIL: A SYSTEMIC VISION

ABSTRACT: This article aims to present, through the literature review, the fundamentals of evaluation of the teaching-learning process and class council in the context of systemic thinking. In the beginning, it presents a synthesis of the transitional course of the Cartesian paradigm to the assumption of the complexity of evaluation and of the class council. After, it shows the fundamentals of evaluation and class council in a systemic approach, referenced by the theorists of the new paradigm of science.

Keywords: education; evaluation; class council; systemic thinking.

¹ Doutora em Ciências da Educação, da Universidade Columbia (2019), Mestra em Ciências da Educação, da Universidade Iberoamericana (2016). Revalidação do diploma de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. (2017) Especialista em Língua Portuguesa (2003). Graduação em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Castelo Branco (2012), Licenciatura em Língua Portuguesa, Literaturas e Semiótica (2001), Bacharel em Comunicação Social na Universidade Gama Filho (1994). Professora do Ensino Fundamental II, do Município do Rio de Janeiro. E-mail: marcialldanats@gmail.com

INTRODUÇÃO

Na história da humanidade, de tempo em tempo, observaram-se transições e mudanças de paradigmas. Com isso, o homem apresenta em sua linha histórica concepções e crenças que influenciam no conhecimento, na cultura e na própria ciência.

Na conceituação de paradigma, no sentido etimológico, o termo paradigma vem do grego (*parádeigma*), e no latim (*paradigma*), tem um significado comum: modelo, padrão.

Na ciência, o termo paradigma foi usado primeira vez por Thomas Kuhn em 1964. Tal conceito surgiu para designar mudanças radicais, por ele observadas na ciência normal. Na obra de Kuhn, a *Estrutura das Revoluções Científicas*, o termo paradigma aparece bem como sendo a expressão comunidade científica, ou seja, um paradigma é o que os membros de uma comunidade científica partilham – não sendo possível a posse de um paradigma por um indivíduo isolado. Reciprocamente, é a respectiva posse de um paradigma comum que constitui uma comunidade científica. Para o autor, a palavra paradigma representa um conjunto de crenças comunitariamente partilhadas pelos cientistas, teoria dominante, referência, programa de pesquisa, uma maneira de solucionar problemas, conjunto de hábitos, guia para elaboração de conceitos, teorias e modelos incompreensíveis.

Toda essa definição apresentada por Kuhn(2001) sobre o termo paradigma mostra que os períodos vividos pela sociedade são marcados por posições, crenças e pela influência na formação do comportamento dos indivíduos no ambiente social, cultural, científico, educacional e político onde estão inseridos.

Tudo isso se pode observar pelas diversas mudanças que ocorreram devido às transições da época da pré-história para medieval, e depois para a idade média e moderna. Tais transformações em cada época trouxeram “verdades” e conceitos sobre concepções de todas as áreas que envolvem os indivíduos.

Hoje, vive-se mais um processo de mudança paradigmática, em que o novo paradigma da ciência pós-moderna, o sistêmico, apresenta pressupostos baseados em teóricos como: Bertalanffy (2008), que, através da sua obra “Teoria Geral dos Sistemas”, mostrou um estudo sobre os sistemas de forma global, de maneira a incluir todas as relações de interdependências, mostrando que cada um dos elementos ao serem

agrupados geram uma unidade funcional maior, possibilitando qualidades que não existiriam em componentes isolados.

Vale mencionar abordagens de outros autores sobre o que trata o novo paradigma da ciência, tais como: Capra (1996), que aborda sobre a compreensão científica dos sistemas vivos e que tudo está conectado em redes; Vasconcellos (2006), sobre os pressupostos da intersubjetividade, da complexidade e da instabilidade, formando uma ótica do mundo sistêmico; Santos (2008), explanando acerca do pensamento sistêmico e do novo paradigma da ciência; Maturana e Varela (1995), que formularam o conceito da teoria de *autopoiese*, nela, apresentando a justificativa da capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios, e, com isso, a conservação da vida ao diferenciarem o que anseiam para viver e desta forma, estabelecendo mudanças estruturais; Morin (2005), abordando o pensamento complexo e a imprescindível necessidade de tomada de consciência, bem como, o reconhecimento da aprendizagem acerca da complexidade do real.

Baseado nestes teóricos, acrescido ainda da abordagem de Perrenoud (1999), sobre avaliação educacional, o presente estudo tem como objetivo apresentar, através da revisão da literatura, os fundamentos da avaliação do processo de ensino-aprendizagem e conselho de classe no contexto do pensamento sistêmico.

Para que se compreenda a emergência de um novo paradigma, 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 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.

O autor ainda desenvolve seu discurso com a ideia da elaboração de uma disciplina que tenha como propósito fundamental a pesquisa de isomorfismos² de conceitos, leis e modelos em áreas distintas; e o apoio nas transferências úteis entre os campos, proporcionando a unicidade das ciências. (BERTALANFFY, 2008).

² Isomorfismo vem de isomorfo (=que tem forma idêntica) + sufismo nominal-ismo (que exprime as ideias de fenômeno linguístico, sistema, doutrina)

Segundo esclarece Bertalanffy, existe uma oposição que ele distingue em duas vertentes teóricas, a primeira chama-se de “mecanicista” e a segunda de “organicista.”

De acordo com Vasconcellos (2006, p. 186-187) essa divisão ocorre da seguinte forma: a “teoria cibernética seria mecanicista por sua associação com as máquinas, ou sistemas artificiais, e a Teoria geral dos Sistemas seria organicista por sua associação com os organismos ou sistemas naturais – biológicos e sociais.”

Cumpramos ressaltar que, para autora supracitada, a Cibernética e a Teoria Geral dos Sistemas surgem com o objetivo de serem teorias que ultrapassam as fronteiras das disciplinas, e, apesar delas se dedicarem a focos distintos, ambas se desenvolvem paralelamente durante o século XX.

Na década de 1950, os biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela, a partir do entendimento de sistema, na área da Biologia, estabelecem indagações sobre como operar a natureza. Tais questionamentos são apresentados desde então, que segundo a compreensão deles, a perspectiva tradicional das ciências não tem possibilidade de responder.

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

Conforme Maturana e Varela, o ser vivo é um tipo peculiar de máquina, que partindo do paradigma epistemológico que segue, compete-lhe determinar que espécie de máquina diz respeito por meio da sua organização. Para os autores, essas máquinas são denominadas como autopoieticas³, ou seja, sistemas capazes de produzirem si próprios, e com isso desenvolverem a sua identidade.

Vale acrescentar que um sistema autopoietico é estruturado como uma rede de processamento de elementos que se reconstitui de forma contínua, pela sua modificação e interação, a partir da rede que o formou. Além disso, esse sistema estabelece-se como uma unidade real no meio onde ele tem existência, determinando assim, por seu domínio topológico.

Diante dessas pressuposições teóricas, observa-se que a abordagem do novo paradigma da ciência está sustentada por teóricos que apresentam não somente a capacidade do ser vivo de se auto produzir e organizarem, mas a compreensão que tudo se conecta e se correlaciona em redes.

³ Este termo vem do grego *auto* (própria) e *poiesis* (produção)
ISSN On-line: 2237-5406

Na busca de relacionar esta abordagem com a educação, este artigo tem como objetivo apresentar, através da revisão da literatura, os fundamentos da avaliação do processo ensino-aprendizagem e conselho de classe no contexto do pensamento sistêmico

Desta forma, este estudo apresenta uma síntese do processo transitório do paradigma cartesiano para o pressuposto da complexidade da avaliação e conselho de classe. Depois, expõe os fundamentos da avaliação educacional e dos conselhos de classe em uma abordagem sistêmica, referenciados pelos teóricos do novo paradigma da ciência, o sistêmico.

1. O PROCESSO TRANSITÓRIO DOS PARADIGMAS

Com o objetivo de compreender como ocorre a mudança para o novo paradigma da ciência, apresenta-se uma síntese do processo de transição do tradicional para o sistêmico.

A partir do final do séc. XIX, a visão mecanicista do mundo resultante do paradigma cartesiano-newtoniano começa a diminuir sua força de ingerência como teoria que fundamenta o estabelecimento dos fenômenos naturais. Inicia-se, desta forma, uma ruptura⁴ entre o mundo moderno e o contemporâneo, estabelecendo o término de um período e a entrada de outro, a partir das descobertas iniciadas no despontar do século XX.

O iniciar da mudança paradigmática ocorre na ciência depois de 1900, quando Planck⁵ introduz a definição de quantum, a qual dá origem à mecânica quântica e levanta diversas indagações, não somente no que tange às questões especificamente físicas, mas também, pontos que tratam da natureza da matéria e das ciências naturais.

A descoberta referente à Teoria Quântica e à Teoria da Relatividade mostra conforme os equívocos acerca dos substanciais fundamentos da visão de mundo cartesiano no que tange ao espaço e tempo absolutos, à fragmentação e causalidade, às partículas sólidas elementares, e à objetividade da ciência, contribuindo assim, para que tais conceitos percam sua base de sustentação diante das novas conquistas ocorridas na física. (CAPRA, 1996)

⁴ Ruptura significa rompimento, suspensão ou corte. Trata-se de uma transformação na compreensão das coisas.

⁵ Max Planck procurou explicação para as características especiais da luz emitida por corpos aquecidos.

Nessa conjuntura, muitos autores começam a trazer suas contribuições para esta revolução paradigmática. Dentre alguns, destacam-se: Heisenberg – a caracterização do princípio da incerteza; Niels Bohr – introdução da lei da complementaridade e Ilya Prigogine Niels – apresentação do conceito de estruturas dissipativas.

Em virtude dos significativos avanços na ciência, surge uma nova visão de mundo, mais vasto, e com intensas implicações a respeito do processo da reestruturação do conhecimento. Conseqüentemente, ocorrem influências sobre os indivíduos que desenvolvem um olhar e postura diferenciada devido a essa transição.

Assim, o ser humano passa a possuir não apenas cinco sentidos, mas são consideradas as emoções, intuições e qualquer sentimento na construção do conhecimento, mudando assim, de uma dimensão penta sensorial para multidimensional. Desta forma, possibilita-se semear o pensamento mais englobante e totalizante, mesmo na compreensão da dificuldade de trabalhar esse processo, devido às restrições impostas pela mente humana.

Essa tônica discursiva denota a importância de olhar o mundo como um todo indiviso, em que cada parte do universo se amalgama, incluindo o observador e seus respectivos instrumentos. A totalidade é essencial de qualquer paradigma que aparece com base neste fundamento. No momento que existe movimento de energia, total e sem interrupção, todas as ocorrências não são separadas, umas das outras e, logo, não há fragmentação.

Esta visão do funcionamento do mundo e da vida compreende que o princípio da fragmentação apresentado pelo paradigma cartesiano, que separa realidades inseparáveis, já não tem mais coerência. Ele foi apresentado por Vasconcelos(2006) como objetividade(realismo do universo- acredita que é possível conhecer objetivamente o mundo), a estabilidade (determinismo, previsibilidade, a crença que o mundo é estável) e a simplicidade(operação de disjunção ou operação disjuntiva⁶).

Em face disso, não há como perdurar a ciência tradicional, isso porque torna-se inviável separar o corpo da mente, o cérebro do espírito, o homem do meio, onde está inserido. Baseado nesta proposição, tudo está relacionado, conectado, e em renovação contínua e traz, com isso, a compreensão que o mundo físico é uma rede de relações e

⁶ Quando a ciência tradicional separa os fenômenos: físicos dos biológicos, os biológicos dos psicológicos e dos culturais, e assim por diante.

não uma entidade fragmentada (CAPRA, 1996).

Desta forma, o conhecimento passa a não ser visto por algo parado e sim mostrando-se como um processo de vir a ser, em que Vasconcellos (2006) apresenta como o princípio da instabilidade (indeterminação, imprevisibilidade, incontrollabilidade, o mundo em processo de tornar-se), o da intersubjetividade (múltipla verdade, construção da realidade, transdisciplinaridade), o da complexidade (contextualização, princípio dialógico, objeto em contexto)

De acordo com Santos (2008), é necessário avançar para que ao contrário de separar os saberes, os unam, ao invés de uma única cultura, seja pluricultural. O autor apresenta que no novo paradigma da ciência há concepções como: a imprevisibilidade, a interpenetração, a espontaneidade, a auto-organização, a irreversibilidade e a desordem, nas quais consideram imprescindíveis e importantes para a absorção e compreensão do conhecimento.

2. IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO NO PARADIGMA SISTÊMICO

O sujeito no novo paradigma da ciência precisa ter um pensamento intersubjetivo para que possa compreender a impossibilidade de um conhecimento objetivo do mundo (VASCONCELLOS, 2006).

Com isso, os indivíduos no contexto do pensamento sistêmico aplicado à educação, precisa abandonar uma visão fragmentada e buscar uma visão de totalidade, trazer a necessidade da substituição do compartimentado para o integrado, do desarticulado para o articulado, da descontinuidade para a continuidade, abordando tanto na parte teórica quanto nas práticas da educação.

Essa visão conjectura uma natureza diferenciada para os diagnósticos, com novos procedimentos metodológicos. Tais ações direcionam a aprendizagem do real em suas diversas dimensões, em toda a sua complexidade, a fim de que se possa assinalar necessidades concretas com habilidades de dar subsídio a construção de uma política educacional concordante, e uma prática pedagógica que esteja mais próxima com a realidade.

Notadamente, nesta perspectiva, há uma compreensão do indivíduo como um ser que não se divide, um educando que constrói conhecimento utilizando as emoções, as sensações, a intuição e a razão. Da mesma forma, há o reconhecimento da unidade

entre cérebro e espírito, a interligação da emoção e da razão, a integralidade de todo o ser, sua recondução à sociedade e ao mundo da natureza de onde faz parte. Conforme Morin (2005, p. 52) a integração dessa realidade não deve somente reconhecer sua presença, mas também “trata-se de integrar sempre o meio ambiente, inclusive mesmo no conceito de mundo. Trata-se de integrar o ser auto-eco-organizado, até mesmo no conceito de sujeito.

Esse sujeito mencionado por Morin tem em sua construção, que o conhecimento e a compreensão de si e do meio onde está inserido, ocorrem pela cooperação de dois hemisférios cerebrais, e que juntos, mesmo tendo suas particularidades, exercem sua função complementando-se.

Nesta realidade, há uma visão mais abrangente do mundo e da vida, o que pleiteia a participação da educação no sentido de oferecer uma relação dialética mais equilibrada entre o sujeito e o objeto, já que é uma condição necessária para sobrevivência do indivíduo, na procura de soluções que minimizam ou acabam com dificuldades que o afligem. De acordo com Morin (2009, p. 14), o contrário disso gera uma inteligência:

Que só sabe separar, fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. [...] Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável.

Portanto, o autor esclarece que há uma visão mais ampla sobre a obtenção de conhecimento. Morin (2000, p. 35) descreve que “O conhecimento do mundo como mundo, é necessidade ao mesmo tempo, intelectual e vital.” O autor apresenta que para “articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento.” Desta forma, mostra que esse processo é paradigmático, sendo um elemento primordial da educação, já que está relacionado a “aptidão para organizar o conhecimento.”

Um outro aspecto dessa abordagem refere-se à forma como esse conhecimento é internalizado. Segundo esclarece Morin, (2009, p. 15):

[...] O conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar.

Ao analisar as instituições escolares fora de uma visão sistêmica, percebe-se que elas buscam atender uma quantidade excessiva de alunos de uma forma despersonalizada, sem olhar o indivíduo como um sujeito original, diferente, singular e único. Não atentam que os mesmos chegam dotados de inteligências múltiplas, que apresentam distintas formas de aprendizagem e, por consequência, díspares habilidades para solucionar problemas.

Por isso, perante o olhar sistêmico, busca-se o sujeito na coletividade, dentro de uma ecologia cognitiva, da qual participam outros indivíduos, cujo pensamento é também persuadido pelas pessoas que fazem parte do ambiente, a partir de uma relação ininterrupta que existe entre o pensamento e o meio ambiente, dois elementos que não se separam de um único processo, cuja apreciação em partes diferentes já não faz mais sentido.

Além da abordagem do que trata o olhar do aluno, há também o fato do “nosso sistema de ensino” obedecer aos “desenvolvimentos disciplinares das ciências [...]”. Desta forma, “trouxeram os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira” (MORIN, 2009, p. 15). O próprio autor ainda acrescenta:

Na escola primária nos ensinam a isolar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento.

A realidade que se constroem nas instituições escolares mostra as dificuldades de desenvolver um pensamento sistêmico, uma busca de visão global na educação e trabalhar em atividades e processos avaliativos que rompam com um olhar cartesiano, fragmentado e descontextualizado.

Com isso, os profissionais de educação necessitam compreender os fundamentos da avaliação no novo paradigma da ciência e de que forma o processo das práticas avaliativas desencadeia nos conselhos de classe, continuando assim, o ato de avaliar de uma forma sistêmica.

3. FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO NO PARADIGMA SISTÊMICO

Como mencionado, torna-se necessário a compreensão dos profissionais de educação sobre os fundamentos da avaliação no novo paradigma da ciência, para que assim, possam realizar em suas práticas avaliativas ações que mostram que estão tendo um olhar global dos discentes, e não apenas em busca de resultados estanques e fragmentados para serem apresentados nos conselhos de classe, mas ao contrário, realizando avaliação de forma processual e contínua.

Estas práticas avaliativas estabelecidas pelos docentes, no âmbito sistêmico, devem estar relacionadas com diversas conexões que envolvem todo o processo ensino-aprendizagem. Conforme Perrenoud (1999), a avaliação é o centro de vários aspectos que envolvem as ações e resultados obtidos pelos professores.

Conforme esclarece o autor, pontos como: relações entre família e a escola; organização das turmas, individualização; didática, métodos de ensino; contrato didático, relação pedagógica, ofício de aluno; acordo, controle, política institucional; planos de estudos, objetivos, exigências; sistema de seleção e de orientação; satisfações pessoais e profissionais são apontados como influenciadores por estarem conectados com toda a comunidade escolar.

Partindo dessa proposição, inicia-se apresentando sobre a importância de considerar as conexões entre família e a escola. Para os pais, o resultado tradicional de uma avaliação, como um teste, prova ou trabalho individual é uma resposta de como se encontra o educando, do que tange ao êxito ou ao fracasso do mesmo na escola. Torna-se difícil para os responsáveis considerarem atividades que não trazem um resultado quantitativo como algo que pode acrescentar para o “futuro” do aluno.

Desta maneira, a família pressiona de alguma forma, mesmo não tendo conhecimento de suas ações, que se permaneça a obtenção de resultados de uma forma tradicional. E no momento que são abordadas atividades pelos docentes que desenvolvam a pesquisa, interações por meio de situações problema, trabalhos em grupos, passeios, montagem de uma exposição ou outras que associem a aspectos qualitativos, levam os familiares a não compreender que tais práticas avaliativas exercidas pelos professores, estão buscando resultados dentro de uma perspectiva

sistêmica. De acordo com Perrenoud (1999), isso é um elemento de dificuldade para que ocorra uma mudança pedagógica.

Entretanto, sabe-se que não é algo insuperável, contudo, faz-se necessário que tais transições de âmbito formativo, qualitativo e interativo sejam apresentadas paulatinamente por meio de uma reestruturação. De acordo com Weiss (1992) é importante ter explicações pacientes, na busca de uma mudança das representações, a fim de que se reconstrua um relacionamento dialógico com as partes, ou seja, a família e a escola entendam o que está sendo trabalhado e conquistado. Para Montandon e Perrenoud (2001), quando não ocorre uma prática dialógica entre escola e família, existem motivos que inviabilizem esse câmbio de pensamento, fazendo com que a avaliação fique focalizada nos medos e oposições dos pais, possibilitando ocorrer um bloqueio para qualquer tipo de mudança.

O segundo elemento apresentado por Perrenoud (1999) consiste na organização das turmas e possibilidades de individualização. Não há como considerar, conforme o autor, que a avaliação seja formativa, se ela não levar em conta que as práticas avaliativas regulam individualmente a aprendizagem. Além disso, observa-se que a formação das turmas não pode ter como parâmetro somente a quantidade de alunos, mas buscar o rompimento da estruturação do curso em graus, no sentido de uma individualização nos caminhos da formação.

Seguindo esse viés, permite-se que os educadores atentem às dificuldades e problemas individuais, podendo romper com ações pedagógicas que não estão dando certo, à procura de estratégias que respondam as carências demonstradas pelos alunos.

Vale considerar que alguns elementos, tais como a inflexibilidade do horário escolar e programas a serem seguidos, criam obstáculos para a imersão dos educadores na elaboração de um trabalho avaliativo mais personalizado.

Acerca da didática e métodos de ensino numa perspectiva sistêmica, Bain (1988), aborda de uma forma clara e determinante a proposta de reconstruir a avaliação formativa na área da didática, de forma a fazer parte as regulações a um tratamento preciso, em que possam ser baseadas tanto nos saberes e competências que são adquiridos quanto nos funcionamentos dos alunos.

Essa tônica discursiva conota que a didática utilizada possa proporcionar não uma relação pedagógica tradicional, em que os alunos precisam realizar qualquer ação para obter bons resultados nas provas, mas trabalhar para uma avaliação formativa, em

que eles possam querer aprender e sem temor, revelar suas dúvidas, suas lacunas e os obstáculos nas execuções das atividades.

De acordo com Perrenound (1999, p. 152), o profissional de educação só vai realizar uma avaliação formativa se ele compreender que não é possível trabalhar de forma isolada. Torna-se necessário uma nova concepção da “equidade e da igualdade diante do sistema, uma certa tolerância à desordem e à diferença, capacidades de autorregulação e de autoavaliação de uns e de outros.”

A concepção abordada pelo autor requer que programas escolares sejam mais enxutos, com objetivos desenvolvidos pelos próprios profissionais de educação, e que atente ao currículo e um plano de estudos que se aproximem o máximo da realidade dos alunos.

Um ponto a ser destacado dentro do olhar sistêmico consiste nos saberes conquistados e/ou desenvolvidos, os quais não buscam preparar um grupo que priorize o outro por meio da seleção. Esse elemento deve ser dialogado entre os componentes da comunidade escolar, e submetido a participação da responsabilidade de todo processo. A questão imprescindível é o reconhecimento que a avaliação formativa faz parte de um propósito maior que é a democratização do ensino.

Em razão dessa realidade, requer dos profissionais de educação a compreensão da necessidade de mudanças. Desta forma, a avaliação no processo ensino-aprendizagem no novo paradigma da ciência precisa ser fundamentada considerando todas as relações que envolvem o aluno em um processo contínuo, formativo atentando em priorizar aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

4. FUNDAMENTOS DO CONSELHO DE CLASSE NO PARADIGMA SISTÊMICO

Seguindo a mesma trajetória da abordagem anterior sobre avaliação, sendo ela, em uma perspectiva sistêmica, o centro de todo sistema de ensino e didático (PERRENOUND, 1999), precisa-se compreender a importância dos conselhos de classe nesse contexto e como se apresentam no fundamento deste paradigma.

O conselho de classe se constitui em um espaço onde profissionais de educação possam realizar juntos, leituras e interpretações de uma forma democrática os resultados obtidos pelas práticas avaliativas exercidas pelos mesmos, a partir do trabalho desenvolvido no processo ensino-aprendizagem. Com isso, procura-se

verificar, com o objetivo de acrescentar, resignar ou permanecer ações pedagógicas a fim de melhorar resultados das atividades realizadas pelos discentes. Ou seja, um lugar de reflexão das práxis educacionais e de avaliação coletiva, permitindo mudanças em tais ações, baseado na proposta pedagógica da escola.

A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro, publicada pelo MEC, conhecida como LDB, manifesta a política e o planejamento do país. Essas normas são alicerçadas de acordo com a Constituição Federal que traz uma direção no que tange ao aspecto avaliação, como um dos elementos que compõem o processo ensino -aprendizagem.

De acordo com o Art. 24, a verificação da aprendizagem deve seguir alguns critérios, os quais são destacados a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, dando relevância aos aspectos qualitativos, e dos resultados obtidos pelos discentes durante o ano sobre os quantitativos e eventuais provas finais.

Tais considerações mostram que práticas avaliativas exercidas por profissionais de educação de forma estanque, e valorizando pontos quantitativos, trazem, logo em primeira instância, um caminho que eles têm percorrido fora das Diretrizes Educacionais que o país é regido.

Da mesma forma, ao avaliar na perspectiva cartesiana, os educadores, ao se encontrar nos conselhos de classe, apenas repassam os resultados obtidos por suas avaliações aplicadas aos alunos no período bimestral. E apesar de o encontro possibilitar o diálogo e troca de experiências, cada docente lança o conceito de acordo com sua perspectiva e valor atribuído a disciplina ensinada.

Com isso, cada professor, por não trabalhar de forma coletiva, sistêmica e democrática, passa a ser apenas o anunciador de notas que os alunos conquistam, e conseqüentemente, exercem uma função classificatória, valorizando aspectos quantificáveis.

Segundo Morin (2005a), as disciplinas fecham-se e não há comunicação entre elas. Os fenômenos são progressivamente fragmentados, e não se consegue imaginar a sua unidade. Por isso, o autor apresenta a importância da realização de um trabalho transdisciplinar.

Entretanto, vale ressaltar que o próprio autor salienta a necessidade de compreender que “para ser transdisciplinar, é necessário ter um conhecimento complexo. Não pode ser considerado transdisciplinar apenas por justaposição de

elementos. É necessário saber ligar os elementos das diferentes disciplinas.” (MORIN, 2007, p. 18).

Seguindo tal proposição, o trabalho desenvolvido e apresentado nos conselhos de classe deve ser o resultado avaliativo das relações dos conhecimentos apreendidos, os diálogos, as interações, as relações e as interrelações construídas em todo processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Dalben (2004), este momento pedagógico é uma instância formal instituída na escola que apresenta a responsabilidade de analisar o completo processo coletivo da avaliação trabalhada, e mostra a possibilidade de articular todos os segmentos da escola, possuindo o ensino como objeto de estudo, já que é o centro principal do qual todo trabalho é desenvolvido na escola.

Nesta perspectiva de analisar o todo nos conselhos de classe, precisa-se de que antes, os docentes desenvolvam a prática da transdisciplinaridade, o olhar global do aluno, a valorização dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e a compreensão das avaliações formativas.

Desta forma, ao realizarem tais ações, os professores chegam aos conselhos de classe abordando a construção dos resultados obtidos em suas práticas avaliativas de forma contextualizadas, em rede, em que a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade se fazem presentes, em que o sujeito está na coletividade interagindo e sendo influenciado por outros e pelo ambiente que está inserindo. E é nesta concepção que se fundamentam os conselhos de classe no novo paradigma da ciência, o sistêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar, através da revisão da literatura, os fundamentos da avaliação do processo de ensino-aprendizagem e conselho de classe no contexto do pensamento sistêmico, realizou-se a revisão na abordagem científica de diversos autores que explanam o novo paradigma da ciência, dentre os quais se destacam: Von Bertalanffy - apresentou a importância de abandonar a prática do reducionismo e da fragmentação; Fritjof Capra - mostrou que os sujeitos ao exercer o papel de observadores precisam ter a compreensão que fazem parte no mundo que observavam; Humberto Maturana e Francisco Varela - demonstraram que há um

entretecer permanente e contínuo entre o social, o cultural e o biológico ao abordarem que não se pode ver os seres vivos e o mundo que o cerca separados, mas em contínua interação; Edgar Morin- apresentou que o paradigma complexo possibilita enxergar que o uno pode ser no mesmo momento, múltiplo; Maria José Vasconcellos - abordou que o pensar sistêmico é ter um pensamento intersubjetivo, complexo e instável; Boaventura Santos -explanou a importância de concepções como a imprevisibilidade, a interpenetração, a espontaneidade, a auto-organização, a irreversibilidade, a desordem, a criatividade e Phillipe Perrenoud - apontou a importância da contextualização na realização de práticas avaliativas formativas.

Desta forma, com base nos pressupostos epistemológicos de Von Bertalanffy, Edgar Morin, Maria José Vasconcellos e Fritjof Capra 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 multidisciplinar.

Apresentando ainda as abordagens de Humberto Maturana e Francisco Varela, salienta-se a importância dos profissionais de educação, ao realizarem suas práticas avaliativas, compreenderem que o aluno é uma consequência de um entrelaçar permanente entre o social, cultural e biológico, e que tudo precisa ser considerado, tanto o indivíduo quanto o meio onde está inserido.

Da mesma forma, segundo as proposições de Boaventura Santos , verificou-se a necessidade e a relevância que os docentes trabalhem os processos avaliativos atentando para dimensões como a imprevisibilidade, a espontaneidade e a criatividade que cada avaliação pode ser construída.

Acrescenta-se ainda que, segundo Phillipe Perrenound, os docentes precisam colocar a avaliação como o centro de todo processo ensino-aprendizagem e, com isso, desenvolverem práticas avaliativas formativas em que sejam consideradas as diversas interdependências que envolvem os resultados das avaliações. Deve-se, também, construir um trabalho contínuo com todos os professores durante todo o processo educacional, possibilitando que os conselhos de classe possam ter o trabalho desenvolvido por todo o bimestre escolar, e, não somente, um único dia, em que notas ou conceitos são auferidos.

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 e, conselho de classe, 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.

REFERÊNCIAS

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.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselho de Classe e Avaliação**: Perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.

KUHN, Samuel Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 16.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco Javier. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MONTANDON, Cléopâtre.; PERRENOUD, Philippe. **Entre pais e professores**: um diálogo impossível? Oeiras: Celta, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2009.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. Revista e modificada pelo autor. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.

_____. **Innovation and interdisciplinarity in the University**. Jorge Luis Nicolas Audy e Marília Costa Morosini. (Org.) Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Afrontamento, 2008.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento sistêmico: novo paradigma da ciência**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2000.