

REGISTRO ACADÊMICO E DA AVALIAÇÃO COMO ENFRENTAMENTO NO PROCESSO DE INOVAÇÃO CURRICULAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

BARBOSA, Edson Pereira
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
edsonpb@ufmt.br

LINS, Romulo Campos
UNESP/ Rio Claro
romlins@rc.unesp.br

Resumo:

Com base no Modelo dos Campos Semânticos (MCS) de Lins (2009, 2012) e em Skovsmose (2007), apresentamos neste texto, uma leitura do sistema de regulação e avaliação no processo de implantação do CCNM *Campus* de Sinop (MT) da UFMT. Observamos e discutimos o quanto o registro acadêmico da avaliação determina e assegura uma forma de organização administrativa e didática que efetiva a prática vigente de avaliação, mas também induz práticas administrativas e pedagógicas especializadas que enfraquecem o senso de responsabilidade e de solidariedade. E, Por último, propomos como alternativa uma leitura positiva da experiência do CCNM e de seus enfrentamentos como forma de produzir um estranhamento e uma oportunidade de abertura para outras compreensões e práticas.

Palavras-chave: Currículo; Interdisciplinaridade; Formação de Professores; Ciências Naturais e Matemática.

1. Introdução

O Curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática (CCNM), implantado em 2006 no Campus Universitário de Sinop da Universidade Federal de Mato Grosso, tem como proposta curricular a formação inicial de professores de Ciências Naturais e Matemática por área do conhecimento, por meio de uma proposta metodológica interdisciplinar. O CCNM tem duração de quatro anos, dividido em oito módulos semestrais, com aulas no período noturno e habilita professores para ministrar aulas de Ciências e Matemática para as séries finais do Ensino Fundamental e, de Física, ou Matemática, ou Química para o Ensino Médio.

O currículo do curso possui duas estruturas complementares, com duração de dois anos cada uma, organizadas em quatro módulos semestrais. A Formação Comum cursada pelos alunos ingressantes das três habilitações e uma Formação Específica, cursada pelos alunos conforme a escolha no momento de ingresso.

A proposta curricular desse curso foi inspirada em experiências desenvolvidas nos cursos de formação continuada já ofertados em Cuiabá, Barra do Garças e Rondonópolis, em caráter emergencial e de requalificação de professores da rede estadual de ensino para as áreas de Ciências da Natureza e de Matemática.

A importância deste estudo é reforçada devido à recente implantação de cursos de ciências naturais e matemática em universidades e institutos federais e ao fato de ainda não se ter um amplo trabalho de avaliação de seu funcionamento. Não se sabe, por enquanto, se essas experiências vão apontar novos caminhos para a solução de problemas das licenciaturas. Por isso, entendemos que o ato de conhecer e produzir significados para a constituição de projetos de curso desse tipo e os contextos nos quais eles ocorrem contribui para a comunidade científica e elaboradores de políticas públicas compreenderem os atuais movimentos e possíveis tendências de formação de professores, os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e a construção de programa formação de professores.

Com base nessa preocupação procuramos compreender o que ocorre numa situação efetiva de inovação curricular na formação de professores. Para isso, realizamos uma leitura do processo de implantação de implantação do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática (CCNM) por área do conhecimento na UFMT, campus de Sinop (MT).

Neste texto, realizamos com base no Modelo dos Campos Semânticos (MCS) de Lins (2009, 2012) uma leitura do sistema de regulação e avaliação no processo de implantação do CCNM *Campus* de Sinop (MT). Também discutimos como as relações de poder e como o processo de registro de avaliação podem se constituir em enfrentamento para uma prática pedagógica não disciplinar e para a inovação curricular em cursos de formação inicial de professores.

Inicialmente apresentamos uma síntese dos dados constituídos a partir das falas dos professores, ocorridos no processo de implantação do CCNM. Além das entrevistas, foram constituídos textos para produção de significados a respeito destes enfrentamentos: portfólios e memoriais dos alunos, relatórios, planos de ensino, caderno de campo dos

professores, textos publicados por professores, conversa com professores e alunos, registro de nossas visitas in loco, etc.

Em seguida, com base em Skovsmose (2007) observamos e discutimos o quanto o registro acadêmico e da avaliação determinam e asseguram uma forma de organização administrativa e didática que efetiva a prática vigente de avaliação, mas também induz práticas administrativas e pedagógicas especializadas que enfraquecem o senso de responsabilidade e de solidariedade.

Por último, propomos como alternativa uma leitura positiva da experiência do CCNM e de seus enfrentamentos como forma de produzir um estranhamento e uma oportunidade de abertura para outras compreensões e práticas.

2. Enfrentamentos Relacionados ao Sistema de Avaliação e Regulação no Processo de Implantação do CCNM

Com relação ao processo de avaliação e registro da avaliação o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do CCNM propõe um conjunto de instrumentos de registro e gestão de avaliação, como questionários, avaliação escrita, avaliação em plenárias, portfólios. A fala seguinte da professora Saleti, uma das idealizadoras do curso, contribui para que tenhamos uma ideia da proposta:

No modelo de avaliação que nós adotamos tínhamos momentos de avaliação individual, de avaliação coletiva (todos os professores e os alunos) e dos grupos de alunos, momentos de avaliação integrada, nos quais eram feitas algumas produções escritas. Então era avaliação individual, em grupos e coletiva. Tinha o portfólio. Cada aluno construía seu portfólio, foi uma coisa assim que até traumatizou um pouco os professores, porque era um volume de trabalho muito grande. De certa forma até começou pequeno, mas aí os alunos incorporaram de tal forma, que virou uma coisa muito grande. (SALETI).

Na fala da professora observamos que um dos enfrentamentos está relacionado ao volume de **trabalho docente** que implicava o processo de avaliação adotado, já que na proposta adotada, o docente deveria participar de várias atividades de avaliação e registro, como explicou a professora Saleti.

Leitura das entrevistas com alunos da primeira turma do CCNM de Sinop observamos que a adoção dos portfólios, por exemplo, demandava dos professores tempo para leitura e para o retorno desta leitura aos alunos. Com o aumento do número de alunos

no curso, à medida que faziam novos vestibulares, este instrumento de registro de avaliação e reflexão se tornou impraticável; tanto que a partir da terceira turma deixou de ser adotado como forma de avaliação obrigatória.

No PPC do CCNM também é apresentado como instrumento de avaliação a Avaliação Global por módulo, definida da seguinte maneira:

É indicativo do curso a realização de avaliação global, com caráter de diagnóstico que possibilite encaminhamento de processo de acompanhamento – individual e coletivo no que concerne ao aprendizado e possibilidades de análise e síntese – interdisciplinaridade e transposição - relacionadas aos eixos temáticos. A avaliação global é instrumento próprio do processo de ensino-aprendizagem, de acompanhamento individual e coletivo. O desenho da avaliação antecede o início dos módulos, é instrumento a ser elaborado pelo coletivo de professores no processo de organização didático-pedagógica relacionada ao planejamento dos módulos. O que se espera é um instrumento que possibilite reflexão e organização das ações curriculares. (UFMT, 2010, p. 121).

Em nossa leitura, estes instrumentos (portfólios e avaliação global) tiveram sua execução comprometida, em grande parte, porque demandava dos professores uma disposição para enfrentar este modelo de avaliação e uma reorganização do tempo do trabalho docente que precisava acompanhar e participar de muitas reuniões. Demandava como apresenta na definição acima, o planejamento coletivo prévio e a existência de um sistema de organização e comunicação. Isto exigia, por exemplo, que cada professor tivesse noção do que todos os professores esperavam como avaliação do componente específico e do curso como um todo.

Além dessa limitação de mudança no trabalho docente, observamos enfrentamentos contextuais, próprios do Campus de Sinop que se encontrava em fase de implantação. Nas entrevistas, foram apresentadas como dificuldades contextuais a rotatividade de professores, o afastamento de docentes para qualificação, a resistência de alguns professores à forma de organização curricular do curso e o número de professores interinos em constante processo de contratação contribuíram para um esvaziamento das atividades de planejamento coletivo; o que inviabilizou a continuidade de uma prática de planejamento coletivo e, conseqüentemente tornou inviável a aplicação dos instrumentos que viabilizariam um sistema de avaliação processual.

Outro enfrentamento foi com relação ao **registro acadêmico** na instituição, como nos conta Saleti:

Do ponto de vista, da estrutura sedimentada, vista como a estrutura legal, foi muito difícil, porque nem o sistema acadêmico informatizado da universidade conseguia nos inserir. Não tinha e não tem uma estrutura de curso que seja modular. Para começar tivemos que transformar o nosso curso de oito módulos em um curso com oito disciplinas. (SALETI).

Além disso, para o sistema informatizado, cada módulo era uma disciplina e só um professor era responsável por cada disciplina; então, pelo sistema somente um professor ministrava toda a carga horária do módulo. Isto provocava, para os professores que atuavam no CCNM, dificuldades de registrar e comprovar, a partir do sistema, seus encargos didáticos. Esta situação aumentava ainda mais os trabalhos para a coordenação do curso que ficava responsável pela emissão de documentos, que influenciam na avaliação docente para fins de progressão na carreira docente na universidade.

Com relação ao registro da **avaliação sobre os alunos**, o CCNM, por ser um curso regular, com alunos ingressantes a cada ano, foi obrigado a adotar o sistema de registro de avaliação acadêmica, pois o colegiado de curso não conseguiria administrar as pendências, reprovações, transferências, trancamentos de matrículas e desistências de alunos.

Somente no ano de 2010, foi possível regularizar os registros dos discentes e dos docentes dentro do sistema acadêmico informatizado da universidade. Isto ocorreu porque o colegiado do curso aceitou transformar os componentes curriculares do módulo em disciplinas. Assim, para efeito de registro, o curso é disciplinar, os módulos existem apenas no PPC.

Outro enfrentamento foi a dificuldade para colocar valores numéricos. Nós achamos que era uma incoerência quantificar a avaliação dessa natureza. Para conciliar adotamos o critério de valorizar a avaliação por conceito. Mais uma vez estávamos na contra mão do processo, porque nosso sistema é por notas, de valoração da avaliação da aprendizagem é nota mesmo de zero a dez, então os professores faziam a avaliação, faziam as leituras, atribuíam conceitos e esses conceitos eram transformados em números. Conceituar o que significa dez e nove, entre nove e dez, então tivemos que conceituar nossa compreensão para poder encaixar no sistema. Essa foi outra condição, outra situação complicada que também tivemos que conviver até o final. E todos os outros cursos que vieram nesses moldes, ainda hoje seis anos depois, continuam com esse problema porque não mudou nada na universidade. (SALETI)

Com a instabilidade do corpo docente do curso, a ausência de planejamentos coletivos e de um sistema de organização e comunicação próprio, a ideia de módulo tem ficado de lado e a prática docente, cada vez mais, orientada pelo sistema informatizado de registro acadêmico. Assim, os professores, como já não realizam a avaliação processual,

evitam trabalho com registros descritivos e conceituais e apenas atribuem notas para serem lançadas no sistema acadêmico.

Assim como ocorre com o sistema da universidade, foram apresentadas dificuldades de interação com o sistema de avaliação executado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional (INEP)¹.

Outro enfrentamento pesado, que tivemos de vivenciar, foi o fato de que o sistema federal de regulação, também não vê essas modalidades de trabalho diferenciadas, inovadoras, sei lá como queiram chamar. Porque quando nós vamos ser avaliados pelos órgãos, pelas estruturas superiores também vem com essa caixa, também tivemos mais uma vez que disfarçar, também, não pudemos dizer que o nosso trabalho é na forma de módulo, não pudemos dizer que o trabalho é integrado, porque a caixa na qual temos que colocar essas informações é disciplinar, disciplina por disciplina, conteúdo por conteúdo, carga horária para cada disciplina. Então mais uma vez, primeiro com os alunos, depois com a instituição e depois com o sistema de avaliação. Foi difícilimo para fazermos compreenderem o processo de avaliação, porque a estrutura que está aí sedimentada é muito complicada. (SALETI)

A partir da fala da professora Saleti, que após sair da coordenação do CCNM de Cuiabá preside a Comissão de Avaliação Institucional e é a procuradora institucional da UFMT, podemos compreender melhor como ocorreu o processo de cadastramento do curso no INEP:

Primeiro quando pensamos o curso de Ciências Naturais e Matemática, na perspectiva de ser um curso único e a verticalização dos conhecimentos específicos ocorreriam apenas nos momentos finais do curso, onde os alunos fariam as habilitações. Entretanto do ponto de vista do cadastro no MEC [Ministério da Educação] e do processo de avaliação não é possível termos o curso com uma entrada e depois ele abrir para as habilitações, isso não é possível na UFMT e não é possível no MEC. Então tivemos que fazer o cadastro desses cursos separados no MEC: Curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática: Habilitação em Matemática; Curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática: Habilitação em Física; Curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática: Habilitação em Química. Inclusive um projeto pedagógico para cada habilitação. O que era para ser um curso se transformou em três. (SALETI).

Esta interação dos “cursos integrados”, que oferecem mais de uma habilitação, não é uma situação isolada do CCNM da UFMT, segundo Imbernon et. al (2011), a discussão

¹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional, órgão do Ministério da Educação (MEC) responsável pela avaliação dos cursos superiores no Brasil.

relacionada a avaliação por parte do INEP/MEC foi tema central nos dois primeiros Seminários Brasileiros de Integração das Licenciaturas em Ciências Naturais – LCN.

Segundo Saleti, também no âmbito do Conselho Nacional de Educação e do INEP/MEC, estão ocorrendo mobilizações para que os cursos integrados sejam cadastrados como tal:

Pelo cargo que ocupo atualmente aqui na universidade tive oportunidade de participar de ‘ene’ reuniões e esta questão sempre é colocada, pois não é só a UFMT que tem essa proposta de trabalho, várias universidades trabalham dessa maneira. O MEC tem estimulado este tipo de curso como inovação curricular. Vem o REUNI² e estimula mais ainda: “vamos criar propostas inovadoras” e as universidades propõem os projetos inovadores, mas não conseguimos cadastrar, não conseguimos que o processo de avaliação olhe para nossa proposta inovadora, como inovadora. Tem uma caixa, na qual ela tem que se colocar de toda forma. Por exemplo, pensamos um curso por módulos, onde não há a compartimentalização dos conhecimentos em disciplinas. Você tem que chamar de disciplina, agora chama de componente curricular. Mas componente curricular é o módulo, o módulo deve ter suas unidades, cada unidade tem que ter o professor responsável e acaba então ocorrendo a compartimentalização do conhecimento, justamente o que não queríamos. Mas enfim, tivemos que colocar dessa forma para ajustar ao sistema de avaliação. É possível cadastrar lá o módulo? Sim, mas eu tenho que chamar de disciplina. E até hoje continuamos brigando, só agora o MEC constituiu um grupo chamado LIs, que são as Licenciaturas Integradas outro grupo chamado BIs, que são os Bacharelados Integrados. Agora o MEC está discutindo a possibilidade de institucionalizar os cursos integrados, parece que vai acontecer. Pelo menos tenho essa esperança. Inclusive, tivemos a oportunidade de apresentar o projeto do curso de Sinop no Conselho Nacional de Educação, assim como outras universidades apresentaram suas propostas também. Parece que estão acenando para realmente existir a possibilidade de entrar no cadastro e fazer a opção se a licenciatura é integrada, ou é específica, alguma coisa dessa natureza. (SALETI).

Esta dificuldade de interação com o MEC e a ausência de uma diretriz nacional para os cursos de licenciatura em Ciências Naturais também apresentam dificuldades para compor comissões de avaliação dos cursos realizados em Cuiabá, como nos conta o professor Rinaldi ao falar da avaliação dos cursos de Cuiabá:

Não tem nada no Ministério da Educação sobre esses cursos novos, apesar de o MEC solicitar esses cursos novos. Olha a incoerência! Olha o paradoxo! O MEC solicita inovação, nós (as universidades) apresentamos propostas de inovação, a universidade aprova nos Conselhos, aí há legalidade. No nosso caso foi aprovado no Consepe³, tem as portarias

² Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)

³ Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMT – Consepe.

todas. Agora quando chega no INEP para avaliar esses cursos, não tem equipes com conhecimentos necessários para dar respostas a uma avaliação decente, coerente para as inovações que o MEC mesmo solicitou. O MEC financia, quer dizer o Estado financiou esse curso para nós, mas mais da metade, cerca de sessenta por cento do dinheiro é do MEC. O MEC sabia onde estava colocando o dinheiro. Para que o MEC o financiasse, para liberar o dinheiro, exigiu a apresentação do projeto. Então a parte do MEC está legal. Mas quando chegou a avaliação, o INEP não conseguiu mandar as comissões, não achou. Para avaliar esse curso, os físicos não quiseram vir. Coerência dos físicos e aí temos que parabenizá-los. O caso da matemática foi uma lástima. E a química, apesar de ser um pessoal da área de pesquisa em química, não era do ensino de química, mas o pessoal tinha uma vivência na área. E a nossa nota foi cinco. Mas o mesmo curso por outra equipe não foi avaliado. No caso da matemática. Perguntavam: “Mas cadê a disciplina de Cálculo?” e nós respondíamos: “Não tem em nossos cursos essa divisão disciplinar, é por área é trabalho totalmente integrado, totalmente contextualizado. Os conteúdos de cálculo estão dentro de um contexto. Não temos a disciplina x, y, z.” (RINALDI).

Esta mesma dificuldade de formação de equipes ocorreu em Sinop, após longa gestão da universidade foi viabilizada numa visita conjunta das equipes para avaliar as habilitações de Matemática e Química – ao final do processo ambos os cursos ficaram com nota 4; mas a comissão para avaliar o curso de Física não pode ir a Sinop na mesma data e a visita dos avaliadores só foi possível em setembro de 2012 e o curso de Ciências Naturais e Matemática: habilitação em Física também obteve nota 4.

3. Implicações do Sistema de Avaliação e de Registro da Avaliação nos Encaminhamentos Didáticos.

Por ocasião da entrevista, o professor Felício chama atenção para a importância de se observar e discutir o quanto o registro acadêmico e o da avaliação direcionam a prática de avaliação e determina encaminhamentos didáticos no interior do curso.

Numa proposta de curso igual a esse, todos os registros e a história se dão no cotidiano. As pessoas precisam participar desse registro. É necessário ter uma secretaria, mas é necessário que o exercício da docência traga essa história escrita. É necessário um desprendimento dos sujeitos em termos de apontar os problemas. É mais simples falar dos problemas de aprendizado, de registro acadêmico, das dificuldades com relação a exercer outras funções além da atividade de docência e da pesquisa, de que dos problemas pontuais com a avaliação. Porque é bem mais cômodo não olhar e inferir num coletivo sobre as possibilidades de responder à mudança, a uma problematização. Nesse sentido, a disposição para mudança na forma de registro da avaliação pode contribuir para um caminhar que consiga trazer os problemas, olhar os problemas e ter

projetos de resolvê-los. Isto ainda não ocorreu. Penso que para formação de professores esse é um trabalho a ser realizado, buscar superar as formas tradicionais de registro, porque elas já trazem uma predeterminação do que deve ser a prática pedagógica compartimentada. O sistema serve de amparo para alguém (professor e aluno) dizer que não pode mudar porque o sistema não aceita esse tipo de mudança. Então vira um cumpra-se. (FELÍCIO)

Em nossa leitura da entrevista e em conversa posterior para discutir este trecho, entendemos que para Felício o sistema fechado numa nota de suposta compreensão de conteúdo programático não contribui para indicar o que deve ser melhorado no processo de formação. Também não considera as particularidades do perfil indicado no PPC, o que não contribui para que o sujeito (aluno) abrace a profissão que supostamente ele se dispôs a ingressar.

Assim, um passo importante para consolidação do curso é buscar iniciativas para a forma de registro. No caso do CCNM, a adoção dos portfólios e da avaliação global deve ser amadurecida agora que o curso conta com um corpo docente mais estável nos cursos regulares, para que possamos verificar se estes instrumentos realmente são uma alternativa de registro que considere o processo de formação conceitual e prático-profissional de cada estudante e do curso como um todo.

Ainda segundo Felício, é imprescindível que se tenha um grupo disposto a debruçar sobre essa experiência, inclusive com a participação dos alunos, pois, como destaca Felício, os alunos devem participar do processo de autoavaliação – “Aí pode ser colocado, suficiente ou insuficiente. Na insuficiência é preciso que esse processo aponte estratégias de ações para que esse sujeito permaneça no grupo e no processo”.

Portanto, Felício nos indica como saída que as estratégias de avaliação devem ser elaboradas pelos envolvidos no processo, a partir da gestão do currículo.

Outro aspecto é que temos que ter estratégias para ir contra este modo de avaliação. Tenho a sensação de que os sujeitos (professores e alunos) são submetidos à tensão de dar conta de objetivos e metas que, na maioria das vezes, não foram estipulados por eles (envolvidos no curso), mas que estão previstos como perfil e objetivo de formação do curso. Nessa tensão, muitas vezes, dificulta o sujeito passar de um momento de síntese para o outro, então reprova. Reprova porque ele (aluno) não consegue compreender o modo de pensar que é apresentado pelo professor. Nesse tipo de avaliação, o aluno não tem oportunidade, ou não consegue externalizar seu modo de pensar. A avaliação precisa levar o aluno a refletir o modo de pensar dele. Em que categorias esse modo de pensar se baseia e como essas categorias são organizadas. É preciso que o sujeito

perceba como ele ordena, classifica para que ele entenda o modo que o professor propõe. Agora a avaliação do jeito que tem sido feito comumente independe de quem é o sujeito que está participando do componente curricular é a mesma para todos. A ideia de flexibilidade por mais que seja um discurso é difícil de efetivar. Por mais que, nesse sistema vigente, a flexibilidade esteja prevista como intenção, como projeto, ela é limitada, fechada no e pelo registro acadêmico. Porque você tem que fechar conforme o sistema prevê, ao final de cada semestre é preciso dizer quem continua e quem sai do processo. E isso não é só por parte do professor, do aluno também. Se numa disciplina tem três provas a média é cinco, o aluno tira dez em uma, cinco na outra, acabou, ele não estuda mais nessa disciplina, cuida apenas para não reprovar por falta. (FELÍCIO)

Em nossa leitura, observamos uma correlação entre o enfrentamento relacionado à avaliação, o registro da avaliação e a regulação no âmbito do CCNM e a discussão que Skovsmose (2007) faz ao discutir sistemas, em que a Matemática e o poder interagem. Segundo Sacristán (2000), a intervenção das prescrições a partir da política curricular é operativa, ao regular e orientar por vias indiretas, conteúdos, métodos da prática de ensino e a prática dos professores e alunos em sala.

4. Interação de Organização Curricular e Poder decorrente do sistema de Avaliação e de Registro no CCNM

Numa interlocução com Skovsmose (2007), entendemos que o sistema informatizado de registro de avaliação, registro de encargos docentes, e o sistema do INEP dão agilidade, segurança, permitindo rápido acesso às informações, mas também influenciam na decisão das pessoas envolvidas no processo.

Em nossa leitura esta interação entre envolvidos no curso é marcada por aspectos de *desumanização* do processo de avaliação, não importa se o curso é inovador, mas deve estar adequado às grades e regras do sistema. Os operadores do sistema, por mais que entendam as razões dos envolvidos na experiência do curso, não são autorizados a fazerem adequações para que a proposta curricular e sistema de avaliação ocorram conforme aprovado pelo CONSEPE e pelos financiadores, neste caso o MEC.

A incoerência apontada por Rinaldi pode ser vista, com base em Skovsmose (2007), como *um filtro de responsabilidades*. As pessoas que aprovam o financiamento não são as mesmas que coordenarão o processo de registro e avaliação; o mesmo acontece na relação docente-discente, cada professor é responsável pela avaliação de domínio de conteúdos em

apenas um componente curricular, não cabe a nenhum professor observar ou questionar o desenvolvimento do aluno além do ocorrido em “sua disciplina”.

No processo, são evitados espaços para que o avaliado exponha seus motivos e pontos de vista, é mantida uma *distância conveniente* para funcionamento do sistema. Como nos disse Saleti, “o diálogo com o INEP é todo via sistema”; portanto, para ocorrer diálogo com o sistema, preciso colocar as informações nos espaços previamente indicados, na forma pré-estabelecida, caso contrário a comunicação é inviabilizada.

Isto leva a uma *desumanização* do processo, já que não existe espaço para exposição de informação diferente daquelas previamente decididas como legítimas, assim não pode existir módulo, apenas disciplina. E para comunicar a existência de módulo é preciso chamá-lo de disciplina, que só pode ser ministrada por um único docente, então os professores não têm como informar, comprovar e serem avaliados por seus encargos didáticos, a partir do sistema informatizado. Isto causa transtornos àqueles que aderem ou ousam promover mudanças.

O mesmo ocorre com as avaliações do processo de aprendizagem. O registro da avaliação é representado por um número, que não descreve o processo, não serve de diagnóstico para identificar as dificuldades ou limitações que levaram à reprovação do sujeito (aluno), apenas informa um veredito – AP (Aprovado), RM (Reprovado por Média), ou RF (Reprovado por Falta). Como tem característica de decisão sumária, não aponta encaminhamentos para superar as limitações que levaram o sujeito à reprovação. No sistema não há espaço, por exemplo, para a alternativa “Estudos Compensatórios” que permitiria ao estudante prosseguir seus estudos sem prejuízo da progressão, mesmo não tendo atingido todas as metas em determinado componente.

Do mesmo modo, não há espaço para a expressão do aluno no processo de avaliação (autoavaliações), isto contribui para que ocorra uma *desumanização* do processo de avaliação; como afirma Felício, “a avaliação, comumente, independe de quem é o sujeito que está participando do componente curricular é a mesma para todos”. Isso porque a avaliação tem uma única direção, medir o quanto o aluno sabe ou não sobre determinado conteúdo, ou melhor, como diz Felício, “o quanto um aluno se aproxima ou distancia do que o professor entende que é o modelo explicativo para determinado conceito, conteúdo, habilidade, ou técnica”.

Este processo ajuda a criar uma rotina, na qual são excluídos os registros de diálogo do processo de avaliação, pois ao final do semestre deve ser informado um número que, conforme função estabelecida no sistema informará se o aluno ou o curso está aprovado ou reprovado. Esta rotina é assimilada por docentes, avaliadores institucionais e por alunos.

Nesse processo, todo há uma questão de autoridade em que os operadores do sistema (professores, coordenadores de curso e alunos podem no máximo se solidarizar), não têm responsabilidades sobre o processo como um todo, pois sua compartimentalização serve como um *filtro de responsabilidade moral* – cada sujeito tem apenas uma responsabilidade limitada.

A partir da leitura dos depoimentos e nessa correlação com o exposto por Skovsmose (2007), entendemos que o sistema de registro da avaliação e regulação induz e assegura uma forma de organização administrativa e didática que efetiva a prática vigente de avaliação, mas também induz práticas administrativas e pedagógicas especializadas que enfraquecem o senso de responsabilidade e de solidariedade. Pois, como afirma Morin (2003, p. 18), “o enfraquecimento de uma percepção global leva ao enfraquecimento do senso de responsabilidade —, bem como ao enfraquecimento da solidariedade – ninguém mais preserva seu elo orgânico com a cidade e seus concidadãos”.

Nesse caso, apontamos o sistema de regulação e avaliação como um elemento simbólico e estrutural da prática educativa compartimentada, que contribui para estabelecer os conteúdos, induzir e orientar de forma indireta uma prática pedagógica compartimentada e desumanizadora. O sistema de registro e avaliação também serve ao propósito de colocar na zona de risco quem ousar modificar as orientações pré-estabelecidas.

Os enfrentamentos apontados por nossos entrevistados nos sugerem que a tentativa de superar a disciplinaridade como prática de pedagógica esbarra-se em dificuldades muito além das exigências de mudança de atitudes metodológicas, pedagógicas e materiais. As limitações e conflitos estruturais são inerentes às relações de organização e poder da instituição; assim como com dificuldades contextuais próprias do processo de implantação do Campus de Sinop.

Nesse aspecto, retirando a questão atitudinal que pressupomos superada, haja vista que todos os nossos entrevistados se colocaram como protagonista do processo,

observamos que os problemas apontados são justamente os que uma proposta interdisciplinar pretende superar. Assim, no âmbito do CCNM, estaríamos esbarrando nos problemas que motivaram a proposta de inovação curricular e apontando como causa do fracasso os próprios obstáculos alvos de superação.

5. Considerações e Perspectivas

Como proposta para não cairmos em um círculo vicioso, nem em um imobilismo, propomos como alternativa uma leitura positiva (no sentido do MCS) deste processo. Segundo Lins (2012, p. 20) numa leitura positiva “trata-se de saber de que forma uma coerência se compõe na fala de uma pessoa, num livro, e assim por diante, e não de, *em meus termos*, dizer que aquela fala indica falta de informação, ou de reflexão, ou de isso ou aquilo”.

A partir de uma aproximação com Oliveira (2011) ao falar a respeito da “diferença e Educação Matemática”, observamos que as discussões iniciadas no âmbito do Sigma-T⁴ podem nos oferecer uma alternativa teórica. Esta autora nos informa que uma das dificuldades em lidar com a diferença é o fato de ela ser experimental, não há como antecipar o que fazer com ela. “Há apenas a possibilidade de se acumular experiência de leitura e a intenção de, nessas e em outras leituras, buscar compreender a produção dos significados dentro de um processo” (Oliveira, 2011, p. 35).

Ainda segundo Oliveira, diferentemente à condição da diferença, a identidade que é predicativa. Sendo assim, ao se tomar como identidade a prática pedagógica disciplinar, temos os modos de produção de significados legítimos, aqueles que são, e isso se dá predicativamente.

Dessa maneira, entendemos importante destacar a indicação da leitura destes enfrentamentos como forma de produzir um estranhamento, numa oportunidade de ir a lugares novos, numa oportunidade de abertura para outras compreensões e práticas. Neste caso, ousaremos, sem muitas discussões, indicar um caminho – propor aos envolvidos no processo que, se quiserem, desenvolvamos uma discussão, baseada na experiência do CCNM de Sinop de modo a aceitarmos, pelo menos de início, que: “A disciplinaridade dos

⁴ Sigma-T é um Grupo de Pesquisa em Educação Matemática coordenado pelo Professor Dr. Romulo Campos Lins. Para saber mais ver <http://www.sigma-t.org>

saberes é um dos fundamentos da Modernidade (FOUCAULT, 1989), ou seja, a disciplinaridade é a maneira pela qual o conhecimento não só se organizou como, ainda e principalmente, organizou o próprio mundo contemporâneo. (VEIGA-NETO, 1995, p. 111).

Essa sugestão se baseia na seguinte lógica, se aceitarmos, como faz Veiga-Neto (1995), que a disciplinaridade é muito mais do que uma questão epistemológica e do que apenas resultado de estratégias operadas por agentes na busca de acumulação de capitais simbólicos e distinção, que ela é constitutiva da escola moderna e, daí, da própria modernidade. Teremos a oportunidade de começarmos discutindo, tanto no plano epistemológico quanto contextual e prático, a legitimidade das disciplinas e do processo de organização institucional. Ou seja, iniciamos um diálogo, não pela negação, mas pela aceitação de que este sistema de regulação e avaliação que aí estão e são vividos como legítimos por aqueles que nela se inscrevem, inclusive nós.

Assim, a partir das várias experiências dos envolvidos, podemos procurar contextualizar a experiência do CCNM, pensarmos os campos disciplinares, as tensões entre a disciplinaridade e a interdisciplinaridade, de modo a dar espaço e voz para todos, na busca de um diálogo entre as diferenças.

Em nosso entendimento, isto pode ocorrer no desenvolvimento de um projeto com objetivo de aproximar a prática exercitada no CCNM da prática proposta no PPC do curso, no sentido de estabelecer uma experiência de aperfeiçoamento da prática já em desenvolvimento. A ideia é que os envolvidos no curso assumam a gestão currículo, pois assim os obstáculos podem passar a ser vistos como dificuldades dos sujeitos imersos na atividade de desenvolvimento da prática pedagógica, que as limitações não sejam estabelecidas do “lado de fora”, na esfera epistemológica, nas disciplinas, na instituição. Mas que sejam vistas como dificuldades do grupo e encaminhadas internamente, solidariamente, ponto a ponto, criando novos espaços, práticas e referenciais.

Neste sentido, a partir deste trabalho, verificamos que além da retomada das experiências vistas como exitosas ou promissoras, podemos indicar algumas demandas, tais como a necessidade de promover uma prática avaliativa mais humana, colaborativa e alternativa à indicada pelo sistema de registro de avaliação da instituição.

6. Referências

- BARBOSA, E. P. *Leituras sobre o Processo de Implantação de uma Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática por Área do Conhecimento*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro (SP). 2012.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- IMBERNON, R. A. L; et al. Um Panorama dos Cursos de Licenciatura em Ciências Naturais (LCN) no Brasil a partir do 2º Seminário Brasileiro de Integração de Cursos de LCN/2010. *Revista: Experiências em Ensino de Ciências* – V. 6 (1), pp. 85-93, 2011.
- LINS, R. C. O Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações. In: Angelo, Claudia. L. et al. (Org.) *Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história*. São Paulo: Midiograf, 2012.
- LINS, R. C. Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). *Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 75-94.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 8ª ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- OLIVEIRA, V. C. A. *Uma leitura sobre formação continuada de professores de matemática fundamentada em uma categoria da vida cotidiana*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP). 2011.
- SANTOMÉ, J. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SKOVSMOSE, O. *Educação Crítica: incerteza, matemática, responsabilidade*. São Paulo: Cortez, 2007.
- UFMT - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. *Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Natureza e Matemática: Habilitação em matemática do Campus Universitário de Sinop*. Cuiabá (MT), 2010.
- VEIGA-NETO, A. J. *Currículo, disciplina e interdisciplinaridade*. Ideias - Revista da Fundação Para o Desenvolvimento da Educação, São Paulo, n. 26, p. 105-119, 1995.