

Em um movimento decolonial com avaliações, estudantes e salas de aulas de matemática

In a decolonial movement with assessments, students and mathematics classrooms

Dayani Quero da Silva¹
João Ricardo Viola dos Santos²

Resumo: O objetivo deste artigo é investigar significados produzidos por estudantes a respeito de avaliações escolares em salas de aula de matemática. Por meio de uma leitura plausível, habitamos uma fronteira para lidar com avaliações, que se constituem na escola atravessadas por um capitalismo de vigilância e reforçam a modernidade/colonialidade. Como um convite, em uma atitude decolonial, dialogamos com performances de Grada Kilomba e com produções em avaliação escolar. Nossas principais considerações são na direção da urgência de se colocar em suspensão os modos de avaliações que acontecem em sala de aula, produzindo avaliações como práticas de (re)existências para além da hegemonia vigente, como uma possibilidade de produção de lógicas outras no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Matemática. Colonialidade. Avaliação Escolar.

Abstract: The main of this paper is to investigate meanings produced by students regarding school assessments in mathematics classrooms. Through a non-deficit reading, we inhabit a frontier to deal with assessments that are constituted at school, crossed by surveillance capitalism and reinforce modernity/coloniality. As an invitation, in a decolonial attitude, we dialogue with performances by Grada Kilomba and with productions in school evaluation. Our main considerations are towards the urgency of putting the modes of assessments that take place in the classroom on hold, producing assessments as practices of (re)existences beyond the current hegemony, as a possibility of producing other logics in the school context.

Keywords: Mathematics Education. Coloniality. School evaluation.

1 Introdução

Figura 1: O “Barco” de Grada Kilomba



Fonte: Kilomba, G. (2021, 9:03)

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul • Campo Grande, MS — Brasil • ✉ day_dayani@hotmail.com • ORCID <http://orcid.org/0000-0003-3840-9760>.

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul • Campo Grande, MS — Brasil • ✉ joao.santos@ufms.br • ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4560-4791>

Na contemporaneidade, sujeitos têm se movimentado com produções em uma tentativa de provocar fissuras e lidar com uma sociedade que acontece, por vezes, em estratégias que reforçam padrões coloniais e modernos que, historicamente, marginaliza seres, vozes e saberes.

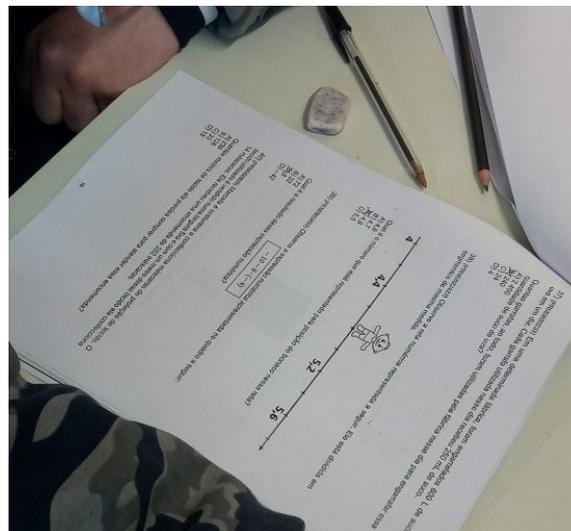
Entre algumas possibilidades, podemos tocar (e sermos tocados) pela obra *O Barco* de Grada Kilomba (representada na Figura 1). Com ela, é plausível habitar um lugar dos barcos enquanto um ícone da expansão marítima no século XV e XVI, ou seja, os “descobrimentos” e a história colonial. É possível habitar também as margens, os blocos de madeira que moldam este barco e trazem à tona a memória dos corpos escravizados que eram transportados nos porões das embarcações. Para Grada Kilomba (2019, p.4), a performance *O Barco* viabiliza uma história “que não é uma coisa do passado, mas sim é uma memória que nos permite atuar no presente” e traz em seu contexto uma história de apagamento, anuncia vozes que foram, e até hoje são silenciadas pelos brancos europeus.

Em um movimento pelas entrelinhas, temos uma relação (em um primeiro movimento) entre os barcos, representando um sucesso, uma revolução e as manchetes e documentários televisivos que anunciam a qualidade educacional atrelada a índices gerados por processos avaliativos externos à escola. Em uma tentativa de lidar com nesses “entres”, temos um movimento em um diálogo com trabalhos que tratam de avaliação e educação matemática, decolonialidade, atravessados pelo Modelo dos Campos Semânticos (MCS) (Lins, 1999, 2012), em específico com a noção de leitura plausível.

Assim sendo, em uma atitude decolonial, por meio de uma leitura plausível, nossos movimentos acontecem com um objetivo de investigar significados produzidos por estudantes a respeito de seus modos de lidar com avaliações escolares em salas de aula de matemática.

2 Avaliações em sala de aula de matemática

Figura 2: Prova de matemática



Fonte: Autoria própria

O que acontece em uma sala de aula de matemática? Que avaliações acontecem? Para produzir com essas interrogações apresentamos uma fotografia (Figura 2) que evidencia uma ação rotineira realizada em sala de aula de matemática: a prática da prova escrita. Em certos espaços, essa prática pode ser lida como uma ação de avaliação interna, em outros como uma ação de avaliação externa.

Avaliação interna? Avaliação externa?

Neste texto, a avaliação interna é caracterizada como aquela que acontece dentro da sala de aula, como sinônimo da avaliação da aprendizagem. Com Buriasco (2002) temos que o propósito da avaliação interna deve ser o de regular o processo de ensino e aprendizagem, e as informações fornecidas por meio dos seus instrumentos avaliativos devem ser consideradas como amostras para dar subsídio ao professor fazer conjecturas acerca do desenvolvimento de seus estudantes. Nessa direção, a avaliação da aprendizagem acontece como prática de investigação. A avaliação como prática de investigação

se configura pelo reconhecimento dos múltiplos saberes, lógicas e valores que permeiam a tessitura do conhecimento. Nesse sentido, a avaliação vai sendo constituída como um processo que indaga os resultados apresentados, os trajetos percorridos, os percursos previstos, as relações estabelecidas entre as pessoas, saberes, informações, fatos, contextos (Esteban, 2000, p.11).

Essa perspectiva de avaliação também é defendida por membros do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática e Avaliação (GEPEMA³) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Sob o entendimento do grupo, a avaliação interna, da aprendizagem, acontece como um processo a fim de “conhecer ou, pelo menos, obter esclarecimentos, informes sobre o desconhecido por meio de um conjunto de ações previamente projetadas e/ou planejadas, processo no qual se procura seguir rastros, vestígios, esquadrihar, ir à pista do que é observável, conhecido” (Buriasco, Ferreira e Ciani, 2009, p. 7).

Ao assumir uma atitude investigativa o professor tem a oportunidade de conhecer os diferentes movimentos realizados pelos estudantes que estão sendo avaliados. Ainda, com essa atitude, o professor pode entender as maneiras de lidar dos estudantes com os objetos matemáticos, suas dificuldades e fazer inferências sobre os significados [matemáticos] que estão sendo produzidos por eles, orientando, plausivelmente, o processo de ensino e aprendizagem.

Uma avaliação como prática de investigação ainda permanece distante do que acontece em salas de aula de matemática nas quais a prova escrita é utilizada como o único instrumento de avaliação. Em outras palavras, geralmente, a prova escrita é aplicada ao final do processo, como uma atividade de classificação, hierarquização, seleção e exclusão de estudantes (Buriasco, Ferreira e Ciani, 2009). Em muitos casos, também essas provas são utilizadas como uma preparação dos estudantes para as avaliações externas.

Acerca das avaliações externas, essas chegam “com uma roupa chique e com uma promessa: melhoria da escola na busca de uma educação de qualidade” (Viola dos Santos e Santos, 2020, p.250). Então, para escrever sobre essa temática, avaliações de sistema em larga escala, recorreremos inicialmente à promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que em seu artigo 206 assegura que o ensino deve ser ministrado com a garantia de padrão de qualidade e ao artigo 6º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9394/96 que reitera esse direito. Junto disso, enunciamos a organização de uma agenda global para a educação com vistas a aferir a qualidade, estreitando as relações entre o Brasil e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Para avaliar a qualidade da educação brasileira, responsáveis do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma autarquia do Ministério da Educação (MEC), implantaram o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), nos anos de 1990, com a aplicação de uma prova amostral com itens objetivos que teve seu processo de

³ Mais informações: <http://www.uel.br/grupo-estudo/gepema>

correção pautado na Teoria Clássica dos Testes (TCT).

Com a demanda de comparar os resultados das avaliações externas, ao encontro do objetivo de “traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitem verificar tendências ao longo do tempo, com finalidade de reorientar políticas públicas” (Freitas et al., 2009, p.47), o método Teoria de Resposta ao Item (TRI) foi implementado para a elaboração e correção dos itens das novas edições do SAEB.

De acordo com Klein (2009, p.127) na TRI “a probabilidade de resposta a um item é modelada em função da proficiência do estudante (variável não observável) e de parâmetros que expressam propriedades dos itens”. O autor ainda comenta que esse método, associado “a outros procedimentos estatísticos, permite comparar estudantes, estimar a distribuição de proficiências da população e subpopulações e ainda a monitorar os progressos de um sistema educacional”.

Em 2005 o SAEB passou a ser organizado por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), sendo a última censitária abrindo possibilidades mais acentuadas de ranqueamento e de responsabilização. Essa consequência se intensifica com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e com a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação por meio do Decreto nº 6.094, ambos em 2007.

Portanto, embora o discurso que se mantém em torno das avaliações externas seja o da universalização da Educação Básica para que todos tenham acesso aos mesmos conhecimentos e o da avaliação de qualidade do ensino a fim de fundamentar as políticas públicas educacionais, o modo como elas têm sido operadas nas escolas não se aproxima destes objetivos. Avaliações externas deixam de considerar diferenças dos contextos políticos-econômicos-filosóficos-sociais-culturais-éticos e acabam por reforçar um projeto moderno/colonial, patriarcal, hierárquico, binário e excludente de escola.

Nas ideias de Afonso (2015), as avaliações externas acontecendo com referências em índices e metas, abrem possibilidades para comparações de sistemas que têm suas próprias características, que se compõem com sujeitos – humanos – que partilham diferenças. De maneira mais direta, as avaliações externas reforçam efeitos do projeto moderno/colonial comparando sistemas que não são comparáveis.

Em termos de avaliação interna e externa, de acordo com Freitas et al. (2009) esses processos se atravessam, mas há que se ter clareza que cada um tem o seu protagonista. No entanto, por vezes, no sistema-escola, no interior da sala de aula de matemática, ambos os processos continuam operando como efeito da colonialidade do poder, como dispositivos de controle, induzindo um currículo escolar padronizado, neutro, homogêneo, que invisibiliza diferenças. Nesse sistema-escola sujeitos se constituem como objetos, com suas realidades definidas por outros e com suas identidades criadas por outros (Kilomba, 2019, p. 28).

3 Decolonialidade

Como um movimento de resistência às formas dominantes de poder e de conhecimento estabelecidas durante o período colonial e que sobrevivem na contemporaneidade, acontecem decolonialidades, sempre em uma pluralidade, sempre em movimentos, atitudes. Experimentada a partir do final da década de 1990 por meio do trabalho do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, a decolonialidade tem sua precursoriedade referenciada a Anibal Quijano com a ideia de relatar o silêncio dos subalternos.

Por subalterno caracterizamos como “aquele que depende de outrem, uma pessoa

subordinada a outra, ou ainda, refere-se à perspectiva de pessoas de regiões e grupos” (Figueiredo, 2010) marginalizados, que estão fora do poder da estrutura hegemônica, sujeito que não tem história e que não pode falar, ou seja, a condição de subalternidade está atrelada à condição do silenciamento (Spivak, 2010).

Com Mignolo (2017), a decolonialidade não vem substituir a colonialidade, mas vem como uma opção outra para produzir com e para além das verdades impostas pelos colonizadores, as quais mantêm as suas lógicas como histórias únicas a serem contadas. Decolonizar significa agir de modo insurgente, tornando “possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com” (Walsh, 2013, pp. 19). Decolonizar significa reconhecer diferenças, partilhar vidas, produzir pertencimentos com aqueles e daqueles que foram historicamente excluídos e silenciados.

A composição artística “O Barco” de Grada Kilomba pode ser lida como uma produção decolonial. Com conceitos coloniais a serem questionados, sendo alguns, a hierarquização, exclusão, a descartabilidade do outro, a obra nos permite interpretar uma narrativa de violência e produzir histórias com e dos povos subalternos, cujos corpos [cargas] foram apagados. Inventar diante das atrocidades que aconteceram em uma tentativa de ampliar repertórios para que outras histórias possam ser contadas e construídas.

Figura 3: Bloco uma carga, uma história



Fonte: Machado, P. (2021)

Kilomba assume uma postura insurgente e uma atitude de transgressão nas fissuras do colonialismo. Um convite, uma tentativa. Com isso, acreditamos ser desejável invenções e possibilidades outras com e para avaliações, em movimentos de outra escola, escapando e subvertendo de alguma maneira estratégias políticas de homogeneização, hierarquização e, por fim, exclusão. Em uma tentativa de reconhecer os estudantes como protagonistas dos processos avaliativos, como sujeitos com corpos, vidas, que historicamente assumiram e têm assumido um status social subalterno, podemos desnaturalizar certas lógicas e narrativas presentes na escola, como a ideia de busca da qualidade por meio, exclusivamente, de avaliações externas, e operar de modos a produzir outras relacionalidades, outros significados e afetos, outras lógicas e narrativas.

As avaliações, tanto em processos internos à sala de aula ou em processos produzidos fora da escola, acontecem como uma prática que oferece produções de torções, faíscas e, com isso, outras invenções, como O Barco, de Grada Kilomba. As falas dos estudantes podem ser

uma potência para produzirmos repertório a respeito de como acontecem essas avaliações a partir do lugar dos estudantes nas escolas.

4 Movimentos metodológicos

Em uma atitude de tentar operar em um espaço de possibilidades, criando uma “outra maneira de entender, outra maneira de articular conhecimentos, práticas, [e] sujeitos” (Santos, 2007, p.39), tentamos ler plausivelmente significados produzidos por estudantes a respeito de práticas avaliativas em sala de aula de matemática em diálogos que aconteceram em três investigações realizadas em nosso grupo de pesquisa.

Em uma atitude decolonial, como desobediência política e epistêmica, e reconhecendo os estudantes como sujeitos, autores de suas próprias histórias, operamos com a noção de leitura plausível, em uma “tentativa de se entender um autor deve passar pelo esforço de olhar o mundo com os olhos do autor, de usar os termos que ele usa de uma forma que torne o todo de seu texto plausível” (Lins, 1999, p. 93). Nesta direção, “a leitura plausível se aplica de modo geral aos processos de produção de conhecimento e significado; ela indica um processo no qual o todo do que foi dito faz sentido” (Lins, 2012, p. 23).

Nos debruçamos em três investigações que tiveram como uma centralidade discussões na temática avaliação, realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa em Formação, Avaliação e Educação Matemática (FAEM) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campo Grande (UFMS) e foram atravessadas pela Pandemia COVID-19. Nossas atitudes foram em tentativas e de produzir uma leitura plausível dos significados produzidos por alunos.

Uma das pesquisas, em nível de doutorado, teve o objetivo de investigar significados, atravessamentos, afetos, dilemas e possibilidades de sujeitos educacionais em relação às avaliações externas (Quero, 2023). Embora nesta pesquisa os sujeitos educacionais são estudantes, professores e a diretora de uma escola pública localizada na cidade de Cornélio Procópio – Paraná e pesquisadores que se dedicam à temática da Avaliação Externa em Educação Matemática, na composição deste artigo, os olhares foram direcionados aos encontros produzidos com os estudantes. As outras duas pesquisas consideradas foram desenvolvidas em nível de mestrado por Faustino (2023) e Santana (2023).

O trabalho de Faustino (2023) tem o objetivo de investigar significados produzidos por alunos da Educação Básica, em um contexto de entrevista, a respeito de processos avaliativos em sala de aula de matemática. As entrevistas realizadas pela autora aconteceram em duas escolas estaduais localizadas na cidade de Aquidauana, Mato Grosso do Sul, sendo uma localizada na zona urbana e outra na zona rural. Os dados produzidos nas seis entrevistas, sendo cinco na zona urbana e uma na zona rural, foram transcritos, transformados em texto e lidos também à luz da teorização do Modelo dos Campos Semânticos (Lins, 1999).

A pesquisa de Santana (2023) foi realizada com os estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental II, em uma escola da rede privada de ensino, localizada na cidade de Sinop - Mato Grosso (MT) com o objetivo de investigar a dinâmica de uma sala de aula de matemática do Ensino Fundamental quando um processo de avaliação como prática de investigação é implementado. Para a realização da pesquisa foram utilizadas gravações em áudios, vídeos de salas de aula, interações em grupos de *WhatsApp*, reuniões online pela plataforma do Google Meet com os estudantes e um caderno de campo para registrar as discussões, problematizações e produções de instrumentos avaliativos realizadas em um trabalho coletivo.

Em nossas análises e discussões, percorremos as falas dos estudantes, por meio destas três investigações citadas anteriormente, em uma tentativa de mapear os modos dos alunos

lidarem com avaliações e instrumentos aos quais participaram em suas salas de aulas. Diante destes significados produzidos, tentamos explicitar afetos, produzir discussões outras e algumas possibilidades para avaliações em salas de aulas.

5 Algumas discussões: entre falas e afetos de estudantes diante de avaliações escolares

As práticas avaliativas acontecem constantemente nas escolas. Por vezes, as avaliações internas, mesmo carregando um discurso formativo, têm se mantido com um viés classificatório no final do processo. As avaliações externas, em suas características e particularidades, têm acontecido a cada dois ou três anos, e estudantes do Ensino Fundamental e Médio participam dessas avaliações que ora são implementadas pela prefeitura, estado ou pelo governo federal. Vários estudos foram realizados a respeito de efeitos dessas avaliações na prática profissional de professores de matemática. Entretanto, um olhar voltado para os estudantes ainda é necessário de ser realizado.

Igor, um estudante do Ensino Fundamental II ao ser indagado a respeito das avaliações externas que acontecem em sua escola, afirma:

Na escola, a gente entra, senta e começa a aula. O professor tem o quadro, anota no quadro o que tem que passar, nós temos o livro, a gente estuda, e é basicamente isso. Além das aulas, na escola a gente também participa de algumas atividades. Algumas dessas atividades são para saberem o nível de aprendizado dos estudantes. A última prova que fizemos, não foi exatamente difícil, mas tiveram muitas questões para reforçar os conteúdos já aprendidos. Aqui na escola, geralmente, eles comentam o motivo da realização dessas atividades. Nessa última atividade, eles falaram que é para o Estado conseguir fazer dados do nosso aprendizado, um número do aprendizado, tanto que a professora pegou um papel e mostrou para a gente os resultados da prova anterior (Igor; Quero, 2023, p.122).

A resposta de Igor, em específico, “eles falaram que é para o Estado conseguir fazer dados do nosso aprendizado”, nos chama atenção, pois quem tem condições de produzir dados a respeito de aprendizagens de estudantes são os professores, diante de diferentes e múltiplos instrumentos avaliativos. Aparentemente, os estudantes pouco participam das implementações das avaliações externas. Para que serve? Por que fazem? Quais implicações dessa política? Para todas essas discussões, os estudantes, professores, coordenadores, entre outros sujeitos que habitam as escolas, são deixados de lado. Igor ainda explicita um desejo a respeito dessas avaliações.

Eu gostaria que eles entregassem, depois dessas atividades que a gente faz na escola, não só os dados, mas uma folha com cada questão, com a correção dela. Da maneira com que eles apresentam os resultados, a gente só sabe que errou em Matemática, se pudéssemos ver quais questões erramos e tentássemos refazê-las até ver nossos erros, eu acho que aprenderíamos mais, porque em matemática é muito isso, você erra uma vírgula, erra a questão inteira. Se nós e os professores olhássemos para isso, não apenas para o gabarito, seria bastante diferente. Não saber o que você errou é mais complexo. Tem muita gente que vai no chute e acaba acertando uns 70% da prova, e o professor fica “nossa, parabéns”. Você não pode fazer as coisas no chute, e ali há essa possibilidade (Igor; Quero, 2023, p.122)

Igor, explicita, de maneira aligeirada, um fato muito conhecido por estudantes e pelos professores destes estudantes: chutar uma questão, em muitos casos é a estratégia mais operada diante de uma avaliação externa. Este estudante também nos convida a pensar que ele quer mais dos professores, diretores e de todo um sistema que o olha a partir de um número. Ele diz: “Eu

gostaria que eles entregassem, depois dessas atividades que a gente faz na escola, não só os dados”. Infelizmente para o sistema, Igor é apenas mais um número e mais um dado. Seu papel não é participar de uma discussão política das avaliações externas, mas apenas responder as questões.

Assim, percebemos que a dinâmica desse sistema-escola, de suas salas de aula e das avaliações externas continuam replicando o modelo fabril em sua organização, atuando como um dispositivo de controle e monitoramento. Essa dinâmica pode estar atrelada ao discurso universalista de uma educação para todos, que se faz sob a utopia de que todos têm a mesma condição de acesso, de permanência e de sobrevivência.

Beatriz, outra estudante e colega de Igor, mostra o modo como lida com avaliações externas:

Eu também acho que deveríamos entender mais das coisas que acontecem na escola. Hoje, por exemplo, fizemos a Atividade Paraná e eu não sei o porquê temos que fazer. Eu sei que aumenta os números da escola, mas só. Antes de fazer a prova tinha que ter alguém explicando o motivo dessa aplicação. Está todo mundo fazendo por fazer, porque mandaram a gente fazer. Se a gente não vem fazer, o pessoal da escola liga para a mãe, mas ninguém explica o porquê tem essas provas (Beatriz; Quero, 2023, p.125).

Os estudantes, por vezes, sofrem pressões para realizar uma prova que não têm ideia de seus motivos e objetivos. Beatriz argumenta que “aumenta os números da escola, mas só”. De certo modo, ela não está completamente enganada, pois por vezes as avaliações externas como uma estratégia da colonialidade faz a manutenção do sistema e deixam as “coisas” como estão. Se constrói toda uma cortina de fumaça em relação a supostas melhorias pressionam professores, diretores, entre outros profissionais da escola, e tudo continua muito parecido com o que era antes. Beatriz ainda continua em sua argumentação e explicita aspectos dos processos de ensino e aprendizagem

O que a escola está impondo é que a gente memorize uma coisa e passe para um papel, e não que a gente estude, leia, entenda e passe para o papel. Então, acho que deveria ter uma prova que você pudesse ler e daí interpretar e fazer. Mas isso não acontece na escola, nem nas aulas de matemática (Beatriz; Quero, 2023, p.125).

Em outra leitura plausível, temos a pesquisa de Faustino (2023) que investigou significados produzidos por estudantes da Educação Básica, em um contexto de entrevista, a respeito de processos avaliativos em sala de aula de matemática. Os alunos explicitam como lidam com avaliações, neste caso com avaliações da aprendizagem, produzida pelos professores e que acontecem durante um determinado período. Amanda, uma aluna, explicitando seus afetos e sentimentos, afirma que

No momento da avaliação, tenho uma mistura de nervosismo e confiança, porque sei que me preparei, mas também há sempre aquela incerteza sobre o que será cobrado. Uma vez eu sabia o conteúdo e na hora da prova, me deu branco, fiquei muito nervosa e não consegui fazer a prova, e eu sabia o conteúdo. (Amanda; Faustino, 2023, p.55)

Medo, angústia e tristeza são afetos presentes na fala de Amanda e de vários outros estudantes. Esses afetos operam na contramão das dimensões de acolhimento, da cultura de pertencimento, da escola como um espaço de produção de solidariedades e têm considerado

sujeitos como objetos. E se os estudantes participassem junto com os professores de produções e discussões de instrumentos avaliativos? E se esses sentimentos dos alunos estivessem explícitos e fossem também constitutivos das práticas avaliativas de professores? Alunos como sujeitos escolares em afetos, projetos e potências de invenção de outras sistemas escolares, podem ser configurados a partir dessas discussões políticas com práticas avaliativas em sala de aula.

Outros sentimentos são explicitados na fala de Edgar,

Ele pega dois conteúdos que a gente aprende e temos a prova escrita. Uma forma de testar a gente, se a gente realmente está aprendendo o conteúdo. A grande maioria dos meus colegas se sentem mal, por não entender o conteúdo e tirar notas baixas. Às vezes eles não entendem, porque o professor muda muito rápido de conteúdo (Edgar; Faustino, 2023, p. 74)

O fetiche da nota, em uma estrutura hierárquica e meritocrática que acontece nas margens de uma sala de aula e é potencializada por instrumentos avaliativos, afeta os estudantes em sentimentos, que se distanciam de solidariedade, trabalho coletivo, empatia pelo outro. Parece que em nossos discursos essas ideias são pujantes e sempre presentes. Porém, em nossas práticas avaliativas os afetos que reverberam com os estudantes não se aproximam destas ideias. Um sistema-escola ainda parece operar como um espaço de transmissão de conteúdo curricular, com o professor assumindo o papel de transmissor de conhecimento e juiz do aprendizado, quando não o Estado, por meio das avaliações externas. Mais uma vez nesse cenário, os estudantes se constituem apenas como objetos, mais um dado para o sistema.

Em outra pesquisa com estudantes de uma escola de Ensino Fundamental, em uma tentativa de operar outros instrumentos avaliativos na sala de aula de matemática, Santana (2023) em uma roda de conversa com seus estudantes, explicita alguns modos deles lidarem com as avaliações escolares. Nas falas de Carlos, Gabriela, Cristiane e Alessandra, afetos acontecem diante de práticas avaliativas de professores:

Não é só aprender o aluno também tem que decorar alguma coisa e com a tensão e o nervosismo fica honestamente difícil prosseguir com a prova. (Carlos; Santana, 2023, p.37). As avaliações verificam os aprendizados dos alunos em sala de aula, mas nem sempre a conclusão está correta, pois alguns alunos ficam nervosos e acabam não prestando atenção necessária e tirando a nota que realmente merece. (Gabriela; Santana, 2023, p.38). Um pedaço de papel que só me faz passar vergonha com os resultados. Eu me sinto num abatedouro aonde vai um de cada vez. (Cristiane; Santana, 2023, p.38). Nas semanas de provas quase não durmo direito com medo do resultado das avaliações. (Alessandra; Santana, 2023, p.48)

Tendo em vista o modo como fomos afetados pela fala de Cristiane, optamos por reproduzi-la novamente nessas novas linhas. A estudante diz: “Eu me sinto num abatedouro”. Guardada as devidas proporções, podemos produzir com a performance “O Barco” de Grada Kilomba, em tentativas de explicitar certas formas de vida, em situações de avaliação que acontecem na escola. Um(a) barco/avaliação pode ser visto(a) como deslumbrante, cheio(a) de potencialidades, uma estratégia de produzir outras potências de vida. Outro(a) barco/avaliação também pode ser visto(a) como um instrumento de apagamento e silenciamento, cheio(a) de impossibilidades, uma estratégia para reproduzir potências opressoras contra certas vidas.

Medo, vergonha, nervosismo e ansiedade são afetos que os estudantes explicitaram junto com sua professora, ao dialogarem a respeito dos instrumentos avaliativos implementados



em sala de aula. Nossas produções diante (e com) este fato, em um movimento de potencializar outras práticas escolares, não se constitui na ideia de acreditar que afetos com estes devem deixar de fazer parte das escolas. Em outra direção, nossa intenção é tentar produzir um repertório de discussões no qual estes afetos sejam acolhidos pelos professores em suas práticas escolares, bem como em suas práticas avaliativas. Talvez, com isso, eles possam construir um projeto de escola como um território de produção efetiva de outras relacionalidades políticas e éticas. Uma escola como um território de produção de pertencimentos.

6 Algumas considerações (ou: convites para pesquisas futuras)

A avaliação escolar não opera como a escravatura, em seus horrores e intensidades. Porém, por vezes, ela carrega o mesmo discurso dos barcos majestosos que cruzaram o Atlântico na produção de um genocídio, tanto dos escravos que eram transportados como objetos e mercadorias, quanto dos ameríndios que habitavam nosso continente. Universalidade, igualdade, melhoria e progresso eram os lemas dos barcos espanhóis e portugueses. Universalidade, igualdade, melhoria e progresso, por vezes, também são os lemas de práticas avaliativas que acontecem em salas de aula da Educação Básica. Nossa aposta em produzir nos entres da performance de Kilomba e dos significados (em afetos) dos alunos, está na necessidade de uma desnaturalização, problematização e desconstrução de uma rede de relações que produz homogeneização, hierarquização, opressão e exclusão em territórios escolares.

Diante dos significados produzidos por estudantes, em sua ampla maioria constituídos em meio a afetos, temos que violências precisam ser explicitadas diante ao *mainstream* das avaliações escolares. É urgente problematizar avaliações que tem como última finalidade a obtenção de melhores índices. É urgente lidar com práticas que acontecem, tais como processos avaliativos que marcam e machucam vidas, para além daquelas que são apenas proclamadas, tais como uma avaliação diagnóstica, formativa.

Diante disso, uma possibilidade é a produção de avaliações como práticas de (re)existências, como possibilidade de produção de outras lógicas no contexto escolar colocando em suspensão aquilo que acontece (Viola dos Santos, 2020). Talvez, ações possíveis de avaliações como práticas de (re)existências podem acontecer com: ações investigativas; problematizações das lógicas de responsabilização, da relação entre o financiamento educacional com os resultados das avaliações externas e da classificação dos estudantes de acordo com os resultados das avaliações internas; da constituição de processos avaliativos indisciplinados para além de uma Matriz de Referência que atribui à Matemática e ao Português um poder *per se*.

Estar com estudantes diante de seus modos de lidar com avaliações que acontecem em sala de aula, como tentamos operar neste texto, também é uma estratégia política, uma atitude decolonial, em um movimento de (re)existir em territórios escolares. Estar com, com um interesse, em relações participativas e de partilhas de responsabilidades. Em atitudes, em devires, assumir um posicionamento decolonial, sempre produzindo para além da hegemonia vigente, do capitalismo de vigilância, produzindo vidas, histórias.

Uma escola outra, avaliações outras, podem “transbordar, criar, fascinar, encantar – mas ao mesmo tempo assustar aquele que aguarda o que é prescrito”, podem resistir à opressão colonial, podem atuar como “dispositivo potencializador sempre no plural, produzindo” (Gallo, 2020, p.2), inventando, educações (matemáticas) em uma tentativa de experienciar um por vir, teorizando com o que acontece, sem negar o existente, sempre em mais uma vírgula.

Figura 4: Bloco uma igualdade, um afeto



Fonte: Machado, P. (2021)

Referências

- Afonso, A. J. (2015). Reflexões pós-coloniais em torno da avaliação em educação. In: *Anais do Colóquio Cabo-verdiano de Educação*. (pp. 9-17). Praia, Cabo Verde.
- Buriasco, R. L. C. (2002). Sobre avaliação em matemática: uma reflexão. *Educação em Revista*, (36), 255-263.
- Buriasco, R. L. C.; Ferreira, P. E. A. & Ciani, A. B. (2009). Avaliação como prática de investigação (alguns apontamentos). *Bolema*, 22(33), 69-96.
- Esteban, M. T. (2000) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos* (2 ed.). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Faustino, L. C. A. (2023). *Uma leitura das falas de alunos da Educação Básica a respeito de avaliações em sala de aula de matemática*. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS.
- Figueiredo, C. V. S. (2010). Estudos Subalternos: uma introdução. *Raído*, 4(7), 83-92.
- Freitas, L. C.; Sordi, M. R. L.; Malavasi, M. M. S. & Freitas, H. C. L. (2009) *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gallo, D. O. (2020). *Educação menor como dispositivo potencializador de uma escola outra*. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas.
- Kilomba, G. (2019). *Memórias de plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro, RJ: Cobogó.
- Kilomba, G. (2021). *O Barco / The Boat* [Vídeo]. BoCA Bienal. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=D7vSm5DLgDs>.
- Klein, R. (2009). Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). *Revista Meta: Avaliação*, 1(2), 125-140.
- Lins, R. C. (1999). Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: M. A. V Bicudo. (Org.). *Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas* (pp. 75-94). São Paulo, SP: Editora da UNESP.



- Lins, R. C. (2012). Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações. In: C. L. Angelo; E. P. Barbosa; J. R. V. Santos; S. C. Dantas & V. C. A. Oliveira. (Org.). *Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática — 20 anos de história*. (pp. 11-30). São Paulo, SP: Midiograf.
- Machado, P. (2021, 3 de setembro). Poder, linguagem e escravatura. Grada Kilomba quer reescrever a história. *Time Out*. <https://www.timeout.pt/lisboa/pt/noticias/poder-linguagem-e-escravatura-grada-kilomba-quer-reescrever-a-historia-090321>
- Mignolo, W. (2017). Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(94), 1-18.
- Quero, D. (2023). *Uns alguéens em mundos de avaliações externas (ou: espaços escolares produzidos em narrativas, constituintes e reprodutoras, de modernidade/colonialidades)*. 305f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS.
- Santana, P. S. P. (2023). *Uma professora de matemática, uma sala de aula e uma (outra) avaliação como prática de investigação*. 97f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências da Natureza e Matemática). Universidade Federal de Mato Grosso. Sinop, MT.
- Santos, B. S. (2007). *Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Spivak, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.
- Viola dos Santos, J. R. (2020). Entre medos, esperanças e desamparos: possibilidades de resistências para práticas avaliativas de professores de matemática. In: M. I. Ortigão & J. R. Viola dos Santos. (Org.). *Avaliação e educação matemática: pesquisas e delineamentos*. (pp. 19-28). Brasília, DF: SBEM.
- Viola dos Santos, J. R. & Santos, E. S. (2020). avaliações externas, escolas, professores de matemática, máquinas de guerra, aparelhos de estado. *Revista BOEM*, 8(17), 249-264.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.