

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
INSTITUTO DE MATEMÁTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

DAYANI QUERO DA SILVA

**UNS ALGUÉNS EM MUNDOS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS
(ou: espaços escolares produzidos em narrativas, constituintes e
reprodutoras, de modernidade/colonialidades)**

CAMPO GRANDE – MS

2023

DAYANI QUERO DA SILVA

**UNS ALGUÉNS EM MUNDOS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS
(ou: espaços escolares produzidos em narrativas, constituintes e
reprodutoras, de modernidade/colonialidades)**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. João Ricardo Viola dos Santos.

CAMPO GRANDE - MS

2023

DAYANI QUERO DA SILVA

UNS ALGUÉNS EM MUNDOS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS

(ou: espaços escolares produzidos em narrativas, constituintes e reprodutoras, de modernidade/colonialidades)

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação Matemática.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. João Ricardo Viola dos Santos (Orientador)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Carolina Tamayo Osorio
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Júlio Faria Corrêa
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Marcele Tavares Mendes
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Thiago Pedro Pinto
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande, 27 de novembro de 2023.

SILVA, Dayani Quero da. Uns alguéns em mundos de avaliações externas (ou: espaços escolares produzidos em narrativas, constituintes e reprodutoras, de modernidade/colonialidades). 305 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2023.

RESUMO

Um sistema escolar acontece com conteúdos, ensino e aprendizagem em um discurso de melhoria, desenvolvimento, progresso, igualdade e universalidade, na esperança de construção de uma sociedade outra. Ao encontro, são prescritos caminhos para uma suposta educação de qualidade por meio de avaliações externas, uma estratégia político-econômica-pedagógica que, no limite, reforça o projeto colonial (patriarcal, hierárquico, eurocêntrico) de uma Educação (Matemática). Em meio a esse cenário, pautada no interesse de investigar significados, atravessamentos, afetos, dilemas e possibilidades de sujeitos educacionais em relação às avaliações externas, escola e salas de aula de matemática, apresento, nesses escritos, travessias que compõem uma pesquisa de doutorado. Assumindo uma atitude decolonial, produzo uma estratégia teórico-metodológica pautada no desejo de tornar-me sujeito em cada uma dessas linhas, com leituras da temática avaliação externa, com observações de territórios escolares, com encontros por meio de entrevistas com estudantes, professores, diretora e pesquisadores, na tentativa de operar em um espaço de possibilidades e resistências. Talvez (ou com certeza), esses movimentos que compõem minhas travessias foram (ou são) assolados pela Covid-19, a qual não se constitui apenas como um atravessamento, mas como um limite e, a partir dele, em inventar travessias outras. Em um movimento com produções de Susano Correia, tento lidar com o peso de um silêncio (ou ainda, esgarçá-lo), embora, quase sempre, lidando com abismos. Componho um outro movimento por meio de produções e atitudes decoloniais em contágios com Grada Kilomba, Catharine Walsh, Walter Mignolo, atuo em uma tentativa de subverter lógicas coloniais, produzindo a partir de e com silêncios de grupos subalternos, reconhecendo sujeitos. Assim, em fissuras, brechas, processos de produção de significados e afetos esses escritos acontecem em meio às avaliações externas ou em alguns de seus efeitos em, pelo menos, três movimentos. Um primeiro, avaliações externas operam na manutenção de um discurso de uma (suposta) avaliação da qualidade do ensino. De maneira censitária, em um caráter universal, padronizada, tomam alunos, escolas, professores como números, em processos (violentos) de responsabilização. Em outro movimento, produzido em tensões entre a escola e as avaliações externas, estas em seu caráter de universalidade, se deriva de um projeto colonial de poder e atua como um dispositivo de controle, como um aparelho de Estado, em tentativas incessantes de atingir metas: preparar os alunos para uma avaliação. Desta, preparar os alunos para outra. E assim segue, sempre em um tempo da espera. Também em um *outro* movimento, avaliações externas acontecem em um por vir, em uma tentativa de produzir mundos outros possíveis, com uma atitude de resistência, transgressão, insurgência, afirmando a diferença como potência de vida e dialogando com uma cultura de pertencimento. Operar com uma possibilidade do desaprender do que foi imposto pela colonialidade, em movimentos de aberturas.

Palavras-chave: Educação Matemática; Escola; Colonialidade do ser e do saber; Decolonialidade; Avaliações em larga escala.

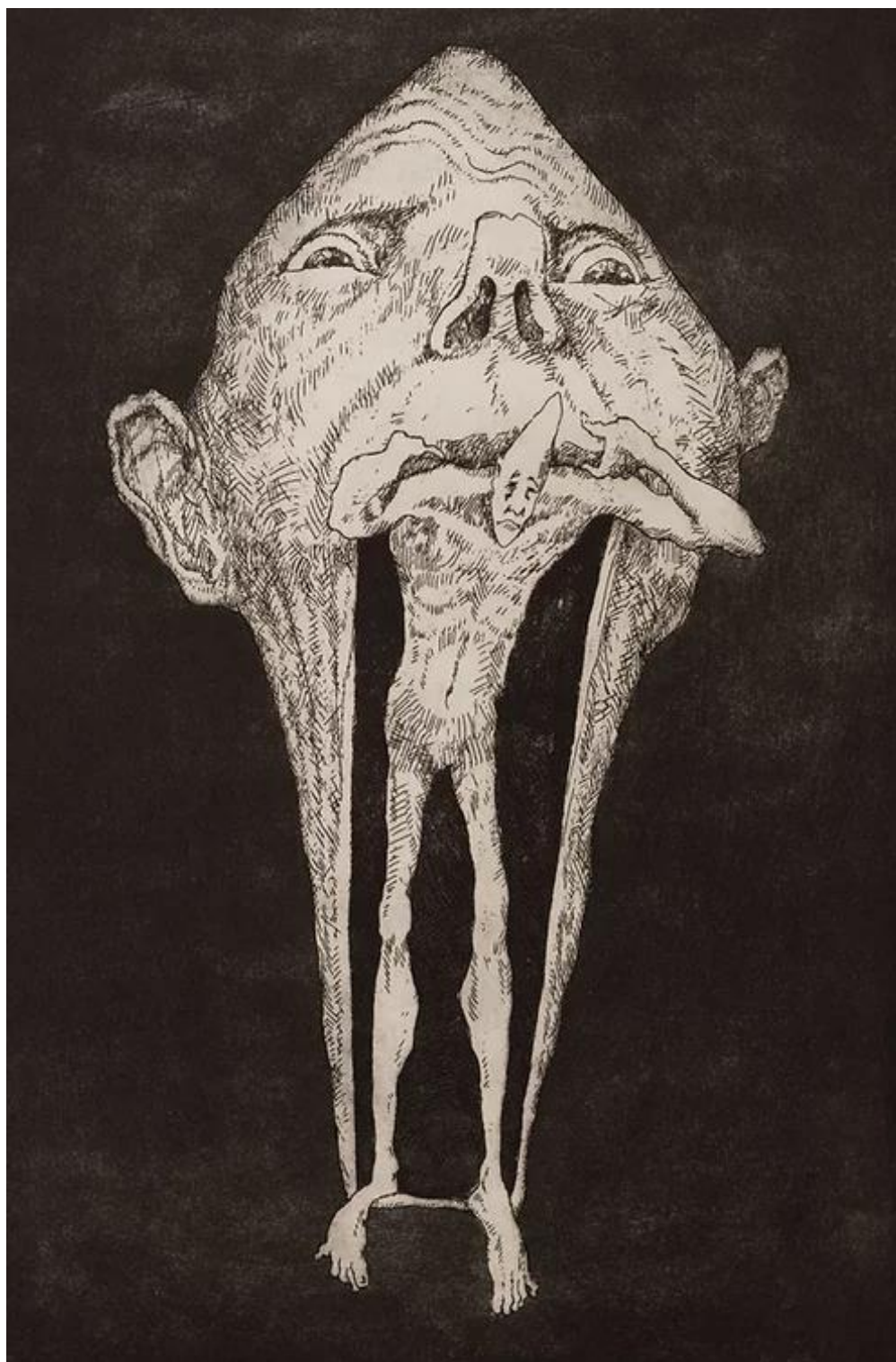
SILVA, Dayani Quero da. Some people in worlds of external evaluations (or: school spaces produced in narratives, constituents and reproducers, of modernity/colonialities). 305 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2023.

ABSTRACT

A school system consists of content, teaching and learning in a discourse of improvement, development, progress, equality and universality, in the hope of building a different society. At the meeting, paths are prescribed for a supposed quality education through external assessments, a political-economic-pedagogical strategy that, ultimately, reinforces the colonial (patriarchal, hierarchical, Eurocentric) project of (Mathematics) Education. In the midst of this scenario, based on the interest of investigating meanings, crossings, affections, dilemmas and possibilities of educational subjects in relation to external assessments, schools and mathematics classrooms, I present, in these writings, crossings that make up a doctoral research. Assuming a decolonial attitude, I produce a theoretical-methodological strategy based on the desire to become a subject in each of these lines, with readings on the theme of external evaluation, with observations of school territories, with meetings through interviews with students, teachers, principal and researchers, in an attempt to operate in a space of possibilities and resistance. Perhaps (or certainly), these movements that make up my crossings were (or are) devastated by Covid-19, which is not just a crossing, but a limit and, from there, inventing other crossings. In a movement with productions by Susano Correia, I try to deal with the weight of silence (or even fray it), although, almost always, dealing with abysses. I compose another movement through decolonial productions and attitudes in contagion with Grada Kilomba, Catharine Walsh, Walter D Mignolo, I act in an attempt to subvert colonial logics, producing from and with the silences of subaltern groups, recognizing subjects. Thus, in fissures, gaps, processes of production of meanings and affections, these writings take place in the midst of external evaluations or in some of their effects in at least three movements. First, external evaluations operate in maintaining a discourse of a (supposed) evaluation of the quality of teaching. In a census manner, in a universal, standardized way, they take students, schools, teachers as numbers, in (violent) processes of accountability. In another movement, produced in tensions between the school and external evaluations, these in their character of universality, derives from a colonial project of power and acts as a control device, like a State apparatus, in incessant attempts to achieve goals: prepare students for an assessment. This way, prepare students for another. And so it goes, always in a time of waiting. Also in another movement, external evaluations take place in a future, in an attempt to produce other possible worlds, with an attitude of resistance, transgression, insurgency, affirming difference as a power of life and dialoguing with a culture of belonging. Operate with the possibility of unlearning what was imposed by coloniality, in opening movements.

Keywords: Mathematics Education; School; Coloniality of being and knowledge; Decoloniality; Large-scale assessments.

– O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) –



homem segurando o peso de um silêncio
Susano Correia

Silêncio?

...talvez,

Certo dia, em um daqueles momentos de inquietações, indaguei: *Para que serve uma vida sem estórias?* Pensei, pensei ... E, com Manuel de Barros¹ decidi *escrever nem uma coisa, nem outra. A fim de dizer todas, ou, pelo menos, nenhuma.* Decidi - construir estórias. Mas [...].

¹ Manuel de Barros. **O guardador de águas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2017.

Eu precisava de fato escrever, não *estórias*. Eu precisava escrever uma tese. Não era uma escrita qualquer. Os movimentos e os processos de pensar e praticar uma escrita científica, acadêmica e válida me causavam pânico [ainda me causam]. Parece-me que eu precisava saber mais, precisava ler mais, precisar escrever mais, precisava discutir mais, precisava ser mais. Mais?

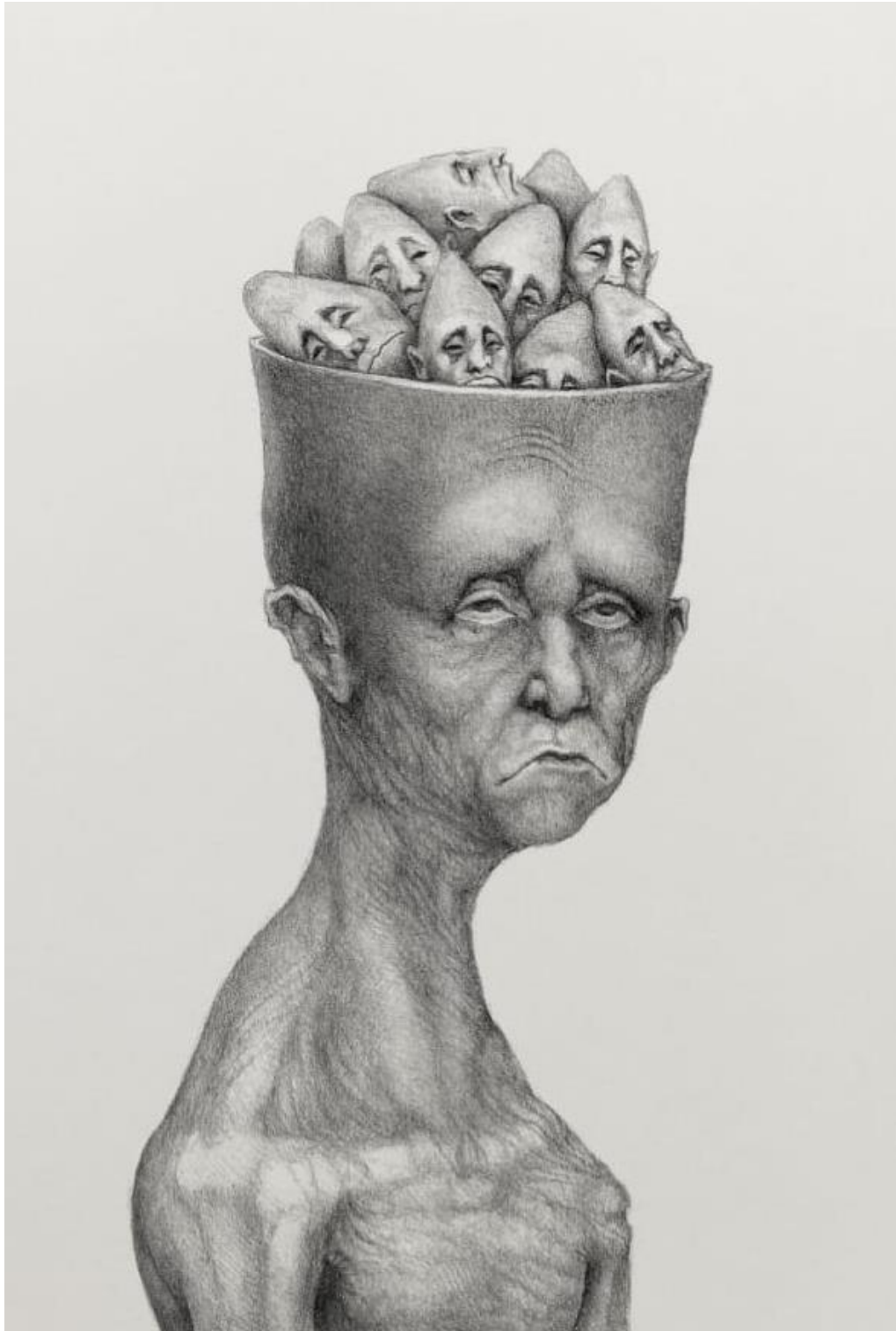
De fato. Não ser mais como eu. Então, o que eu precisava?

☐	encontrar um alguém
☐	ler como um alguém
☐	falar como um alguém
☐	escrever como um alguém
☐	discutir como um alguém
☐	pesquisar como um alguém
☐	pensar como um alguém

Figura 1: Alguém.

Fonte: Autoria própria.

Ser mais como um alguém.



homem lotado de referências, sem espaço para si mesmo
Susano Correia

Penso e repenso. Não é isso que sou? Não é isso que preciso ser?

Se é que sou.

Se é que eu [...].

Eu,

Entre idas e vindas, entre passos e acasos, tento gravar na memória algumas palavras, tento com um monólogo algumas possibilidades. Invento, (re)invento, (des)invento. Construo e (re)construo. Questiono e respondo.

Dobrando a esquina, colecionando experiências² de vida, pego uma longa reta que parecia me levar para um lugar qualquer, um lugar que me levaria para um lugar outro. Infinitude? Que lugar seria esse? Não sei ao certo.

Sei que no caminho, noto que em alguns dos jardins que compõem esse cenário, as flores já florescem, as paisagens estão se enchendo de cores, a temperatura tem se tornado mais agradável. Aproveito e assisto o desabrochar de novos verdes em folhas. Reparo em detalhes. Tento reinventar.

Como seria o mundo se o céu não fosse azul? Se o sol não fosse laranja? Se as nuvens não fossem brancas? Se as folhas não fossem verdes? Se não existisse o frio? Se não existisse o calor? Se não existisse água? Se não existisse a lua? Se não existisse dinheiro? Se não existisse o jeans? Se não precisasse comprar comida? Se ninguém passasse fome? Se eu não precisasse acumular horas [excessivas] de trabalho para tentar uma garantia de *sobrevivência* no próximo ano? Se escola não fosse escola? Se lá não tivessem avaliações? Se as carteiras não fossem enfileiradas? Se professor não ficasse à frente da sala? Se os professores falassem menos? Se os estudantes falassem mais? Se as avaliações externas não fossem também indicativos de financiamentos? O que acontece dentro do muro da escola? O que acontece fora de lá? É tão curioso como tudo desperta algo em mim.

Espio os meus arredores e continuo o caminhar, nesse instante, empalideço. Freio as minhas invenções, advirto-me com: chega disso, foco, você precisa pensar em uma tese! Nada além disso. Óbvio que isso eu já sabia. E, então, começo a monologar.

— Tens razão, eu preciso pensar em uma tese.

— Em específico, começar escrever minha tese. — retruco.

Silêncio.

² Experiência não é o que passa, o que toca, o que afeta – é o que nos passa, nos toca, nos afeta e, de algum modo, nos transforma.

Jorge Larrosa Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiências. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, 2002, p.20.

Tese?

O que é uma tese?

O que pode uma tese?

O que pode uma tese com uma atitude decolonial?

O que [...],

Acerca desse assunto, talvez Umberto Eco possa me ajudar. Deixo de ter a intenção, com ele, de dizer como se faz ou como deveria ser feita uma pesquisa científica ou uma tese, mas me coloco a pensar na *maneira de apresentar a uma banca examinadora um objeto físico, prescrito por lei, e composto de um determinado número de páginas datilografadas, que se supõe tenha alguma relação com*³ uma educação matemática.

Aproveito para dizer que *essa definição de tese é curiosa e interessante, pois fala sobre o tamanho do texto a ser escrito e, também, sobre o fato deste texto ter de abordar um problema relativo a um campo de investigação*⁴.

— Pois bem, vamos lá! O que precisa uma tese? — pergunto-me.

— Uma tese precisa de capa, folha de rosto, resumo, sumário, introdução, referencial teórico, metodologia, dados, análise dos dados, conclusão, e [...].

— E qual a dificuldade? Delimitação de temas, lacunas de pesquisa, planejamentos, referenciais teóricos, passos metodológicos, categorização de dados, inferências, sistemas, padrões, normas, já não é isso que me compõe?

Silêncio.

.. Os recortes representados com linhas tracejadas na cor roxo na produção do texto são trechos de falas dos membros da banca retirados ou adaptados da transcrição do vídeo de qualificação de doutorado realizada em 27 de fevereiro de 2023.

³ Umberto Eco. **Como se faz uma tese**. Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. 24. ed. São Paulo: Perspectiva, p.11, 2012.

⁴ Júlio Faria Corrêa, 2023.

Talvez eu esteja tentando procurar as fissuras nas caravelas portuguesas⁵.
Talvez eu esteja tentando deixar de me encaixar [já que dói] na estrutura atual da
racionalidade científica. É difícil sair das amarras coloniais, mas talvez eu não esteja
me identificando com o padrão colonial acadêmico⁵,
[ou me sinta presa a ele, tentando operar no desejo de esperar, sentir, ser, ...].
Talvez [...],

⁵ Júlio Faria Corrêa, 2023.

— Mas, e meu tema?

— E meu tema?

— A propósito, vou precisar de Regina Buriasco, Maria Isabel Ortigão, Maria Teresa Esteban, [...], Romulo Lins. Também de Walter Mignolo, Catharine Walsh, ...

— É, isso é fato.

— Poxa, eu preciso [...].

Silêncio,

— E o que eu quero com isso? – penso.

— Preciso dizer que *o real não está na saída nem na chegada, que ele se dispõe é no meio da travessia*⁶ e que o meu real se compõe com isso, com meus movimentos, com minhas torções nos objetivos ao doutorar, criando a possibilidade de investigar significados, atravessamentos, afetos, dilemas e possibilidades de sujeitos educacionais em relação às avaliações externas, escola e salas de aula de matemática.

Silêncio ...

⁶ João Guimarães Rosa. **Grande sertão**: veredas. São Paulo: Caminho das Letras, 2019.

— O que eles querem de mim? O que eles esperam de mim? Parece que quanto mais leio, menos entendo disso, dessa tal pesquisa, dessa tal academia, dessa tal tese, dessa tal Educação Matemática, [de mim].

Pela minha cabeça passa um trilhão de coisas, o que um projeto de ser [eu], entre atropelos, diria para si acerca do que é tese [ser]. Como em uma parada obrigatória para recompor os ânimos, penso em desacelerar meus passos e oportunizo um (re)pensar.

— Como vou produzir minha tese se eu [...],

— Eu?

— Quem sou eu? *Eu ... eu nem sei direto, agora ... eu ... pelo menos eu [acho que] sei quem eu era quando acordei, mas desde então já mudei muitas vezes.* E a cada vez que eu volto aqui já não sou o meu eu de agora. Portanto, esta é a primeira e a última vez que sou [estou] aqui.

Mas isso não importa.

Eu estou aqui.

Eu sou agora.

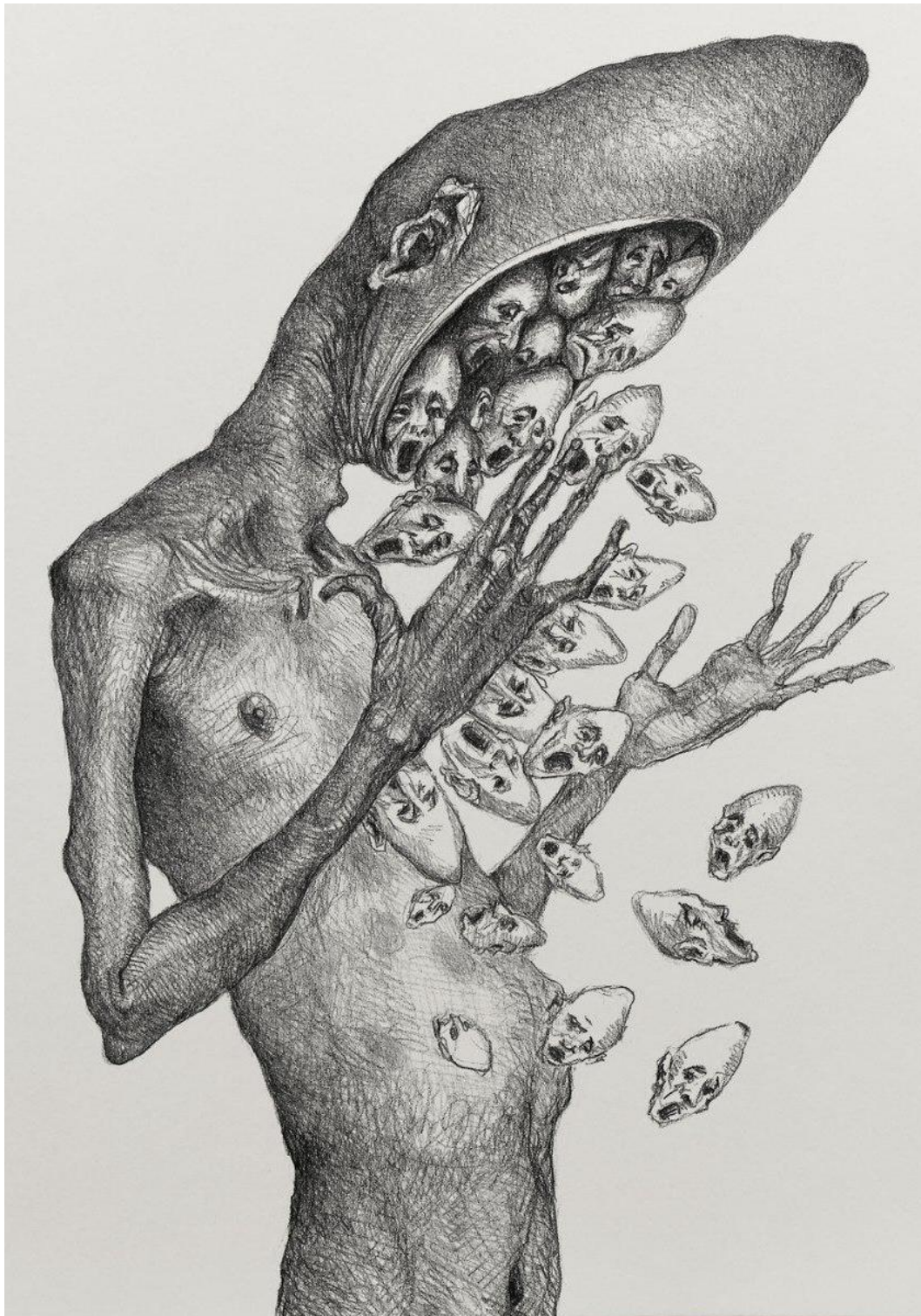
Enquanto escrevo, invento mundos.

Enquanto escrevo, experimento.

Enquanto escrevo, existo.

Enquanto escrevo, você existe.

Agora que você lê, eu já não sou (estou) mais essa aqui,



caindo em desespero, na procura do eu
Susano Correia

Silêncio,

Eu,

Às vezes [quase sempre] faço [fiz] casa no medo, às vezes [quase sempre] me imponho silêncio, às vezes [quase sempre] me apago [apaguei], às vezes [quase sempre] me sinto [senti] fora do lugar, às vezes [quase sempre] não me autorizo [autorizei], às vezes [quase sempre] não me reconheço [reconheci], às vezes [quase sempre] não experimento [experimentei], às vezes [quase sempre] não produzo [produzi], às vezes [quase sempre] reproduzo [reproduzi], às vezes obedeco [obedeci], às vezes [quase sempre] sou [fui] objeto, às vezes [quase sempre] existo [existi], às vezes [quase sempre] resisto [resisti], às vezes [quase sempre] (re)existo [(re)existi].

Já você [...],

[...] ainda não sabe bem onde estou e, para vir falar comigo e para nos entendermos, precisa saber meus lugares⁷.

E o que eu quero dizer com isso? Algumas coisas. Sentir. Tentar, em meio a recortes e escritos, produzir [me] uma narrativa⁸, inventar [me], viver meu [um; sempre apenas um] lugar de fala.

⁷ Adaptado de: Romulo Campos Lins. Por que discutir Teoria do Conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas**. Rio Claro: Editora UNESP, p. 75 – 94, 1999.

⁸ Narrar é contar uma história, narrar-se é contar nossa história ou uma história da qual também somos, fomos ou nos sentimos personagens.

Fernando Guedes Cury; Luzia Aparecida de Souza; Heloisa da Silva. Narrativas: um olhar sobre o exercício historiográfico na Educação Matemática. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 910-925, ago. 2014.

P
 S E R A
 S O U
 U F T
 J E O
 P E S Q U I S A D O R A
 I S A
 T O
 O R
 A L U N A

Figura 2: Se é que sou [mas preciso ser?].

Fonte: Autoria própria.

— Falo no lugar de criança,

Figurada por uma menina brincalhona e cheia de ideias, eu tinha como *hobby* brincar de escolinha: colecionava giz, livros e carimbos. Mas, isso não era o bastante, eu ainda gostava de ter por perto quadro, carteiras, cadernos, canetas vermelhas e minhas bonecas, melhor dizendo: alunas. Ai de quem não fizesse a tarefa diária do livro do professor [com exercícios resolvidos impressos em vermelho] de matemática da 3ª série (hoje, 4º ano do Ensino Fundamental).

Silêncio, é a hora da prova! – eu dizia, carregando folhas e mais folhas sobre os braços. Nada de olhar para o lado! Perguntar alguma coisa? Nem pensar! Toca o sino, é hora de entregar! Com a caneta vermelha em mãos: exercício 1 – correto, exercício 2 – correto [...], e lá se vai o registro de mais uma nota 10.

— Falo no lugar de aluna,

Ainda criança, nada travessa, adjetivada como estudiosa e atravessada pelo silêncio imposto na sala de aula, sentia necessidade de me conter e medo de me expressar. O que me restava era estudar em casa, sozinha, sempre tentando o meu melhor nas condições que me eram possíveis, embora às vezes desfavoráveis. Mesmo com todo esforço, eu percebia que meus colegas obtinham melhores desempenho e êxito representados em notas altas e, por isso, sentia a necessidade de estudar ainda mais. Talvez eu quisesse tirar as melhores notas, para, quem sabe, ser reconhecida na escola como uma boa aluna, ou a melhor aluna, por outro lado, esse tipo de conduta me prejudicava, pois, a comparação com estes colegas me deixava insegura, com a sensação de que eu, independente do quanto estudasse, não seria suficiente. Ficava a sensação de que os outros eram sempre mais capazes do que eu.

A fim de alcançar um reconhecimento numérico, o que iria atestar o meu sucesso na escola, e com muitas dificuldades em decorar alguns conteúdos, fui incentivada pelos meus colegas [que já usavam essa estratégia] a produzir uma cola para usar na prova. Aceitei o desafio. Quase todos faziam isso e nunca se deram mal. Não ia acontecer o pior comigo. Anotei em um papel [ou melhor: em uma folha de caderno universitário frente e verso] todas as informações pertinentes ao conteúdo que seria cobrado e usei-o ilegalmente na prova de Ciências. Na minha primeira

tentativa de fraudar o sistema, resultado: fui descoberta e minha carreira como aspirante de meliante foi por água abaixo.

Como consequência do meu delito, fui punida! A professora tomou a minha prova e os meus amigos me apelidaram de “colinha”, apelido este do qual eu nunca senti orgulho. Eu era uma aluna estudiosa e, pela pressão de alcançar notas mais altas e reconhecimento, tive uma atitude que me fez não querer nunca mais voltar para aquela escola. Por sorte já eram as últimas provas e o ano letivo estava se encerrando e um pedido de socorro em forma de insatisfação com a escola foi pronunciado por mim para a minha mãe que, com muita dificuldade, no ano seguinte, me matriculou em uma outra escola, compreendendo o tamanho do estrago que aquela situação operou em mim.

Passado um tempo, agora quase uma adolescente, já nessa nova escola, experienciei notas vermelhas (abaixo de 6,0) em uma disciplina que não me permitia ser. Disciplina essa ministrada por um professor que super exigia de mim, eu precisava obedecer a sua ordem, a de decorar um capítulo ou mais para a prova. Minha memória, muito aflita, não me ajudava, as palavras idênticas ao livro não me habitavam. Eu tentava, tentava, mas minhas palavras ficavam, segundo ele, “diferentes do livro”, culminando nas representativas notas baixas [melhor dizendo: fora da média]. Depois de fazer muitas provas dessa disciplina, com esse professor [que me acompanhou até a 8ª série do Ensino Fundamental] e com essas notas, aceitei que não existiam outros modos de fazer, eu não era para aquilo, talvez eu não fosse mesmo o suficiente para atingir a média escolar.

Chegada a época de ingressar no Ensino Médio. Continuar na mesma escola? Transferir para o curso de Magistério? Os amigos seriam deixados para trás, nova adaptação de ambiente e novos professores deveriam ser enfrentados. Não! Deixem-me na mesma escola! Rebeldia e choros marcaram aquelas férias. Não só as férias, os primeiros dias, as primeiras semanas de aula! Tirem-me daqui!

Com o passar dos *tic-tacs* do relógio, começo a me encontrar, exceto nas aulas de matemática. O que falar daquele professor que gritava na sala que queria “ver sangue”? Sim, isso mesmo! Dentre outras coisas piores. Eu tinha medo de respirar perto dele. Choros e mais choros. Medo compando medo. Ainda não acabou, o pesadelo ainda iria se completar. Por que? Porque ninguém mandou ser a única que conseguia resolver questões dadas por esse assombroso professor que nem ele conseguia desenvolver ou explicar. Para o quadro já! — era a expressão mais rude e

o momento mais tenebroso do dia. Explique para sua turma o que você fez! Vamos ver se você sabe mesmo!

Eis que eu me levantava da cadeira [melhor dizendo: *malemá* parava em pé] e ia para o quadro, explicar para a turma toda o impossível exercício. Inimizades surgiram a partir desses momentos. Apontamentos começaram a ser feitos. Ainda bem que eu já tinha feito três amizades, as quais não me abandonaram. Dias se passaram, novos tempos, as demais colegas voltaram a compreendê-la como “gente”.

Ainda no Ensino Médio, participei de uma avaliação externa e minha escola não atingiu uma *média tão boa assim* e eu me questionava o motivo, já que eu estudava tanto e me cobrava cada vez mais com: *preciso ser melhor, não sou suficiente, devo estudar mais* [como se eu ...],

Vestibular chegando, ideias se formando. O que prestar? Psicologia? Pedagogia? Engenharia Civil? Ou ...

Decidi me inscrever para prestar a prova para ingresso no curso de Psicologia. Neste momento, eu deixei de considerar todas as outras variáveis que me atravessaram. Era apenas uma prova, não era? Chegada à data, fui alertada, questionada [ou repreendida].

— Como você pretende lidar com isso se for aprovada? Você sabe que é uma coisa impossível. É um curso integral, em outra cidade – questionaram-me horas antes da prova, prestes a encarar a estrada.

[e (como sempre ou quase sempre) deixei de ir e lidei com o ...]

Silêncio!

Enquanto eu fazia um trabalho de Metodologia do Ensino de Matemática, uma das disciplinas da grande curricular dos cursos de Magistério, entre pensamentos possíveis profissões, um moço entra em minha sala de aula e começa a fazer divulgação de cursos. Ele pergunta: quem aqui gosta de matemática? E, como sempre, a única mão erguida foi a minha. Uma nova ideia, uma nova possibilidade: Licenciatura em Matemática em uma Universidade Pública Federal [na minha cidade].

Feito o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma nova escolha deveria ser feita: Licenciatura em Matemática ou Engenharia da Computação? Eu havia conseguido aprovação nos dois cursos. Ainda confusa, encontro um professor pelo corredor e ele me diz: você, com essa cara de professora está pensando em qual escolher? Não pode ser. Tem certeza que trocará a frente de uma sala de aula para viver atrás de uma mesa e de um computador? Risos e mais risos.

Decisão tomada: Licenciatura em Matemática na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Lá fui eu. Lutas, choros, uns fios de cabelo a menos, uns bons quilinhos a mais. Ninguém disse que seria fácil. E realmente não foi. Quantas provas! Junto delas vieram um bloqueio em fazer provas, depressão, sentimento de insuficiência e vieram também sorrisos, amizades, vontade, perseverança.

Durante a graduação, tive a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Com eles tive novas experiências em sala de aula, complementares as já vivenciadas no magistério, agora em novos cenários: o do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. Em um certo dia, acompanhando a professora supervisora da escola, foi anunciado que os estudantes participariam da aplicação da Prova Brasil. Um misto de sentimentos tomou conta de mim. Revivi a situação de insuficiência que senti quando fui avaliada por esse instrumento e fiquei preocupada com o desempenho dos estudantes que já vinham sido observados por mim há alguns meses. Além disso, junto ao discurso da professora supervisora acerca da expectativa da escola *se sair bem*, compartilhei a agonia de uma representação por um número.

Simultaneamente, fui atravessada por uma reprovação em Álgebra. Eu tentava fazer de tudo [ou quase tudo] para entender aqueles tais Anéis, Grupos abelianos cíclicos, escrevia e reescrevia inúmeras vezes aquelas demonstrações, sentava na primeira carteira, copiava tudo que o professor passava no quadro. Nada fazia sentido. Meus amigos me diziam: é só decorar! Mas minhas tentativas com essa

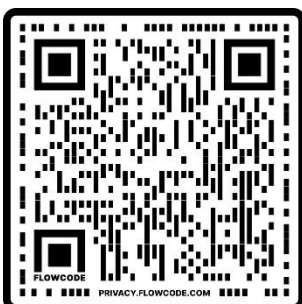
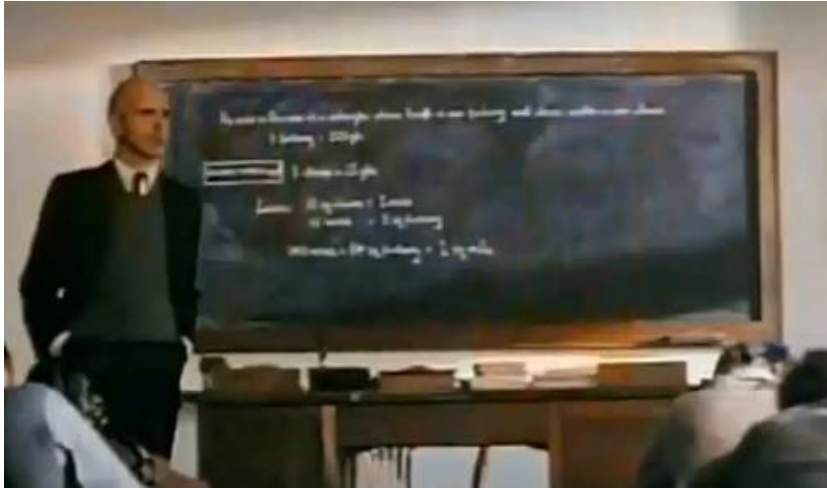
técnica [mais uma vez] não deram certo. Talvez eu não fosse para essa tal Matemática, talvez eu não fosse para essa tal de decoreba. Mesmo desesperançosa, resolvi continuar o curso com as demais disciplinas, deixando essa para trás.

Ficava me questionando: Avaliar para que? Avaliar o que? O que precisamos saber? O que os estudantes precisam saber? Como que eu sei que os estudantes sabem? Avaliar é aplicar prova? Errou o resultado é zero? Avaliações internas? Avaliações externas? Avaliar ...

Com essas interrogações, chegou o momento de me matricular na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso 1 (TCC). Uma vontade: estudar avaliação. Além dos estudos para sustentar teoricamente minha temática, escolhi escrever um projeto para elaborar um teste com questões discursivas baseadas no banco de questões da Prova Brasil e aplicar para estudantes do 1º ano do Ensino Médio com o objetivo de analisar contribuições da Análise da Produção Escrita como uma estratégia de Avaliação como Prática de Investigação.

Dada a largada do último semestre do curso, entre outras disciplinas, colocar em prática o projeto de pesquisa no Trabalho de Conclusão de Curso 2. Mas, ainda precisava encarar Álgebra. Já não tinha mais tempo para esperar. Eu estava prestes a finalizar o curso, e eu precisava dessa disciplina para cumprir a grade curricular do curso.

Na segunda tentativa, com tudo [ou pelo menos quase tudo] finalizado na graduação, incluindo aprovação no TCC, estágios e demais disciplinas, fui apagada, impuseram-me silêncio, sentia-me objeto. Média final 5,7 de 10,0. Isso confirmava mais uma vez o meu monstro, talvez eu não fosse mesmo para essa tal Matemática. O que que eu estava fazendo lá? Eu não poderia finalizar meu curso por 0,3 em uma disciplina. Neste momento, houve uma intervenção e insistência da coordenação para aplicação de uma nova prova, e depois de muitas conversas uma nova chance. E lá estava eu, vésperas de festas de final de ano, engolindo e decorando demonstrações e conteúdos. Resultado: aprovada com 6,0 - “não precisa mais do que isso”, disse o professor.



Ou acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U>

— Falo no lugar de professora e pesquisadora pesquisante,

Recordo-me que ainda durante a graduação, fui convidada pela diretora do colégio onde eu havia cursado o Ensino Fundamental (5^a à 8^a série - hoje, 6^o ao 9^o ano) para uma conversa. Sem entender muita coisa, aceitei. Depois dessa conversa e passados alguns dias, estava eu, aquela menina brincalhona, professora de estudantes imaginários, ministrando aulas de matemática em salas de apoio [com o objetivo de atender às dificuldades de aprendizagem em matemática dos estudantes], podendo (re)vivenciar [talvez viver] experiências em sala de aula. Tudo parecia um sonho. Aquela escola fazia parte de mim, da minha constituição de ser. Aquela escola fazia parte do meu sonho profissional. Aquela escola era um sonho de muitos professores. Eu fiz valer a pena, cada episódio, cada dia [e cada prova].

Nessa escola, durante o ano letivo, eu precisava cumprir os conteúdos do livro didático, os quais podiam ser complementados com listas de exercícios e atividades que eu considerasse pertinente. Eu, quase graduada, era lotada de informações e modelos de atividades e provas dos professores antigos [que afinal, deveriam ser ótimos, eles já estavam há anos trabalhando naquela escola], tentava reproduzir ao máximo o que eles me ensinavam, seguir o exemplo deles poderia ser o meu caminho para o sucesso.

No sistema avaliativo, eu jogava as regras do jogo: 10 pontos em listas de exercícios e *provinhas* (N1) e 10 pontos de prova bimestral (N2) [aplicada seguindo o calendário da semana de provas da escola por monitores sempre nos finais de cada bimestre]. A média bimestral era dada por:

$$Mb = \frac{N1 + N2}{2}$$

Junto com isso e cursando o último semestre da graduação, uma nova possibilidade: participar do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática e Avaliação (GEPEMA)⁹ da Universidade Estadual de Londrina (UEL) coordenado pela professora Regina Luzia Corio de Buriasco. Com muitos desafios e tarefas, lá estava eu, toda segunda-feira na estrada para participar.

⁹ O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática e Avaliação (GEPEMA) está situado no Departamento de Matemática da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e desenvolve suas atividades no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da UEL. Para outras informações, acesse: <http://www.uel.br/grupo-estudo/gepema/>

Ao compor esses escritos com esses momentos [e revivê-los], permito-me pensar [e reconhecer] em como essas decisões me provocaram [ainda me provocam] e me afetaram [ainda me afetam] enquanto *eu* pesquisadora [e sujeito].

Aqui, eu continuava atravessada pela temática avaliação. Incômodos. Inquietudes. Avaliação não era um processo? No meu trabalho já definiam praticamente tudo por mim, como eu deveria avaliar e quais poderiam [ou deveriam] ser meus instrumentos de avaliação. Eu me deparava com provas com questões que os estudantes apenas arriscavam resultados, com provas em branco, com enunciações do tipo: *professora, mas essa questão está diferente da que está no caderno*.

Minha prática reforçava [ou reforça] um sistema escolar que se constituía [ou se constitui] como um espaço hierárquico, colonial e excludente.

Silêncio...

Oficialmente: licenciada! Continuar pesquisando? O meu discurso diário era: desafio de vida: ser pesquisante, ser [ao menos] Mestre.

Processo seletivo em vista! Primeira fase – aprovada! Segunda fase – aprovada! Terceira fase – um desespero [eu era a única candidata com concorrentes]. Enquanto eu esperava no corredor da UTFPR – Londrina, sem conhecer muitos outros candidatos, escuto: *eu sou a única que tenho concorrente, mas já estou aprovada, tenho uma carta na manga, tenho certeza que o professor irá me escolher*. Jamais vou esquecer esse discurso amedrontador que fez meu sonho escorrer com lágrimas abaixo representando uma [quase] impossível conquista. Resolvi me trancar no banheiro, chorar feito louca e esperar o horário da minha entrevista, todos aqueles atravessamentos [e insultos] já tinham sido demais para mim. Eu não tinha carta na manga, precisava ao menos de serenidade. Chegada a minha vez, falei daqui, contei dali, respondi de lá, sorri. Adivinhem!



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
 Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Matemática
 Câmpus Londrina/Cornélio Procópio



**PROCESSO DE SELEÇÃO PARA O CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
 ENSINO DE MATEMÁTICA – PPGMAT**

RESULTADO FINAL

Candidato(a)	Orientador(a)
Dayani Quero da Silva	Jader Otavio Dalto

Figura 3: Resultado Processo Seletivo – Mestrado.

Fonte: Adaptado de PPGMAT (2015)¹⁰.

¹⁰ Registro de um arquivo impresso em 2015 que se encontra indisponível na página do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PPGMAT).

O Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PPGMAT), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Cornélio Procópio e Londrina), busca contribuir para a formação de profissionais habilitados para atuar no ensino de Matemática. Para outras informações, acesse: <http://portal.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/stricto-sensu/ppg-mat>

Trabalho, estudantes, provas para corrigir, aulas para preparar, viagens, alguns quilômetros a serem percorridos, disciplinas a serem cursadas, pesquisa a ser planejada, textos a serem lidos, curso de extensão para professores a ser formatado, texto de qualificação a ser construído, avaliação, avaliação e avaliação.

Na escola, em minhas aulas e avaliações, começando a ocupar brechas, eu tentei produzir tensões com o sistema quando comecei a oportunizar momentos de diálogos com meus estudantes, quando olhei para o desenvolvimento de cada questão, para os procedimentos de resolução adotados e não apenas para o resultado, quando questionada acerca da maneira de lidar com os instrumentos de avaliação dos meus estudantes e com suas produções. Tentava, de alguma maneira, trazer para a minha prática aquilo que eu estudava e produzia com os professores que estavam fazendo o curso de extensão *Análise da Produção Escrita em Matemática como ferramenta de avaliação*¹¹ ofertado por mim e pelo meu orientador como parte do meu processo do mestrado.

Durante o curso, conhecendo possíveis estratégias para avaliação, as queixas dos participantes convergiam para as minhas situações dentro de sala de aula, eles comentavam que poderiam não conseguir vivenciar em sala de aula o que estávamos discutindo, já que eram obrigados a *jogar as regras do jogo*, precisam dar provas, corrigir, cumprir o currículo, lidar com o sistema, preparar os estudantes para as provas para melhorar a *nota* (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB) da escola.

Eu tentava [precisava] me aventurar nessas travessias, ser professora-pesquisadora-pesquisante, conhecer mais do que é escola, de que escola acontece, ocupar esses lugares. Por isso, para além da escola em que eu já estava atuando, agora já no Ensino Médio, assumi algumas aulas de matemática em escolas estaduais por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS) do Estado do Paraná. Mais uma vez minhas atitudes iam ao encontro do previsto pelo sistema, eu – objeto. O discurso era: você não pode pegar tão pesado com eles! Precisamos manter esses estudantes na escola! Você precisa prepará-los para a Prova Brasil! Precisamos melhorar nosso número (IDEB)! Você precisa treiná-los a fazer esse tipo de prova! Você deve atribuir notas de participação para quem vier no dia da aplicação! Tive que me movimentar

¹¹ Produto educacional disponível em:

https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2402/4/LD_PPGMAT_M_Silva%2C%20Dayani%20Quero%20da_2017_1.pdf

[ingenuamente] para uma tentativa de boa representatividade da qualidade da educação daquela escola. Resultado: o índice esperado não foi atingido. Final do ano letivo e do contrato.

Com a aprovação na qualificação, novos tempos se formavam. Um novo rumo: aprovação no PSS para professor de Matemática do Instituto Federal do Paraná - Campus Assis Chateaubriand (IFPR). *Abandona* o trabalho, arruma casa, arruma mudança. Vamos *simbora*. Nesse instante, eu passei a ter que aprender a viver sozinha, a morar sozinha, a enfrentar saudades, a ter que conversar com as paredes, a ter que cozinhar só para matar a fome. Eu passei também a ter que estudar a Resolução 50/2017¹², que estabelece as normas de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem no âmbito do IFPR, aprendendo que os resultados, até então representados por mim e por todas as escolas onde atuei por notas, *por zeros, por dez*, deveriam ser expressos por conceitos.

Falando um pouco mais, *especificando um pouco mais, da avaliação por conceito¹³,* segue que, ao estudante que for avaliado com aprendizagem:

PLENA, atingindo os objetivos, conforme critérios propostos no plano de ensino, será atribuído o conceito A.

PARCIALMENTE PLENA, atingindo os objetivos, conforme critérios propostos no plano de ensino, será atribuído o conceito B.

SUFICIENTE, atingindo os objetivos, conforme critérios propostos no plano de ensino, será atribuído o conceito C.

INSUFICIENTE, deixando de atingir os objetivos, conforme critérios propostos no plano de ensino, será atribuído o conceito D¹².

¹² Paraná. Conselho Superior do Instituto Federal do Paraná. **Resolução nº 50 de 14 de julho de 2017**. 2017. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-no-50-de-14-de-julho-de-2017/>. Acesso em: 02 abr. 2019.

¹³ Marcele Tavares Mendes, 2023.

O que significava uma *aprendizagem plena*? *Parcialmente plena*? *Suficiente*? *Insuficiente*? O que poderia *achar* eu da aprendizagem de alguém? E os estudantes que são A? São todos A? Em uma tentativa de entender melhor em como *classificar* meus estudantes [ou a aprendizagem de cada estudantes], eu procurava ouvir professores que já estavam mais acostumados com esse modo de avaliar. Alguns me diziam que tinham estudantes A⁺ e A⁻. Como assim? O estudante A⁺ sabe um pouco mais daquele que também é A? O estudante o B⁺ é quase um A, mas não chega a ser A? E o estudante D? Ele sabe o que [ou não sabe]?

Que agonia. Eu teria mesmo que usar esses tais de A, B, C e D - *ou seria possibilidade*? Pela primeira vez eu poderia jogar em um sistema com regras diferentes das notas, dessa vez eu poderia não atribuir um *zero* ou um *dez*, eu poderia olhar para o desenvolvimento dos estudantes, eu poderia usar um B para representar um estudante com nota *sete* ou um estudante com nota *oito*, eu poderia atribuir um D para um estudante [quase] *zero*. Afinal, o estudante que tiraria *zero* saberia nada? O que quer dizer a nota *zero*? Agora eu poderia justificar apenas como *insuficiente*. E quem sou eu para dizer o que é (in)suficiente?

Os tempos foram passando, e a dissertação? Precisava ser defendida! Noites de sono em claro, estuda aqui, escreve lá! Larga isso, já está na hora de trabalhar. Tudo pronto! É hora de arriscar! Vamos à defesa! Por fim, mestre!

Mestre? Parece que não bastou [...]

Silêncio.

Ensino público no país piorou, avaliam brasileiros em pesquisa CNI

Estudo divulgado nesta terça (3/4) aponta que 26% dos entrevistados consideram a educação no nível médio como ruim ou péssima

Claudio Fernandes

03/04/2018 10:20, atualizado 03/04/2018 10:24

A percepção dos entrevistados é confirmada por resultados de proficiência dos alunos brasileiros em exames nacionais e internacionais. O país ficou em 63º lugar em ciências, 59º em leitura e 66º em matemática, no ano de 2015, no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).



Educação brasileira tem jeito. Basta priorizá-la como política de Estado

Avaliação internacional da OCDE mostra que até a elite dos alunos do Brasil amargaria a lanterna no Vietnã, mas é possível virar o jogo



Ao me deparar com essas figuras que usualmente chamo [chamamos] de manchetes junto aos seus contextos e com os atravessamentos que compõem meus lugares [de fala], coloquei-me a pensar: o que quer dizer *uma educação ruim ou péssima*? Quais parâmetros garantem que *o ensino público no país piorou*? O que é considerado *patamar mínimo de qualidade em educação*? O que quer dizer estar em *66º em matemática no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)*? Quais são as *metas* que precisam ser atingidas? Por *que nenhum estado atingiu a meta no ensino médio*? Quais características tem *a elite dos estudantes do Brasil*? Essas notícias são advertências? O que é uma *política de Estado*? Qual a participação da sociedade na elaboração dessas políticas? O que é defendido [ou quem defende] nessas [essas] políticas? Como as políticas públicas operam nos espaços escolares? Como pode ser descrita/explicitada a qualidade da educação? O que escapa dos discursos acerca das políticas públicas para a qualidade da educação brasileira? Utopia? O que é o mundo *real*? O que é o mundo *ideal*? Que mundo(s) é [são] possível(is)? O que é escola? Que escola acontece? O que é avaliação externa? Que avaliações externas acontecem? O que acontece quando nada parece estar acontecendo?

Silêncio,

Com Rubem Alves¹⁴, penso:

— Há escolas que são gaiolas.

— *Será que* há escolas que são asas?

[...]

¹⁴ Rubem Alves. Por uma Educação romântica. 8. ed. Campinas: **Papirus**, p. 29-32. 2009.

- Pesquisar – afirmo.
- Pesquisar? – pergunto.
- Produzir – respondo.
- Teorizar¹⁵,

¹⁵ Ao teorizar, contamos uma história, produzimos significados e constituímos objetos em uma direção. Heloisa da Silva; João Ricardo Viola dos Santos. Sobre teorização, estética ficcional e algumas aproximações entre o Modelo dos Campos Semânticos e a História Oral. In: Claudia Laus Angelo. et al. **Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática**: 20 anos de história. São Paulo: Editora Fi, 2022. Disponível em: <https://www.editorafi.org/ebook/652campos>. Acesso em: 02 jul 2023.



deuteron

homem face a face com o abismo
Susano Correia

Sem a intenção de responder quaisquer umas dessas [e outras] perguntas, mas produzir com elas, lotada de inquietações, decidi continuar minha(s) travessia(s). Para isso, eu tive que conhecer outros programas de Pós-Graduação, já que o que eu havia cursado o mestrado não contava com o doutorado. Pensei e repensei. Para onde ir? Em qual universidade tentar? A única certeza eram duas temáticas de estudo: Educação Matemática e Avaliação.

Eu já estava mesmo longe de casa, percorrer uns quilômetros a mais talvez não fosse tão impossível assim. Londrina? Campo Grande? Para quem tenta um, tenta dois. Fiz minha inscrição no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PECEM - UEL) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat - UFMS).

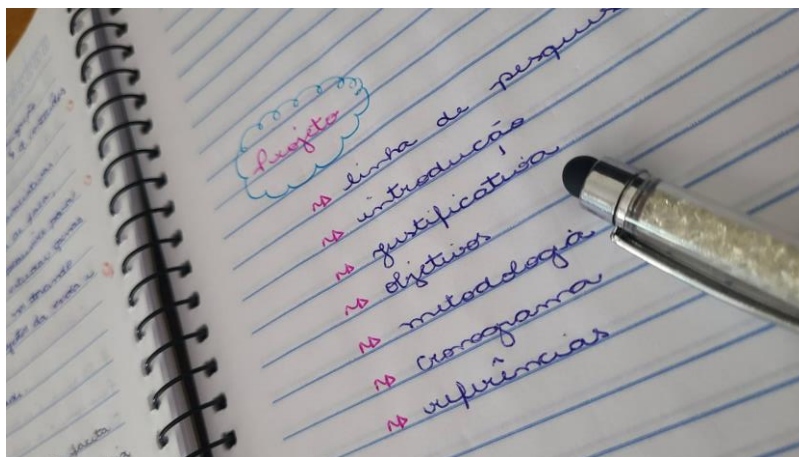


Figura 4: Registros.

Fonte: Autoria própria.

Quase todas etapas cumpridas [e até então aprovada] no processo seletivo da UEL, era só esperar a entrevista e o resultado final. Enquanto isso, documentos enviados, projeto submetido e estudos feitos, sigo pela estrada para a última etapa do processo seletivo da UFMS. Campo Grande? Mato Grosso do Sul? Que mundo é esse? Onde é que eu vim parar? Será que eu vou encontrar alguém disposto(a) [louco/a] para me orientar?

Silêncio.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



RESOLUÇÃO Nº 9, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2018.

A PRESIDENTE DO COLEGIADO DE CURSO DOS CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA do Instituto de Matemática da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no uso de suas atribuições legais, resolve, **ad referendum**:

Indicar a distribuição da lista de orientadores dos alunos ingressantes no Curso de Doutorado em 2018.1, conforme segue:

Nome	Orientador
------	------------

Dayani Quero da Silva	João Ricardo Viola dos Santos
-----------------------	-------------------------------

Figura 5: Resultado Processo Seletivo – Doutorado.

Fonte: Adaptado de PPGEduMat (2018)¹⁶.

¹⁶ Disponível em: <https://ppgedumat.ufms.br/files/2018/02/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-9-DE-16-DE-FEVEREIRO-DE-2018.pdf>

O Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), busca criar e potencializar espaços de formação por meio da pesquisa em Educação Matemática. Para outras informações, acesse: <https://ppgedumat.ufms.br/>.

E agora, o que fazer? Além das [cansadas e trabalhadas] quarenta horas no IFPR, eu precisava dispor de mais umas tantas para preparar aulas, para corrigir provas, de outras tantas para estrada, para as disciplinas, para a pesquisa e umas [poucas] para visitar a família [pai e mãe]. Desistir do emprego? Desistir do doutorado? Nem de um, nem de outro.

Eu havia encontrado *um* alguém. A saber, eu encontrei o [ou também um] Viola¹⁷.

Viola era [é] coordenador do Grupo de Pesquisa em Formação, Avaliação e Educação Matemática¹⁸ (FAEM) pertencente ao PPGEduMat (UFMS), e em 2017 havia submetido uma proposta para o desenvolvimento de uma pesquisa por meio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT), em parceria com a CAPES, com o objetivo de investigar papéis e efeitos dos exames externos na prática profissional de professores que ensinam matemática.

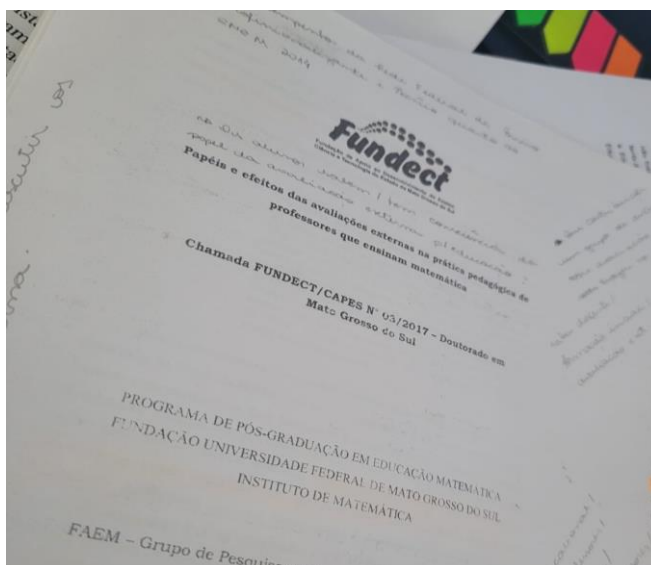


Figura 6: Registros.

Fonte: Autoria própria.

A aprovação desse projeto oportunizou que Edivagner Santos¹⁹ e eu iniciássemos nossas pesquisas de doutorado, e ainda que Leonor Fernanda Moraes²⁰ pudesse também compor travessias investigativas com a temática com sua pesquisa de mestrado.

[...],

¹⁷ Apelido atribuído ao Prof. Dr. João Ricardo Viola dos Santos, meu orientador.

¹⁸ O Grupo de Pesquisa em Formação, Avaliação e Educação Matemática (FAEM), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), se constitui como um espaço de pesquisa e desenvolvimento na área de Educação Matemática. Para outras informações, acesse: <https://faem.com.br/>

¹⁹ A pesquisa de Edivagner Santos encontra-se disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/11166>.

²⁰ A pesquisa de Leonor Fernanda Moraes encontra-se disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/9157>.

Depois de algumas semanas, entre idas e vindas, percebi que vivia mais noites sentada em um banco de ônibus do que na minha própria cama. Com isso, uma frase ficava ecoando na minha cabeça: a única forma de chegar ao impossível é acreditar que é possível²¹. Vai valer a pena! [e tem valido].

²¹ Lewis Carroll. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução de André Cristi. São Paulo: Mojo.org, 2020.

Quando estranho a vida aí é que começa a vida²²

²² Clarice Lispector. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

— Falo no lugar de autora, como sujeito da minha própria história,

Já no primeiro semestre do curso, com o objetivo de minha pesquisa [até então sendo o de] **investigar, do ponto de vista de estudantes, impactos e influências das avaliações externas na dinâmica de salas de aula de matemática de escolas de alto e baixo IDEB,**

Este foi um dos primeiros objetivos de minha tese. Talvez, um parágrafo que materializa uma forma de me expor na academia e em minhas aulas do doutorado. Foram muitos objetivos e ainda são.

em busca de uma suposta originalidade para a tese, eu pensava em propor um grupo de discussão e oportunizar encontros de modo a colocar estudantes das escolas selecionadas em movimento.

Para uma sondagem, optei buscar pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com a utilização da palavra-chave “Avaliação Externa” em correspondência de título e assunto, limitado ao idioma português e ao tipo de documento tese, publicações relacionadas à temática de interesse. Encontrei apenas 3, cujas estão apresentadas no Quadro 1. Ao estreitar o eixo de busca, aliando o termo Avaliação Externa e Educação Matemática nem um documento foi encontrado.

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	INSTITUIÇÃO	ANO
Sônia Maria Oliveira da Rosa	Avaliação externa como estratégia de gestão dos processos educacionais: uma análise de políticas municipais no Rio Grande do Sul	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2014
Ana Lúcia Garcia Parro	Avaliação externa, gestão e qualidade da educação escolar: concepções veiculadas e concepções vivenciadas no cotidiano escolar	Universidade Estadual Paulista	2016
Lilian Rose da Silva Carvalho Freire	Concepções de docentes sobre avaliação educacional no contexto de avaliações externas: estudo de uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo	Universidade de São Paulo	2017

Quadro 1: Relações de documentos encontrados no banco de dados da BDTD.

Fonte: Autoria própria.

Já na exploração do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES também com a utilização da palavra-chave “Avaliação Externa” com tese como tipo de documento, encontrei 55.546 documentos. Ao tentar direcionar a busca, acrescentei a palavra-chave “Educação Matemática” e, feito isso, 83.676 documentos foram listados. Desses últimos, estabelecendo um novo filtro como área de concentração “Educação” ou “Matemática” ou “Ensino de Ciências e Matemática” ou “Ensino de Matemática”, restaram 3.912. Fiz uma leitura dos 3.912 títulos, 8 deles eram compostos com o termo “Avaliação Externa”, incluindo o trabalho de Sonia e de Lilian mencionados no Quadro 1, os outros 6 estão listados no Quadro 2.

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	INSTITUIÇÃO	ANO
Mariza Felipe Assunção	O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica	Universidade Federal do Pará	2013
Tarliz Liao	Avaliação externa da alfabetização: o PAEBES-ALFA no Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo	2014
Blaise Keniel da Cruz Duarte	Paradoxos entre políticas de currículo e avaliação: uma análise da relação entre os instrumentos de avaliação externa e as diretrizes curriculares dos cursos de graduação	Universidade do Vale do Itajaí	2016
Fabio Perboni	Sistemas de Avaliação Externa e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2016
Juan Francisco Remolina Caviedes	Crítica das políticas de avaliação externa na Colômbia e no Brasil no contexto da sociedade capitalista	Universidade Federal de Uberlândia	2017
Valeria Aparecida de Souza Siqueira	Avaliações internas e externas: concepções, tensões e articulações no trabalho avaliativo	Universidade de São Paulo	2017

Quadro 2: Relações de documentos encontrados no banco de dados da CAPES.

Fonte: Autoria própria.

Dos documentos pesquisados, alguns apresentam o assunto voltado à uma discussão política, outros à qualidade educacional, outros ao trabalho docente e outros à associação com o currículo e gestão escolar. Com essas e com outras publicações, entendo que muitas pesquisas envolvendo à temática avaliação externa

têm sido feitas, mas começo a me questionar de que forma elas [as pesquisas] voltam para a escola [e se voltam] [e como eu poderia ser *mais* original].

Com a disciplina Seminários de Tese 1, e com as participações no FAEM, experienciei que a originalidade que eu tanto buscava [ou tanto temia] [capturada pelo sistema, por um discurso de quem habitava esse mundo] não significava dizer e escrever coisas totalmente novas²³ [das quais me sentia incapaz de fazer], mas sim em me expressar, produzir com isso, conversar com autores, viver.

Em outra disciplina, Educação Matemática e Pensamento Liminar²⁴, com estranheza e sem sequer saber ao certo o que eu estudaria me atendo apenas ao nome desta disciplina, comecei a questionar o motivo de que a Educação Matemática poderia [ou pode] se inscrever sob a rubrica do Pensamento Liminar. Talvez fosse como uma forma de entender que os pensamentos menos valorizáveis têm a mesma potência de qualquer outro, que a Educação Matemática poderia [ou pode] estar em uma situação de fronteira, que existem formas de ser, de saber, de viver.

Com isso e com um encontro com a professora Regina Buriasco para discutir projetos do FAEM, parei para pontuar os meus possíveis movimentos e comecei a questionar qual era a plausibilidade de escolher estudantes de escolas rotuladas com alto e baixo IDEB, e que não seria suficiente, ainda que válido, olhar apenas para os discursos deles para caminhar com a minha intenção de pesquisa. Parece que eu precisava mesmo ser mais [ou *apenas* ser].

Atravessada por todos esses lugares, por vivências outras, por experiências outras e por sujeitos outros. Entendi que tudo pulsa. Entendi que *era preciso desver o mundo para sair daquele lugar imensamente e sem lado*²⁵.

Entendi que para pensar em uma avaliação externa outra, ou ainda, pensar com o que acontece em sala de aula de matemática, em avaliações externas, era preciso pensar o que é escola, que sociedade a constitui [...],

Entendi que quando habito [reabito] meus lugares [de fala], com as realidades que me cercam e encontro com o meu objeto de pesquisa, vivencio práticas da modernidade.

²³ Mario Osorio Marques. A orientação da pesquisa nos programas de pós graduação. In: Lucídio Bianchetti; Ana Maria Machado (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações, organizadores. São Paulo: Cortez, 2002.

²⁴ A disciplina Educação Matemática e Pensamento Liminar foi ministrada pela professora Angela Maria Guida no primeiro semestre do Doutorado.

²⁵ Manuel de Barros. **Menino do mato**. São Paulo: Leya, 2010.

Modernidade? O que é essa tal modernidade? O que entendem por modernidade? Modernidade e Educação Matemática? Modernidade, Educação Matemática e Avaliações Externas? O que entendo por modernidade [...],

Pensei ... pensei ... tentei lembrar-me dos apontamentos em sala de aula, enfim, buscar possibilidades para dialogar. Estudiosos como Stephen Toulmin: *Cosmópolis: A Agenda Oculta da Modernidade*. (1990), Walter Mignolo: *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar* (2003), Anibal Quijano: *Colonialidade e Modernidade/Racionalidade* (2007) e Catherine Walsh: *Pedagogias decoloniais: Práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver* (2013) talvez possam me ajudar. Começam a brotar palavras, expressões em latim, grego, inglês, espanhol, metáforas, ah! as metáforas!

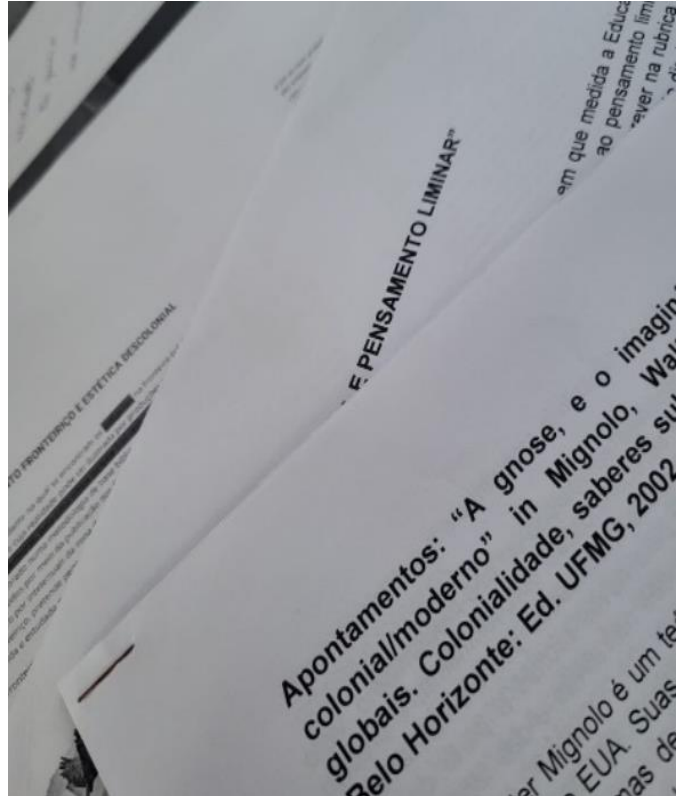


Figura 7: Registros.

Fonte: Autoria própria.

[...],

e tenho a impressão de que se eu escrever do modo em que tenho organizado na minha cabeça as próximas linhas, estas

ficarão estanques em relação ao restante do texto²⁶.

Talvez pela problemática, essa composição seja [ou precisa ser] menos orgânica²⁷.

Talvez, aqui, eu tente, em devir, movimentar-me com *um* outro alguém. Talvez [...],

²⁶ Julio Faria Corrêa, 2023.

²⁷ Marcele Tavares Mendes, 2023.

*A modernidade tem a ver com a projeção do lugar criado dentro de um espaço definido – o local – sobre um fundo espacial teoricamente ilimitado. A modernidade tem a ver tanto com a relação entre o lugar e o espaço, como com a relação entre o espaço e o tempo. Para poder prefigurar o espaço teoricamente ilimitado – em oposição ao espaço dentro do qual o mando ocorre – é necessário pôr o espaço em relação com o tempo ou se remeter a uma temporalidade única, que é a posição do sujeito situado nesse lugar. A modernidade tem a ver com estes aspectos e momentos no desenvolvimento do capitalismo mundial que requerem a projeção do sujeito individual ou coletivo tanto sobre o espaço como sobre o tempo. Tem a ver com a historicidade.*²⁸

O argumento é que *a modernidade é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa*, com o início marcado no final do século XV junto ao colonialismo, propagando esforços para a expansão hegemônica do redor do mundo, violando formas de estar no mundo, impondo civilizações. Com a Europa sendo o centro geográfico, a protagonista da história e da constituição da sociedade e dos saberes, perpetua-se o eurocentrismo, propagando discursos dominantes, lineares e racionais, *colocando apenas alguns de seus povos e nações como agentes de referência*²⁹.

Ainda, Walter Mignolo discute que o eurocentrismo corrobora com o molde do nosso imaginário, gerando paradigmas por meio de binarismos hierárquicos, da divisão da história com traços dicotômicos como natureza e cultura, homem e mulher, sujeito e objeto, centro e periferia, superior e inferior, certo e errado, sucesso e fracasso.

Em *The darker side of the Renaissance*³⁰, um dos seus livros mais conhecidos, investigando as práticas de subalternização do conhecimento das civilizações americanas ao longo dos séculos XVI ao XVIII, Walter Mignolo discute os mecanismos utilizados pelos filósofos e gramáticos europeus para hierarquizar os saberes locais a partir de suas próprias concepções [perspectivas europeias] de conhecimento e de escrita.

²⁸ Michel-Rolph Trouillot. **North, Atlantic Universals**: Analytical Fictions, 1492- 1945. South Atlantic Quarterly, v. 101, p.849, 2002.

²⁹ Walter Mignolo. **Histórias Locais / Projetos Globais**: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

³⁰ Walter Mignolo **The darker side of the Renaissance**: literacy, territoriality, and colonization. Michigan: The University of Michigan Press, 1995.

Essa espécie de violência epistemológica conduzida durante o Renascimento – tido como um momento luminoso e de progresso, de acordo com a narrativa da história eurocêntrica – coincide com a aniquilação das sociedades americanas, a conquista colonial e a construção do sistema escravista. Esse cenário, na opinião de Walter Mignolo, perturbaria a versão triunfante da história da Europa na modernidade, e constituiria propriamente o lado obscuro da Renascença, ou a pauta oculta da modernidade.

O que estaria por trás da expressão “a pauta oculta” da modernidade?

Para o filósofo britânico Stephen Toulmin “a *pauta oculta da modernidade* é o *rio humanístico correndo por trás da razão instrumental*”³¹, usando a metáfora para dizer que, apesar de existir o domínio colonial, uma tentativa de controle dos sujeitos subalternos, a razão instrumental não alcança seu objetivo em totalidade, já que há uma gama de conhecimentos e atividades culturais inerentes a esses sujeitos.

Subalterno é *aquele que depende de outrem, uma pessoa subordinada a outra, ou ainda, refere-se à perspectiva de pessoas de regiões e grupos*³² marginalizados, que estão fora do poder da estrutura hegemônica, sujeito que não tem história e que não pode falar³³.

A modernidade, em sua narrativa, *constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas, e esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a ‘colonialidade’*³⁴, ou seja, o projeto da modernidade constitui-se em colonialidade.

Colonialidade equivale a uma *matriz ou padrão colonial de poder*, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade [o relato da salvação, progresso e felicidade]. É a resposta apropriada à globalização e ao pensamento linear global, que nasceram dentro das histórias e sensibilidades da América do Sul e do Caribe. A Matriz Colonial de Poder *foi descrita como quatro domínios inter-relacionados: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade. O que dá sustentabilidade às*

³¹ Stephen Toulmin. **Cosmopolis: The Hidden agenda of modernity**. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.

³² Carlos Vinícius da Silva Figueiredo. Estudos Subalternos: uma introdução. Dourados: **Raído**, v. 4, n. 7, 2010. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/619/522>. Acesso em: 12 fev. 2020.

³³ Gayatri Chakravorty Spivak. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

³⁴ Walter Mignolo. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVvk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 abr. 2018.

*quatro “cabeças”, ou âmbitos inter-relacionados de administração e controle (a ordem mundial), são as duas “pernas”, ou seja, o fundamento racial e patriarcal do conhecimento, premissa na qual a ordem mundial é legitimada*³⁴. Dito de outra forma, a colonialidade integra a modernidade, é uma das principais marcas da modernidade.

Com Anibal Quijano, entendo colonialidade como algo que transcende particularidades e que mantém as lógicas das relações do colonialismo histórico, que não desaparece com o fim da experiência colonial, com a independência.

*Acerca do colonialismo, este pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a proclamada “descoberta”; e colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais*³⁵.

No que concerne à colonialidade, Walter Mignolo³⁶ a classifica sob três dimensões: a do poder, do saber e do ser. *A colonialidade do poder e do saber foram propostas por Anibal Quijano, e a do ser, por Walter Mignolo*³⁷.

A colonialidade do poder permite diversas análises, sobre trabalho, raça e capitalismo e Anibal Quijano³⁸ diz que ela *é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Baseia-se a imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, esferas e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala social, organiza as relações de produção e a distribuição de recursos na ordem mundial capitalista segundo uma hierarquia racial constituída para este fim específico.*

A pretensa superioridade do saber europeu nas mais diversas áreas da vida foi [é] um importante aspecto da colonialidade do poder no sistema-mundo moderno-

³⁵ Nelson Maldonado-Torres. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: Joaze Bernardino Costa; Nelson Maldonado-Torres; Ramon Grosfoguel. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, p. 27-53, 2018.

³⁶ Walter Mignolo. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del Signo, 2010.

³⁷ Luciana Ballestrin. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, n. 11, p. 89-117, 2013.

³⁸ Aníbal Quijano. **Colonialidad del poder y clasificacion social**. Journal of world-systems research, v. 6, n. 2, p. 342 - 386, 2000.

*colonial, com ela os saberes subalternos foram [são] excluídos, omitidos, silenciados e [ou] ignorados*³⁹.

Anibal Quijano caracteriza a colonialidade do saber como *uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos*⁴⁰, manifestando-se ao garantir a *subalternização de conhecimentos na chamada ‘sociedade global’ e na chamada ‘sociedade do conhecimento’, que professam ‘verdades universais’ e que tem-se mostrado metodicamente organizados e sistemáticos, o que tem provocando a exclusão de epistemologias outras*⁴¹.

Olhando para a maneira de habitar da colonialidade do saber nos espaços escolares, Catherine Walsh⁴², afirma que tanto escolas como universidades são colonizadas, e como tais são usadas como recursos em um projeto que legitima conhecimentos hegemônicos e mascara os saberes fora do padrão europeu.

Ainda segundo ela⁴², a colonialidade do ser coloca professoras e professores a um *status* social subalterno, no qual suas identidades profissionais são fragilizadas, seu fazer docente é reduzido a um enfoque técnico e implícito, e a autoridade sobre os saberes de referência para essa atuação é outorgada a atores externos a seus próprios espaços profissionais. Nessa contextura, influenciados por um projeto amplo de colonialidade, por meio da imposição de uma filosofia de conhecimento básica⁴⁰, os professores são submetidos a uma condição de *não existência* como profissional por meio da instituição de subjetividades que subordinam seus saberes e negam suas potencialidades como produtor de conhecimento⁴³, de vida.

Com relação à colonialidade do ser (gênero e sexualidade), pode ser definida como uma realidade do mundo moderno colonial, que faz com que se inferiorizem

³⁹ Ramon Grosfoguel. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: Boaventura de Sousa Santos; Maria Paula Meneses. **Epistemologia do Sul**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, p. 455 - 491, 2010.

⁴⁰ Anibal Quijano. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

⁴¹ Carolina Tamayo-Orsorio. A colonialidade do saber: um olhar desde a Educação Matemática. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v.10, n.3, p.39 - 58, 2017.

⁴² Catherine Walsh. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, v. 9, p. 131-52, 2008.

⁴³ Nelson Maldonado-Torres. Sobre la colonialidad del ser, contribuciones al desarrollo de um concepto. In: Santiago Castro-Gomez; Ramon Grosfoguel. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana - Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, p. 127-167, 2007.

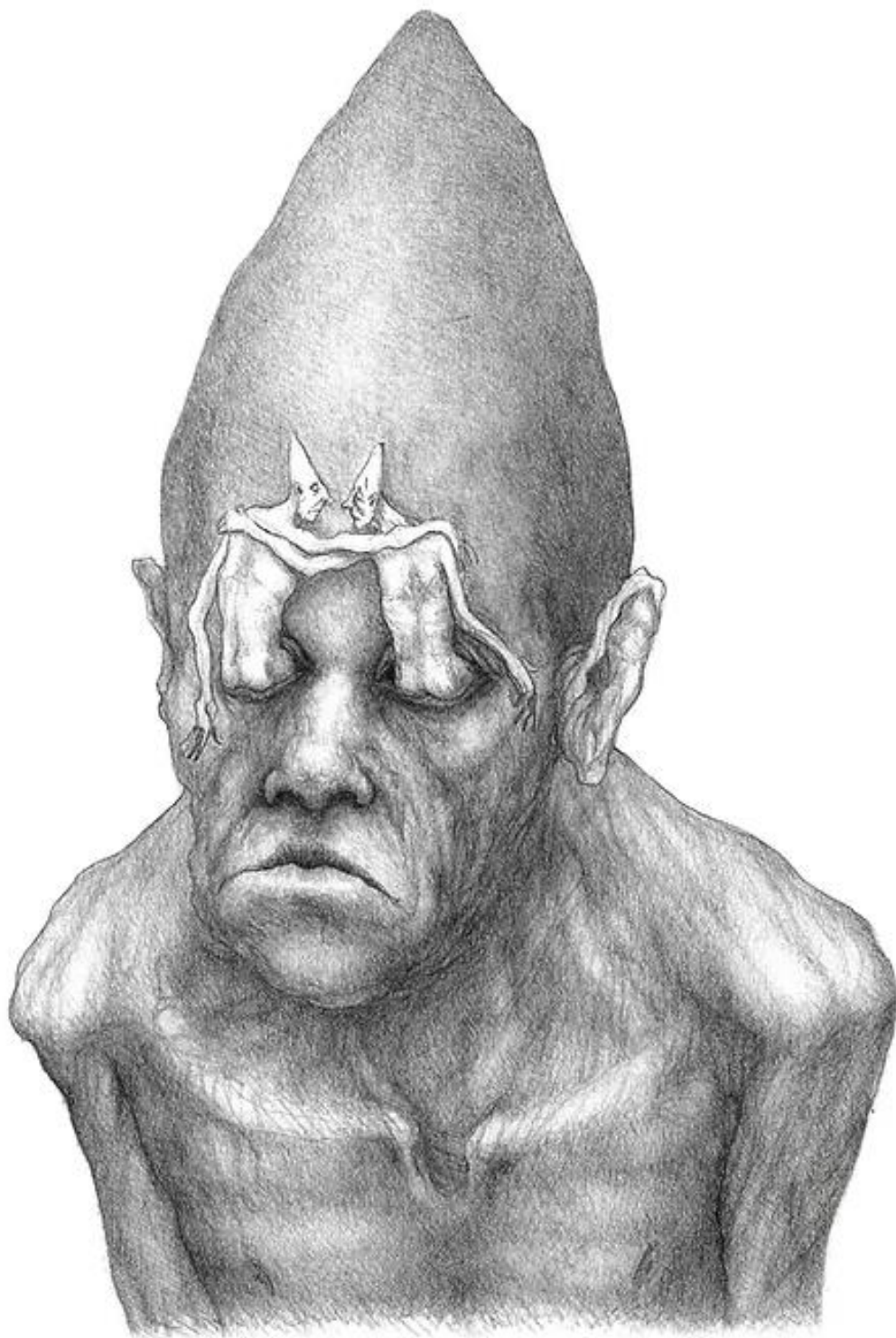
peçoas, logo, uma forma de se destituir a existência humana⁴³ - negros, índios, mulheres e [...]. Também pode ser definida como *a experiência vivida da colonização e seu impacto sobre a linguagem*⁴⁴.

A colonialidade do poder depende fundamentalmente da colonialidade do saber – controle e colonização da produção do conhecimento – e da colonialidade do ser – controle e colonização das subjetividades⁴⁵, e ambas vão muito além do fim da dominação política das colônias.

⁴⁴ Luciana Ballestrin. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, n. 11, p. 89-117, 2013.

⁴⁵ Walter Mignolo. La idea de América Latina: la derecha, la izquierda y la opción decolonial. Buenos Aires: **Crítica y Emancipación**, p. 251 - 276, 2009. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ojs/index.php/critica/article/view/188>. Acesso em: 15 jun. 2022.

silêncio



homem cegamente apaixonado por seu próprio ponto de vista
Susano Correia

silência

Pensando com isso, entendo que o modelo escolar evidencia características do eurocentrismo, que *o saber, o ser e o poder operam como elementos constitutivos da formação da subjetividade na escola*⁴⁶, que essa escola se molda em função dessa colonialidade, tem traços que explicitam estratégias coloniais em sua dinâmica, com uma hierarquia de saberes, com o *posicionamento do eurocentrismo como a perspectiva única de conhecimento, a que descarta a existência e viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados*⁴⁷,

[...].

⁴⁶ Carolina Tamayo Osorio, 2023.

⁴⁷ Catherine Walsh. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 131 - 152, 2008.

*Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação*⁴⁸, vida essa que, por vezes [ou em todas as vezes], acontece de forma homogênea, sob o imaginário do desenvolvimento, do progresso, da melhoria [narrativas da Modernidade/Colonialidade].

Segundo Antonio Miguel⁴⁹, as práticas educativas desenvolvidas no espaço escolar e em outros espaços formativos institucionalizados têm intenções reguladoras, já que é por meio da escola que se consolidam e mantêm as sociedades neoliberais. Cabe à escola e, somente a ela, desenvolver competências e habilidades nos estudantes para que eles exerçam suas atividades de forma qualificada no mercado de trabalho. E, o discurso de “*escola aberta para todos, qualifica todos, mas certifica apenas os melhores*”, trata-se de uma falácia, uma vez que os certificados permitiriam acesso aos melhores bens de consumo e a empregabilidade de carreira⁵⁰.

Nesta escola, o professor responde aquilo que os estudantes não perguntam, são produzidos alguns sucessos e excessivos fracassos, há ausência de voz, de questionamentos daqueles que habitam e seguem as regras, movimentos são inviabilizados. Essa escola também não prepara para o trabalho e nem para a vida, uma vez que se estrutura em saberes isolados⁵¹ e universais, ofertando os produtos conteúdo, ensino e aprendizagem, certo e errado, aprovado e reprovado, em uma abordagem disciplinar, homogênea, que se inventa hoje com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e

⁴⁸ Carlos Rodrigues Brandão. **O que é Educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992579/mod_resource/content/1/O%20que%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

⁴⁹ Antonio Miguel. Jogos de luzes e de sombras: uma agenda contemporânea para a educação matemática brasileira. **Perspectivas da educação matemática**, v. 9, n. 20, 2016.

⁵⁰ Antonio Miguel. Is the mathematics education a problem for the school or is the school a problem for the mathematics education? **International Journal for Research In Mathematics Education**, v. 4, n. 2, 2014.

⁵¹ Elizabeth Gomes Souza; Antonio Miguel. A encenação de práticas culturais na tessitura de outras escolas: a vida como eixo da ação educativa. **REMATEC**, n. 33, p. 166 - 84. 2020. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/146>. Acesso em: 27 ago. 2022.

modalidades da Educação Básica. Nesta escola, sujeitos se tornam dóceis, submissos e previsíveis⁵².

Neste projeto de escolarização, acontecem *conhecimentos estáticos, lineares, etapistas, genéricos, abstratos, hierarquizados e encapsulados na denominação de disciplinas escolares, por meio de uma temporalidade estipulada, de um espaço físico estruturado com objetivo de disciplinarizar corpos, de isolar sujeitos por idades-anos*⁵³.

Todas essas manifestações sustentam relações assimétricas de poder e de saber inquestionáveis e naturalizados⁵⁴, gerando efeitos nefastos para a comunidade escolar e para a sociedade como um todo, desde a aversão dos estudantes pela escola e as consequentes desistência e exclusão, até os péssimos níveis de desenvolvimento social, humano e econômico nos quais os indivíduos se encontram submetidos.

Ao assumir *questões como “qual o melhor modo de ensinar algo?” ou “o que é preciso saber para se ensinar algo?”*, junto é assumido um compromisso epistemológico, político e profissional com uma Educação que se volta ao conteúdo, excluindo ou submetendo as pessoas desse processo a este⁵⁵.

Neste universo, com um poder *per se*, a matemática ocupa um lugar de destaque, sendo muitas vezes considerada a disciplina de maior valorização e que, em última instância, define quem será excluído ou incluído. A matemática em sala de aula, se constitui por meio de conteúdos ordenados de maneira hierárquica, linearmente, em processos mais simples para processos mais complexos. A matemática da sala de aula, muitas vezes, se fecha nela mesma. Algumas coisas podem ser ditas, por meio de regras e processos pré-definidos. Outras coisas não podem ser ditas, por não existir uma definição, um axioma, teorema, corolário ou propriedade que nos permita falar⁵⁶.

⁵² Elizabeth Gomes Souza; Antonio Miguel. A encenação de práticas culturais na tessitura de outras escolas: a vida como eixo da ação educativa. **REMATEC**, n. 33, p. 166 - 84. 2020. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/146>. Acesso em: 27 ago. 2022.

⁵³ Antonio Miguel; Denise Silva Vilela; Anna Regina Lanner de Moura. Desconstruindo a matemática escolar sob uma perspectiva pós-metafísica de educação. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 18, p. 129-206, 2010. DOI: 10.20396/zet.v18i0.8646675. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646675>. Acesso em: 14 fev. 2023.

⁵⁴ Michel Foucault. **Do governo dos vivos**. Tradução de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de cultura social, 2009.

⁵⁵ Victor Giraldo. **Diálogos entre Raça, Gênero, Educação, Decolonialidade e Ciências Exatas**. Live, 2021.

⁵⁶ Maria Teresa Esteban; Andréa Rosana Fetzner. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. Curitiba: **Educar em Revista**, Edição Especial, n. 1, p. 75 - 92, 2015.

Nessa matemática hegemônica, o conhecimento está situado em um lugar externo ao seu próprio espaço profissional e cultural da escola básica, do qual os professores são excluídos. Eles não têm acesso nem autoridade sobre os saberes produzidos⁵⁷, e é rigidamente estabelecido, pautado na lógica transmissiva de seu ensino, as avaliações seletivas e classificatórias, são parte de um modelo que reforça as diferenças econômicas e sociais, distantes de uma expectativa de formação democrática e inclusiva⁵⁸, contribuindo para a manutenção dos padrões coloniais.

A partir disso, dialogando com Romulo Lins em *Matemática, monstros, significados e educação matemática*⁵⁹, entendo que talvez a Matemática que tem na escola só existe dentro da escola e, como consequência, todo o contato que temos com ela é através daquele professor ou professora, fazendo acentuar marcadamente o efeito de aceitação ou rejeição da matéria associado a gostar ou não do professor⁵⁹. O estudante que estuda português na escola, na rua fala, lê e escreve, ou seja, tem um intenso contato com a língua escrita e falada. O estudante que estuda Geografia na escola, vê, em jornais e revistas ou na televisão, falarem de outros países, de rios, de mares, de montanhas, de povos e do que eles fazem. E mesmo para a Biologia, a Química e a Física, elas aparecem nas notícias e nos gibis.

Na matemática que acontece na escola, o estudante *chega à escola, tira das costas a mochila com as coisas que ele trouxe da rua e a deixa do lado de fora da sala de aula. Lá dentro ele pega a pastinha onde estão as coisas da Matemática da escola, e durante a aula são estas as coisas que ele usa e sobre as quais fala. Ao final do dia escolar ele guarda a pastinha, sai da sala, coloca de volta a mochila da rua, e vai embora para casa*⁵⁹.

Entendo que *na mochila da rua*, assim como na vida cotidiana, as coisas se encontram organizadas [agrupadas, categorizadas] de forma bem diferente daquela das pastinhas *disciplinares* da escola, colocando-nos no movimento de pensar a matemática da escola como aquela que desautoriza e nega as legitimidades de modos de produção de significados.

⁵⁷ Victor Giraldo; Diego Matos; Wellerson Quintaneiro. A construção de subjetividades profissionais na formação inicial de professores de matemática(s): afirmando posições decoloniais contra discursos de subalternização da profissão docente. **Perspectivas da Educação Matemática**. INMA/UFMS- v. 14, n. 34, 2021.

⁵⁸ Samira Zaidan. Transdisciplinaridade, ensino e formação de professores de matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 12, n. 30, p. 502-518, 2019.

⁵⁹ Romulo Campos Lins. Matemática, monstros, significados e educação matemática. In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo; Marcelo de Carvalho Borba (Orgs.). **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, p. 92-120, 2004.

Com o aprofundamento histórico, tentando entender os processos de manutenção do poder, é notório que o aspecto que atinge os estudantes tem um alto potencial de manutenção da exclusão. Os desempenhos insuficientes e o abandono precoce, o fracasso escolar, são narrados como decorrências de processos mais ou menos individualizados e destituídos de qualidade e não como parte de uma concepção excludente de qualidade, necessária a um projeto hegemônico de sociedade que depende da existência de relações de subalternidade. O compromisso com a aprendizagem vai sendo deslocado para o interesse pelo desempenho, levando ao máximo a obsessão pela eficiência⁶⁰.

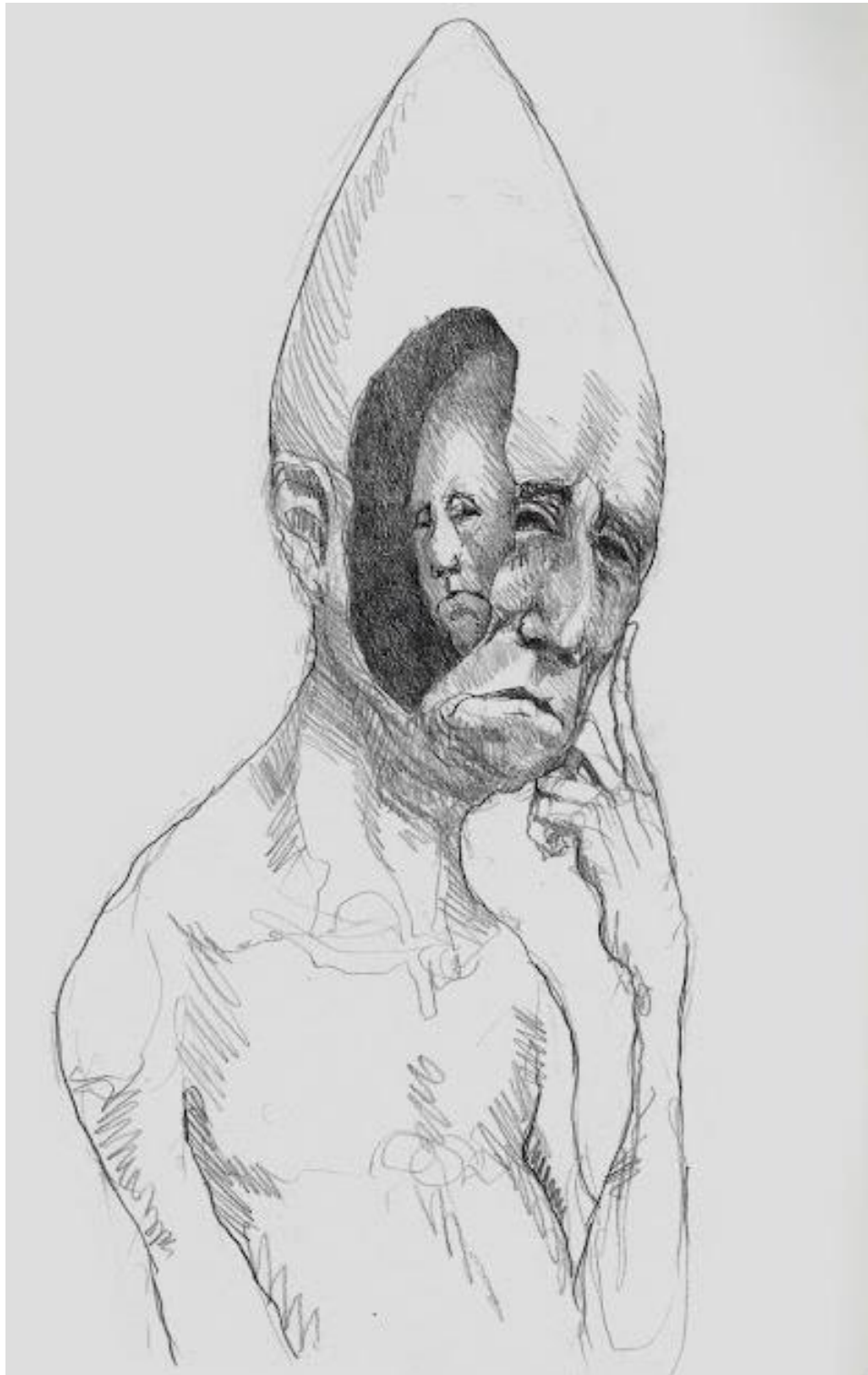
A sala de aula pode se inventar como uma abertura à contingência e aos processos de subjetivação (entre humanos e não humanos) que se articulam difusa e confusamente nela. Na medida em que conseguimos afirmar nossa tarefa docente neste terreno como um trabalho eminentemente problemático, nós mesmos somos postos em questão. Escolhemos pôr em questão a nós mesmos e o mundo que representamos. E isto é uma parte substantiva da aposta⁶¹.

Temos uma escola que se constitui, muitas vezes, como um sistema patriarcal hierárquico, binário e excludente, fabricada em um capitalismo de vigilância, cada vez mais violento em relação aos modos de convivência entre humanos e não-humanos. Um grande limite dessa escola é que ela diz o que tem que fazer, o que deve ser ensinado. Nessa escola, por vezes [ou sempre], sujeitos se constituem como **objetos**, como aqueles em que *a realidade é definida por outros e as identidades são criadas por outros*⁶².

⁶⁰ Maria Teresa Esteban. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 21, p. 5 - 31, 2008.

⁶¹ Barbara Aguer. *Cartografías del Poder y descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

⁶² Grada Kilomba. *Memórias de plantação*: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.



homem desconfiado de sua própria desconfiança
Susano Correia

Junto à colonialidade, em uma tentativa de subverter essas lógicas coloniais, produzir a partir de e com silêncios dos grupos subalternos, reconhecendo **sujeitos**, os quais **têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias**⁶³, em um movimento de resistência, emerge uma decolonialidade,

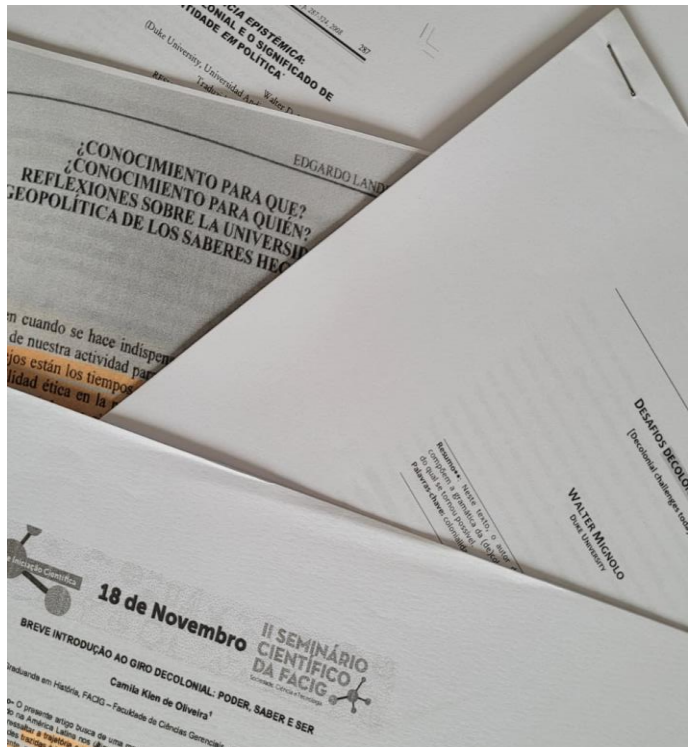


Figura 8: Registros.

Fonte: Autoria própria.

silêncio,

⁶³ Grada Kilomba. **Memórias de plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

A decolonialidade [sempre uma] é uma resposta à uma corrente epistemológica desenvolvida no final da década de 1990 por meio do trabalho do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, cuja precursoriedade dos textos é referenciada a Anibal Quijano, *Colonialidad y modernidad-razionalidad* (1989/1992)⁶⁴, a fim de pensar em perspectivas outras escondidas sob os discursos da modernidade, delatando o colonialismo continuado. Já que, *apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo, se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos da experiência moderna*⁶⁵, *persiste na economia, na política e no conhecimento*⁶⁶.

Esse Grupo associou-se, no início, ao Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos, que atuava com a ideia de dar voz aos supostos sujeitos [colonizados], de relatar silêncio das minorias. Walter Mignolo, um dos líderes do Grupo Latino-Americano, em uma participação das reuniões do grupo, ao perceber que os estudos que estavam sendo feitos não retratavam a realidade da América Latina, propôs a dissolução do grupo, em 1988, marcando a formação do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)⁶⁷.

*A decolonialidade requer desobediência epistêmica*⁶⁸, sem desobediência não há contraposição à colonialidade. Não havendo contraposição à colonialidade, não há contraposição às múltiplas relações desiguais e discriminatórias derivadas da dicotomia central do paradigma moderno europeu – humano x não-humano: quem é sujeito do conhecimento x quem é dele objeto; quem merece ser escutado x quem deve ser silenciado; quem merece viver x corpos, vidas que não importam⁶⁹, *se não corremos o risco de permanecer no domínio de conceitos modernos e eurocêntricos*,

⁶⁴ Luciana Ballestrin. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, n. 11, p. 89-117, 2013.

⁶⁵ Nelson Maldonado-Torres. Sobre la colonialidad del ser, contribuciones al desarrollo de um concepto. In: Santiago Castro-Gomez; Ramon Grosfoguel. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana - Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, p. 127-167, 2007.

⁶⁶ Aníbal Quijano. Colonialidad y modernidad-razionalidad. In: Heraclio Bonilla. (Ed.). **Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas**. Quito: Flacso-Tercer Mundo, 1992.

⁶⁷ Rosana Oliveira da Silva; Robson Gomes André; Sérgio Eduardo de Pinho Velho Wanderley; Ana Paula Medeiros Bauer. Josué de Castro e a Colonialidade do Poder, do Ser e do Saber: uma contribuição para a opção decolonial em estudos organizacionais. Rio de Janeiro: **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, p. 41-60. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/scg/article/view/21599/pdf>. Acesso em: 03 set. 2022.

⁶⁸ Walter Mignolo. Desafios decoloniais hoje. Foz do Iguaçu: **Revista Epistemologias do Sul**, v.1, p. 12-32, 2017.

⁶⁹ Grada Kilomba. Desobediências poéticas. São Paulo: **Pinacoteca de São Paulo**, p. 28, 2019.

*enraizados nas categorias gregas e latinas, e nas experiências e subjetividades formadas dessas bases*⁷⁰.

A decolonialidade se refere, portanto, a *posicionamentos, posturas, horizontes e projetos de resistência, de transgressão, de intervenção e de insurgência*. O uso do termo *decolonialidade* – ao invés de *descolonialidade* – marca uma opção epistemológica e política, cuja intenção é evidenciar que não há um estado nulo de colonialidade – como se fosse possível passar de um momento colonial a outro não colonial, sem a influência de seus padrões. A decolonialidade não nos induz, assim, a eliminar a colonialidade; mas nos desafia a desnaturalizar as epistemologias hegemônicas, a desaprender a pensar unicamente a partir de suas referências, e a retirar as sabedorias outras do apagamento, deslocá-las do lugar do atraso. Somos desafiados então a atuar em seus arredores, em suas fissuras, em suas rachaduras, como lugares de produção de possibilidades⁷¹,

A opção decolonial não visa ser a única opção. É apenas uma opção que, além de se afirmar como tal, esclarece que todas as outras também são opções, e não simplesmente a verdade irrevogável da história que precisa ser imposta pela força. Assim sendo, *opção decolonial significa, entre outras coisas aprender a desaprender*⁷².

*Desprender-se significa não aceitar as opções que lhe brindam. Não pode evitá-las, mas, ao mesmo tempo, não quer obedecer. Habita a fronteira, sente na fronteira e pensa na fronteira no processo de desprender-se e resubjetivar-se*⁷².

*Aprender a desaprender equivale a aprender a descobrir os sentidos e os valores modernos e estéticos que se incrustaram nos corpos, discursos e produções humanas, visando alcançar as histórias locais e os loci de onde emergem formas outras de pensar aqueles que foram sumariamente excluídos pelo sistema colonial moderno*⁷³.

⁷⁰ Walter Mignolo. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Rio de Janeiro: **Cadernos de Letras da UFF**, 2008.

⁷¹ Victor Giraldo; Filipe Santos Fernandes. Caravelas à Vista: giros decoloniais e caminhos de resistência na formação de professoras e professores que ensinam matemática. **Perspectivas da Educação Matemática** – INMA/UFMS – v. 12, n. 30, p. 467-500, 2019.

⁷² Walter Mignolo. Desafios decoloniais hoje. Foz do Iguaçu: **Revista Epistemologias do Sul**, v.1, p. 12-32, 2017.

⁷³ Edgar César Nolasco. Pensamento fronteiriço e estética descolonial. Rio de Janeiro: **Z Cultural** – Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea, v. 01, n. 02, p. 1-9, 2016. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrr.br/os-condenados-da-fronteira-pensamento-fronteirico-e-estetica-descolonial/>. Acesso em: 07 março 2018.

Decolonizar é uma maneira possível de *(re)existir, de sustentar e (re)construir caminhos de luta permanentes em que se possam identificar e visibilizar sabedorias outras, e atuar a partir dessa identificação e visibilização*⁷⁴, oportunizando modos outros de conhecer, entender e experienciar modos de vidas e de ser sujeitos, é uma forma de pensamento liminar admitindo que os pensamentos dos sujeitos subalternos [menos valorizáveis], têm a mesma potência de quaisquer outros.

A decolonialidade expressa em função da diferença colonial, se molda em um pensamento outro, ou seja, reordena a *geopolítica do conhecimento em dois sentidos: a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias extintas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo*⁷⁵.

E ... é possível [como] decolonizar a escola, a sala de aula, a matemática, avaliações escolares, avaliações externas ...?

O uso de uma matemática é comumente defendido para a promoção de outros saberes, devido à sua [possível] relevância e reconhecimento social. No entanto, pode reafirmar a hierarquização [supostamente] não contemplada nas propostas educacionais, haja vista que cada vez mais a cultura escolar caminha para o tecnicismo em detrimento de fatores de cunho mais humano, contradizendo as ideias apresentadas nos documentos oficiais⁷⁶, dificultando a construção de um sujeito [humano] devido à sua perda de subjetividade nesse lugar [matemática].

Talvez seja possível, promover, pela(s) matemática(s), outros caminhos de resistência: *lutar contra a desesperança, a passividade, o conformismo e a resignação que marcam a posição de tantas professoras e professores frente às instituições democráticas; permitindo também, por suas metodologias, pensar e construir ações mobilizadoras e transformadoras do atual curso da história*⁷⁶, sem negar a matemática

⁷⁴ Catherine Walsh. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. In: Alai Garcia Diniz (Coords.). **Poéticas y políticas da linguagem em vias de descolonização**. Foz Iguaçu: Universidad de Integración Latinoamericana, p. 19-53, 2017.

⁷⁵ Luiz Fernandes de Oliveira; Vera Maria Ferrão Candau. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, 2010.

⁷⁶ Régis Forner; Ana Paula dos Santos Malheiros. Entre contextos opressivos e reguladores: a modelagem como possível resistência à cultura da performatividade. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 12, n. 30, p. 538-558, 2019.

da escola, mas operar com a diferença nos locais de enunciação como potência de vida, pensar que toda escola é *Ser* em potencialidade e que o (de)silenciamento é uma forma de resistência. Afirmar matemática(s) em multiplicidades. Produzir matemática(s) como potência de pluralidades *do corpo de conhecimento instituído como imutável, estático, evolutivo e constituído, essencialmente, a partir de produções eurocêntricas, demarcando um posicionamento político que se opõe a essa história única de conhecimento, indicando nosso reconhecimento do dinamismo e da diversidade dos processos históricos e sociais que atravessam a produção de saberes matemáticos*⁷⁷.

Com isso, penso: que matemática(s) acontece? Que *jogo cuja regra determina que um dado saber, para se afirmar, precisa mobilizar matemática(s)? O que deveria ser considerado, o valor atribuído à matemática ou o papel periférico e simplista que ela assume como linguagem, procedimento ou registro de questões tão complexas da vida social*⁷⁸? Que matemática acontece [ou pode acontecer] quando penso [ou resisto] com atitudes decoloniais? Que Educações Matemáticas se inventam? Que vozes gritam? Que formas de vida ...? Que significados são produzidos ...? [...]?

... produzindo mais uma(s) vírgula(s)⁷⁹,

Ao me deparar com um escrito de Ole Skovsmose e Paula Valero⁸⁰, de que a Educação Matemática tem sido *capaz de operar como uma arma secreta do imperialismo ocidental*, os escritos de Filipe Fernandes⁸¹ me potencializam a dizer

⁷⁷ Diego Matos; Victor Giraldo; Wellerson Quintaneiro. Por Matemática(s) Decoloniais: vozes que vêm da escola. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, v. 35, n. 70, p. 877–902, 2021.

⁷⁸ Victor Giraldo; Filipe Santos Fernandes. Caravelas à Vista: giros decoloniais e caminhos de resistência na formação de professoras e professores que ensinam matemática. **Perspectivas da Educação Matemática** – INMA/UFMS – v. 12, n. 30, p. 467-500, 2019.

⁷⁹ João Ricardo Viola dos Santos; Edvagner Souza Santos. avaliações externas, escolas, professores de matemática, máquinas de guerra, aparelhos de estado. **Revista BOEM**, Florianópolis, v. 8, n. 17, p. 249-264, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/boem/article/view/18237>. Acesso em: 20 abr. 2023.

⁸⁰ Ole Skovsmose; Paula Valero. **Educação Matemática Crítica**. Uma visão sociopolítica de aprender e ensinar matemática. Bogotá: Uma empresa de ensino, 2012.

⁸¹ Filipe Santos Fernandes. Matemática e colonialidade, lados obscuros da modernidade: giros decoloniais pela Educação Matemática. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 27, e21065, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132021000100263&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 22 jun. 2023.

que, no limite, é possível pensar com a racionalidade [Matemática e da Educação Matemática] moderna, com outras formas de Ser e estar no(s) mundos(s),

Convergindo com esse movimento, Filipe Fernandes⁸¹ faz a proposição de uma agenda, uma aposta insurgente da decolonialidade com a Educação Matemática, aliada à transgressão da configuração dos modelos dominantes estabelecidos, tensionando a Matemática que acontece a serviço da colonialidade. Acerca da construção da agenda, Filipe Fernandes, Victor Giraldo e Diego Matos⁸² pensam em três direções, sendo elas: política, epistemológica e pedagógica.

No que concerne à direção política, *a decolonialidade em Educação Matemática pode desestabilizar relações de poder, subvertendo hierarquias dominantes e fortalecendo vozes de pessoas historicamente subordinadas, dando potência para o protagonismo*⁸² [de todos].

No que se refere à direção epistemológica, *ela não só constata e questiona a Matemática colocada a serviço das estruturas de poder, também expõe como espaço privilegiado do conhecimento e campo de privilégios dos sujeitos que a domina. Ainda propõe desestabilizar o papel que a Matemática exerce na dinâmica da geopolítica do conhecimento, na inquestionabilidade da racionalidade moderna e na afirmação das perspectivas epistemológicas totalizantes e totalitárias*⁸².

Já na diretriz pedagógica a ideia é a de *fortalecer os movimentos de resistência e insurgência nas escolas, nas universidades e na sociedade, colocando a Matemática e o seu ensino numa posição de construção coletiva alinhada com as questões sociais, econômicas, culturais, políticas, ambientais, territoriais, de gênero,*

⁸² Filipe Santos Fernandes; Victor Giraldo; Diego Matos. The decolonial stance in mathematics education: pointing out actions for the construction of a political agenda. **The Mathematics Enthusiast**, Missoula, USA, v. 19, n. 1, p. 6-27, 2022. Disponível em: <https://scholarworks.umt.edu/tme/vol19/iss1/3>. Acesso em: 30 ago. 2023.

∴ Os trechos são traduções minhas, seguem os originais:

In the political field, a decolonial stance in Mathematics Education can destabilize power relations, subverting dominant hierarchies and empowering voices of historically subordinated peoples. In our view, it is not a matter of understanding or taking on the struggles of these peoples, but acting up for the establishment of their protagonism.

In the epistemological field, we must recognize and question the hegemony which places Mathematics at the service of the patterns of world power. We know that Mathematics has a significant epistemological, methodological, and ontological participation in the configuration of Western Modernity and, therefore, we must destabilize the role it plays in the dynamics of the current geopolitics of knowledge, in the unquestionability of modern rationality, and in the affirmation of totalizing and totalitarian epistemological perspectives.

In the pedagogical field, we can strengthen resistance and insurgency movements in schools, universities, and society, placing Mathematics and its teaching in a collective construction position aligned with social, economic, cultural, political, environmental, territorial, gender, race, ethnicity, and generational, and many other struggles which are mobilized by previously subordinated individuals and collectivities.

*raça, etnia, e geracionais, e muitas outras lutas que são mobilizadas por indivíduos [sujeitos, humanos] e coletividades anteriormente subordinados*⁸².

Junto com a proposta da agenda, sou conduzida a pensar e sentir [mais uma vez] na Matemática que se manifesta por meio da matriz colonial do poder e na hegemonia de seus conhecimentos e, com isso, apresento uma frase publicada no artigo “Por Matemática(S) decoloniais: vozes que vêm da escola⁸³”, quando o estudante diz que *o problema em si não é a matemática, é o método de ensino e a escola estática*, que reforça traços e efeitos de colonialidade do poder, do saber e do ser.

Com a ideia naturalizada de Matemática, com a visão *de ciência da lógica, da exatidão e da certeza que pode descrever a ordem da estrutura, isto é, a organização do conhecimento matemático científico e seus critérios de legitimação aceitos hoje*⁸⁴ disseminada não só na sociedade em geral, mas entre os atores que habitam os espaços escolares, é possível associar o “*saber matemática*” com a *capacidade de reproduzir os passos de seu encadeamento lógico*⁸⁴ e com as formas de ensinar. No entanto, ao considerar esse paradigma, é deixado *de fora diversas outras formas de saber, aprender e produzir matemática(s)*.

Nesta direção, Victor Giraldo e Tatiana Roque⁸⁴ afirmam que tendo em vista os processos que se movimentam com essas formas de ensinar a disciplina [Matemática], convidam a pensar em uma *perspectiva de matemática problematizada* e também a *buscar um ensino de matemática em que as ideias ganhem concretude a partir dos diversos contextos de produção de matemáticas, e que se oriente por questões emergentes desses contextos em lugar da simples apresentação de fatos e procedimentos prontos*⁸⁴.

Com outra voz, produzindo com a Matemática *pura, única, verdadeira* e com o seu caráter de universalidade, *que invisibiliza e subalterniza saberes e corpos*⁸⁵, penso: *se a Matemática “está em tudo”, então não estão igualmente em tudo a história, a filosofia ou as artes populares? O que é legitimado dentro desse “tudo”, e que sabedorias e que corpos são deixados de fora desse “tudo”? Sobretudo, que sentidos*

⁸³ Diego Matos; Victor Giraldo; Wellerson Quintaneiro. Por Matemática(s) Decoloniais: vozes que vêm da escola. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, v. 35, n. 70, p. 877–902, 2021.

⁸⁴ Victor Giraldo; Tatiana Roque. Por uma Matemática Problematicada: as Ordens de (Re)Invenção. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 14, n. 35, p. 1-21, 2021.

⁸⁵ Carolina Tamayo-Osorio; Victor Giraldo. Justiça por vir: por uma Educação Matemática para adiar o Fim do Mundo. **Revista de Educação Matemática**, v. 20, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/19>. Acesso em: 22 jun. 2023.

*isso provoca naqueles corpos e sabedorias que são deixados de fora?*⁸⁵, e escrevo uma outra vírgula possível, *a desnaturalização da existência de uma única imagem de Matemática, isto é, pela desconstrução da imagem de uma Matemática neutra e universal*⁸⁵,

Ainda com a ideia de universalidade e neutralidade em Educação [Matemática(s)], frente às *armadilhas que mantém um único referencial epistêmico como válido para pensar as matemáticas, no plural*⁸⁶, uma possibilidade é aprender a desaprender podendo *romper com diversas categorias pensadas como universais, estudar e questionar não apenas as experiências, identidades e relações históricas*⁸⁷,

Compondo essa travessia, farto com Santiago Castro-Gomez que, embora fale na direção do espaço universidade, me potencializa a dizer que nos espaços escolares [de Educação Básica], o modelo epistêmico disciplinar reforça a ideia de categorias e de que *os conhecimentos têm hierarquias, especificidades, limites que marcam a diferença entre determinadas áreas do conhecimento e outras, algumas fronteiras epistêmicas não podem ser transgredidas, seus cânones são quem definem seus procedimentos e suas funções particulares*⁸⁸.

Isto posto, como um convite de Decolonialidade à Educação Matemática, em um ato de desobediência epistêmica, está a relação de *um fazer/estar 'indisciplinar' na sala de aula de Matemática*⁸⁹, no qual *todas as atividades humanas são produtoras de cultura*⁹⁰. Assumir a opção indisciplinar pressupõe entender que as práticas

⁸⁵ Carolina Tamayo-Osorio; Jackeline Rodrigues Mendes. Opção decolonial e modos outros de conhecer na Educação (Matemática). **Revista de Educação Matemática**, v. 18, n. Edição Esp., p. 21-38, 2021.

⁸⁶ Carolina Tamayo-Osorio. A colonialidade do saber: Um olhar desde a Educação Matemática. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, p. 39-58, 2017.

⁸⁷ Santiago Castro-Gomez. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: Santiago Castro-Gomez; Ramon Grosfoguel. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana - Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, p. 79 - 92, 2007.

∴ O trecho é tradução minha, segue o original:

los conocimientos tienen unas jerarquías, unas especialidades, unos límites que marcan la diferencia entre unos campos del saber y otros, unas fronteras epistémicas que no pueden ser transgredidas, unos cánones que definen sus procedimientos y sus funciones particulares.

⁸⁹ Michela Tuchapesk da Silva; Carolina Tamayo. Fazendo covas na areia: Desaprender para aprender, movimentos decoloniais na Educação Matemática. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 35, n. 1, p. 167–188, 2022. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/24272>. Acesso em: 21 jun. 2023.

⁹⁰ Antonio Miguel, A. Percursos indisciplinados na atividade de pesquisa em história (da educação matemática): Entre jogos discursivos como práticas e práticas como jogos discursivos. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, n. 23, p. 1-57, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10805>. Acesso em : 21 jun. 2023.

*socioculturais poderiam ter vida escolar e não escolar, o que nos obriga a indagarmos acerca das práticas que escapam à escola, ao currículo, à aula de Matemática*⁹¹,

Com essa proposta do *indisciplinar*, uma ação possível é a *problematização indisciplinar de uma prática cultural*, desafiando o *estatuto disciplinar das práticas educativas*, como também, e sobretudo, *problematizando, na escola, diferentes modos como conhecimentos se produzem, circulam e são efetivamente praticados em diferentes campos de atividade humana*, em uma tentativa de *romper efetivamente, na escola, com esse caminho de mão única*⁹¹, haja vista que, nos mundos os conhecimentos não se apresentam de maneira estática confinados em fronteiras disciplinares, mas são sempre mobilizados através de práticas que se iteram, se aperfeiçoam, se ressignificam, se empoderam ou se tornam obsoletas, transpondo fronteiras de qualquer natureza: geopolíticas, institucionais, comunitárias, ideológicas⁹¹,

Vale ainda comentar que a ideia da *indisciplina* não é contrária à disciplina, e que operar em espaços de Educação Matemática pode potencializar os movimentos no processo de desobediência epistêmica, permitindo o questionamento de si mesma, a sua disciplinaridade e os sentidos atribuídos ao currículo [escolar hegemônico], [...],

⁹¹ Elizabeth Gomes Souza; Antonio Miguel. A encenação de práticas culturais na tessitura de outras escolas: a vida como eixo da ação educativa. **REMATEC**, n. 33, p. 166 - 84. 2020. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/146>. Acesso em: 27 ago. 2022.

Afetada por outros modos de ver [viver] o [no] mundo, encontro [outra vez] com Catharine Walsh⁹² e com seu diálogo que se constitui com a ideia de que saberes podem ser produzidos em lugares outros. Para além dos muros da academia e da escola, que legitimam conhecimentos expressos com vozes europeias [coloniais], há vida.

Um contraste com esse conhecimento [monocultural] a partir desse lugar de enunciação [de dominação epistêmica] é a interculturalidade, a qual tem como um dos pressupostos, o diálogo. Com as palavras de Carlos Lenkersdorf⁹³, Catharine Walsh associa o diálogo a um processo de transformação, já que sempre que nos colocamos a ouvir, constituímos o outro e acabamos por constituir nós mesmos.

Nesta perspectiva, segundo Catharine Walsh, a interculturalidade está para além do *reconhecimento da diversidade*. A interculturalidade tem o desafio de produzir *a partir da diferença que se constitui com a matriz colonial de poder, de reconceitualizar e refundar estruturas que se organizam e se relacionam a partir da lógica equitativa, e de praticar diversas formas culturais de pensar, agir e viver*, e se mantém em permanente *progresso, insurgência e construção*⁹⁴,

Com ela, no lócus matemática(s), permito dizer é possível dialogar com as aprendizagens matemática(s), *como um aspecto da vida [humana] cotidiana que pode ser cultivado, estudado [e vivido] como exercício autônomo e alegre de pessoas livres*⁹⁵, resistindo ao padrão eurocêntrico da Matemática de poder *per se*. Deste modo, por meio da interculturalidade [em Educação Matemáticas] com uma luta

⁹² Catharine Walsh. **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir. Abya-Yala. 2013.

⁹³ Carlos Lenkersdorf. **Aprender a escuchar**. Enseñanzas maya-tojolabales. México: Plaza y Valdés, 2008.

⁹⁴ Catherine Walsh. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, v. 9, p. 131-52, 2008.

∴ O trecho é tradução minha, segue o original:

Su afán no es simplemente reconocer, tolerar ni tampoco incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es hacer reconceptualizar y re-fundar estructuras que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. Así sugiere un proceso activo y permanente de negociación e interrelación donde lo propio y particular no pierdan su diferencia, sino que tengan la oportunidad y capacidad para aportar desde esta diferencia a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidaridades. Por eso la interculturalidad no es un hecho dado sino algo en permanente camino, insurgencia y construcción.

⁹⁵ Catherine Walsh. **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir. Abya-Yala. 2013.

∴ O trecho é tradução minha, segue o original:

[...] como un aspecto de la vida cotidiana que puede cultivarse y el estudio como un ejercicio autónomo y gozoso de gente libre.

política, os objetos que habitam os espaços escolares ganham voz, gritam, tornam-se sujeitos,

Nesta tessitura, atuando nas fronteiras dos espaços [subalternizados] escolares, subvertendo as lógicas [hierárquicas] de poder, entendo que o *estar na escola e produzir conhecimento não se limitam a demonstrar teoremas novos*⁹⁶, mas abraçar todas as práticas que mobilizam produções de matemática(s) em diferentes contextos, afirmando diferenças como potência de vida, com matemática(s) produzir significados em espaços de experimentações,

Penso, a partir disso, na tentativa de resgatar epistemologias periféricas, de habitar espaços de fronteiras, de atuar às margens, que alguns movimentos [entre tantos outros⁹⁷] decoloniais em Educação Matemática [ou Educações Matemáticas] são possíveis ...

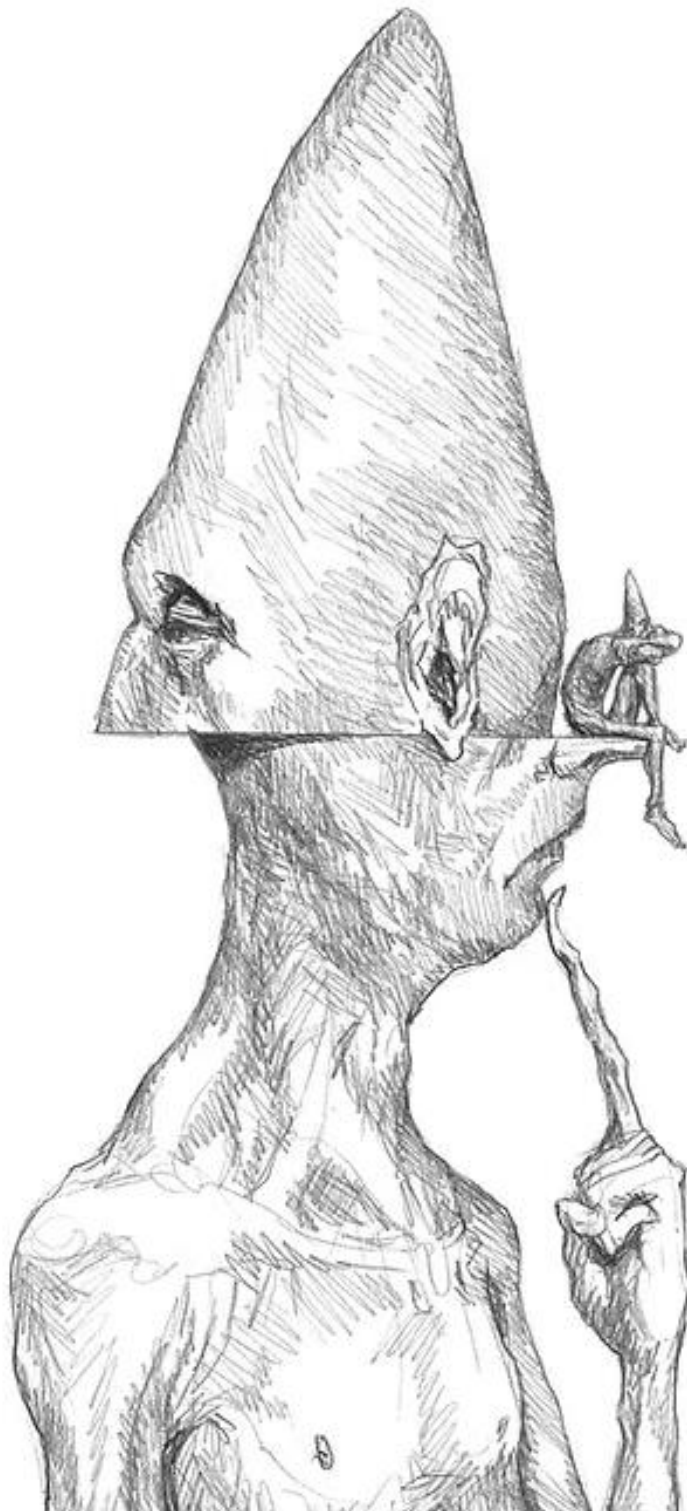
⁹⁶ Brent Davis and Moshe Renert. Mathematics for teaching as shared, dynamics participation. **For the Learning of Mathematics**, Fredericton, v. 29, n, 3, p. 37-43, 2009.

⁹⁷ ∴ Para além desses escritos que atravessam ou compõem com Decolonialidade e Educações Matemáticas existem muitos outros. Algumas dessas outras produções se movimentam com relações de poder, com a Etnomatemática, com a Formação [inicial ou continuada] de professores, com estudantes, com escolas, com universidades, com matemática(s), com o ensino de matemática(s), com saberes, com diferenças, com gêneros, com raças, com classes, com silêncios, com ...

Preciso [...],
Pensar em escola(s)⁹⁸,
Pensar em matemática(s),
Pensar em sujeito(s),
Pensar em vida(s),
Pensar [...],
Produzir [...],
Fissurar [...],
Atuar [...],
Encenar [...],
Inventar [...],
Teorizar [...],

... *esperançar*,

⁹⁸ ∴ O uso do (s) se dá como resistência a unicidade, tensionando a singularidade.



homem olhando o passado e o futuro, debruçado no infinito instante

Susano Correia

ainda há (ainda) a necessidade de tornar- ~~se~~ me – bell hooks

Com minhas travessias, impulsionada em processos de produzir significados⁹⁹, com uma posição política de que as avaliações externas se constituem também como uma estratégia político-econômica para manutenção de um projeto de uma escola colonial [sistema patriarcal hierárquico, binário e excludente], e com pensamentos e sentimentos me invadindo, percebo que é possível produzir faíscas, tensionar com essa sociedade moderna, com meu eu de agora, com educações matemáticas, com avaliações externas.

Decidi, então, que uma escola [e não mais escolas de alto e baixo IDEB] seria meu espaço de experimentação para produção de significados e reinventei meu objetivo de pesquisa: **esquadrinhar impactos e influências das avaliações externas na dinâmica de uma instituição escolar e nas suas salas de aula de matemática,**

Um outro, um dos objetivos que compõem a minha travessia com essa tese.

como convite a pensar processos e modos de produção de significados e em práticas de sala de aula de matemática da Educação Básica, a mostrar subjetividades desse espaço escolar, com uma atitude decolonial, criando margens para outros sentir/pensar acerca da educação, do ensino e da avaliação externa.

Assumo o termo decolonial na direção de não eliminar ou silenciar o colonial, não de *passar de um momento colonial a um não-colonial, como se fosse possível que os rastros dos empregadores deixassem de existir. A intenção, ao invés, é acentuar e provocar um posicionamento – uma postura e atitude contínua – de transgredir, intervir, insurgir e incidir*¹⁰⁰, buscando operar em um espaço de possibilidades, atuando nas fissuras, em devires,

A propósito, como uma justificação, escrevo ainda que, ao assumir uma postura decolonial deixo de adjetivar minhas linhas ou classificá-las metodologicamente. Assumo minhas travessias, o meu fazer pesquisa, como um convite à ação, com

⁹⁹ Romulo Campos Lins. Por que discutir Teoria do Conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas**. Rio Claro: Editora UNESP, p. 75 – 94, 1999.

¹⁰⁰ Catherine Walsh. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de) coloniales de nuestra época. Ediciones Abya-Yala, p.14-15, 2009.

possibilidades outras de teorizar, de movimentar com efeitos da colonialidade nos espaços escolares e em Educação Matemática(s).

Quando me pego propondo atitudes decoloniais [tentando produzir com elas], inquietudes fazem morada em meu ser. Pergunto-me: *um corpo branco pode sentir como a colonialidade opera nos corpos não-europeus?*¹⁰¹ E, sobre isso, converso com Walter Mignolo e percebo que me sentir nesse lugar consiste em uma tarefa racional e intelectual, podendo ser [raramente] experiencial, é preciso, antes de tudo, ceder, querer habitar esse lugar.

Para isso, produzi [produzo] uma estratégia metodológica pautada no processo, naquilo que acontece. Faço de travessias um lugar de possibilidades, um convite à produção/ação, e com ela constituir-me como um sujeito [muito mais inclinado para efeitos do que para agências], como uma *prática insurgente que fratura a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com*¹⁰².

¹⁰¹ Walter Mignolo. Desafios decoloniais hoje. Foz do Iguaçu: **Revista Epistemologias do Sul**, v.1, p. 12-32, 2017.

¹⁰² Catherine Walsh. **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir. Abya-Yala. 2013.

Uma escola?

Qual escola?

Escola [...]

Na intenção de delimitar um pouco a quantidade de escolas que receberia o convite, fiz um levantamento junto ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Cornélio Procópio (PR) [por ser a cidade em que resido] das escolas de Educação Básica do município e criei uma lista com nomes e telefones dessas instituições. Contatei as escolas, apresentei o projeto aos responsáveis e fiz um convite para participação. Como critério de escolha, defini que faria observação participante na primeira escola que aceitasse o convite - Escola Estadual “Major João Carlos de Faria”.

Quero aproveitar para dizer a Adriane Quero, que faz parte da equipe pedagógica da escola, e eu temos uma relação de parentesco. Talvez, isso facilitou as primeiras conversas. Afinal, a proposta de conviver um ano na escola, para além dos aspectos didáticos, parecia-me ousada. Haveria [em algum lugar] abertura para isso?



A Escola Estadual “Major João Carlos de Faria” - Ensino Fundamental, foi criada pelo Decreto nº 23.479/59, publicado em Diário Oficial de 21 de maio de 1959, está localizada na rua Palmas, nº 176, Vila Independência, Cornélio Procópio, Paraná, funciona no período matutino das 7 horas e 40 minutos às 12 horas e atende aproximadamente 210 estudantes.

Com relação à perfil da comunidade escolar, atende estudantes de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 10 e 14 anos, com algumas exceções de até 17 anos. Os estudantes são filhos de trabalhadores e de pequenos empresários que residem, em sua maioria, no próprio bairro ou em regiões próximas.

A organização da matriz curricular é feita de acordo com a BNCC¹⁰³ com quatro aulas de matemática para cada ano escolar.

NRE: 08 - CORNELIO PROCÓPIO		MUNICÍPIO: 0640 - CORNELIO PROCÓPIO			
ESTABELECIMENTO: 00071 - ESCOLA ESTADUAL MAJOR JOAO CARLOS DE FARIA					
ENDEREÇO: RUA PALMAS, N° 176					
TELEFONE: 43-3524-2264					
ENTIDADE MANTENEDORA: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ					
CURSO: 4039 ENSINO FUNDAMENTAL 6º/9º ANO					
TURNO: MANHÃ		MÓDULO: 40 SEMANAS			
ANO DE IMPANTAÇÃO: 2012		FORMA: SIMULTANEA			
BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS / ANOS	6º	7º	8º	9º
	Arte	2	2	2	2
	Ciências	3	3	4	3
	Educação Física	3	3	3	3
	Ensino Religioso*	1	1		
	Geografia				
	História				
	Língua Portuguesa				
	Matemática				
	Subtotal	23	23	23	23
PARTE DIVERSIFICADA	L.E.M. - Inglês	2	2	2	2
	Subtotal	2	2	2	2
	Total Geral	25	25	25	25

Figura 9 : Organização Curricular.

Fonte: PPP (2021, p.31).

Segundo os resultados educacionais apresentados no Projeto Político Pedagógico¹⁰⁴ (PPP), por meio da aferição da qualidade da educação pelo IDEB, a escola atinge ou quase atinge as metas projetadas.

¹⁰³ Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

¹⁰⁴ Paraná. Projeto Político Pedagógico. **Escola Estadual “Major João Carlos de Faria”**. Cornélio Procópio: PPP, 2021. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?sessionId=An2y75qj0Twj88muEXaGCDp7bOlXO1ICixLI6AEM.sseed75003?windowId=139&codigoEstab=71&codigoMunicipio=640>. Acesso em: 15 abr. 2022.

INEP Ministério da Educação
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ensino Fundamental Regular - Anos Finais

Indicadores compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB nos anos de 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019 e Projeções até 2021. Os dados estão dimensionados por escola e organizados por rede.

Código do Município	Nome do Município	Código da Escola	Nome da Escola	IDEB 2005 (N x P)	IDEB 2007 (N x P)	IDEB 2009 (N x P)	IDEB 2011 (N x P)	IDEB 2013 (N x P)	IDEB 2015 (N x P)	IDEB 2017 (N x P)	IDEB 2019 (N x P)	Projeções							
												2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
4106407	Cornélio Procopio	41043936	ANDRE SEUGLING C E																
4106407	Cornélio Procopio	41044061	CASTRO ALVES C E EF																
4106407	Cornélio Procopio	41044169	DULCE DE S CARVALH																
4106407	Cornélio Procopio	41044258	JOAO CLODES DE FAR																
4106407	Cornélio Procopio	41044320	MANUEL DA NOBRECA																
4106407	Cornélio Procopio	41044363	MONTEIRO LOPES O																
4106407	Cornélio Procopio	41044649	VANDYR DE ALMEIDA G																
4106407	Cornélio Procopio	41044681	ZULMIRA MARCHESI S																

IDEB 2005 (N x P)	IDEB 2007 (N x P)	IDEB 2009 (N x P)	IDEB 2011 (N x P)	IDEB 2013 (N x P)	IDEB 2015 (N x P)	IDEB 2017 (N x P)	IDEB 2019 (N x P)	Projeções							
								2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
-	2,9	3,8	4,6	4,8	4,7	5,0	4,9	-	3,0	3,2	3,6	3,9	4,2	4,4	4,7

Figura 10: IDEB.

Fonte: PPP (2021, p.10).

No meu primeiro dia de observação participante (agosto de 2019), conversei com a equipe pedagógica e expus que tinha a intenção de acompanhar durante um ano letivo (2020) à rotina da escola, e que eu construiria oportunidades de discussão com gestores, professores e estudantes de modo a colocá-los em movimento, levando em consideração a organização escolar e o entendimento dos participantes acerca de avaliações externas e da dinâmica da sala de aula de matemática com essas avaliações.

Ainda neste dia, fui informada que, além das avaliações externas *usuais*, nas escolas do estado (PR) havia sido implementada a Prova Paraná, uma *avaliação diagnóstica, realizada trimestralmente em toda a rede estadual de ensino, para gerar um relatório de aprendizagem dos estudantes*, apoiada em um discurso de *comprometimento do Estado com a melhoria contínua da educação, com a melhoria do IDEB*. Atravessada por outros acontecimentos da rotina escolar (entrega de notas), sem continuar o diálogo, comecei a questionar [em pensamentos] qual era a proposta do estado com essa Prova, eu queria entender mais dessa Prova Paraná.

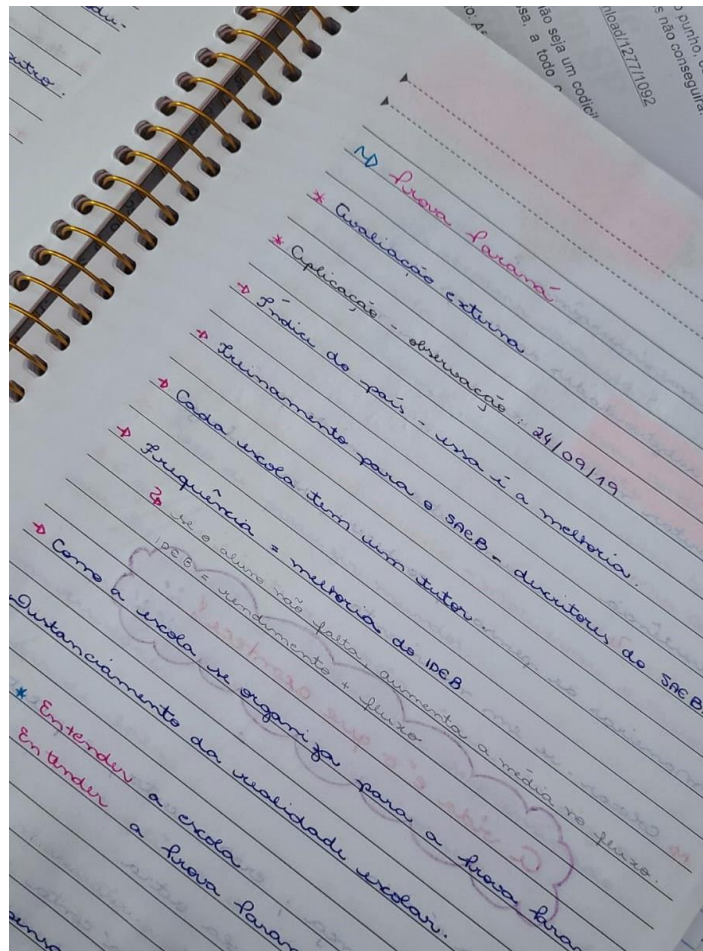


Figura 11: Registros.

Fonte: Autoria própria.

Ao retornar para casa, fiquei intrigada com o que eu, possivelmente, encontraria nessa trama e quais seriam meus próximos passos. Decidi viver.

Caminante son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino
se hace camino al andar.

Al andar se hace camino
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.

Provérbios e canções XXIX de Antonio Machado, 1992¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Antonio Machado. **Proverbios y cantares**. Madri: El Pais. 1992.

Com Antonio Machado sustento o discurso de uma vida que ficou para trás, que não me assombra [ou ainda me assombra], mas que me permite atuar nas fissuras como lugar de produção de possibilidades, de resistências, que me autorizam percorrer caminhos para pensar em escolas, em avaliações externas, em matemáticas, em educações matemáticas, e em ...

quem sabe o quê? Quem não sabe? E por quê? O que é conhecimento? Que conhecimento é reconhecido como tal? E qual conhecimento não é reconhecido? Que conhecimento é esse? Quem é autorizado a ter conhecimento? E quem não é? Que conhecimento tem sido parte das agendas acadêmicas? Quais conhecimentos não fazem parte? Que conhecimento é esse? Quem está autorizado a ter esse conhecimento? Quem não está? [minha tradução]¹⁰⁶.

Entendi que [além de escola, de avaliações externas] é preciso *discutir o mundo que queremos e que mundo não queremos, para então pensarmos qual a educação, formação humana, seria preciso para abrir a possibilidade de criação desse mundo*¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Grada Kilomba. **Memórias de plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

¹⁰⁷ João Ricardo Viola dos Santos; Júlio Faria Corrêa. Formação de Professores de Matemática e Circuito de Afetos: O desamparo como possibilidade para formações sem intenção de formar. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 12, n. 30, p. 612-635, 2020.

Em paralelo com as observações, após enviar uma carta de apresentação ao NRE, com uma visita agendada, encontrei uma das responsáveis pelo setor de avaliação e tentei buscar informações acerca da organização da Prova Paraná e acesso aos documentos, e ela me disse que como estavam em transição de setores era mais conveniente que eu entrasse em contato direto com os responsáveis desse setor em Curitiba (sede).



Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Instituto de Matemática



CARTA DE APRESENTAÇÃO

À chefe do NRE de Cornélio Procópio, Ana Paula Tavela Machado dos Santos

Eu, Dayani Quero da Silva, orientada pelo Professor Doutor João Ricardo Viola dos Santos, devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, em nível de Doutorado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Campo Grande, tendo ciência das atividades inerentes à qualidade do meu processo de pesquisa intitulado "Avaliações Externas na dinâmica de uma instituição escolar e nas suas salas de aulas de Matemática", venho, por meio desta carta, explicitar que parte da coleta de informações tomara potencial outro, caso possa dialogar sobre assuntos referentes à Prova Paraná com responsáveis regionais (NRE – CP) e estaduais para além do acompanhamento supervisionado e autorizado de uma instituição escolar de Cornélio Procópio.

Assim sendo, gostaria, caso possível, de uma indicação de contato de um responsável no Núcleo Regional de Educação de Cornélio Procópio para que eu possa dialogar sobre Avaliações Externas e Prova Paraná.

Antecipadamente, explico minha gratidão!

Encontro-me à disposição!


Profª. Ma. Dayani Quero da Silva

Contatos:
day_dayani@hotmail.com
(43) 99903-3808

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
CIDADE UNIVERSITÁRIA, S/N – CAIXA POSTAL 549 – F: (67) 3345-7714
CEP: 79070-900 – CAMPO GRANDE – MS, <http://www.edumat.ufms.br> – E-mail: edumat.ccet@ufms.br

Figura 12: Registros – carta de apresentação.

Fonte: Autoria própria.

Seguindo os meus movimentos, enviei um *e-mail* com a minha apresentação, com a minha proposta de pesquisa e contei do meu interesse com a Prova Paraná. E, segundo informações, no site oficial¹⁰⁸ eu encontraria o que eu estava buscando.

¹⁰⁸ <https://www.provaparana.pr.gov.br/>

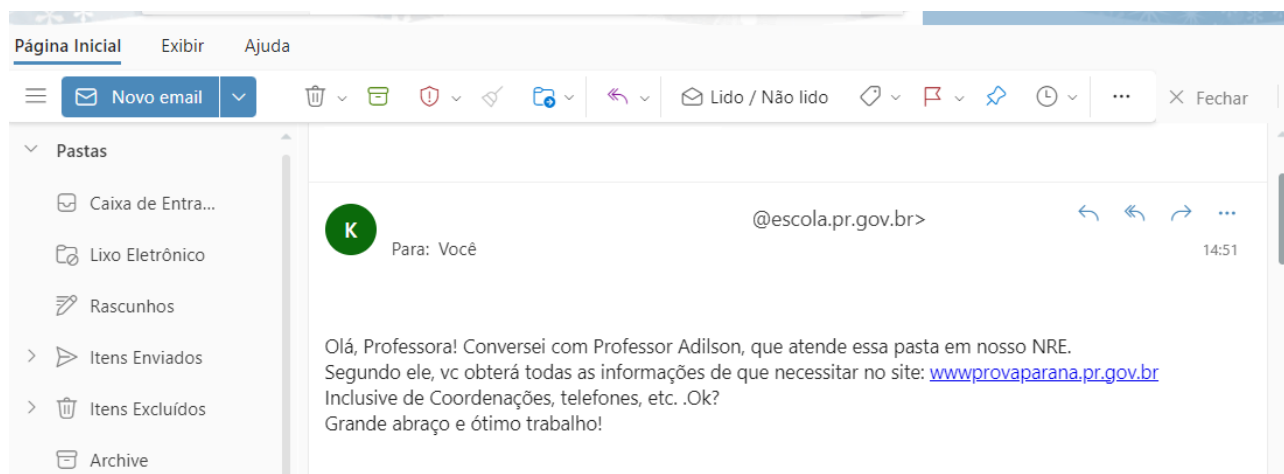


Figura 13: Registros – contato NRE.

Fonte: Autoria própria.

Segundo informações do site, a Prova Paraná é um instrumento de avaliação elaborado a partir de uma Matriz de Referência, cujo objetivo é identificar as dificuldades apresentadas, bem como, as habilidades já apropriadas pelos estudantes de todas as turmas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Pouco satisfeita com os conteúdos do site, sem sucesso na busca por publicações nos bancos de teses e dissertações, e ainda com ânsia de acessar os documentos que regulamentavam a sua criação, resolvi enviar um *e-mail* para a Coordenação de Avaliação da Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR) explicitando o meu desejo em dialogar.

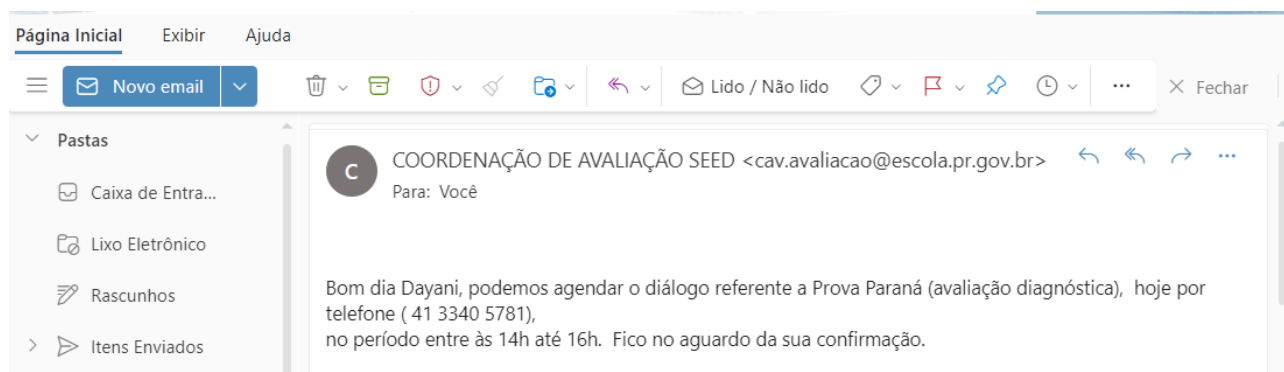


Figura 14: Registros – contato Coordenação de Avaliação.

Fonte: Autoria própria.

Com o retorno positivo, liguei e conversei com a chefe do setor. Neste contato, ela me disse que esses documentos, quando criados, ficaram em posse de outra pessoa, mas que poderiam ser encontrados no Departamento de Imprensa Oficial do Estado do Paraná (DIOE). Tentativa falha – nada encontrado.

Em um outro dia na escola, dialogando com a equipe pedagógica, comentei os acontecimentos e, muitos solícitos, ofereceram-me acesso à uma pasta de documentos recebidos pela escola e ao e-mail para uma busca rápida com o termo “Prova Paraná”.

Olhando esses documentos, ordenados dos mais antigos para os mais recentes, encontrei o Ofício Circular nº 002/2019¹⁰⁹, de 06 de fevereiro, com um convite para participação de uma webconferência sobre a Prova Paraná e o Ofício Circular nº 007/2019¹¹⁰, de 15 de fevereiro, informando sobre a implementação da Prova Paraná na rede pública de ensino do estado.

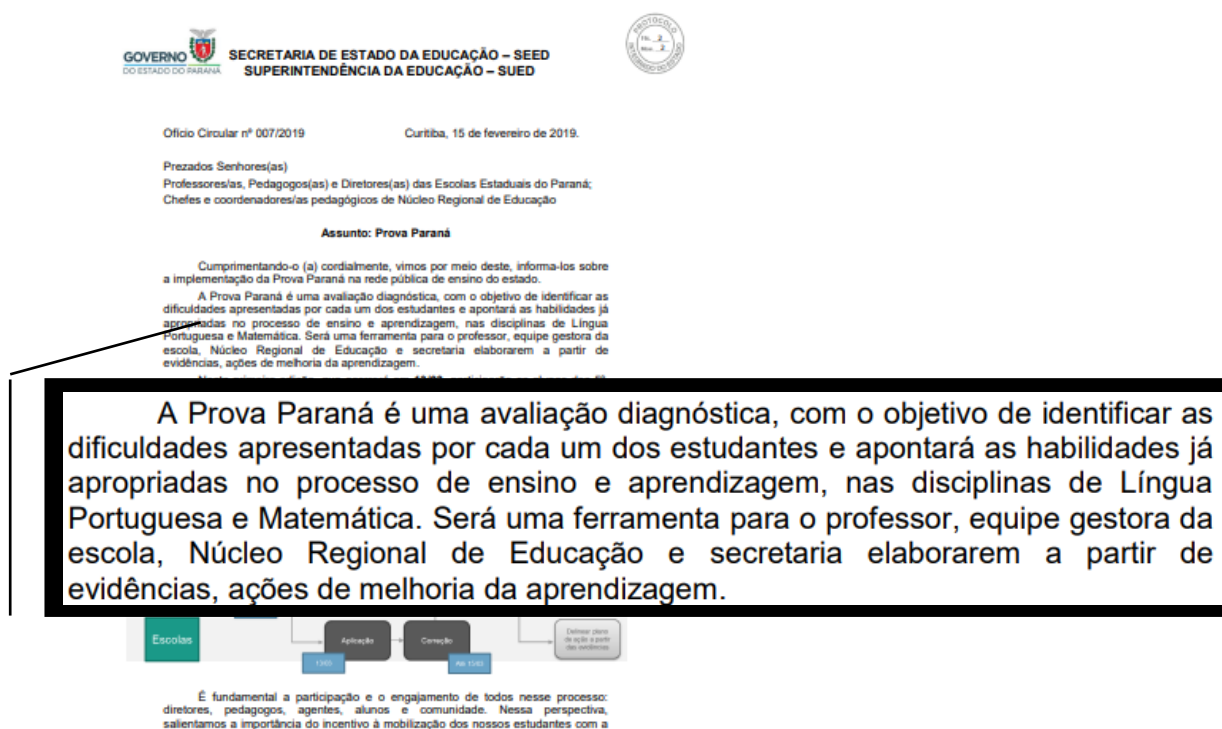


Figura 15: Ofício Circular nº 007/2019.

Fonte: Arquivos da escola (2019).

¹⁰⁹ Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Ofício Circular no 002/2019**. Curitiba: SEED, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1WIROeNJ-mrV1demWqJ_3Q1t8vC7qgoJo/view. Acesso em: 18 out. 2022.

¹¹⁰ Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Ofício Circular no 007/2019**. Curitiba: SEED, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1pJ8RxRy6O_aBlzCYTXkiOAU5o-PW42x8/view. Acesso em: 18 out. 2022.

Na pasta de documentos impressos, encontrei Orientações para aplicação da Prova Paraná¹¹¹, que aconteceria em 13 de março de 2019, neste documento, além de uma breve explicação do que é a Prova, do seu objetivo, contemplava orientações gerais, sendo elas: mobilização da comunidade escolar, como proceder antes da aplicação (impressão, organização, separação das provas de todas as turmas e reunião com a equipe de aplicação composta pelos profissionais da própria escola), como proceder no dia da aplicação (organizar a sala, explicar o preenchimento do cartão resposta, duração de 2 horas) e como proceder depois da aplicação (correção por meio de aplicativo e acesso aos resultados).

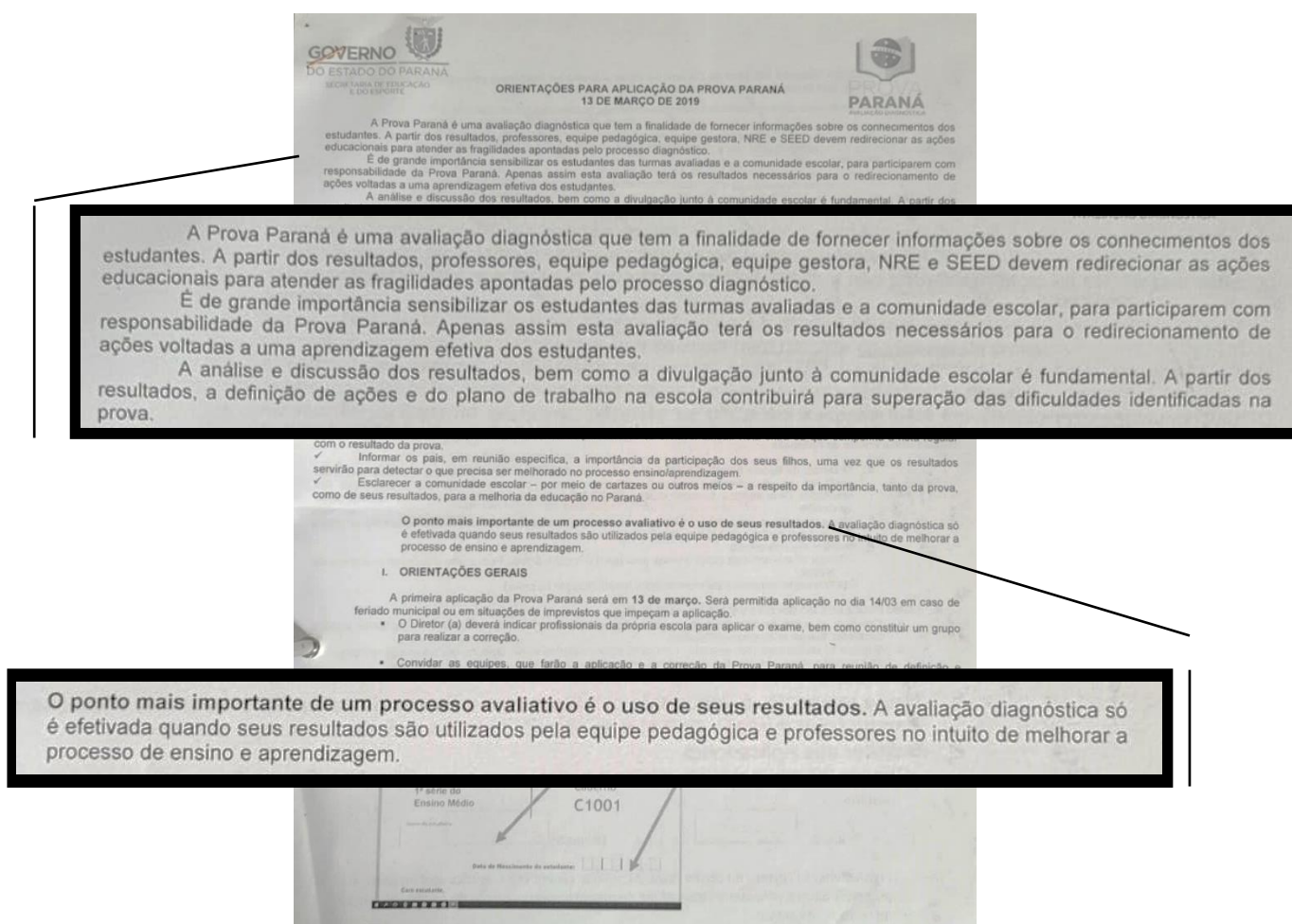


Figura 16: Orientações para aplicação da Prova Paraná.

Fonte: Arquivos da escola (2019).

¹¹¹ Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações**. Curitiba: SEED, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/16DTfmJNpLq8iEcrcqvX_4SNzZ49B0PUk/view. Acesso em: 18 out. 2022.

Além desse documento, pude ter acesso à lista de descritores que foram abordados na 1ª edição da Prova (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) em Língua Portuguesa e Matemática, bem como uma versão da Prova aplicada para os 6º anos e aos resultados da edição por turma, por disciplina e por estudante.

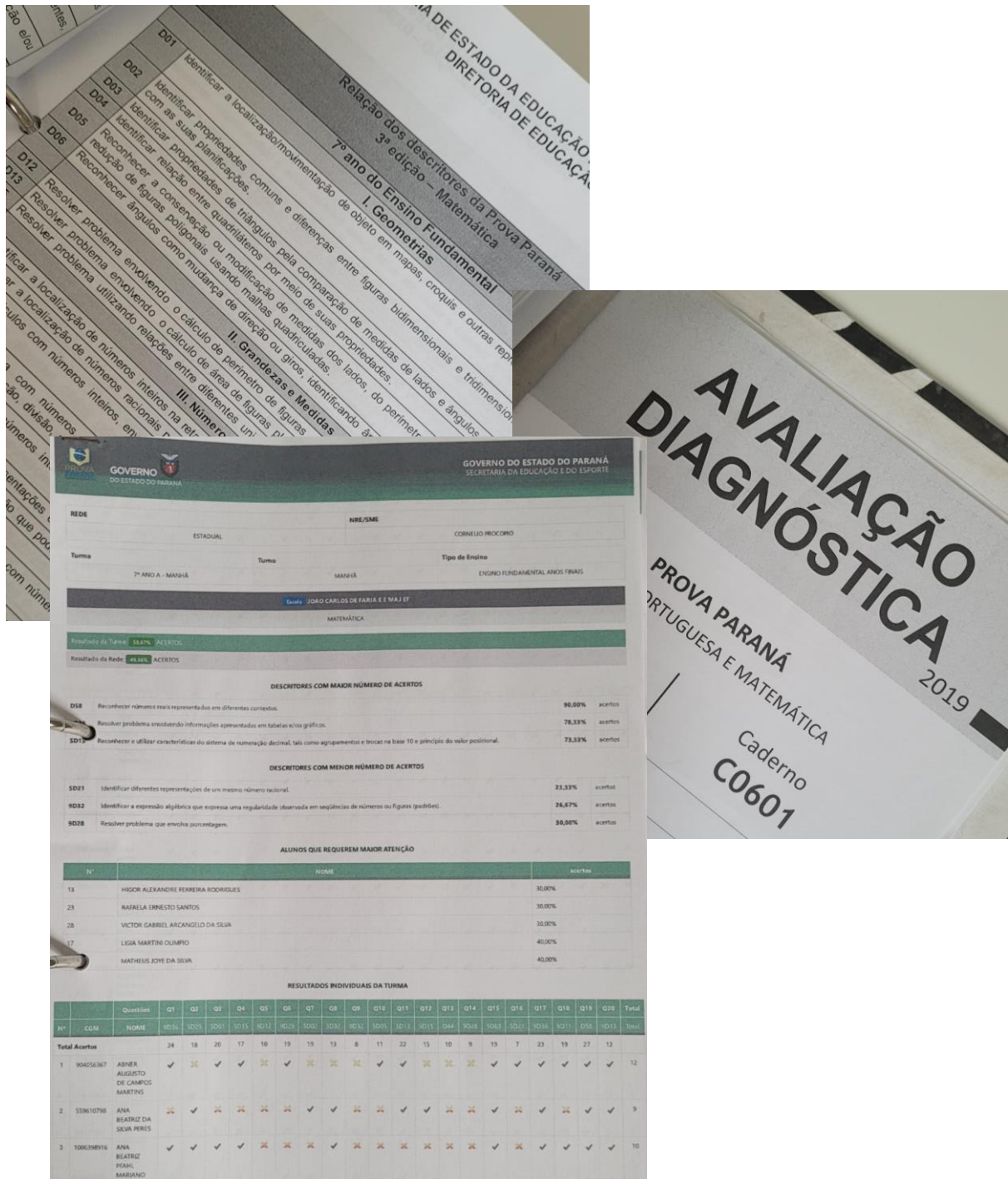


Figura 17: Registros - Prova Paraná.

Fonte: Autoria própria.

Ainda intrigada, parecia-me oportuno entender mais da Prova Paraná, e então decidi que voltaria acompanhar a escola no próximo ano letivo (2020) para tentar vivenciar todo o processo de organização da instituição, as aplicações das três edições da Prova, as correções, os resultados e o planejamento e desenvolvimento de ações a partir disso e para as demais avaliações externas que, por ventura, a escola viesse a participar.

No início do ano (2020), ainda em período de matrículas, comecei a acompanhar a dinâmica da escola. Pude experienciar a organização das turmas, as reuniões de professores, as discussões do Plano de Ação para o ano letivo e as expectativas com relação a manter ou melhorar o IDEB na próxima edição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), já que a escola havia alcançado (4.9) a meta projetada (4.4). Era necessário *fazer um pouco mais*, segundo a responsável pela escola. *[Um pouco mais o que? – pensei]*.

Já na primeira semana de observação, o secretário da escola imprimiu e me entregou o Ofício Circular nº 001/2020, de 22 de janeiro, que tratava de Orientações sobre a 1ª Edição da Prova Paraná 2020 e Matriz de Referência da Avaliação¹¹². A 1ª edição da Prova Paraná estava prevista em calendário para o dia 18 de fevereiro de 2020.

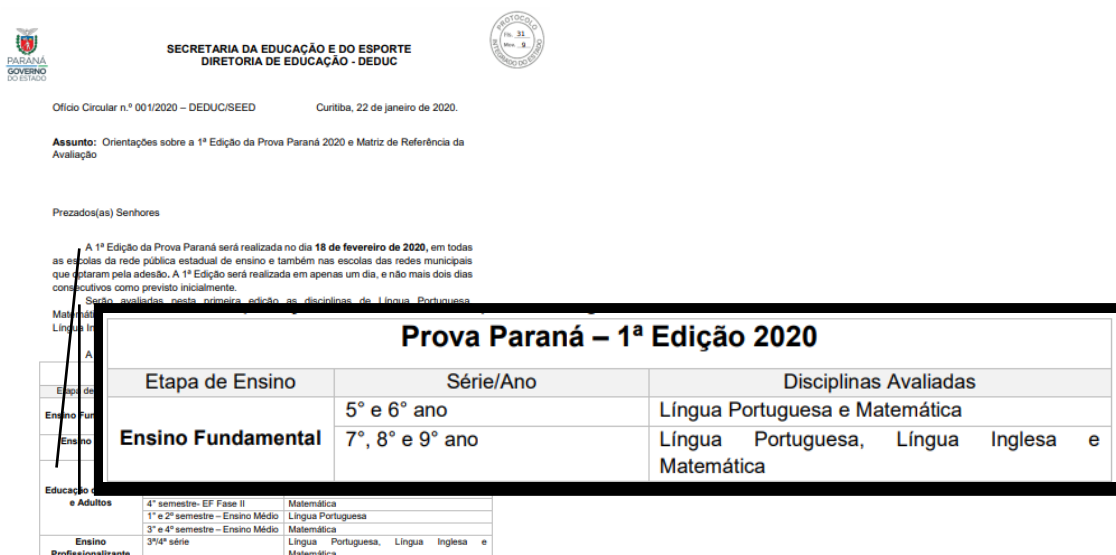


Figura 18: Ofício Circular nº 001/2020.

Fonte: Arquivos da escola (2020).

¹¹² Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Ofício Circular no 001/2020**. Curitiba: SEED, 2020. Disponível em: https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2020-07/01_orientacaosobreaprovaparana2020_1edicao.pdf. Acesso em: 05 fev. 2022.

Orientações complementares sobre a aplicação foram encaminhadas por meio do Ofício Circular nº 014/2020¹¹³, de 12 de fevereiro.

1.6. No intuito de atender ao padrão adotado no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no que se refere à estrutura dos cadernos de prova, para esta edição estão compostos conforme a seguinte distribuição:

Ano/Série	Total de questões da Prova	Número de questões por disciplina
5.º ano Ensino Fundamental	44 questões	22 Língua Portuguesa 22 Matemática
6.º ano Ensino Fundamental	52 questões	26 Língua Portuguesa 26 Matemática
7.º ano Ensino Fundamental	60 questões	26 Língua Portuguesa 8 Língua Inglesa 26 Matemática
8.º ano Ensino Fundamental	60 questões	26 Língua Portuguesa 8 Língua Inglesa 26 Matemática
9.º ano Ensino Fundamental	60 questões	26 Língua Portuguesa 8 Língua Inglesa 26 Matemática

2.2 O tempo de aplicação das provas varia de acordo com a ano/série, conforme quadro abaixo:

Ano/Série	Tempo	Justificativa
5.º e 6.º anos EF	2h	--
7.º, 8.º e 9.º anos EF	2h30min	Devido à inserção de questões de Língua Inglesa na prova, estes anos terão 30 minutos a mais

Figura 19: Ofício Circular nº 014/2020.

Fonte: Arquivos da escola (2020).

Com esse documento, outras interrogações. Se é uma avaliação diagnóstica, correlacionada à aprendizagem, por que seguir o padrão SAEB? Qual os critérios para decisão do número de questões? Com base em que o tempo de prova é justificado? Como é feita a seleção dos descritores das questões que compõem a Prova? *O que [...]?* *Por que [...]?*

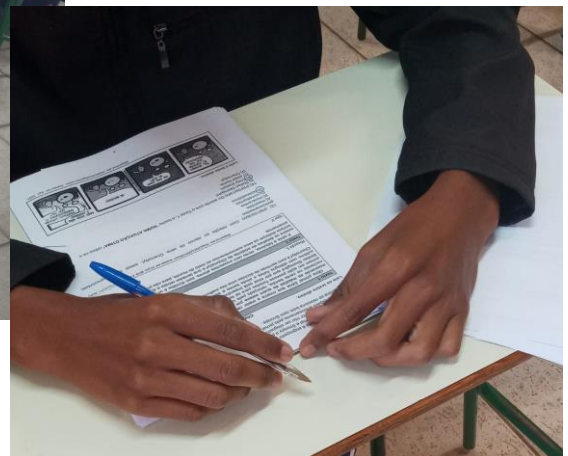
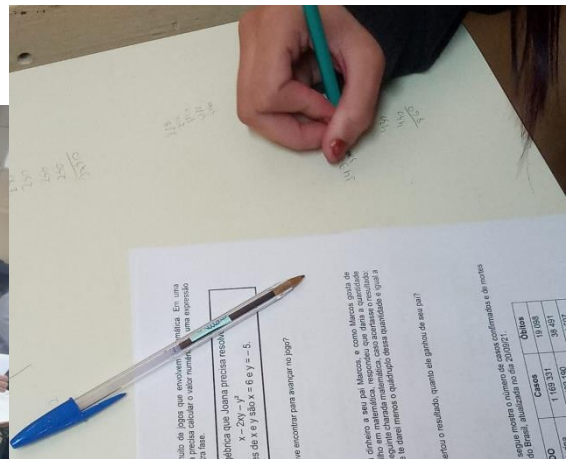
¹¹³ Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Ofício Circular no 014/2020**. Curitiba: SEED, 2020. Disponível em: https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2020-07/014_orientacoes_complementares_provapr_1educacao_2020-1_1.pdf. Acesso em: 17 fev. 2022.

Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia¹¹⁴.

¹¹⁴ João Guimarães Rosa. **Grande sertão**: veredas. São Paulo: Caminho das Letras, 2019.

No dia 18 de fevereiro, eu estava lá. Já no início da aula os estudantes foram encaminhados para o refeitório para tomar café da manhã [acontecimento não-rotineiro na escola]. Enquanto isso, a equipe de professores aplicadores se reuniu na sala de convivência para conversarem e receberem instruções relativas à Prova. Com todos os estudantes em sala de aula e organizados em suas carteiras, os professores, com seus envelopes lacrados, dirigiram-se para seus respectivos locais.

Antes de entregar o caderno de provas, os professores fizeram a chamada nominal dos estudantes e notificaram a equipe pedagógica da presença e ausência em suas turmas. Os estudantes que ainda não haviam comparecido foram notificados por meio do contato de seus responsáveis e uma justificativa foi solicitada. Aos estudantes que não apresentaram respaldo legal, foi reforçada a importância em participar e requerida a presença. Passados alguns minutos, deu-se o início à aplicação das provas. Durante o tempo de prova, a escola recebeu a visita de uma tutora (representante do NRE), a qual fez algumas perguntas e reforçou a importância do fluxo de estudantes na realização da Prova. Cronometradas duas horas, os envelopes foram recolhidos pela equipe pedagógica da escola, e os estudantes liberados para o intervalo.



No dia seguinte, os professores seguiram com seus horários de aula e com seus conteúdos, já os profissionais da secretaria, a pedagoga e a diretora iniciaram o processo de correção dos cartões-respostas por meio do aplicativo *Corrige 2*.



Figura 20: Registros – Correção Prova Paraná.

Fonte: Autoria própria.

Feita a leitura de todos os cartões-respostas, a diretora da escola me avisou que precisaríamos aguardar a emissão dos relatórios e as análises para então agendar uma reunião com a equipe pedagógica e com os professores a fim de discutir os resultados e definir possíveis ações. Enquanto aguardava a divulgação dos resultados, continuei observando o dia a dia da escola,

Brasil confirma o primeiro caso de coronavírus, em SP

Paciente de 61 anos retornou de viagem à Itália, foi atendido no Hospital Albert Einstein e está em isolamento domiciliar; contraprova foi feita pelo Instituto Adolfo Lutz

Um homem de 61 anos, que voltou da Itália, teve ontem um exame positivo para o novo coronavírus em São Paulo. Conforme o Estado apurou, a contraprova confirmou o diagnóstico. É o primeiro registro da doença no País e na América Latina. O paciente esteve na Lombardia, norte da Itália, entre os dias 9 e 21. Ele viajava sozinho a trabalho e ao retornar apresentou sintomas como febre, tosse seca, dor de garganta e coriza. Segundo o Ministério da Saúde, o primeiro exame foi

Hospa-
paci-
dos”
liar. S
do, ni
de co
feder
deem
perm
ação

O ESTADO DE S. PAULO

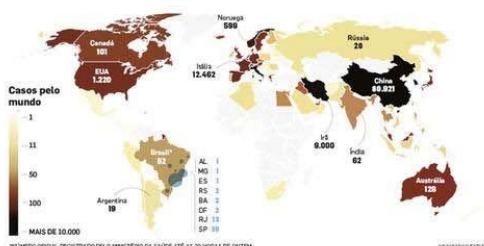
FUNDADO EM 1875
JULIO MESQUITA (1880-1947)

estadão.com.br

Organização Mundial da Saúde declara pandemia por coronavírus

Anúncio significa que doença alcançou disseminação global; Trump anuncia suspensão por 30 dias de voos da Europa para os EUA

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou oficialmente a pandemia do novo coronavírus - reconhecimento de que a doença alcançou disseminação global. Nas duas últimas semanas, o número de casos da covid-19 fora da China aumentou 13 vezes e a quantidade de locais afetados triplicou. Agora, são mais de 115 mil casos em 114 países e pelo menos 4.291 mortes registradas. “Nos próximos dias, prevemos que o número de casos de covid-19 de mortes e de países afetados suba ainda mais”, afirmou o diretor-geral, Tedros Adhanom Ghebreyesus. A OMS avalia o risco de que a doença se torne uma pandemia, com o temor de que isso criasse pânico e fosse interpretado como um sinal de que os países poderiam abandonar seus esforços. A nova classificação não altera os planos da OMS para conter o vírus, mas há a expectativa de que os países mudem a forma de combater a propagação do vírus. Especialistas destacam como exemplo medidas adotadas na China e na Coreia, com casos em declínio. O presidente Donald Trump anunciou ontem uma proibição por 30 dias de voos de países europeus para os EUA, com exceção do Reino Unido à Itália, em quarentena, fechou todos os estabelecimentos comerciais, exceto os de alimentação e saúde. METRÓPOLE / PÁG. A18



Medo volta ao mercado, Bolsa cai 7,64% e dólar vai a R\$ 4,72

A tensão voltou a dominar o mercado financeiro ontem, após a OMS declarar a pandemia do coronavírus. A Bolsa brasileira chegou a despencar 12% mas terminou o dia com desvalorização de 7,64%. O dólar subiu 1,65%, cotado a R\$ 4,72. As Bolsas de Nova York também fecharam em forte queda. C. Índice Dow Jones caiu 586,6. Para enfrentar a crise, os bancos públicos - Caixa, Banco do Brasil e BNDES - oferecerão R\$ 200 bilhões de recursos para emprestar a empresas e pessoas físicas. ECONOMIA / PÁGS. B5 e B6

Ministério contratou 10% de leitos previstos
Ministério da Saúde só contratou 10% (10%) dos mil leitos previstos em janeiro para conter uma epidemia. METRÓPOLE / PÁG. A21

Câmara deve liberar uso de até R\$ 5 bilhões
O Executivo definiu com o Congresso a liberação de até R\$ 5 bilhões, via emendas, para o enfrentamento da doença. METRÓPOLE / PÁG. A19

MEC cogita antecipar férias; DF suspende aula
O ministro da Educação, Abraham Weintraub, cogita antecipar as férias escolares. O DF suspendeu aulas e a USP teve 1,7 milhão de registros. METRÓPOLE / PÁG. A21

Mandetta prevê 5 meses 'duros'

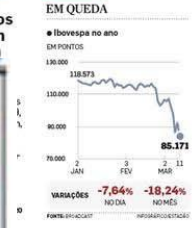
Testes positivos dobram em 24h

Brasil chega a 50 mil mortes provocadas pela Covid-19
País atinge marca apenas superada pelos EUA e que, na história, só tem par na Guerra do Vietnã

Especial

CINCO ESTADOS À BEIRA DO COLAPSO

N o segundo país com mais de 50 mil mortes por covid-19, o Brasil vive o pior cenário de saúde pública do mundo. Em cinco estados, a situação é crítica: São Paulo, Pernambuco, Rio de Janeiro, Bahia e Ceará. Em São Paulo, o sistema de saúde está colapsado, com hospitais lotados e falta de equipamentos. Em Pernambuco, a situação é semelhante, com muitos pacientes em lares e falta de recursos. Em Rio de Janeiro, a situação é crítica, com muitos pacientes em lares e falta de recursos. Em Bahia e Ceará, a situação é crítica, com muitos pacientes em lares e falta de recursos.



Pensando em [voltando a] ser-sujeito [objeto] nesse *novo* contexto da macropolítica, da sociedade, operando com a lógica do sistema, escolho acompanhar as decisões governamentais relativas às implicações da pandemia do COVID-19 no fluxo do calendário escolar.

Em ato contínuo às regulamentações federais, o governo do Paraná publicou no Sistema Estadual de Legislação, o Decreto Estadual n.º 4.230, em 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da pandemia, alterado pelo Decreto Estadual n.º 4.258¹¹⁵, de 17 de março de 2020, explicitando que *as aulas em escolas estaduais públicas e privadas, inclusive nas entidades conveniadas com o Estado do Paraná, e em universidades públicas ficam suspensas a partir de 20 de março de 2020. O período de suspensão poderá ser compreendido como antecipação do recesso escolar de julho de 2020, a critério da autoridade superior dos Órgãos e Entidades relacionados no caput deste artigo (art. 8.º).*

Ainda, deliberou em 31 de março de 2020, pelo processo nº 32/2020¹¹⁶, o regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares, orientando a reorganização do calendário escolar e autorizando a continuidade das atividades escolares no formato não presencial até o final do período letivo de 2020, podendo haver alteração. De acordo com o art.4º do referido processo, atividades escolares não presenciais são *aquelas utilizadas pelo professor da turma ou do componente curricular para a interação com o estudante por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, audiochamadas, videochamadas e outras assemelhadas.*

Diante disso, a SEED disponibilizou videoaulas gravadas por professores da rede de todas as disciplinas e para todos os anos (séries) em canal aberto de televisão, um aplicativo *Aula Paraná* contendo os materiais das aulas e oportunidade de interação e acesso aos serviços *Google* para encontros e atividades online.

Com as incertezas acerca das aplicações das outras edições da Prova Paraná, depois de algumas reuniões com a equipe pedagógica da escola, comecei a participar

¹¹⁵ Paraná. Casa Civil. **Decreto Estadual n.º 4.258 de 17 de março de 2020**. Curitiba: PR, 2020. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtoAno.do?action=exibir&codAto=232889&codTipoAto=11&tipoVisualizacao=alterado>. Acesso em: 04 abr. 2020.

¹¹⁶ Paraná. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Processo nº 32/2020**. Curitiba: PR, 2020. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao_01_20_alt_02_e_03-20_0.pdf. Acesso em: 04 abr. 2020.

algumas aulas de matemática pelo *Google Meet*, sem fazer alguma intervenção, apenas no papel de ouvinte. Durante esse período, os estudantes que não tinham acesso à internet ou equipamentos foram atendidos com atividades impressas retiradas na escola.

No dia 27 de maio de 2020, por meio do Ofício Circular n.º 045/2020¹¹⁷, fui notificada da alteração do cronograma das edições da Prova Paraná 2020 para setembro e novembro. Com as novas datas, continuei acompanhando algumas [poucas] aulas online, tentando me movimentar com os acontecimentos e com a esperança de *participar* das próximas aplicações. Confesso que, diariamente, era invadida por questionamentos. *E agora? Vão adiar novamente? Como será a aplicação no formato remoto? Todos os estudantes terão acesso? Será mantida a escolha dos descritores para compor a questão? Como avaliar em tempo de pandemia?* Mais uma vez me pergunto: *o que acontece quando nada parece estar acontecendo?*

Eu não queria negar que tinham *milhões de pessoas morrendo, populações [mais] vulnerabilizadas, familiares preocupados com seu sustento, [mais] pessoas passando fome, medos, aumento do trabalho doméstico, responsáveis com demandas do trabalho com seus filhos em casa, os filhos precisando acompanhar as aulas e atividade remotas, um celular para cinco, seis [quando tinham], famílias sem acesso à luz, água, saúde, alimentação, internet, [...]*.

¹¹⁷ Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Ofício Circular no 045/2020**. Curitiba: SEED, 2020. Disponível em: https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2020-07/045_alteracaodecronogramareferentea2edicaodaprovaparana2020.docx.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.

Em virtude do enfrentamento da pandemia, publicaram o Ofício Circular n.º 064/2020¹¹⁸ informando que a nova data da Prova Paraná seria definida após o retorno das aulas presenciais [se é que retornariam ainda nesse ano].

No dia 12 de novembro, recebi um comunicado que a realização da Prova Paraná estava suspensa para o ano de 2020, mas com projeção para novas aplicações em maio, agosto e novembro de 2021.

Talvez fosse meu dever *ficar eufórica* com essa notícia, havia a expectativa de *voltar* para escola, de acompanhar as aplicações, de *voltar* a fazer pesquisa. *Todos ao meu redor achavam que eu devia me sentir aliviada, contente*¹¹⁹. Talvez eu pudesse (a partir de então) ter a chance de responder (ou retrucar): *e o doutorado, como vai? [...] a tese já está pronta? [...] já qualificou? [...] mas não é só sentar e escrever? [...] já está terminando? [...] como assim ainda não acabou? [...] defende esse ano? [...]*,

Mas [...], com os atravessamentos da vida e da pandemia, com o suposto *mais tempo em casa* [e com bolsa], com o *privilegio de só estudar*, mesmo sem poder ir para a escola, com os meus movimentos de pesquisa *pausados*,

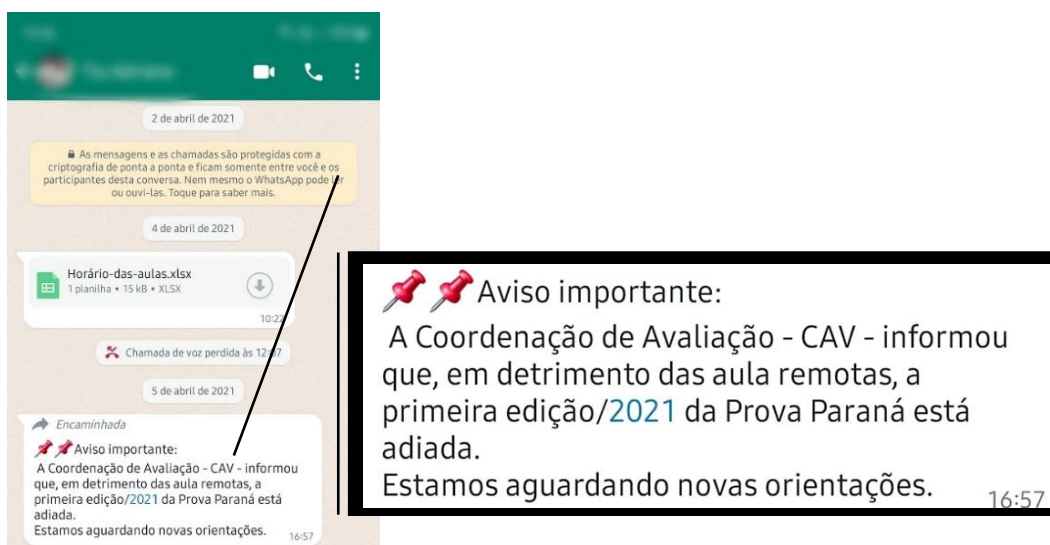


Figura 21: Registros.

Fonte: Autoria própria.

¹¹⁸ Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Ofício Circular no 064/2020**. Curitiba: SEED, 2020. Disponível em: https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2020-10/064_alteracao_aplicacao_saep_prova_parana_mais_provaparana_2a_edicao_2020_1.pdf. Acesso em: 14 set. 2020.

¹¹⁹ bell hooks. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

na incerteza das ações que seriam projetadas [se é que seriam] pelo governo para as avaliações externas e pelo governo do estado para a Prova Paraná, com a proximidade do fim do prazo do doutorado, e com a sensação de que eu ainda não tinha encontrado um percurso possível para seguir a minha travessia, desejei *desistir, fugir* ou, quem sabe, *sumir, evaporar!*

As minhas tentativas de lidar com os atravessamentos dos movimentos de pesquisa [e de vida] não estavam tão sólidas. Eu precisava de mais [ou de menos]. Eu parecia mesmo não ser suficiente. Eu parecia ser não entendível. Meus contornos estavam praticamente invisíveis. Meus protótipos de tese pareciam escorrer pelos dedos. Talvez eu estivesse fora do lugar. Talvez a caixa da pós-graduação fosse grande demais para mim. Talvez eu estivesse me perdendo por entre as suas frestas. Talvez eu não fosse mesmo para essa tal academia. Talvez eu não fosse mesmo [...].

Talvez eu [...], se é que eu [...],



Figura 22: Doutorar.

Fonte: Autoria própria.

SILENCED

SILENCED

SILENCED

— Não sei se consigo fazer isso. Me deu um branco.
— Você está pensando demais.
— Eu sofro de ansiedade. Não sei pensar de menos¹²⁰.

¹²⁰ Matt Haig. **A biblioteca da meia-noite**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.



homem cabeça-dura a caminho de mudança
Susano Correia

Com esses entraves, longe dos acontecimentos da escola [longe da vida], depois de *muito* tempo, com *muita* terapia, com *muito* apoio, eu comecei a perceber que *ainda* sentia a necessidade de [tentar] ser, de estar, de produzir, de *viver* . Talvez eu precisasse [voltar a] sobreviver [viver] com a tese [a vida]. *Não desista! Não se atreva a desistir¹²¹!* No limite, produzir, inventar – pensei.

Comecei a pensar que para *construir* [ou continuar construindo] *a minha voz* , a minha travessia talvez *eu tenha que falar* , tornar-me um outro alguém [composto com outros alguém], *lançando-me para dentro e para fora de conversas e diálogos¹²²* .

Frente às possibilidades, decidi [com meu orientador] produzir encontros online com estudantes, com professores e com a diretora da escola, reconhecendo a existência de sujeitos, *subvertendo os silêncios, já que a fala que a fala que encontra uma escuta e uma escrita possibilita uma reconfiguração de poder¹²³* , produzindo vidas.

a fim de **investigar significados, atravessamentos, afetos, dilemas e possibilidades de sujeitos educacionais em relação às avaliações externas, escola e salas de aula de matemática.**

Um [outro, novo] objetivo ou  ...

Sujeitos educacionais são seres humanos com suas vidas, suas histórias, seus desejos e suas práticas profissionais. Sujeitos educacionais *narram, contam e dão presença ao como fazer-pensar-lutar ~~contra~~ com o sistema capitalista-patriarcal-moderno/colonial – tanto antropocêntrico quanto heteronormativo¹²⁴* . Nesta pesquisa, são estudantes, professores e a diretora da escola e pesquisadores que se dedicam à temática da Avaliação Externa em Educação Matemática. Entre significados, atravessamentos, afetos, dilemas e possibilidades, que acontecem em processos e movimentos [inventados ou produzidos; ou as duas coisas juntas] neste projeto

¹²¹ Matt Haig **A biblioteca da meia-noite**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

¹²² bell hooks. **Teoria feminista: da margem ao centro**. Tradução de Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

¹²³ Maíra Samara de Lima Freire. Resenha de Grada Kilomba. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. São Paulo: **Revista Entrecaminos**, p. 268-277, 2020.

¹²⁴ Catherine Walsh. **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir. Abya-Yala. 2013.

[travessia], palavras, imagens, desenhos, vídeos são constituintes do produzir uma pesquisa de doutorado em Educação Matemática [ou Educações Matemáticas].

A decisão de também convidar professores pesquisadores que trabalham [ou trabalharam] com a temática avaliação externa para compor esse movimento veio a partir do desejo em querer me sentir mais perto deles, não me bastava a sensação de *apenas* manter o diálogo por meio dos seus textos. Eu queria comigo Regina Luzia Corio de Buriasco da Universidade Estadual de Londrina, Jader Otavio Dalto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Maria Isabel Ramalho Ortigão da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Cleyton Hércules Gontijo da Universidade de Brasília [sentindo] com o alguém, Dayani, do [daquele] agora, como possibilidade, como *potência de dizer outras coisas que ainda não estavam ditas, que não estavam no óbvio*¹²⁵,

[...], *alguéns, sujeitos falantes, falando de suas próprias realidades*¹²⁶.

¹²⁵ Thiago Pedro Pinto, 2023.

¹²⁶ Grada Kilomba. **Memórias de plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

Para os encontros, projetei alguns possíveis disparadores.

Disparadores - Parte 1

- Você poderia se apresentar?
- Descreva as suas atividades profissionais (formação, atuação, projetos, pesquisa).
- Você poderia falar um pouco de sua vivência em ações que envolvem (ou envolveram) avaliações externas?

Disparadores - Parte 2

- Quais seriam as principais contribuições (se existem) das avaliações externas para a Educação Básica? E a para a sala de aula de matemática?
- Quais seriam as principais problemáticas (se existem) das avaliações externas para a Educação Básica? E a para a sala de aula de matemática?

Disparadores - Parte 3

- Se você pudesse organizar/formular um processo de uma avaliação em larga escala, quais seriam as principais características?
- Você teria algo mais que gostaria de comentar acerca das relações da sala de aula de matemática e avaliações externas?

Passei então a pensar, para além da diretora e dos professores pesquisadores, quais estudantes e professores da Educação Básica poderiam [aceitariam] me encontrar. Sondei com a diretora alguns desses sujeitos, e aproveitei para também convidá-la para um diálogo.

Com o convite aceito pela diretora Adriane Quero, pelos estudantes Igor Pitoli e Ana Beatriz Pfahl e pelos professores Carolina Silvestre, Érika Silva, Fernando

Pereira, Iara Doneze, Raul Tolentino e Ana Carolina Correia, tentei entender suas disponibilidades e agendar uma data para o encontro via *Google Meet* no segundo semestre de 2021. Para os professores pesquisadores, enviei e-mail com o convite e, de acordo com o retorno, fui combinando em que momento encontraria cada um deles.

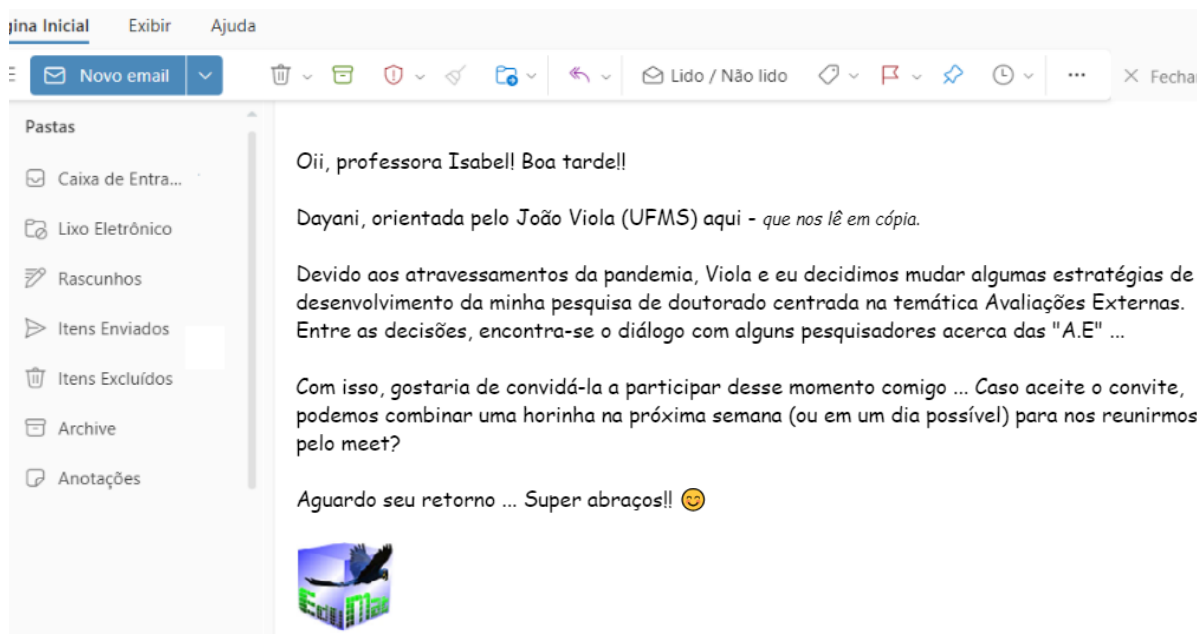


Figura 23: Registros – convite.

Fonte: Autoria própria.

Ao início de cada encontro, apresentei-me ao participante, agradei pelo aceite ao convite, explicitiei que o momento compunha o meu processo de doutoramento e procurei comentar, sutilmente, os acontecimentos, o *novo* objetivo da pesquisa – *investigar significados, atravessamentos, afetos, dilemas e possibilidades de sujeitos educacionais em relação às avaliações externas, escola e salas de aula de matemática* – e como eu pretendia prosseguir com minha travessia. Também solicitei autorização para a gravação e para o uso de suas palavras para compor o meu texto.

A partir disso, pedi para que o participante se apresentasse e que falasse um pouco das suas atividades profissionais e de suas vivências ou ações que envolveram ou envolvem as avaliações externas. Em momentos de pausa, revisei os disparadores para seguir com o diálogo. Ainda, procurei enfatizar que não se tratava de perguntas e respostas, mas um espaço de diálogo. Marcando o final de cada encontro, aproveitei a oportunidade para estender minha gratidão, mais uma vez, pelo aceite e pela participação e informei o encerramento da gravação.

Nos encontros com os estudantes, tentei seguir a mesma direção, mas pedi que contassem um pouco das suas vivências na escola (em que ano estavam matriculados, como funciona a escola, como são as aulas, o que acontece na sala de aula de Matemática) para então direcionar o diálogo, especificamente, para as avaliações externas.

Finalizados os encontros, visitei todos os vídeos e iniciei o processo de transcrição dos áudios de cada um deles, tentando me manter “fiel” às gravações, levando em consideração todos os aspectos das falas, vícios de linguagem e pausas. Junto com esse processo, fiquei incomodada tentando entender o que poderia produzir com isso, com esses encontros. Ao mesmo tempo, fui impulsionada a pensar se eu deveria abraçar os silêncios desses discursos¹²⁷ ou evidenciar o que, “de fato”, foi dito.

De certa forma, talvez a minha interrogação não seria *o que*, mas *como*? *Como lidar com [...]* os encontros, com as transcrições dos encontros depois de fazer e refazer leituras, de visitar e revistar todos os vídeos? Suspeitei que se eu tivesse textos, poderia cortar e recortar palavras, frases ou trechos e utilizá-los para compor o meu texto, as minhas travessias, *em devires*.

Com isso, decidi produzir um texto com cada uma das transcrições, recontar, e no meu processo chamei esse movimento de textualização [talvez (inconscientemente ou não) eu tenha me inspirado em algumas (quase nenhuma) leituras de História Oral¹²⁸]. Assumo um uso da noção textualização como uma tentativa de escrever aquilo que o outro diria ou escreveria. Uma tentativa de produzir um texto que acredito em uma direção de que quando o depoente ler, diga que é um texto seu. A ideia é o depoente se sentir escutando sua voz ao ler o texto. Textualizar é sempre uma produção entre intenções, cuidados, invenções de depoentes e entrevistadores.

¹²⁷ Thiago Pedro Pinto, 2023.

¹²⁸ Nos trabalhos do FAEM há usos da textualização como indicada pelo GHOM, Grupo de História Oral e Educação Matemática. Textualizar é uma ferramenta potente para os trabalhos do FAEM. Neste trabalho, minha decisão foi apenas apontar meu modo de usar. Minhas ideias, travessias, tensões e possibilidades com essa ferramenta, noção como disse. Assim, indico sugestões de leitura: Antonio Vicente Marafioti Garnica. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 32, p. 20-35, 2010.

Antonio Vicente Marafioti Garnica. Cartografias Contemporâneas: mapa e mapeamento como metáforas para a pesquisa sobre a formação de professores de Matemática. ALEXANDRIA: **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 1, p. 35-60, abril, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37927/28959>. Acesso em: 16 nov. 2019.

eu quebrei em pedacinhos
e os pedaços se quebraram em mais mil
esfarelei até [quase] virar pó
até não sobrar [quase] mais nada além de silêncio [de mim]
[...] uma eternização [de existência, de vida] em minha pele.



hoje jaz o silêncio
obrigo-me a (voltar) escrever
se eu pudesse, (talvez) não estaria aqui
faço-me estar por ti
— Julio Paro (*in memoriam*) — 20/05/2022 —

Com a primeira versão das textualizações prontas, fiz e refiz leituras e encaminhei para cada participante para apreciação, junto à uma Carta de Cessão, por meio de um e-mail. Após às apreciações das textualizações, alinhamentos foram realizados com os participantes que acharam pertinente, pautados no diálogo, na intenção da constituição de uma versão final e validação de cada texto dos encontros.

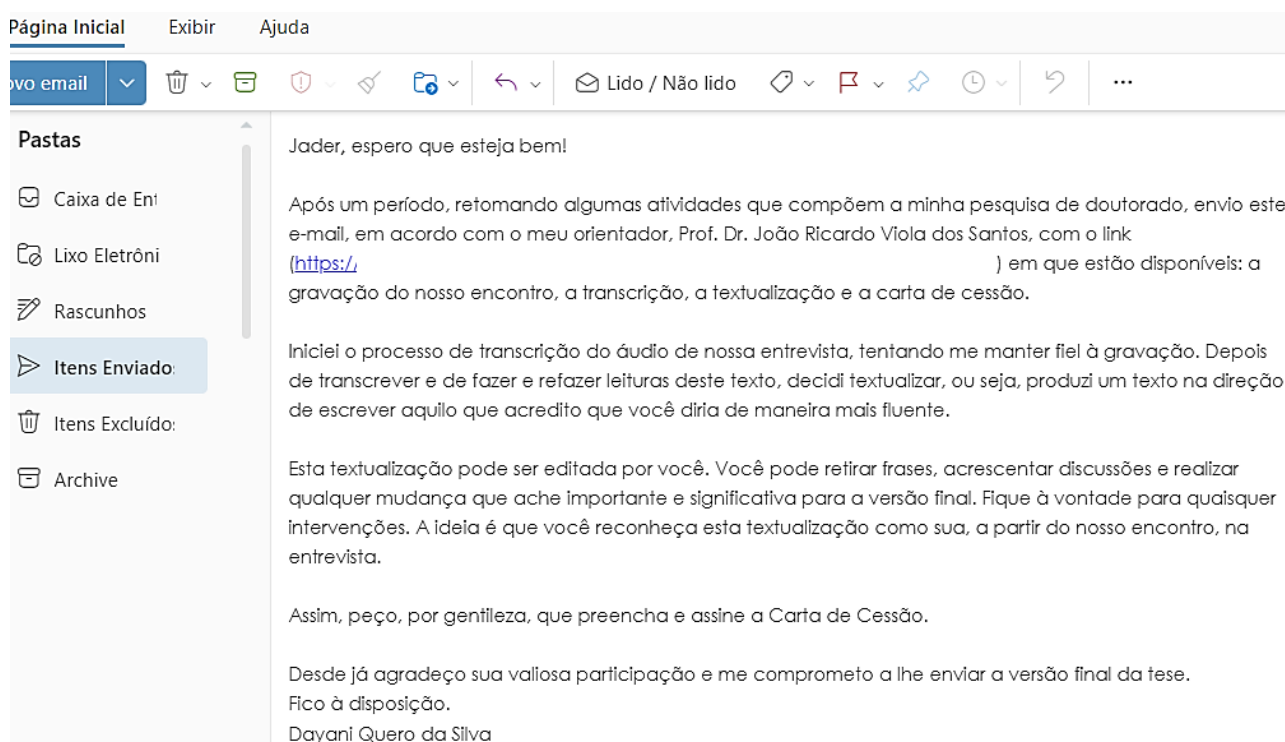


Figura 24: Registros – e-mail.

Fonte: Autoria própria.

Um outro movimento, especificamente com os estudantes, foi feito. Como são sujeitos sob a tutela de responsáveis, contatei-os e propus um encontro junto deles.

Neste encontro com os estudantes e seus responsáveis, comuniquei a intenção da pesquisa, apresentei o texto de qualificação e mostrei de que maneira eu gostaria de compor com as textualizações. Em paralelo, disponibilizei a gravação, a transcrição e a textualização para apreciação. Ainda, fiquei à disposição para dialogar acerca de quaisquer dúvidas, e acrescentei que poderiam refletir, durante o tempo que fosse necessário, se assinariam a Carta de Cessão indicando o aceite do uso da textualização para a pesquisa. Para encerrar, agradei à disposição e combinei que,

caso aceitassem, poderiam me comunicar que eu me organizaria, de acordo com a possibilidade de cada um, para buscar a Carta assinada.

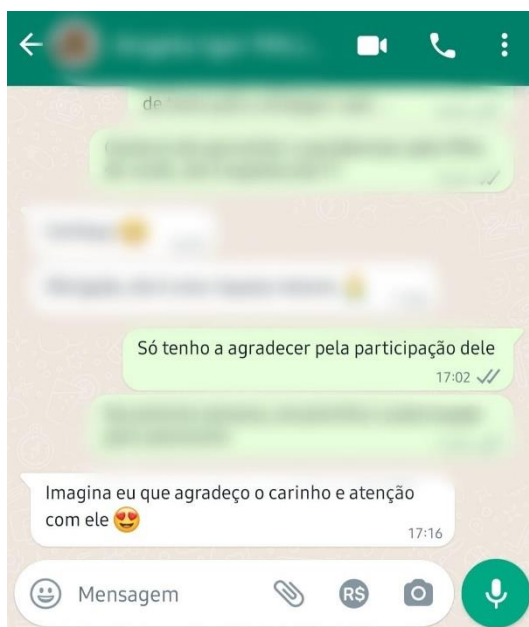
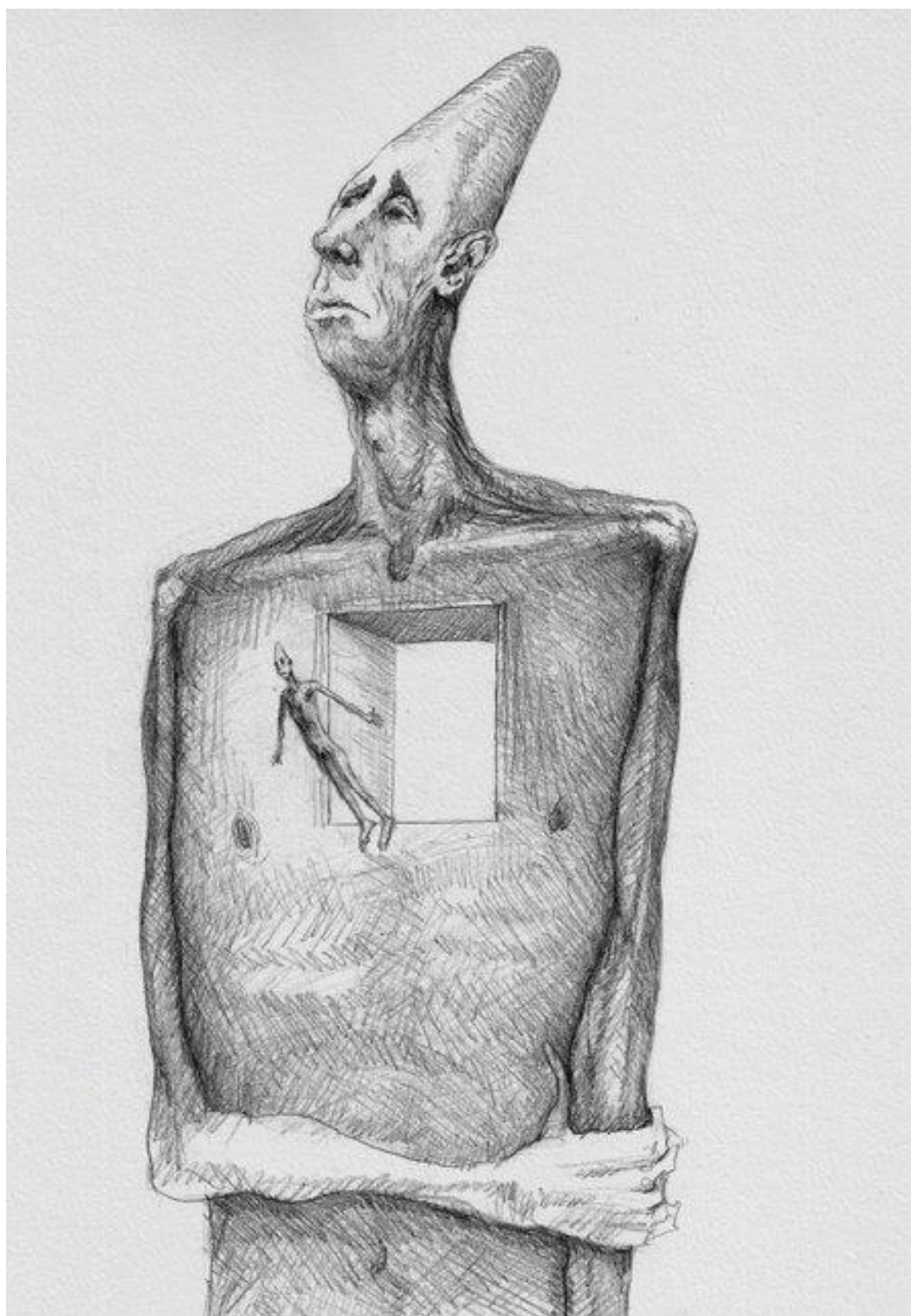


Figura 25: Registros de um dos diálogos com uma das responsáveis.
Fonte: Autoria própria.



homem se jogando num sentimento, sem volta

Susano Correia

Mantendo a ideia de compor com a minha travessia, sinto, talvez, a necessidade de uma justificação de cada movimento, de cada escolha, de ...

... talvez,
 ... eu deixe de pensar como você pensa,
 ... eu possa [tentar] pensar como você pensa,
 ... eu possa [apenas ou sobretudo] produzir com você,
 ... eu possa,

... talvez,
 ... meus escritos te deixem cansado(a)¹²⁹,
 ... meus escritos te atravessem,
 ... meus escritos te potencializem a produzir,
 ... meus escritos sejam apenas escritos,
 ... meus escritos sejam modos de [sobre]viver,

... talvez,
 ... as *próximas* páginas poderiam estar em outro lugar,
 ... as *próximas* páginas poderiam permanecer no mesmo lugar,
 ... as *próximas* páginas [eu] estejam [estou] no lugar que sinto que precisam [preciso] estar,

... talvez,
 ... tudo mude no [sobre]viver,
 ... tudo permaneça como está,

... algumas certezas:
 ... as *próximas* páginas foram produzidas com o meu movimentar,
 ... tudo se compõe com o meu atravessar,
 ... tudo se compõe com o meu doutorar,

¹²⁹ ∴ E se isso acontecer, aproveito para me criar uma outra oportunidade de estar com você.

∴ A palavra *próxima* ocupa uma formatação outra nestes escritos por se tratar de uma tentativa de representação linear do documento, organizado página após página. Às textualizações compõem minha travessia, e eu penso e produzo com [e a partir] delas, por esse motivo é que escolho as trazer aqui e não em outro *lugar*.

Um encontro com o estudante Igor Pitoli

Olá, meu nome é Igor Rafael Pitoli, eu estou no nono ano. Eu estou há quatro anos nessa escola. Eu, sinceramente, gosto daqui. É uma escola muito legal. Eu adoro aqui, tanto por causa dos amigos quanto dos professores que são muito educados e gentis.

Obrigada por compartilhar esse momento comigo! O que você gostaria de me contar acerca da escola? Do funcionamento? O que fazem por aqui?

Estar na escola, é uma experiência diferente, em geral, do que estar em casa. Se você está em casa, você tem uma perda de foco muito grande, porque tem um milhão de coisas acontecendo ao seu redor. Não que na escola não tenha, mas é mais concentrado em um foco, e o professor vai te ajudar nisso, ele vai estar te observando e você também vai estar observando-o.

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. Durante a aula, o professor explica o conteúdo, passa questões sobre aquele conteúdo, de vez em quando envolve o livro didático, realiza conosco uma correção oral e passa uma tarefinha para a gente fazer no papel. É uma coisa bem simplória, mas é uma coisa que ajuda. Também há uma participação por parte dos estudantes. Eu acho que essa interação que ocorre na sala de aula é interessante de se ter, porque há uma troca de conhecimento muito grande. Digo isso porque, se a gente for olhar, a nossa linguagem, se eu não me engano 40%, não me lembro certinho, é corporal.

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. Foram 50 questões que realmente não foram difíceis, mas que cansam seu cérebro e fazem você cansar bastante, principalmente na parte do gabarito, porque é muita coisa para passar.

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, de cada um, ela mostrou o valor de cada um, a porcentagem de acertos.

É legal observar os resultados, porque dá para focar em uma coisa meio específica, se eu tenho tais questões de fração que tem maior número de erros, eu posso então focar nisso, eu posso fazer projetos focando nisso. Conhecendo qual parte os estudantes têm maior dificuldade e trabalhando com elas, há a chance de aumentar o número de aulas dessa disciplina, ou dar uma matéria suplementar. Quando eu vejo que meu resultado está ruim, eu fico um pouco decepcionado, penso que eu não me esforcei o suficiente. A partir disso, eu tento me esforçar mais, focar mais, tento aprender mais, me concentrar mais no conteúdo que eu tive mais déficit de atenção. Porque a prova, como eu disse, não é difícil, o problema é a concentração que você tem nela, isso é uma coisa que eu acho muito importante em qualquer coisa, sabe, você vai trabalhar você já percebe isso, você não pode sair muito daquilo que você está fazendo, você tem que ter concentração para não errar. Porque, imagina se você é um dos caras que trabalha na google e erra um código, imagina o trabalho que dá para encontrar esse código errado. É um trabalho tão difícil. Você errar um código pode parecer pouco, mas ele pode atrapalhar em tudo. Se você errar um, um número ali na conta, você ferra todo seu código, dá tudo errado, quebra tudo, então é importante ter atenção no que está fazendo.

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, mas não sabe em que área errou. Seria legal que cada estudante, no privado, recebesse essas informações, criar algum jeito, tipo um aplicativo, como é o *Google Classroom*, só que mais otimizado para isso. Porque 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”. Mas, se ele olhasse o desenvolvimento de como essa pessoa respondeu às questões, acabaria ajudando muito o estudante no futuro, porque não tem como fazer as coisas no chute. Você não pode fazer as coisas no chute, e ali há essa possibilidade.

Se esse retorno acontecesse durante as aulas de Matemática, poderíamos pensar naquilo que erramos e acertamos, e tentar melhorar isso.

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.

troca de conhecimento

reforçar conteúdos

prova

resultado

número do aprendizado

Um encontro com a estudante Ana Beatriz Pfahl

Olá, meu nome é Ana Beatriz Pfahl Mariano, eu estou matriculada no nono ano A. Faz três anos que eu estudo nessa escola, entrei aqui no sétimo ano.

Obrigada por compartilhar esse momento comigo! O que você gostaria de me contar acerca da escola? Do funcionamento? O que fazem por aqui?

O que eu tenho para falar da escola? Ah! Vamos lá! Eu gosto dessa escola, e antes da pandemia a escola funcionava bem, mas tinha bastante briga. A nossa diretora é bastante brava. Nós não podemos fazer muita coisa, bagunçar, ficar conversando que os professores já nos mandam para a secretaria. Durante as aulas, tem professor que explica bem, tem professor que não explica direito, tem professor que eu entendo tudo, tem professor que eu não entendo nada.

Eu gosto de como é organizada a sala de aula, porque outra dinâmica não funcionaria na minha sala. Todo mundo bagunça muito. Teve uma vez que a professora de Ciências trouxe uma atividade diferente para fazer e ninguém prestou atenção, todo mundo ficou conversando, saindo do lugar, mexendo no celular. Por isso eu digo que outra dinâmica não funciona, tem que ser rígido, sentado um atrás do outro, sem conversar. Eu acho que isso é bom para escola.

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. Alguns professores também perdem aulas com essas provas e é chato, fica o conteúdo atrasado depois lá no final.

Apesar disso, eu achei a prova bem fácil, era só interpretar, tanto Matemática, quanto Português. As perguntas não estavam difíceis, foram cobrados conteúdos que já estudamos, não o que a professora está ensinando agora. Teve perguntas de área, multiplicação, fração, raiz quadrada. Parece que essas provas não mudam nada na sala de aula depois da aplicação e dos resultados. Eu acho que deveria ter um retorno para a gente.

Na verdade, eu acho que tinha que ser uma prova que a gente pudesse pesquisar em livro, porque lá para frente não vai ser assim, sem consulta. Você vai estar em um lugar e sempre vai ter um livro, sempre vai ter alguma coisa. 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.

Nas nossas aulas de matemática, a professora explica muito bem, se você não entendeu, ela explica de novo. Mas durante a pandemia, as aulas e as provas eram todas online, e eu não lia, eu só pesquisava e assinalava as perguntas das provas.

Sabe, eu odeio Matemática. Eu não sou boa em exatas. Eu sou mais de humanas, então de exatas eu não entendo nada. A professora pode falar mil vezes que eu não vou entender o que ela está falando. Mas talvez seja por falta de atenção minha. Eu acho que a Matemática é a matéria mais difícil que tem. Talvez se a dinâmica em matemática fosse a de resolver problemas daria para entender melhor. É, eu acho que é isso.

Acho que deveríamos entender mais das coisas que **acontecem** na escola.

sentar um atrás do outro, sem conversar

tem que ser rígido

memorização

essas provas não mudam nada

Um encontro com a professora Carolina Silvestre

Olá, eu me chamo Carolina Bueno Silvestre, sou professora do Ensino Fundamental 2, do sexto ao nono ano. Eu estou concursada desde 2013, mas eu já lecionava anteriormente. Eu comecei a lecionar em 2005, quando eu ainda estava na faculdade, mas como professora substituta nas escolas estaduais. Minha primeira experiência foi no Ensino Médio, mas eu fiquei só um ano, eu não me interessei, achei muito difícil trabalhar nesse segmento. Depois dessa experiência no Ensino Médio, procurei ministrar aulas para o Ensino Fundamental 2, onde me encontrei com o trabalho de professora. Eu fiz licenciatura na Faculdade de Filosofia e Letras de Jacarezinho (FAFIJA), hoje é a atual Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e também uma especialização em Educação Matemática na Universidade Estadual de Londrina.

Em 2016, eu entendi que precisava melhorar meu currículo, e conheci o Programa de Pós-Graduação em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), fiz o processo seletivo, passei e comecei a cursar. Eu fiquei seis meses lá, tirando nota baixa nas disciplinas do curso, me afetava muito, porque até então eu era estudante de tirar nota boa. Resolvi desistir. Depois de um tempo, comecei o PROFMAT outra vez, com menos horas de trabalho e sem bolsa de estudo, cursei todas as disciplinas conseguindo a aprovação, mas não fui classificada nas duas chances do exame de qualificação exigido no curso, aí eu parei, fui desligada do programa. Eu me dediquei nos dois anos, estudei bastante, foi uma decepção para mim não conseguir terminar esse mestrado.

No mesmo ano, em 2019, mesmo sem forças, querendo muito ainda esse título, conheci o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PPGMAT), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Cornélio Procópio e Londrina, fiz a prova e deu certo de ser classificada. Durante o curso sempre pensava “nossa, isso sim tem a ver comigo”, porque é a realidade de sala de aula, você se identifica com as leituras, com as ações, consegui construir um novo olhar para o curso de mestrado e desta vez, de forma mais leve e satisfatória.

Obrigada por compartilhar esse momento comigo! Gostaria de dialogar um pouco com você acerca de avaliações externas que acontecem na dinâmica de uma instituição escolar da Educação Básica.

Para falar disso, quero colocar que já participei como professora que teve a sala que participou do teste, não como professora aplicadora. A gente não pode ter o contato em aplicar, vem aplicadores de fora. Em geral, quando é feito esse tipo de avaliação, a escola toda se sensibiliza, motiva os estudantes, temos campanha por parte da direção, da coordenação, de todos os professores.

Percebo que alguns estudantes dão importância, sabem o quanto é importante uma avaliação externa, mas a maioria não dá importância não, a maioria vai fazer a prova porque é obrigado a ir, porque vai contar falta, e aí fazem a prova de qualquer jeito, mal lê as questões, tanto é que às vezes nem dá o tempo de permanência na sala e muitos já terminaram o teste. Os que se esforçam, leem com atenção, são raríssimos os casos.

Na minha escola, na última aplicação da prova, ficamos bem contentes porque deu 100% dos estudantes presentes. A gente fez uma mobilização tão grande na escola que conscientizou a importância dessa participação, e foi onde a nossa escola teve uma classificação satisfatória, teve uma pontuação boa, em anos anteriores a gente não estava tendo uma pontuação tão boa assim. Então, quando a gente ficou sabendo da nota, sentimos um reconhecimento do trabalho. Ficamos muito contentes, porque o tanto que a gente bate, bate, bate naquela tecla de que o estudante tem que aprender, que ele possa compreender e entender aquele o conhecimento. Foi uma satisfação saber que o índice aumentou por causa do esforço que todo mundo fez.

Agora, uma coisa que eu gostaria de falar, é que essas avaliações não retratam muito a realidade dos estudantes, porque, assim, muito do que é cobrado nessa prova, a gente vê que não faz parte do planejamento que a escola tem de conteúdo. Às vezes algumas questões, por exemplo, são coerentes, não podemos generalizar, tem outros conteúdos que não. Alguns estudantes falam “professora, mas aquilo eu nunca ouvi falar”. E, depois de todo o processo, quando é divulgada a prova e vamos olhar, identificamos que algumas coisas ainda não foram passadas para eles. Eles fizeram uma prova, mas não viram ainda alguns conteúdos. Nessa direção, realmente não tem como o estudante acertar. Às vezes a questão tem uma linguagem clara e objetiva, mas tem questões que não são coerentes com o que é proposto no currículo para o estudante.

Pensando bem, eu acho que tudo que tem de avaliação é bom, é bom para gente ter um olhar, uma visão de como está a nossa realidade, o que a gente pode fazer para melhorar. Só que eu acredito que a avaliação externa tem que verificar

quais os critérios que ela quer avaliar. Esse é o ponto chave. Delinear os critérios que vão ser avaliados. Porque, por exemplo, algumas provas envolvem vários critérios que não só a nota do estudante em si, o número de acerto e erro de questões. Tem muitas escolas que, às vezes, são desclassificadas por ausência. Dependendo do número de estudantes que fazem a prova naquele dia é uma pontuação, se falta um estudante, cai a pontuação E outros critérios que também envolve, por exemplo, a retenção e a evasão de estudantes para gerar a nota final.

Eu acredito que as Políticas de Avaliações Externas poderiam fazer análises à parte. Pensar, essa escola tem um grande número de evasão, retenção, número de ausentes no dia da prova, fazer um diagnóstico separado, observando também os conteúdos das questões com menos acertos, com mais acertos, porque assim poderíamos ter um parâmetro melhor em termos de conhecimento científico.

Na escola onde atuo, o resultado é divulgado pela gestão e nós temos formadores de professores. Eles trabalham questão por questão, com todos os professores das escolas, para ver qual o número de acerto, o número de erros, e assim conseguimos ver em que conteúdos nossos estudantes tiveram maior dificuldade, em que tipo de linguagem e raciocínio das questões. Feito isso, os professores divulgam o resultado para os estudantes, não com tanta ênfase, a gente divulga mais superficialmente, foi bom, não foi, até por causa do movimento todo do planejamento da escola. Não fazemos mais do que isso até porque não dá tempo do professor dar feedback de todas as questões devido a correria de currículo, geralmente quando chega o resultado é perto do fim do ano, aí tem que correr com notas e provas e tudo mais.

O que eu quis dizer é que o resultado chega e é feita toda uma mobilização, tem a formação, é passado o índice de toda questão, são envolvidos todos os professores da área. Nessa formação, eles falam que se a gente puder fazer um trabalho com os estudantes, dar um feedback do que o estudante acertou, do que ele errou, das perspectivas. A gente tenta. A gente faz um feedback não muito extenso, sucinto, enxuto, devido a toda correria.

Percebo também, que quando faço esse feedback, muitas vezes as crianças erram por falta de atenção, eles mesmos depois que fazem a prova, falam: “eu não acredito que eu erre, eu sabia fazer”. Mas, precisamos entender que durante o momento da prova envolve muita coisa, envolve o emocional do estudante, envolve ansiedade que eles têm no dia que eles estão sendo avaliados, e isso tudo envolve

no resultado final. Diante disso, o meu argumento é que o resultado que temos às vezes retrata a nossa realidade escolar, e às vezes não.

Eu gostaria de ressaltar que o pessoal da escola mobiliza a gente com relação a importância desse tipo de avaliação, mas não como uma cobrança em si. A diretora não fica no nosso pé para preparar, é mais uma mobilização mesmo, não é algo imposto, nada forçado.

Se eu pudesse palpar na maneira que acontece as avaliações externas, sugeriria um novo olhar para a linguagem que é utilizada na prova. Essa questão da linguagem das questões é muito complicada. Percebo que falta muita contextualização, não é conforme a realidade da comunidade, por exemplo, na nossa cidade, uma escola é distinta da outra, uma tem uma comunidade diferente da outra, o significado para o estudante de uma escola A não é o mesmo significado da escola B. A escola onde trabalho mesmo é periférica, muitos estudantes não têm acesso nem a celular, tem acesso se o pai ou a mãe tem celular e acaba emprestando para ele.

Um outro exemplo, teve um ano que a gente teve o convite para ir no teatro com as crianças, e olha como é engraçado, eram estudantes do 7º ano, o ônibus veio e levamos todos eles. Eu fiquei assim, passada. O ônibus ia para o teatro municipal e passou pelo centro, por dentro da cidade, e tinha estudantes que não conheciam o centro. Eles conhecem aquele mundinho, a realidade ali do bairro. Para estudantes de outra escola, isso é normal. Aqui tem McDonald 's, tem estudantes meus que não conhecem, nunca foram. Tem estudantes de outra escola, na mesma cidade, que ir lá é tranquilo, ele vai toda semana.

Hoje eu posso falar que a escola tem uma realidade melhor, eu vejo que a comunidade está crescendo, o potencial financeiro deles, econômico e social. Isso nos deixa muito contente, porque é gostoso a gente ver o sucesso, não só dos nossos estudantes, mas de toda a comunidade envolvida, porque cresce junto com a escola. Ainda assim, a gente tem uns 10% de estudantes que ainda tem essa realidade precária. E que bem ou mal vão fazer a prova e acaba influenciando no índice.

Outro ponto também que eu acho complicado nessas avaliações externas é com relação aos estudantes com necessidades educacionais especiais que também participam de avaliações externas. Esses estudantes precisam de um outro olhar para a prova. Nós professores, em sala de aula, tentamos buscar esse olhar diferenciado para uma avaliação desse estudante, em uma avaliação geral. Em uma prova externa

não, é avaliado também como um estudante regular não como um estudante especial, isso também afeta a nossa escola.

Hoje em dia, devido a todo o procedimento de evolução da comunidade, cada vez mais nós estamos recebendo estudantes com inclusão, inclusão de todos os graus, muitas são de inclusão de deficiência mental, tem também deficiente visual. A prova para deficiente visual mesmo só vem ampliada em letras maiores, mas o conteúdo é o mesmo, e isso se torna cansativo para o estudante. Ele precisa ler aquele texto enorme, em caixa alta, grande. A gente avisa que tem estudante na escola deficiente visual, a adaptação que é feita é só no visual, é uma prova com caixa alta, muda só a impressão. Penso que poderia ser elaborada uma prova com questões adaptadas, mais acessível refiro-me a uma questão do mesmo conteúdo, mas com uma linguagem diferente, e não, a linguagem é a mesma.

Eu sei que algumas coisas que comentei envolvem o lado social e outros pontos, e que em uma avaliação externa é difícil isso, mas isso influencia em tudo, no contexto daquela realidade de cada estudantes. Eu entendo que para a avaliação externa é complicado e difícil envolver tudo isso, que é difícil para eles direcionar essa linguagem para uma realidade e para outra realidade, tem que ser um geral, mas aí fica difícil de atingir um significado para cada estudante, escola e comunidade.

Na última aplicação da prova, deu 100% dos estudantes presentes. A gente fez uma mobilização tão grande que conscientizou a importância dessa participação e foi onde a nossa escola teve uma pontuação boa.

clareza dos critérios

não retratam muito a realidade

linguagem da prova

falta de tempo para feedback

correria do currículo

a prova para deficiente visual só vem ampliada em letras maiores

Um encontro com a professora Érika Silva

Olá, eu sou Érika Regina Santana da Silva. Sou licenciada em Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), tenho especialização em Ensino de Ciências Educação Matemática também pela UEL e estou finalizando o mestrado em Ensino de Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Eu trabalhei em uma editora com material didático por 19 anos, material didático de Matemática e de Ciências. Sou professora da rede estadual desde 2005, e trabalhei sete anos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que foi uma experiência maravilhosa. Depois da EJA, eu pedi um afastamento sem vencimento por dois anos, porque eu tinha meu filho pequeno, e o escritório que eu trabalhei 19 anos me ofereceu uma coordenação de uma equipe, e eu achei que deveria tentar. Só que eu não sabia que eu ia perder minha lotação no EJA, eu só fiquei sabendo depois. Quando eu retornei, em 2013, entrei no regular e então eu conheci a realidade da escola pública. Nessa época eu tinha um nono ano que metade da turma eram repetentes, era uma turma difícil, eles não respeitavam, faziam barulho. Eu queria muita disciplina na sala, eu sofria no começo, agora já mudei.

Obrigada por compartilhar esse momento comigo! Gostaria de dialogar um pouco com você acerca de avaliações externas que acontecem na dinâmica de uma instituição escolar da Educação Básica.

Comentando um pouco a partir das minhas vivências com avaliações externas, gostaria de dizer que eu acho que a prova Brasil é um pouco mais difícil do que a Prova Paraná. Eu acho a Prova Paraná mais fácil, fácil porque é para diagnóstico do estado e o estado quer mostrar que o negócio está bom. Então eu acho um nível da prova bem raso. Na semana passada mesmo, os estudantes fizeram uma atividade que chama Atividade Paraná, e eles acharam fácil. Agora, a Prova Brasil é um pouco mais difícil.

Nós temos bons estudantes que vão bem, que na prova Paraná acertaram as 20 questões, e temos estudantes que não, que pontuam muito baixo, pontuam 8, 2, tem de tudo. Na escola, a gente costuma até dar uma pontuação para o estudante pelos acertos dele, proporcional à quantidade de acertos. Às vezes, quando a gente acha a prova difícil, a gente atribui nota pela participação. Às vezes a nota vai para

todas as disciplinas e às vezes a nota vai só para Português e Matemática que são cobradas nessas provas.

No ensino regular, quando eu sabia que ia ter a aplicação de alguma prova, eu pegava sempre a prova anterior e resolvia com meus estudantes. Agora, no online não, porque está tudo meio atrasado, as turmas estão mais heterogêneas do que nunca agora. Agora não tem uma diferença só da dificuldade ou da defasagem, mas tem uma diferença de acessibilidade. Temos estudantes que não têm acesso, mas que são muito esforçados, temos também estudantes que têm acesso, tem internet e fica dormindo na aula. Mas, voltando, eu tentava preparar eles quando era possível, sempre tem nas turmas alguns estudantes que se destacam, sempre tem alguns que não.

Sabe, pensando bem, não era nem pra eu preparar, porque, na verdade, se a prova é diagnóstica, ela tinha que medir como que está, como que eles estão, mas como às vezes o que é cobrado pode ser um assunto que não foi visto ainda, ou que assim, o professor não segue uma linha, os estudantes ficam perdidos. Eu acho que os estudantes são prejudicados com isso, bons estudantes às vezes ficam com defasagem de conteúdo. E tem também os estudantes que não aprendem, que você acabou de ensinar e ele fala para o professor que ele nunca viu, que ele nunca aprendeu, mas você sabe que você ensinou.

Quando eu olho para essas provas, acho que o que é cobrado nas questões está de acordo com o currículo. Agora, a realidade da sala de aula é que o professor às vezes não consegue contemplar tudo aquilo, o professor sabe os principais conteúdos que ele tem que trabalhar, mas também vai de professor para professor.

Mas, eu também penso que essas avaliações são só para diagnosticar o que o governo quer mostrar, quer falar que o estado, que os estudantes do Paraná têm o melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tentar ser melhor do Brasil. Acho que serve para politicagem.

Em sala de aula o resultado não muda nada, não faz nada, não propõe nada. Apenas se o resultado é ruim, aí eles metem a boca na gente, massacram a gente. Eu tento pensar, quando meus estudantes vão mal, que eu não sou a única responsável. A sala de aula não é linear, não funciona a linear, a gente não consegue seguir aquilo ali à risca em todas as turmas. A realidade não é igual, se não é igual em uma escola e nas turmas, imagine em uma cidade, imagine no Brasil inteiro.

Eu fico pensando na Prova Paraná, a princípio, diagnóstica. Para que aplicar no Paraná inteiro? A gente na escola já faz uma diagnóstica, entendeu? Por que fazer? Como faz para o Paraná inteiro é para mostrar números. É preciso ter um objetivo muito bem definido. Toda a escola faz, inicialmente, uma avaliação diagnóstica, e por essa diagnóstica indicamos os estudantes para a sala de apoio, com o resultado eu analisava os estudantes que tinham mais defasagem. Não precisava ser uma Prova Paraná, tipo um vestibular. Não acho que essas provas mudam, alteram alguma coisa na escola e na sala de aula.

Eu não consigo imaginar um formato de avaliações nessa direção que valeria a pena, porque a avaliação é um processo, e a prova é apenas um instrumento. Então, assim, quando a gente avalia todo o processo, consideramos muita coisa, o progresso do estudante, o individual, e uma prova não vai dizer nada às vezes, às vezes aquele conteúdo que foi cobrado o estudante não sabe.

Esses tipos de provas são massificados. Eu penso que além dessas provas, teriam que propor estratégias para auxiliar os estudantes com dificuldades, os estudantes que têm laudo. Arrumar maneiras de ajudar o nosso trabalho. Fazer aulas paralelas, ter no contraturno, uma aula de reforço, mas assim já definido um currículo para esse reforço, se é regra de sinais, potência, raiz, só para os pré-requisitos, sem medir nada.

Apesar disso, penso que seja interessante dar uma unificada para o estudante que está em determinada série, saber que é isso aqui que ele deve aprender. Se bem que, na minha opinião, a matemática sempre foi uma disciplina que isso já é muito bem definido, a matemática é bem quadradinha, é cheia de pré-requisitos. A gente tem que ensinar potência, raiz, regra de sinais para depois ensinar Bhaskara. Tem uma ordem.

No ensino regular, quando eu sabia que ia ter a **aplicação** de alguma **prova**, eu pegava sempre a **prova anterior** e **resolvia** com meus estudantes.

Avaliação externa é prova?

Preparar para a prova?

Um encontro com o professor Fernando Pereira

Olá, eu me chamo Fernando Francisco Pereira. Eu sou licenciado em Matemática, e atualmente sou doutorando em Educação Matemática na área de pesquisa da Resolução de Problemas e Formação de Professores. Eu sou professor na rede particular de ensino, ministro aulas de Matemática para turmas de nono ano e aulas de raciocínio lógico para sétimo e oitavo, também sou monitor de primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio e curso pré-vestibular. Nessa mesma instituição, tenho trabalhado com um projeto de Educação Maker, onde mistura as relações Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e da Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), trabalhando Física, Química e Matemática.

Obrigada por compartilhar esse momento comigo! Gostaria de dialogar um pouco com você acerca de avaliações externas que acontecem na dinâmica de uma instituição escolar da Educação Básica.

Enquanto licenciando, durante a graduação, tive acesso à sala de aula via Processo Seletivo Simplificado, e em um dos meus primeiros anos de professor, eu pude ter contato com a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Essa prova foi aplicada no nono ano, e tinha um número de questões para os estudantes responderem sem consulta no período de aula. Durante esse período, aos professores, também era feito uma espécie de questionário de avaliação que avaliava não apenas a postura do professor, mas também o espaço escolar.

Nesse questionário tinham perguntas direcionadas à prática do professor, se ele fazia uso de alguma metodologia específica, como era feita a divisão das aulas, se eram aulas mais expositivas, se eram aulas em que o professor dedicava uma parte do tempo para teoria depois para resolução de exercícios, quanto ao colégio, perguntava se o professor tinha acesso a laboratórios, a computadores, se os momentos de hora-atividade ocorriam com outros professores da mesma área, ou com professores de área diferente, se era disponibilizado momentos de formação em que os professores partilhavam suas experiências com os outros, momentos em que se conversava sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, se o PPP era uma construção coletiva.

No entanto, não sei muito bem como esses dados são utilizados. Ao meu ver, as avaliações externas servem como indicadores, como parâmetro, um parâmetro da

escola em relação às demais escolas, ou escola em relação à região, ou a escola em relação ao estado, e até em âmbito nacional. Nessa direção, entendo a avaliação externa como positiva. Você consegue ter um parâmetro de como a sua escola está em relação às demais, saber se o seu colégio está fora do ritmo das demais escolas, ou se o seu colégio está com uma política boa, com uma proposta interessante de ensino, serve também como parâmetro para as demais escolas buscarem se espelhar no seu colégio quando alcança bons resultados.

Saindo da discussão de comparação, eu entendo que as avaliações externas mascaram muito como ocorre a aprendizagem local, aprendizagem dos estudantes daquela escola, dos estudantes naquela turma. Ela mascara no sentido de que, ela é muito geral, ela não avalia, não consegue avaliar com uma proximidade os estudantes, ela avalia de uma forma muito geral, nivelando, quase sempre, os estudantes por cima, então não se tem uma comparação dos estudantes, não se consegue estabelecer uma relação daquele estudante que não conseguiu atingir aquele nível da avaliação. Ela estabelece uma quantificação muito relativa.

Quando eu estava atuando, o resultado do colégio não foi muito bom comparado com os demais. Então, eu lembro que houve, antes da aplicação da prova, uma certa pressão em cima dos professores para fazer uma preparação, trabalhar com simulados específicos para os estudantes conseguirem se destacar nesta avaliação. Após a preparação e aplicação da prova, quando chegou o resultado e não veio como o esperado, houve toda uma movimentação para tentar obter resultados novos nas próximas aplicações. Porque, se eu não me engano, na época, vinha um certo recurso para escola que não atingiu o nível esperado, e esse recurso tinha que ser aplicado, então começavam a discutir políticas de melhoria, como aula de reforço no contraturno, melhoria da própria biblioteca, do laboratório de informática. É como se fossem estruturadas algumas bases para a busca de um resultado melhor na próxima avaliação. Em termos de resultados positivos, eu não tive contato, não sei dizer o que acontece quando se tem o resultado esperado.

Quando eu olho para os resultados, percebo que não retratam muito a real situação dos estudantes. Primeiro, porque há uma baixa adesão à prova. Os estudantes sabem que essa prova ocorre em determinada data, e por esse motivo acabam não indo para escola. Um outro fato é que, muitas vezes, para incentivar o estudante a fazer a prova, a não faltar na aula naquele dia, é atribuída uma nota. Caso o estudante vá fazer a prova, ele recebe uma determinada nota na disciplina de

Matemática e Português, simplesmente por ir. Então, o estudante não necessariamente precisa acertar ou se dedicar. Muitas vezes, os estudantes já entram nessas avaliações com a mentalidade de responder da forma mais rápida possível sem se atentar às respostas, à resolução.

Com relação a isso, acredito que se a prova ocorresse de uma forma diferente, sem uma data pré-estabelecida, que não fosse, não seguisse esse modelo de que o estudante tem que ir lá responder alternativa simplesmente para responder, que tivesse um outro incentivo, refletisse um pouco melhor a realidade da turma. Talvez seria interessante, anteriormente, criar um ambiente que mostrasse a importância dessa prova, não só para os estudantes, para aprendizagem deles, mas para o colégio em si.

Em termos de comparação de resultados entre colégios, não vejo muito sentido. Porque se a gente considerar uma escola de centro, que recebe estudantes com certo poder, uma certa condição social, diria que um pouco melhor do que as escolas de periferia, que muitas vezes recebem mais incentivo do que as escolas de periferia, os resultados são diferentes, tudo isso influencia em uma avaliação externa. Esse sistema precisaria cobrir esses parâmetros, olhar para isso.

Acho que se eu pudesse pensar em uma avaliação externa, a primeira coisa que eu faria é tentar aplicar a avaliação separada, como que eu posso dizer, os setores seriam separados em formas locais, nos núcleos, para depois estender para fora dos núcleos. Dentro de um núcleo você teria um levantamento das escolas em regiões periféricas e regiões centrais, faria um parâmetro separado dentro dos núcleos. Depois disso, conseguiríamos fazer um parâmetro entre os núcleos, sairia do micro para o macro.

Eu diria que assim, dentro de um núcleo, ainda no micro, poderia se estabelecer as relações por setores, as escolas centrais e as escolas periféricas, a partir do núcleo, entrar no macro, em questão estado, e aí dentro do estado fazer essa mesma comparação, até sair em âmbito nacional. Penso que poderia ser, entre aspas, municipalizado, depois sairia para dentro do estado e do estado em questão nacional, sempre separando as diferentes mazelas que tem dentro de um de um município, as escolas periféricas, os tipos de estudantes que ali frequentam, e aí as escolas centrais, os tipos de estudantes que ali frequentam, as questões de investimentos, tudo isso incluiria dentro das avaliações.

Coloco isso como uma maneira de adentrar nas escolas e entender a real situação delas, porque as avaliações externas, quase sempre, vêm acarretada de indicativo de investimento, então servem como parâmetro para talvez saber a questão de investimento em cada colégio, em cada núcleo.

Por outro lado, sem avaliação externa, talvez em questão de aprendizagem, não mudasse muita coisa, não tivesse muita alteração, já que as avaliações externas, ao meu ver, ela não reflete muito bem a aprendizagem local, a aprendizagem dos estudantes em uma escola específica, e também não reflete muito a qualidade de ensino daquele local, pois muitas vezes os estudantes são preparados previamente com foco apenas nessas avaliações externas. Então penso que, talvez, se extinguisse a avaliação externa, teria menos ônus do que bônus, não para os investimentos, mas sim para a aprendizagem dos estudantes.

Se eu não me engano, na época, vinha um certo **recurso** para escola que **não atingiu o nível** esperado, e esse recurso tinha que ser **aplicado**.

as avaliações externas, quase sempre, vêm acarretadas de indicativo de investimento.

Um encontro com a professora Iara Doneze

Olá, eu me chamo Iara Souza Doneze, sou licenciada em matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Cornélio Procopio (UTFPR-CP), tenho mestrado em Ensino de Matemática pela UTFPR (Cornélio Procopio e Londrina), e atualmente sou doutoranda no curso de Pós-graduação para Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Obrigada por compartilhar esse momento comigo! Gostaria de dialogar um pouco com você acerca de avaliações externas que acontecem na dinâmica de uma instituição escolar da Educação Básica.

Gostaria de iniciar compartilhando minha experiência com a Prova Brasil no meu primeiro ano de atuação como docente em sala de aula. Eu não apliquei a prova por ser professora de matemática na escola, porém a escola me deu todo o material, pedindo para que eu, naquele mês que aconteceria a prova, trabalhasse com os estudantes aquele material como se fosse um suposto treinamento.

Naquela época eu estava trabalhando na turma de 6º ano, eu me lembro que era uma turma com a média de 35 estudantes, o trabalho era bem complicado. Me recordo que a diretora do colégio pediu para que eu parasse o que eu estava fazendo e que trabalhasse com um material de revisão para a Prova Brasil, inclusive a escola forneceu xerox de todos os materiais para todos os estudantes, era para eu focar naquele momento com esse trabalho com os estudantes, com repetição de exercícios, de modo a trabalhar os conteúdos neles presentes. A coordenação relatava que esse trabalho era necessário pois precisava que os estudantes fossem bem na prova. Quando essa solicitação chegou para mim, eles falaram que precisavam melhorar o nível da escola, que a escola estava com o índice de desenvolvimento muito baixo, que precisavam de recursos para a escola e que a escola dependia disso.

Não é algo que eu concorde, porque eu vejo que a avaliação externa deve avaliar todo o processo, e eu não posso pausar o meu trabalho, meu planejamento e preparar o meu estudante para aquele momento da prova, jogar, despejar um monte de conteúdo para ele, até porque nesse trabalho eu via que os estudantes iam ficando ansiosos e sentiam a pressão em cima deles também, mas eu precisava fazer pois estava sendo cobrada também. Assim o professor é pressionado e acaba descarregando no estudante, infelizmente. Os estudantes são bombardeados com

coisas para estudar de uma hora para outra. Você para o que está fazendo e vai dar um foco nisso. Como que eu posso dizer que estou preocupado com meu estudante? É como se fugisse da realidade da sala de aula.

Lembro que um outro procedimento adotado pela escola, foi uma reunião com os pais para informar a importância dos estudantes irem realizar a prova, porque em dia de prova externa, nessa escola que eu trabalhei, que era uma escola bem de periferia, os estudantes faltavam muito. E eles não informavam para os estudantes o dia que seria a prova, a fim de evitar o maior número de desistência.

No dia da aplicação, enquanto os estudantes fizeram a prova, eu preenchi os questionários socioeconômicos. E, eu vou falar uma coisa, é errado, mas eu preenchi os questionários com uma pedagoga ao meu lado. Muitas coisas que eu fui marcando nas alternativas foi porque ela mesmo já falava assim: "olha, você tem que assinalar isso, você tem que assinalar isso", então não foi algo que eu tive uma abertura. Ela ficou o tempo todo ao meu lado cuidando do que eu ia assinalar ou não, me supervisionando.

Depois da prova, eu senti falta de um retorno com relação aos resultados. Eu não tive um retorno do que os meus estudantes fizeram na prova. Então, querendo ou não, se os estudantes fazem a prova, participam da avaliação externa, eu acho justo ter um retorno de como eles foram para eu saber o que eu tenho que dar um foco maior, o que eles realmente conseguiram fazer, o que não conseguiram, assim eu consigo direcionar o meu trabalho. Penso que precisa ser mais que apenas um retorno numérico de dados para escola. Parece que os resultados não retratam o que acontece na escola, fica no discurso que é algo que vem para avaliar a qualidade do ensino.

Eu penso que os professores precisam ser ouvidos no processo, ninguém melhor para relatar a realidade do que vem acontecendo dentro da sala de aula. É claro que eu não tenho condição de descrever toda etapa e desenvolvimento do meu estudante, até onde meu estudante chegou, mas no momento atual, eu consigo relatar e consigo descrever. Então, se pensarmos que a prova é aplicada e unificada para todo país, se eu levar em conta a fala do professor, ouvir a voz do professor.

Sobre essa ausência de voz e ser um processo unificado, isso é muito complicado. Vou contextualizar um pouco explicando como era a escola onde eu trabalhava, principalmente o sexto ano. Eu trabalhei com duas turmas de sexto ano, e isso foi uma coisa que me marcou muito. Em uma turma, eu tinha basicamente

quase 35, 36 mais ou menos, já na outra turma, eu tinha 14 estudantes, 14, ou 15 estudantes. O que mudava de uma turma para outra? Uma turma tinha estudantes com faixa etária regular para o 6º ano, na outra turma de 6º eu tinha estudantes com 14, 15 e 16 anos, envolvidos a uma realidade completamente diferente, eles estavam ali na escola, porém eles não iam para estudar. Eu tinha que me virar nos 30 com eles, porque a vivência deles, infelizmente, era uma vivência que carregava uma bagagem de muita coisa pesada, muita coisa pesada mesmo. Eles chegavam e me falavam de roubo, de tráfico. O que eu fazia no sexto A, eu não fazia no sexto C, eu não conseguia. Eu preparava aulas completamente diferentes. O que eu quero dizer com isso? Dentro dessa realidade, essa mesma prova foi aplicada no sexto A e nos outros sextos com realidade completamente, totalmente, diferente. Esses outros estudantes tinham outros focos, eles estavam ali simplesmente porque eram obrigados para não perder a bolsa família.

Muitas vezes, eu escutei coisas do tipo “você não pode cobrar tanto porque ele tem que vir, porque ele não pode perder a bolsa família, a família precisa disso, se ele começar a faltar, ele vai perder”. Então, olhando para toda essa realidade em que eu vivi, eu não vejo que a prova é preparada para todas essas diversidades.

Outro fator que me incomoda é a quantidade de questões, é cansativo para eles. Os estudantes relatam que em determinado momento começam a chutar porque são questões de alternativa, e que depois de terminar eles podem ir embora, então fazem isso para sair mais rápido. Que sentido faz? Além da quantidade, também não concordo com os tipos de questões. Na prova, são cobradas questões nas quais, muitas vezes, em duas questões seria possível organizar o conteúdo em uma. Além de que eu penso que as questões poderiam fazer sentido para a vivência do estudante. Claro que na avaliação externa, isso é um fato complexo. No caso dos meus estudantes, se eu coloco que foram no cinema, nem todo mundo sabe o que é um cinema, sabe o que é, mas nem todo mundo teve a oportunidade de ir ao cinema. Então eu acredito que precisa trabalhar mais a realidade onde o estudante está inserido, porém como eu estou falando de uma prova em larga escala, uma prova ampla, como fazer isso ?

Uma outra coisa que eu levaria em conta, são os registros dos estudantes, essa seria uma opção de retorno para o professor. O processo de avaliação externa olharia para os resultados, e eu, como professor, analisaria e avaliaria esses registros. penso que essa seria uma saída para que o professor tenha um retorno para além do

resultado. Porque o resultado, infelizmente, vai vir e vai retratar tudo como um número. E nem sempre o número realmente vai retratar o que os estudantes sabem, deixam de saber. Eu gostaria de ter tido acesso a resolução dos meus estudantes na prova, embora eu sei que muitos só chutaram. Depois que fizeram a prova, eu não tive a prova para dar um feedback, para fazer a correção com eles. Eu fecho uma porta, abro outra, sem encerrar aquele processo. Fecho a porta da avaliação e volto para a porta do currículo e exigências de conteúdos.

Muitas vezes eu chegava em casa derrotada. A graduação nos prepara para tanta coisa, mas ela não nos prepara para isso. A gente sai preparado tanto em relação a didática, tanto em relação ao conteúdo, mas eu não sou preparada para conflitos que eu jamais imaginei que eu poderia vivenciar, que eu poderia viver. Você fica de mãos atadas, simplesmente isso.

Muitas coisas vão muito além de tudo que a gente pensa. Eu já questioneei muito isso. A gente faz tanto, publica tanto, pesquisa tanto, mas qual retorno de tudo que temos feito para realidade da escola? Que sentido faz eu querer que o meu estudante aprenda equações se ele vem para escola para comer? Eu brigo com meu estudante porque ele não tem uniforme, que ele não pode ficar dentro da escola sem uniforme. Que sentido faz? Que sentido faz a avaliação externa nesse contexto?

Eu fecho uma porta, abro outra, sem encerrar aquele processo. Fecho a porta da avaliação e volto para a porta do currículo e exigências de conteúdos.

esses outros estudantes estavam ali simplesmente porque eram obrigados para não perder a bolsa.

Prova o que?

Para quem prova?

Um encontro com o professor Raul Tolentino

Olá, meu nome é Raul de Oliveira Tolentino, eu sou professor da rede estadual de ensino do Paraná. Ingressei no estado no ano de 2005, atuo na Escola Estadual Major João Carlos de Faria desde 2006, e tenho outro padrão, mais recente, assumi em 2010, na cidade de Leópolis. Na escola Major eu trabalho do 6º ao 9º ano. No outro padrão, às vezes eu pego Ensino Médio, Magistério, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, mas a maior parte são as aulas do 6º ao 9º ano.

Obrigada por compartilhar esse momento comigo! Gostaria de dialogar um pouco com você acerca de avaliações externas que acontecem na dinâmica de uma instituição escolar da Educação Básica.

Eu inicio minha fala comentando que para mim, embora as avaliações externas gerem um número, esse número nem sempre expressa a realidade, a qualidade de ensino. Eu falo isso porque muitas demandas que nós temos no cotidiano da escola, não vai chegar a esse número. Como, por exemplo, as dificuldades que são apresentadas, estudantes que têm dificuldade de aprendizagem que evoluem, isso não chega ao indicador, ao que é estabelecido por um padrão. Porém, a gente sabe que o número que é gerado acaba sendo um referencial, lógico que é um referencial, pois não traduz toda a realidade de que uma escola pode trabalhar, até porque têm muitas variáveis na hora de compor esse número. Por exemplo, os indicadores do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), olham para a aprendizagem, mas também para o número de aprovação de uma escola, e nem sempre o resultado da prova e também como essa aprendizagem está se refletindo na aprovação dos estudantes demonstra um quadro totalmente real. Então, a escola, de repente, está em uma periferia e tem problemas de evasão, distorção idade-série, às vezes tem um trabalho muito bom, mas não vai conseguir alcançar com a mesma facilidade os indicadores de uma escola que está localizada no centro com outro público, e o indicador não dá conta disso. O número que chega para a escola acaba avaliando a nossa prática, o que acaba contribuindo para que os estudantes sejam incentivados a tentar interpretar mais a prova.

Na minha prática, eu sempre discuto sobre a importância de ser avaliado, é uma avaliação que envolve todos nós, todos os estudantes e os professores fazem parte desse processo. Procuro comentar com os estudantes que por mais que, de

repente, eles não recebam esse resultado individualizado, mas é um resultado da instituição no qual eles têm uma identidade, eles vão carregar no currículo deles, que eles precisam levar a sério. Se no dia da prova um estudante que tem um potencial, mas não se importa com a prova, acaba influenciando o resultado. Externamente a gente sabe que esse número acaba criando um ranqueamento, muita gente acaba julgando a instituição por esse número, nós que estamos dentro sabemos do trabalho que fazemos na escola, mas quem é de fora, às vezes, olha apenas para o número.

Se pensarmos em termos de impactos em sala de aula, eu diria que a partir dessa avaliação a escola se preocupa em criar caminhos, já que vai precisar chegar em um resultado. É lógico que a gente não vê nossos estudantes como número, a gente vê nosso estudante como ser humano e nós como um agente importante nesse papel formador de ser humano. Mas esses objetivos da avaliação acabam influenciando a rotina de estudos, na nossa escola a gente sempre tem preocupação de que nossos estudantes melhorem, que eles melhorem a questão da interpretação, para que lá na frente, quando esse teste for aplicado, que eles consigam transmitir isso em um bom desempenho e um bom um resultado. Mas, como eu já disse, muitas vezes o número não reflete a realidade, porque a nossa realidade é muito diferenciada, mesmo sendo escola pública, a gente sabe que tem realidade muito diferente. Muitas vezes, é uma avaliação estanque que acaba nos representando, e muita coisa é deixada de lado, no meio desse número aí a gente não consegue transmitir todo aquele trabalho, um trabalho muito árduo, que toda equipe faz com a comunidade. A gente consegue ter bons números, mas eu acho que nosso trabalho é muito maior do que o número representa na verdade, isso é difícil de se quantificar.

Existem outras formas de inferência, que às vezes são mais complexas, mas que poderiam ser levadas em consideração nessas avaliações, poderiam ver quais são as carências, as dificuldades, e isso também influenciar e melhorar os resultados. A gente sabe que existe um questionário socioeconômico que é aplicado, mas a gente não sabe, por exemplo, como são interpretados, como são trabalhados, porque esses questionários socioeconômicos é uma das formas de identificar qual é o público que está na escola, a avaliação tem que considerar sim a realidade da onde está esse número. O Brasil é um país muito grande, então eles acabam padronizando mesmo, e eu não sei como seriam as condições para trabalhar com dados a partir da nossa realidade. De repente, a aplicação de um questionário para que professor respondesse, dar voz ao professor, colocar a opinião, criar um instrumento objetivo

que conseguisse transmitir as dificuldades, as realidades múltiplas de cada instituição, em cada lugar do país, até do mesmo município. Mesmo as escolas públicas dentro do seu próprio município têm realidades muito diferentes. Instrumentos assim talvez permitiriam que o resultado ficasse mais próximo da realidade, das diferentes realidades que têm o país.

Mas, também, eu acho que a forma com que esse resultado influencia a instituição depende muito do corpo docente. Uma escola que tem um grupo de professores que seja menos rotativo, cria uma identidade. Se você tem professores que estão ali há vários anos, logicamente vão querer para essa instituição o melhor dela representado lá, a gente quer o melhor para nossos estudantes. A gente quer, claro, primeiro que nossos estudantes aprendam e sejam bons cidadãos, essa é a primeira coisa, mas também junto com isso, temos a preocupação de que a escola seja avaliada com um bom índice. A gente vê muitos professores preocupados, tentando modificar os instrumentos, variar a linguagem dentro de uma avaliação, e quanto mais o estudante tiver experiência com esse tipo de avaliação, resultados melhores irão acontecer, não que a gente vai treinar o estudante para essa prova, mas em nossos instrumentos de avaliação a gente vai colocar situações problemas, levar o estudante a refletir, não ficar em uma avaliação que não tem resultado nenhum, que não serve nem para o estudante avaliar o conhecimento dele, nem para nós que avaliarmos a nossa prática.

O professor que está na escola há bastante tempo, que está ali desde o 6º ano até o 9º, consegue identificar, por exemplo, algumas características de o porquê determinada turma foi melhor em uma prova e a outra não. Isso também é uma variável, porque a prova é feita um ano sim, outro não. Então, de repente, uma turma que teria um resultado melhor não vai ser avaliada por essa prova externa.

Uma outra coisa que eu penso que seria interessante também é, para além do Português e Matemática, ter uma avaliação que contemple também as outras disciplinas.

Eu acho positivo a questão da avaliação. Toda avaliação vai ter impacto positivo e negativo. Com ela a gente não tem o diagnóstico totalmente preciso, mas é um diagnóstico que traz dados para que as ações sejam trabalhadas por nós, por Políticas Públicas, pela Secretaria de Educação. Ela não traz toda a realidade para que nós consigamos visualizar, ela não dá conta de fazer toda leitura, mas ela traz uma leitura significativa, a partir dela muitas ações são colocadas e pensadas. E eu

acredito que a avaliação não deixa de ser uma pressão para um bom trabalho, o ser humano precisa muito de pressão também. É claro que tudo tem seus limites, mas você ser avaliado, saber que está sendo avaliado, acredito que faz com que as pessoas se preocupem mais com o trabalho delas, e também, de certa forma, valorizem mais o seu trabalho.

Eu lembro que na época da universidade a gente discutiu bastante com alguns professores os possíveis impactos dessas avaliações, a gente falava do aspecto negativo, que é um certo ranqueamento das instituições, como que elas seriam julgadas a partir desse número, e as comparações que são feitas, as pessoas comparam com esse número.

Aqui na escola nós tivemos o primeiro indicador muito ruim, mas foi um ano que nós tivemos vários problemas, inclusive um turno que foi fechado no meio do ano na escola, e a escola não teve culpa sobre isso. O resultado foi um número ruim. A gente teve dois anos depois para mudar isso, e mudamos o número e tudo mais, mas aquele número não mostrava que a aprendizagem na escola era ruim, era o número que foi gerado porque nós tivemos problemas, que parte deles era externos à nossa competência. Chega um momento que vai ficando cada vez mais difícil aumentar o índice, porque você vai diminuindo a questão da evasão, a escola aqui já resolveu esse problema de evasão, não tem evasão, o número de reprova diminuiu bastante.

Agora o desafio é trabalhar a questão da aprendizagem, e com a pandemia agora surgiu o novo desafio. A gente ainda não teve condições de fazer uma leitura dos impactos, a gente sabe que os impactos exigem uma superação. Essa é uma outra questão também, o número não vai, de certa forma, considerar isso, o número vai sair e vai expor. A gente é avaliado por números, os números existem, tem o lado positivo e negativo. Por mais que você aprimore, ele nunca vai dar conta de tudo que a gente faz para o nosso estudante. Muitas coisas não tem como quantificar, nossa rotina, nosso cotidiano, nossa comunidade. A gente consegue ver muito do nosso trabalho que foi alcançado que nenhum número não vai exprimir.

Por mais que esse instrumento seja melhorado, as lacunas sempre vão acontecer e no decorrer do processo a gente pode melhorar esse instrumento. Claro que o grande temor da avaliação é o que vai ser feito através dela, mas já internamente as escolas sempre estão colocando forma de avaliações internas para amadurecer a questão da avaliação. Avaliação é algo polêmico, mas é algo que é necessário. Sempre vai gerar polêmica, mas é uma reflexão para tomar rumos.

Concluindo, sempre tem que estar passível de crítica, analisando, melhorando, refletindo, vendo quais são as necessidades por trás desses números para poder desenvolver e evoluir.¹³⁰

¹³⁰ A pedido do professor Raul, o qual preferiu manter a originalidade da opinião daquele exato momento da entrevista, escrevo que as edições da Prova Paraná são trimestrais e que atualmente (2023) estão contemplando outros componentes curriculares, quando ocorreu a entrevista ainda não havia o componente curricular de Geografia.

Esse número acaba criando um **ranqueamento**, nós que estamos **dentro** sabemos do trabalho que fazemos na escola, mas quem é de **fora**, às vezes, olha apenas para o número.

muitas variáveis

carências

evasão

reprovação

periferia x centro

Um encontro com a professora Ana Carolina Correia

Olá, eu me chamo Ana Carolina de Moraes Correia. Tenho 32 anos, sou mãe de dois meninos e professora. Sou formada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Cornélio Procópio (UENP-CP) e Pedagogia pelo Centro Universitário Facvest (UNIFACVEST). Fiz algumas especializações na área da Educação. Em Estatística pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Educação Matemática, Ludopedagogia e Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Campos Elísios. Atuo como professora na Educação Básica há 8 anos. Atualmente, leciono aulas de Matemática para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Escola Estadual Major João Carlos de Faria na cidade de Cornélio Procópio.

Obrigada por compartilhar esse momento comigo! Gostaria de dialogar um pouco com você acerca de avaliações externas que acontecem na dinâmica de uma instituição escolar da Educação Básica.

Durante meus 8 anos de atuação como docente, só tive vivência com as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que são avaliações utilizadas para a elaboração de Políticas Públicas, utilizando o desempenho dos estudantes das instituições. São aplicadas por pessoas que não fazem parte daquele espaço escolar.

Em geral, as informações das avaliações externas são transmitidas pela equipe pedagógica e direção, e não há rodas de conversa, grupos, formações que tratam acerca dessa temática.

Com relação às contribuições das avaliações externas para a Educação Básica, penso que para além de verificar os conteúdos que estudantes apresentam maiores dificuldades, é possível verificar a garantia dos aprendizados mínimos, se estão realmente se concretizando e, ainda mais, a partir dos resultados de uma avaliação externa, é possível verificar as defasagens dos estudantes. No entanto, para que essa avaliação tenha um resultado real em relação ao desenvolvimento pedagógico dos estudantes é necessário que esses tomem conhecimento da importância dessas avaliações e tenham comprometimento em sua realização.

Quando os resultados são disponibilizados na página que utilizamos, podemos ver o percentual de acertos e quais componentes os estudantes estão com maiores

dificuldades. Em posse disso, tentamos propor aulas diferenciadas de retomadas de conteúdo, desenvolver alguns trabalhos, visando sempre sanar as dificuldades encontradas.

Ainda sobre os resultados, percebo que nem sempre esses retratam a realidade da escola. Vejo que muitos estudantes com muito potencial acabam errando muitas questões. Penso que falta um pouco de consciência sobre a importância da avaliação por parte dos estudantes, nós professores sabemos da importância dessas avaliações. Falo isso porque alguns estudantes acabam resolvendo a prova muito rápido sem fazer uma leitura adequada, com desinteresse e falta de compromisso. Ouvimos dos próprios estudantes que não leram e marcaram qualquer coisa, e isso reflete no resultado.

Da forma como vem acontecendo, me sinto muito desconfortável. Essas atitudes não conversam com a prática do professor. Estamos sempre buscando dar nossas melhores aulas, mas vejo a falta de interesse dos estudantes, consequentemente resultados ruins, que refletem em cobranças em relação ao trabalho desenvolvido pelo professor, cobrança de algo que não está ao nosso alcance.

Penso que a partir do momento que os estudantes começarem a realizar as avaliações com muito comprometimento, conscientes do processo, teremos um parâmetro real das dificuldades dos estudantes e, dessa forma, será possível o professor trabalhar de acordo com as defasagens.

**Ouvimos dos próprios estudantes que não leram e marcaram qualquer coisa,
e isso reflete no resultado.**

conscientização

comprometimento

Um encontro com a diretora Adriane Quero

Olá, meu nome é Adriane Regina Nieto Quero, sou formada em Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia. Realizei o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) com foco na Avaliação Escolar e seus registros. A maior parte da minha vida profissional atuei como pedagoga, e hoje estou na função de diretora pela segunda vez. O primeiro período foi de 01 de janeiro de 2001 a 31 de dezembro de 2008 e o segundo teve início em 01 de janeiro de 2022 e tem previsão de 4 anos. A escola onde atuo atende estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais (6º a 9º ano), na faixa etária de 10 a 14 anos em sua maioria, com poucos estudantes acima dessa faixa etária, 15 e 16 anos.

Obrigada por compartilhar esse momento comigo! Gostaria de dialogar um pouco com você acerca de avaliações externas que acontecem na dinâmica de uma instituição escolar da Educação Básica.

Minha primeira experiência com as avaliações externas coincide com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007. Foi a primeira vez que a escola onde eu atuava participou da avaliação. Foi um ano com um resultado muito negativo para a escola, pois tínhamos vários fatores que influenciam negativamente nesta nota.

Atualmente, já há uma prática institucionalizada para a realização das avaliações externas, pois o governo do estado do Paraná além do SAEB, realiza também o SAEP e as Provas Paraná e Paraná Mais.

A avaliação do SAEB que é utilizada para o cálculo do IDEB é realizada a cada dois anos. A Prova Paraná Mais que resulta no SAEP será realizada a partir deste ano, anualmente, e a Prova Paraná iniciou em 2021 e acontece a cada trimestre do ano letivo.

Essas avaliações têm como base em sua construção os descritores de Língua Portuguesa e Matemática, e no caso da Prova Paraná, os conteúdos essenciais de cada disciplina e também seus descritores (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Língua Inglesa e Ciências).

A avaliação do SAEB tem um aplicador externo à escola em um dia previamente determinado com uma organização bastante rígida, diferente do dia a dia escolar. Seguimos este mesmo modo de aplicação nas demais avaliações procurando

deixar o estudante consciente de que é uma sistemática adotada em todas avaliações e processos de seleção também.

Estas avaliações e sua constância dentro da escola têm mudado o perfil do estudante e sua anterior resistência a estes processos. Atualmente já tem a consciência de que as avaliações têm caráter diagnóstico para a instituição de ensino e também para a organização e planejamento de Políticas Públicas para o estado e para o país.

Na escola, os resultados são comparados com a prática pedagógica e avaliativa realizada em sala de aula, e na maioria das vezes, elas coincidem. São exceções quando observamos um excelente estudante que não se sai bem na prova e o contrário também, um estudante com muita dificuldade de aprendizagem que se destaca na avaliação.

Estes resultados somados aos do próprio professor são base para direcionar estudantes para atividades de apoio no contraturno e também retomadas de conteúdos e do planejamento de cada disciplina e de cada professor.

Sobre as cobranças recebidas pelos profissionais em relação às avaliações externas, elas também têm se atenuado ou talvez melhor compreendida pelos profissionais da escola devido à constância das avaliações.

Gostaria de comentar também que as avaliações externas para escola têm como potencialidades identificar possíveis necessidades de retomada de conteúdos essenciais no caso das Provas Paraná, e ainda de balizar o resultado do trabalho pedagógico desenvolvido na escola através das avaliações no final das etapas de escolarização.

Se pudéssemos sugerir mudanças nestes processos de avaliação, penso que seria organizar a aplicação no início do ano letivo e nas turmas de entrada do Ensino Fundamental - Anos Finais, e depois no final do processo como é realizado agora, para ter um parâmetro comparativo do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e do desenvolvimento do estudante.

As avaliações externas já foram muito mais questionadas e sua prática constante tem feito com que se tornem mais comuns e bem recebidas no espaço escolar. Há preocupações com as práticas de muitas instituições que em busca de bons resultados realizam, em nossa escola todos os estudantes participam, sejam eles bons estudantes de conteúdo ou não, estudantes com deficiência ou não, e com

essa prática temos uma confiança um pouco maior de que o resultado expresse a realidade da escola e dos estudantes.

Estes resultados somados aos do próprio professor são base para **direcionar** estudantes para atividades de apoio no contraturno e também retomadas de conteúdos e do planejamento de cada disciplina e de cada professor.

Resultados como indicativos na
prática pedagógica.

Um encontro com o professor Jader Dalto

Olá, meu nome é Jader Otavio Dalto. Sou professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná de Cornélio Procopio (UTFPR-CP), licenciado em Matemática e também psicólogo. Interesse-me pela área da Avaliação desde a graduação. Depois que terminei a graduação eu fiz uma especialização em Avaliação Educacional pelo Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e ali eu pude aprender muito mais sobre avaliação. Tenho mestrado e doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela UEL e, em uma perspectiva mais formativa, meus estudos são direcionados à Avaliação enquanto Prática de Investigação. Na Psicologia, a área que eu tenho me interessado um pouco também é avaliação psicológica, avaliação neuropsicológica que é uma outra vertente.

Obrigada por compartilhar esse momento comigo! Gostaria de dialogar um pouco com você acerca de avaliações externas que acontecem na dinâmica de uma instituição escolar da Educação Básica.

Bom! Acerca de avaliação, tenho investigado desde o mestrado a Análise da Produção Escrita, uma estratégia investigativa, que surgiu no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática e Avaliação (GEPEMA) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) coordenado pela professora Regina Buriasco. Diante da aplicação da Avaliação do Sistema Educacional do Paraná (AVA), em 2002, uma avaliação de rendimento escolar destinada a estudantes da quarta série do Ensino Fundamental, da oitava série do Ensino Fundamental e do terceiro ano do Ensino Médio, que continha em sua estrutura três ou quatro questões discursivas de matemática, o grupo realizou análises de produções escritas de parte das questões desenvolvidas pelos estudantes, que foram publicadas por meio de artigos, dissertações e teses. Enquanto professor, também desenvolvi alguns projetos na UTFPR referentes à Análise da Produção Escrita, tanto como estratégia de avaliação, quanto em uma perspectiva de ensino.

Ainda, realizei atividades junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2012 até 2019, em oficinas de elaboração e revisão de itens para compor o Banco Nacional de Itens das avaliações da Educação Básica. Participei de ações da Prova Brasil dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), da Provinha Brasil aplicada ao

segundo ano do Ensino Fundamental, e também com o ENEM. Entre as ações, participei de um evento de interpretação das escalas de proficiência, de um momento de interpretar os resultados, porque o processo que o INEP utiliza é baseado na Teoria de Resposta ao Item (TRI). Elaboradas as questões, pré-testadas e aplicadas aos estudantes, os resultados precisam ser interpretados. Nesse momento, ao compor a comissão de interpretação de resultados, precisávamos pensar assim: o estudante tirou 400 pontos na prova, isso significa que ele sabe o que? A minha experiência com avaliação em larga escala é essa, de interpretar os resultados de uma prova subjetiva, de questões abertas, de uma amostra dessas provas e elaborar também questões, participar, compor um banco para formar essas avaliações.

Agora, eu não sei o que acontece quando os resultados dessas avaliações chegam até a escola. Eu nunca estive desse lado, no de ser professor de estudantes avaliados externamente. Se pensarmos em termos de conceito de avaliação, a avaliação é um processo que tem objetivos, aborda uma metodologia, dispõe de instrumentos, é preciso analisar informações, julgar essas informações, e a última coisa que fazemos nesse processo é a tomada de decisão. Eu digo que não sei se isso acontece na escola, porque na época que fui professor da Educação Básica, não chegou nenhum resultado de avaliação pelo que eu me lembre. Também não ouço os professores comentarem o que eles pensaram ou decidiram alguma coisa baseado nos resultados das avaliações externas.

Penso que essa preocupação é muito evidente, até do ponto de vista do próprio INEP, porque em edições da Provinha Brasil, a sugestão era que os próprios professores corrigissem as provas dos seus estudantes e podiam decidir se compartilhariam os resultados ou não com o INEP. No entanto, penso que as avaliações externas têm grande potencial para a dinâmica de sala de aula. Precisamos, na escola, pensar o seguinte: os nossos estudantes tiveram média 500, significa que eles sabem 'isso', falta aprender 'isso', porque eles deveriam saber 'isso'. Então, qual será a nossa tomada de decisão com esses resultados e interpretações?

Acontece que, avaliação é um processo subjetivo, que envolve julgamentos, e como é algo externo, parece que as pessoas se sentem muito mais incomodadas em tomar decisões baseadas nesses resultados. Não vou dizer que os professores desacreditem, mas penso que expressões usuais como: "ah, não quero saber desse resultado, porque só quem está aqui dentro da escola é que sabe", retratam essa

colocação. Penso que os professores é que têm maiores condições de saber o que acontece na escola, não precisa vir uma avaliação externa para dizer isso.

Todavia, penso que as duas coisas podem existir. Pode existir tanto uma avaliação externa, até mesmo para tentar balizar o país todo, que já é uma grande dificuldade devido à sua extensão e diversidade, mas também os professores das escolas poderiam ser ouvidos nesse processo.

Ah, outra situação que penso que atrapalha é a questão de possíveis prêmios para as melhores escolas, bonificações salariais para funcionários. Com isso, o currículo fica esquecido e o que passa a compor as aulas é o que vai ser cobrado na avaliação externa, ou seja, eu vou preparar o estudante para a avaliação externa, e a gente sabe que isso não funciona. Penso que preparar o estudante para uma prova não é o objetivo da escola, a escola tem um outro documento que norteia o que deve ser ensinado, não é o referencial da avaliação. Avaliação é justamente para ver: de tudo isso que a escola deveria fazer, ela está fazendo o que? O que precisa melhorar?

Um outro ponto de vista é que se a escola não preparar os estudantes para essas avaliações, os estudantes podem ter resultados insatisfatórios, e isso parece que recai no professor. Porque parece que, se o estudante vai mal, a culpa é do professor. Claro que um pouco de responsabilidade a gente tem. Mas todos são responsáveis, não apenas o professor, mas o estudante, a família, o governo que precisa dar condições de trabalho para os professores e até mesmo para os estudantes permanecerem na escola, as políticas públicas, etc.

Aqui no Brasil, como os resultados são quase sempre diferentes dos esperados, parece que sempre estamos olhando para o que não está bom, para o que falta, quando na verdade poderíamos pensar: nós estamos onde? A gente pode avançar um pouco mais? Para esse avanço, precisamos fazer o que? e não ficar procurando o culpado e responsáveis pelo fracasso ou insucesso nos resultados das avaliações.

Poderíamos usar as avaliações externas para refletir e reorganizar a prática pedagógica, com o mesmo princípio da avaliação da aprendizagem, o de regular a aprendizagem. E, além de atuar como reguladora da aprendizagem, a avaliação externa permitiria uma comparação com outras realidades também. Com ela, poderíamos refletir e reorganizar o que acontece na escola.

Nessa direção, em termos de processos de avaliação de larga escala e de elaboração desses instrumentos, com o uso da TRI, eu incluiria, por experiência

própria, algumas questões discursivas de matemática para além das questões de múltipla escolha, ambas com a possibilidade dos estudantes deixarem alguns registros para diferentes análises e as recolheria para isso. É sabido que não teremos condições de analisar todas as provas, mas seria uma possibilidade de obter outras informações que não são fornecidas pelas estatísticas da TRI. Oportunizaria também, que os professores, diretores respondessem um questionário ou alguma coisa assim, relacionados aos processos de ensino de aprendizagem. Não sei como isso seria feito, mas penso que deveria ter essas informações. Até porque, se estamos avaliando o sistema de ensino, avaliar só pelo que os estudantes apresentam como aprendizagem é pouca informação. Fazem parte do sistema de ensino os professores, os gestores e os estudantes, então quanto mais informações de diferentes autores tivermos, melhor será para a avaliação.

Pensando bem, talvez eu mudasse também o nome, tentaria tirar um pouco desse estigma de que é externa e que vem só para fiscalizar. Eu a chamaria de uma avaliação integrativa.

Mas todos são responsáveis, não apenas o professor, mas o estudante, a família, o governo que precisa dar considerações de trabalhos para os professores e até mesmo para os estudantes permanecerem na escola, as **políticas públicas**, etc.

Responsabilização.

Um encontro com o professor Cleyton Gontijo

Olá, meu nome é Cleyton Hércules Gontijo. Sou professor do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Sou professor há 30 anos e iniciei minha carreira na Secretaria de Estado de Educação já como concursado na área de Ciências e Matemática. Atuei, inicialmente, da quinta à oitava série e depois também atuei no Ensino Médio. Trabalhei na Educação Básica durante 14 anos tendo uma experiência tanto em sala de aula dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em sala de recursos de altas habilidades, quanto como diretor de escola e coordenador pedagógico. Em uma pequena parte concomitante à essa, comecei a trabalhar no Ensino Superior. Eu já havia começado a trabalhar com Ensino Superior quando eu concluí o mestrado em Educação. Depois veio o doutorado, e resolvi deixar a Educação Básica e ficar, exclusivamente, trabalhando com Ensino Superior. Com isso, no Ensino Superior, já são cerca de 20 anos trabalhando.

A minha tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, na área de psicologia escolar e desenvolvimento humano, onde estudei a questão da criatividade em Matemática. Tenho trabalhado ao longo da minha carreira, especialmente na Educação Superior, com duas grandes temáticas de investigação: a área de avaliação, incluindo a avaliação da aprendizagem e as avaliações externas, todas elas sempre observando o campo da Matemática, e o campo da criatividade em Matemática. Esta última tem uma conexão com campo da avaliação, pois, entre outros elementos, avaliamos as produções dos estudantes com vistas a identificar traços de pensamento criativo. A partir dessa avaliação, propomos intervenções para favorecer o desenvolvimento dessa habilidade, desse pensamento, e para desenvolver as habilidades de aprendizagem de maneira geral.

Obrigada por compartilhar esse momento comigo! Gostaria de dialogar um pouco com você acerca de avaliações externas que acontecem na dinâmica de uma instituição escolar da Educação Básica.

No que diz respeito às avaliações externas, o meu primeiro contato, eu diria formal, ou até mesmo profissional, usando uma expressão mais pontual sobre essa relação, foi por volta de 2003 quando eu recebi um convite para trabalhar com a Equipe da Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a fim de realizar oficinas de elaboração de itens com professores da Educação Básica em diversos estados do país. Naquela época, havia uma restrição de uma lei federal que impedia que funcionários públicos pudessem participar desse tipo de projeto, e eu havia saído da Secretaria do Estado de Educação e estava atuando apenas com a Educação Superior Privada, então eu tinha disponibilidade para esse trabalho.

Durante alguns anos eu fiz um trabalho muito direto dentro da Diretoria de Avaliação da Educação Básica no INEP. No primeiro momento, foram as oficinas de elaboração de itens. Eu viajava para diversos estados, passava uma semana. Era uma equipe grande de Matemática e de Português. Então, com a equipe de Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio, ensinávamos os professores a fazerem itens no modelo de avaliação em larga escala da prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Depois trabalhei também revisando os itens que esses professores elaboravam durante as oficinas. Na época, existia uma possibilidade dos itens elaborados na oficina, e logo imediatamente a elas, serem remunerados, então os professores que tinham seus itens revisados e aprovados, recebiam um determinado valor por essa produção como uma forma de incentivar a se apropriarem da técnica de elaboração de itens e, ao mesmo tempo, dar continuidade na atividade de formação que havia sido feita.

Eu fui consultor do INEP, da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) na área de avaliação da Educação Básica via Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), via organização dos estados americanos. Eu tive vários contratos de consultoria, prestando serviço direto dentro do INEP nessa área de avaliação. Tive oportunidade de escrever alguns materiais para o INEP, ligado ao SAEB, também a Provinha Brasil enquanto ela vigorou. Fiz muitas coisas, viagem pelo Brasil fazendo divulgação de resultados das avaliações externas, especialmente no período de 2003 a 2005/6 por aí, talvez até 2007. Atualmente, faço parte de uma equipe de assessoramento técnico do INEP para as avaliações da Educação Básica, uma equipe constituída exclusivamente por portaria. Esse serviço não tem remuneração, a remuneração é apenas a gratificação que eles chamam de gratificação de atividade de avaliação educacional quando efetivamente você presta serviço pontual, e é por dia de trabalho.

Eu já fiz de tudo relacionado às avaliações externas, desde elaborar item, revisar item, fazer formação de professores para elaborar itens, já montei prova, já fiz

revisão de prova, já fiz análise pedagógica, psicométrica, já fui na gráfica que imprime as provas para acompanhar esse processo. Então, assim, nesse campo das avaliações externas tenho uma longa experiência, há quase vinte anos, em termos, eu posso dizer, 15 anos trabalhando nesse campo.

Nesse trabalho junto ao INEP, a perspectiva estava muito mais centrada na apropriação técnica, era uma maneira dos professores entenderem o processo de avaliação, uma vez que uma avaliação requer, especialmente a avaliação em larga escala, por conta dos procedimentos técnicos, por conta das técnicas de análises, seja análise estatística, análise psicométrica dos resultados, fazer a preparação para o pré-teste e depois para o teste oficial. Então, a perspectiva não era, de fato, de que os professores dominassem todo o processo, porque isso requer um nível de especialização que não é possível com formações curtas, mas o objetivo era que eles pudessem entender pelo menos como é que se interpreta quando se pega a Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), onde estão descritas as habilidades que serão avaliadas, entender cada uma daquelas habilidades.

Um exemplo que uso para falar com os professores é que se você pega a Matriz de Referência do quinto ano, tem o descritor 17 que fala de realizar operações envolvendo adição e subtração e o descritor 19 que fala de resolver problemas envolvendo diferentes sentidos das operações de adição e subtração. Ou seja, o que que isso abarca em termos de atividades que podem ser feitas dentro de uma sala de aula? Cada habilidade dessa tem um sentido diferente. A habilidade de calcular uma operação é muito simples no sentido de saber se o estudante domina o algoritmo, os procedimentos de cálculo, e a outra é resolver problemas. Se fosse falar em escala de complexidade das habilidades, resolver problemas é muito superior, porque requer leitura, interpretação, identificação de fatos relevantes e dos dados que estão ali envolvidos. E, mesmo assim, quando a gente fala em resolver problemas, no caso desta habilidade de diferentes sentidos de adição e subtração, é preciso entender o que envolve a ação de juntar, separar, qual é a ação de comparar, qual é a ação de analisar, o que significa dizer quanto tem a mais e quanto tem a menos, quanto falta, ou seja, é uma habilidade que tem uma complexidade em diferentes níveis dentro dela mesma que podem ser alcançados e que o professor precisa entender. Por que isso? Porque senão o professor não muda a prática no sentido de dar ênfase ao que ele dá em sala de aula.

Um outro exemplo, quando se fala também em resolver problemas envolvendo diferentes sentidos da multiplicação e da divisão. O que é falar de uma multiplicação que pode estar associada a ideia de soma de parcelas iguais? O que é falar de multiplicação cujo contexto é de configuração retangular? O que é falar de uma multiplicação cujo contexto remete a ação de combinatória? O que é falar de multiplicação quando estão no contexto de comparação? E por que é importante que o professor compreenda tudo isso? Porque, senão, ele pode na sala de aula trabalhar multiplicação apenas associado à ideia de adição de parcelas iguais. Ainda que o livro didático explore as outras formas, como professor não entende o processo cognitivo envolvido quando se raciocina sobre cada um desses elementos, ele não faz a intervenção ou explora adequadamente com os estudantes essas habilidades, então ele não diferencia, ele não mostra o que está na forma do pensar o que é diferente.

Nas oficinas, às vezes, nós não conseguíamos dar o alcance total na compreensão dos descritores, mas os professores tinham uma pequena noção da forma de que cada um desses descritores poderiam ser abordados nos testes em larga escala. Nós fazíamos com eles um primeiro exercício que era o de analisar um item que nós considerávamos ruim. Começávamos com um contraexemplo para mostrar o porquê que aquele item não era bom para uma avaliação externa, sempre em um discurso em cima do modelo da prova, que é uma avaliação padronizada, os itens são de múltipla escolha, que existem algumas recomendações técnicas para os formatos dos itens, ou seja, considerando as dimensões técnicas que fazem parte do manual de elaboração de itens do INEP. Era interessante aquele item ruim porque eles viam na prática como às vezes elaboravam questões de avaliação em matemática, ou mesmo atividades do dia a dia da sala de aula de forma inadequada. Em outro momento da oficina, depois de estudar a Matriz e ver exemplos ruins de itens, passávamos para a atividade de construir itens. Aqui fazíamos uma espécie de assessoramento. Os participantes eram divididos por grupos e descritores para discutir e elaborar itens.

Como uma forma de estimular a aprendizagem, naquela época, o INEP comprava os itens elaborados por alguns professores, mas não qualquer item que elaboravam. Os professores elaboravam os itens, tinham que entrar na plataforma específica, fazer o encaminhamento desses itens, os quais passavam por um processo de revisão, e se fossem aprovados, eles poderiam receber um determinado valor em reais por cada item aprovado, se precisassem de revisão, poderiam ser

devolvidos para fazerem a revisão, e se fossem reprovados, não ganhavam nada por aquele item.

Atualmente, tenho feito um trabalho com professores do Distrito Federal para que eles possam compreender a dinâmica das avaliações em larga escala. Eu costumo pegar uma única habilidade, um único descritor e elaboro um exemplo de item para cada nível da escala de proficiência, a escala de proficiência tem 11 níveis, a de matemática vai de 0 a 10. Em geral, os testes nos mostram que nos níveis 1 e 2 não costumam ter itens, porque seriam itens tão simples que todos os estudantes respondem corretamente, assim como a gente não tem, dependendo do ano escolar, itens que estão no último nível por conta da complexidade, e não encontraríamos estudantes com condições de responder, do ponto de vista estatístico, que pudesse ser significativo para ser interpretado aquele nível da escala.

Eu faço esse exercício para mostrar o que diferencia, naquela mesma habilidade, o item que poderia estar no nível 1, outro item no nível 2, até chegar no nível 10. Por que isso? Para que o professor possa compreender, do ponto de vista cognitivo, o percurso cognitivo que o estudante tem que fazer, o que diferencia o mesmo assunto, o mesmo conteúdo, a mesma habilidade, em diferentes graus de complexidade. Por que que o item do nível 1 é muito mais simples do que o item do nível 7? Eu coloco 10 itens na forma de um painel, um ao lado do outro, abordando a mesma habilidade, o mesmo objeto do conhecimento, para que os professores tenham essa compreensão.

Acho que muitos professores se queixam da avaliação externa é por conta de se sentirem responsabilizados pelo resultado, não é porque eles não dominam a técnica, não conhecem avaliação. Eu acho que o discurso: “porque a gente nem sabe como é avaliação é elaborada”, é o que tem menos relevância no processo, porque o que o professor precisa entender é que as avaliações de fato trazem objetos do conhecimento que estão associados às habilidades descritas na Matriz de Referência que são compatíveis com o período escolar para quem aquela avaliação se destina. Mas como eles estão distantes, e antes de falar: “o que eu posso fazer para melhorar a minha prática?”, é melhor eu negar aquilo que vem de fora, então eu nego livro didático, nego avaliação externa, nego projeto que a Secretaria de Educação elaborou para as escolas, porque negar justifica que eu permaneça fazendo aquilo que eu faço do jeito que eu faço, mas evidentemente, se os professores conhecessem o processo,

essa negação do que vem de fora seria menor, e eles poderiam ajustar os seus trabalhos a essa perspectiva.

Eu falo com os professores da importância do trabalho na perspectiva formativa e não na perspectiva da avaliação externa, porque se eles realizassem uma avaliação formativa com os estudantes, observando aquilo que eu mostro para eles sobre os diferentes níveis de complexidade que o mesmo objeto do conhecimento relacionado a uma mesma habilidade pode ser trabalhado na avaliação externa, eu não preciso me preocupar com a avaliação externa. Eu digo para eles: “isso aqui deveria estar acontecendo na sala de aula independente da avaliação externa”. Eu mostro para eles que na perspectiva formativa, na qual eu possa dar um feedback para os meus estudantes, um feedback qualitativo sobre como ele se encontra em relação à aprendizagem, pegar um objeto do conhecimento nos diferentes níveis de complexidade, o sucesso do estudante na avaliação externa será enorme. Eu não preciso me preocupar com a avaliação externa, eu preciso me preocupar com o trabalho que eu faço no dia a dia da sala de aula.

Muitos professores se queixam que existe alguma pressão dentro das escolas para que eles trabalhem a Matriz de Referência, principalmente o professor do quinto ano, do nono ano, naquele ano em que a avaliação vai ser aplicada, como se ele tivesse que salvar o mundo, como se tudo aquilo que o estudante não aprendeu, tivesse que aprender naquele ano para que ele pudesse ter um bom desempenho na prova. Isso de fato colabora para que o professor desenvolva uma atitude negativa em relação a avaliação externa. Ele se sente pressionado, se o resultado for bom, foi sucesso deles, se o resultado for ruim, vai ser fracasso deles. Eu costumo dizer: “você não têm condições, o professor do 5º ano, do 9º ano do Ensino Fundamental, 3º ano ensino médio, de recuperar as aprendizagens não ocorridas ao longo da escolarização de estudantes”.

É compromisso da escola entender o processo de avaliação, e em todos os anos escolares os professores saberem analisar a Matriz de Referência, identificar as habilidades que dizem respeito aquele ano escolar, saber analisar aquela habilidade referente ao ano escolar em que ele atua em relação a como ela deveria ter sido trabalhada nos anos escolares anteriores dos estudantes e como ela deverá ser trabalhada nos anos seguintes do percurso formativo dos estudantes, para que ele possa organizar e entender o trabalho nessa perspectiva. Um pouco do que eu fazia nas oficinas com a perspectiva do INEP, enquanto uma atividade de disseminação

das avaliações externas, era fazer com que os professores entendessem melhor aquele processo, daquilo que eu faço hoje, que eu acho mais importante, que é trabalhar, às vezes, uma única habilidade, para que possam compreender o alcance de cada habilidade e como eu posso, na sala de aula, estimular aquela habilidade em diferentes níveis de complexidade.

Eu quando começo a conversar com os professores costumo trazer um exemplo do Luiz Carlos de Freitas e de outros autores que está no livro *Avaliação educacional: Caminhando pela contramão*, em que enfatizam que primeira coisa que a gente tem que entender é a avaliação nos seus três níveis: avaliação externa, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem. Eu falo para os professores: não leiam os resultados das avaliações externas se vocês não forem fazer avaliação institucional e ler os resultados da avaliação em sala de aula, porque essas três coisas precisam ser trabalhadas integradas. O que é que o resultado das avaliações externas diz do trabalho desenvolvido na sala de aula e do trabalho desenvolvido na escola? Como é que a escola avalia o seu projeto pedagógico? Porque não adianta professor de Matemática se matar dentro da sala de aula para fazer um trabalho excelente, se a escola como todo não tem uma cultura de aprendizagem, não tem uma cultura de pertencimento. Os estudantes desenvolvem sentimento de pertencimento daquela comunidade escolar, daquela escola? Porque as coisas não se dão de forma desintegrada, o trabalho de um professor na sala de aula só alcança a efetividade desejada, os objetivos desejados, se há uma sintonia com o trabalho do todo da escola. Se a gente não discutir o trabalho todo da escola, não adianta discutir o resultado da avaliação de Português e Matemática. Se o professor não se vê representado é porque o estudante precisaria ter sido devidamente estimulado nos outros componentes curriculares que não fazem parte da avaliação externa. Os professores precisariam estimular também, de maneira significativa, as habilidades que são desenvolvidas em História, Geografia e Ciências. Eles têm clareza das habilidades que deveriam desenvolver com os estudantes? Se eu trabalho só uma lista de conteúdos em História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física, de que maneira isso contribui para a aprendizagem de Matemática e para a aprendizagem de Língua Portuguesa? Eu preciso discutir os resultados da avaliação de larga escala, que predominam na área de Português e Matemática, com todos no trabalho da escola. É a sala de aula no todo da escola com os resultados das avaliações externas.

Precisamos pensar também que o professor de Matemática e Português não dão conta de superar aquilo que são limitações estruturais da vida dos estudantes. Achar que eu dei uma excelente aula, que eu expliquei tudo, se esse meu estudante vem de uma família de baixa escolarização, que não tem as condições adequadas para estudar, que vive em estado de vulnerabilidade, seja social, que vive em situação de insegurança alimentar, e poderíamos elencar tantas outras tantas variáveis, o trabalho desse professor não vai render efetividades o que ele imagina. Então, quando ele não se reconhece no resultado, ele precisa dizer: “por que que eu não me reconheço?”, Tem a ver com o trabalho que eu desenvolvi? Tem a ver com o trabalho que a escola desenvolve? Tem a ver com condições objetivas de vida dos estudantes e da própria situação no contexto que a escola está inserida, na comunidade local? O que que os resultados, de maneira geral, trazem? Talvez a escola, mesmo que a gente avançou muito no discurso, ainda repete o tipo de trabalho de Educação Bancária que Paulo Freire se referia, cada disciplina isolada, não há comunicação. Aquilo que o estudante aprende em matemática, ele não entende a aplicação daquilo para além da Matemática. O estudante não consegue fazer uma discussão daquilo que ele estuda em História, até porque há um problema no campo da História e da Geografia, elas não estão ligadas ao contexto do estudante. No Ensino Fundamental, tinha um período escolar em que estudava a História Antiga, depois a Europa, as Américas, e se o professor não conecta, do ponto de vista da cultura e das implicações econômicas, culturais, sociais, dos tempos passados com presente, para esse estudante aquilo tudo é informação perdida, não é significativa. Mas, então, como é que a escola lida com a construção de significados para os estudantes?

Eu volto a dizer acerca da importância do conhecimento para o estudante no mundo de hoje e ao mesmo tempo do desenvolver o sentimento de pertencimento à escola. Qualquer trabalho que o professor de Matemática e de Língua Portuguesa fazem, parte das áreas avaliadas. Tudo que eles fazem fica perdido. Por mais que o professor diga “eu fiz muito”, “eu fiz tudo que eu podia”, mas o tudo que ele podia não pode ser só na sala de aula dele, o muito que ele faz sozinho, já dizia a sabedoria popular, uma andorinha só não faz verão. Então, o professor precisa entender isso. Se entender isso, ele vai chamar o coletivo da escola para o trabalho significativo, para construção de um projeto pedagógico que promova as aprendizagens como um todo. e não adianta ser só o professor do 9º ano, do 5º ano, do Ensino Médio, que são as séries avaliadas.

Outra coisa, de fato, é que os professores precisam entender as avaliações e como interpretá-las. Eu sempre tento dialogar em como utilizar os resultados das avaliações externas na sala de aula, porque se eu não entendo, eu não tenho como realmente levar para sala de aula. É um trabalho na perspectiva de uma avaliação formativa. É preciso entender o que cada habilidade da Matriz de Referência diz, como é possível trabalhar essa habilidade em sala de aula, que tipo de situações problemas podem ser exploradas com os estudantes, como é que podem variar essas situações problemas e o objeto do conhecimento em graus de complexidade, em como dar um feedback qualitativo para o estudante em relação às aprendizagens que ele desenvolve. Se isso não acontece, o resultado da avaliação externa também não vai mudar.

Apoiado em estudos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é quem organiza o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), temos informações de que nos países onde a avaliação formativa efetivamente acontece, os estudantes têm o melhor desempenho no PISA. No meu trabalho, discuto que é a avaliação da sala de aula nessa perspectiva formativa que permite aos estudantes desenvolverem as habilidades de maneira mais efetiva, não é um treino para as avaliações externas.

Eu também queria dizer sobre a questão do contexto, os professores acham que as avaliações não refletem o contexto local. Em qualquer que seja a escola desse país, do sul ao norte, do leste oeste, nós precisamos entender que ali tem brasileiros, e como brasileiros eles precisam ter acesso a tudo aquilo que existe no país da melhor qualidade. Eu não posso entender, eu não posso aceitar, que um estudante do Rio Grande do Sul, aprenda mais matemática que um estudante do Amazonas. Isso para mim é inconcebível quando eu falo de estados, de nação. A gente só muda a perspectiva de uma construção de identidade de um país quando todos têm acesso de maneira igualitária ao conhecimento. Aí a gente pode entrar em uma outra perspectiva que é a questão da equidade, alguns lugares precisam de mais recursos, de mais investimentos, porque do ponto de vista da equidade, ele se encontra em uma condição de desvantagem em relação aos outros estados. Não é admissível que um estudante de uma escola de periferia conclua o Ensino Fundamental tendo tido acesso a menos conhecimentos do que o estudante da escola central, dentro de uma mesma cidade. Nós não podemos permitir que um discurso como esse se instale dentro das escolas, o estudante da periferia precisa tanto quanto qualquer outro estudante,

inclusive o estudante da classe baixa, da classe pobre, de ter acesso ao mesmo conhecimento que o estudante rico. Se a gente imaginar porque ele está na escola de periferia, na escola pobre, a gente não vai ter que trabalhar tudo aquilo com ele, nós começamos a reforçar, via sistema educacional, lugares sociais de exclusão. A primeira coisa para incluir socialmente é garantir que todos tenham acesso ao conhecimento da mesma forma. E, para isso, a gente tem que brigar por políticas que garantam a equidade. Eu não posso dizer que na corrida da aprendizagem aqueles que estão em desvantagem vão alcançar os mesmos lugares que aqueles que se encontram em uma posição de vantagem. Então, aí sim a escola precisa de mais atenção, de mais investimento, de muito mais coisas para que a gente possa suprir a situação de desvantagem na qual aqueles estudantes se encontram. Mas se um estudante resolve sair aí do Paraná e vir aqui para Brasília, esse estudante tinha que chegar aqui na mesma condição de aprendizagem, de conhecimentos dos estudantes de Brasília, se eles estiverem no mesmo ano escolar. Nós não poderíamos admitir que isso fosse diferente.

Do ponto de vista do currículo, a Constituição garante autonomia aos entes federados, então esbarramos com pequenas variações das organizações curriculares por conta das autonomias constitucionais de municípios e estados. Assim, esse estudante pode chegar com defasagem em algum conteúdo porque naquele currículo, daquele estado, daquele município, não era trabalhado naquele ano escolar, aí isso é admissível. Mas, de forma geral, daquilo que é básico, que é igual, deveriam estar todos em pé de igualdade, porque são brasileiros, que independente de onde moram, precisam ter acesso ao mesmo conhecimento. Isso é uma condição básica para a cidadania em termos de nação. E aí, por exemplo, há muito tempo, Luiz Carlos Libâneo, quando falava da Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos dizia que não há como a gente fazer qualquer tipo de mudança via Educação se as pessoas não têm acesso ao conhecimento da mesma forma. A primeira compreensão é essa. Não posso achar que, se estou trabalhando na escola da periferia, esse estudante precisa de menos.

Sobre as avaliações externas, elas são preparadas, por meio da orientação técnica, sem trazer vieses culturais que prejudiquem a compreensão dos itens da prova levando prejuízos para os estudantes. As questões não usam expressões regionalistas, porque isso pode ser um elemento que possa provocar prejuízo para o

estudante na prova. Elas trazem uma linguagem universal, que todo e qualquer brasileiro tem condições de compreender. Os contextos também são observados.

Nas últimas avaliações que eu pude acompanhar, nós observávamos até a questão de gênero. Será que os contextos dos itens privilegiam de uma maneira mais equilibrada contextos que atendam a ideia de estereótipos masculinos e estereótipos femininos? Predomina situações em que os personagens do contexto dos itens são homens ou predominam contexto em que as personagens são mulheres? Até para diminuir o viés de gênero, que existem pesquisas internacionais que mostram que o desempenho em testes padronizados, que mulheres tendem a ter um desempenho menor dos homens em algumas circunstâncias. São pesquisas mais antigas, mas elas diziam que um dos elementos é que os contextos dos itens normalmente não são atrativos para as mulheres. É carrinho, bolinha de gude, futebol, coisas que para algumas culturas não estimulavam o envolvimento das meninas no processo de resolução. Até esses aspectos a gente observa. Lógico não é algo que determina a elaboração da prova, a montagem da prova, mas a gente observa. Eu diria que a prova não é estranha a nenhum contexto. Às vezes alguém fala assim: “problema envolvendo frutas” que usa o nome de uma fruta que é típica de um estado da região norte, se você quer dizer isso, você tem que contextualizar - no estado do Amazonas existe uma fruta típica chamada cupuaçu. Você não pode dizer assim: lá eles gostam de cupuaçu. Você tem que dizer que há uma fruta típica da região norte chamada cupuaçu que é dessa maneira, muito utilizada para isso, aí você pode entrar no detalhe matemático que você quer. Você apresenta aquela informação para que ela não seja elemento que comprometa o desempenho dos estudantes na prova.

Acerca das contribuições das avaliações externas para as escolas, eu diria que a primeira coisa é o debate, eu tentar ler a minha realidade a partir desse resultado. Como eu analiso isso frente a minha realidade? Eu me enxergo? Eu não me enxergo? Se eu não me enxergo, por que eu não me enxergo? O que acontece aqui na minha realidade que eu acho que esse resultado não reflete o trabalho que foi desenvolvido? É preciso analisar a situação. Se, de fato, eu reconheço que aquilo que estou fazendo em sala de aula, que as habilidades que eu estou estimulando não estão sendo suficientes, que estou estimulando parcialmente uma mesma habilidade, eu preciso ampliar as oportunidades formativas para que isso seja explorado de maneira mais diversificada em minha sala de aula. Olhando para a interpretação da Escala de Proficiência, percebi que é uma parte dos estudantes que conseguem fazer alguma

coisa dessa habilidade até esse tipo de situação, as mais complexas poucos fizeram, o que tenho que fazer com isso? Eu tenho que estimular as habilidades complexas. Preciso ler a partir da Matriz de Proficiência.

Um elemento que eu acho que é falho é o processo de formação para compreender a escala de proficiência. A escola tem que discutir, se a escola não consegue sozinha, chama a Secretaria de Educação, os especialistas que estão nas universidades ou do próprio INEP. Porque não basta falar da média, tenho que entender o que significa dizer que 40% dos estudantes estão no nível 1, 10% nível 2, que habilidades estão descritas ali para que eu entenda porque que aqueles estudantes só conseguiram responder aquele tipo de atividade. O que seria o mais simples e mais complicado que eles não avançaram a escala de proficiência? Isso precisa ser compreendido. Se eu compreendo isso, vou para a sala de aula e estimo os meus estudantes. É preciso pensar o por que esse objeto do conhecimento, apresentado dessa forma, só alcançaram os estudantes que estão no nível tal da escala de proficiência, como é que posso estimular os outros estudantes para que cheguem até lá? Como é que eu posso ampliar as oportunidades formativas em sala de aula para que os estudantes desenvolvam as habilidades mais complexas ou uma mesma habilidade em um nível de complexidade mais alto?

Precisamos olhar para as dimensões da avaliação externa na escola, na sala de aula e também para a de natureza política. Qual é o meu posicionamento individual, o posicionamento do coletivo da escola, o posicionamento coletivo no âmbito de uma Secretaria de Educação, frente ao investimento em educação? Fazemos debate público, político, da qualidade da Educação brasileira, da minha escola, da minha cidade, e ao fazer isso nós nos posicionamos de forma crítica frente às políticas públicas que existem, frente ao financiamento que é ofertado, como é que a gente discute isso? Por que eu digo conhecer esse posicionamento político? Porque, na maioria das vezes, pelo menos com a minha experiência, normalmente, o debate político é de natureza corporativa salarial. Não importa a condição da escola. Apesar de estar na pauta de reivindicações a melhoria da escola, a qualidade, esse assunto ele não é efetivamente enfrentado pelos professores, ele é o elemento da eterna queixa. Mas os resultados das avaliações externas nos permitem confrontar o resultado desejado com o resultado alcançado e a nossa condição de trabalho. Eu acho que as avaliações externas nos permitem pautar o debate político pela condição de trabalho e pela condição de funcionamento das escolas.

Se eu fosse pensar em um processo de avaliação externa, eu incluiria um modelo, não como é realizado o SAEB que é censitário, no quinto, nono ano e no Ensino Médio. Um modelo de avaliação amostral em que pudéssemos fazer uma análise da produção do estudante no sentido da produção escrita, como uma outra maneira de interpretar o desenvolvimento dos estudantes, como eles desenvolveram as suas habilidades. Porque, ainda que a técnica de elaboração de itens fale que as alternativas erradas precisam ser plausíveis, elas precisam indicar um percurso cognitivo que o estudante utilizaria, mas que chega a um resultado errado. A minha experiência me diz que essas alternativas erradas nem sempre refletem efetivamente o percurso cognitivo dos estudantes, elas refletem mais aquilo que o especialista acha que o estudante pensaria do que efetivamente aquilo que o estudante pensou. Então, para um trabalho mais efetivo da intervenção em sala de aula, eu acho que seria importante ter avaliações com itens abertos. Mas seria uma outra avaliação paralela, porque ela tem uma complexidade de elaboração e de correção diferente. Para corrigir itens abertos eu não posso fazer uma avaliação censitária se não nós não terminamos nunca. Poderíamos categorizar um pouco melhor os acertos e os erros dos estudantes e trabalhar com os professores. Por exemplo, eu trabalho com criatividade, a nossa ênfase sempre é o desenvolvimento das habilidades de fluência e flexibilidade de pensamento, até mesmo de originalidade de pensamento. E esses itens abertos nos permitem isso, verificar como é que os estudantes resolvem, que tipo de conhecimento eles mobilizam.

Em termos de possibilidades, eu faria isso de uma maneira amostral, não muito grande as amostras por conta dessa complexidade, com pessoas treinadas para avaliar uma produção escrita aberta nessa perspectiva da identificação, dos tipos de erro, dos tipos de acertos, e depois fazer uma interpretação pedagógica e comunicar isso de uma maneira que os professores possam entender as estratégias de acerto, de erro, levando para sala de aula um repertório de possibilidades para que os estudantes avancem na aprendizagem.

Se você não trabalha a perspectiva do acerto, você implica também no não pertencimento e na não consolidação da aprendizagem. Aquele que acertou, em que lugar se encontra do ponto de vista da atenção e do reconhecimento das habilidades desenvolvidas? Só porque acertou, tornou-se confiante? Desenvolveu um autoconceito positivo de que eu sei, que eu domino, que eu posso transferir o conhecimento aprendido para outras situações? Se eu não lido com a estratégia do

acerto, tanto quanto devo lidar com a estratégia do erro, não consolido as aprendizagens para aqueles que “alcançaram os objetivos” na perspectiva do professor. As análises dos acertos, especialmente quando a gente consegue diferentes categorias de respostas, é importante para os estudantes perceberem que a matemática não se faz de uma única forma, isso gera confiança, consolidação das aprendizagens. É a ideia do pertencimento na aula de matemática, porque eu posso fazer diferente e posso fazer certo. Ao perceber que pode existir diferentes maneiras de fazer certo, o estudante se sente mais estimulado a tentar construir suas respostas.

É válido ainda comentar que não adianta a gente falar das avaliações externas se a gente também não preparar os professores para dar feedback para os estudantes. Às vezes o professor faz um trabalho legal, mas ele não dá feedback, então o estudante não consolida aprendizagem, não autorregula sua aprendizagem, não se automonitora. Se os professores passassem a dar feedbacks para os estudantes, feedbacks qualitativos, apropriados, no tempo certo, também acho que os resultados da avaliação externa mudariam muito, porque isso iria ajudar de maneira muito significativa os estudantes a desenvolverem estratégias de autorregulação, suas estratégias metacognitivas, fazer a sua autoavaliação.

A gente tem muita coisa para ensinar na escola, na formação dos professores, sobre avaliação antes de nos preocuparmos com as avaliações externas.

todos professores precisam entender que as avaliações trazem objetos do conhecimento que estão associados às habilidades descritas na Matriz de Proficiência que são compatíveis com o período escolar para quem aquela avaliação se destina.

conhecer o processo

descriptor

níveis de complexidade

escala de proficiência

linguagem universal

Um encontro com a professora Regina Buriasco

Olá, eu sou Regina Luzia Corio de Buriasco, professora de Matemática, Licenciada em Matemática, Mestre em Educação Matemática e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Atualmente sou professora aposentada da Universidade Estadual de Londrina, porém continuo como professora Sênior no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina. Tenho trabalhado e pesquisado Avaliação da Aprendizagem Escolar e com Educação Matemática Realística, uma abordagem no Ensino da Matemática e com Avaliação da Aprendizagem Escolar.

Obrigada por compartilhar esse momento comigo! Gostaria de dialogar um pouco com você acerca de avaliações externas que acontecem na dinâmica de uma instituição escolar da Educação Básica.

Vamos lá! Tudo começou quando, no meio dos anos 80, responsáveis pela Secretaria de Educação me chamaram para coordenar um grupo que iria discutir a elaboração de um novo Currículo, de uma Proposta Curricular para Educação Fundamental, para o Ensino Fundamental no Paraná, e eu aceitei. Em meio a esse trabalho, o professor Ubiratan D'Ambrosio me chamou e perguntou: o que você vai fazer na próxima quarta-feira? E eu respondi que iria trabalhar. Ele completou dizendo que eu não iria trabalhar, mas que eu iria substituí-lo na Venezuela. Argumentei que era impossível substituí-lo.

Durante essa conversa ele me informou que teria uma reunião e gostaria que eu participasse. A reunião era com um grupo de avaliação. Expliquei que eu não entendia disso. Ele riu. Eu fui.

Essa discussão que aconteceu na Venezuela com um grupo do Instituto de Estudos Avançados (IEA) tinha o objetivo de discutir se a América Latina e África entrariam ou não em um projeto de avaliação que existia e ainda existe. Na época aconteceram duas avaliações internacionais e estavam preparando a terceira. Era o terceiro Estudo Internacional de Ensino de Ciências e Educação Matemática (TIMSS). Todos os outros Muitos dos representantes que estavam lá, ou eram representantes oficiais do que seria o Ministério de Educação do país ou era algum estudioso da avaliação. Eu não era nenhuma das duas coisas. Participei dessa reunião para discutir

algumas coisas e contei que eu não trabalhava com Avaliação em Massa, mas com Avaliação da Aprendizagem. Comentei que eu estava participando para verificar dados e condições para o caso de o Brasil poder participar.

Quando voltei de lá, pediram-me para produzir um material composto com a tradução da prova do segundo estudo para o português, observando se havia algum obstáculo linguístico, de compreensão cultural, coisas assim, e para que eu selecionasse alguns livros didáticos e documentos norteadores da Educação do Brasil. Eu fiz e encaminhei para o IEA e para o professor Ubiratan que encaminhou para o Ministério da Educação.

Passado cerca de um ano, fui ao Chile para fazer a validação da prova que uma Universidade de Santiago ia aplicar relativa ao segundo estudo. A ideia deles era testar para ver como os estudantes se saíam naquela prova. Para essa aplicação era necessária uma validação da tradução, e eu fiquei lá durante 15 dias trabalhando nisso.

Nesse período, conheci três pessoas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que estavam participando de um curso de tratamento estatístico para pesquisas em Avaliação Externa. Comentei que não entendia de avaliação, e que trabalhava com pesquisa qualitativa.

Um tempo depois, recebi uma ligação do diretor do INEP convidando-me para uma reunião de trabalho, mas não comentou sobre o que seria. Eu fui e descobri que era para trabalhar com as questões do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). As aferições do SAEB estavam começando. Tinha acontecido uma em 1990 e a próxima, a segunda, estava prevista para 1993. Nessa reunião, formamos um grupo de trabalho, e esse foi o marco inicial do meu trabalho com Avaliação Externa. Até então, era com Avaliação da Aprendizagem que me preocupava.

Nessa época o Paraná tinha publicado o Currículo Básico para Escola Pública do Paraná - Ensino Fundamental, do qual eu tinha sido uma das autoras, e o próximo passo, a partir disso, era discutir a questão da Avaliação. O Paraná participava de um projeto internacional chamado Projeto Qualidade na Educação (PQE), e o instrumento que eles iam usar para tentar avaliar a qualidade da Educação no estado era uma prova aplicada na população dos estudantes de quarta série, oitava série e terceiro colegial. A prova era o instrumento para avaliar a qualidade da Educação, não exatamente para avaliar os estudantes. Mas, não tem jeito, acaba sendo. Eu participei de todo o processo, coordenei a elaboração das provas de Matemática, encerrando

em 2002. Apesar de ser uma Avaliação de Massa, uma Avaliação Externa, a partir da primeira edição, ela também tinha a intenção de verificar como é que estavam as aulas, como é que estavam os estudantes, porque não era uma amostra, era a população toda que participava.

De meados de 1990 até 2002, somente em 2002 é que foram inseridas questões dissertativas. Eu dizia para o pessoal que se os estudantes faziam prova de redação, eles poderiam fazer prova discursiva de Matemática. Essa prova foi composta com três questões discursivas para quarta série, quatro questões para oitava série e três questões para o terceiro colegial. A partir dessas amostras, voltei a estudar apenas a avaliação da aprendizagem escolar enquanto prática de investigação com a estratégia Análise da Produção Escrita. Essas temáticas compõem várias dissertações e teses do grupo de pesquisa coordenado por mim, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática e Avaliação (GEPEMA).

Quando entrei para o meu doutorado, em 1995, eu já participava do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná (AVA), então resolvi fazer minha pesquisa com a resolução feita por professores e estudantes nas questões da prova do AVA, não a prova de questões abertas, a prova comum que ainda não era a prova feita e analisada pela Teoria de Resposta ao Item (TRI). A prova do AVA era feita com base na estatística clássica, no modelo tradicional, e tinha 40 questões. Nessa época, por conta da avaliação, o Paraná estava dividido em 10 mesorregiões, e nós convidamos professores de todas elas que trabalhavam na oitava série para fazer uma oficina conosco, para discutir as dificuldades das questões daquela prova por meio da resolução delas. No primeiro momento, os professores tinham que resolver detalhadamente as questões da prova e, então discutíamos e eles tentavam imaginar o modo que os estudantes iam resolver, já que eles deveriam resolver cada questão como se estivessem explicando para os estudantes em sala de aula. Dos professores convidados, tive oitenta e sete aceites, no decorrer do grupo continuaram uns setenta e cinco professores, uma amostra não representativa do estado estatisticamente, mas como eu queria fazer uma análise qualitativa, não tinha a obrigatoriedade de ser uma amostra de fato.

Após a oficina, quando fui fazer o gráfico dos acertos das diferentes questões, um gráfico de linha com acertos dos professores e dos estudantes nos mesmos eixos, o “desenho” dos gráficos me pareceu muito similar, isso foi uma coisa que me chamou atenção. Outra coisa observada é que os professores, conforme esperado, erravam

muito menos que os estudantes. No entanto, algumas questões mais erradas pelos professores nem sempre eram as mais erradas pelos estudantes, e alguns dos erros dos estudantes eram exatamente os “alguns” dos erros que os professores cometiam. Nas provas originais, para os estudantes, propositadamente, colocávamos questões rotineiras, que são aquelas que estão bastantes presentes em livros didáticos e que o professor faz muito em sala de aula, questões intermediárias e questões não-rotineiras, que são aquelas que dificilmente aparece no livro didático e na sala de aula. Os estudantes acertavam várias questões rotineiras, as quais também eram as mais acertadas pelos professores. As questões não rotineiras eram mais acertadas pelos estudantes do que pelos professores. Sobre isto, estou dizendo naquelas exceções, nas quais o professor e o estudante não tiveram os pontos do gráfico de linha similares. A outra coisa que me chamou atenção foram os erros, alguns erros que os estudantes faziam eram os mesmos que alguns professores faziam, não todos os professores, aquela pequena parte que teve erros. Com isso, fiz um estudo que não apareceu na tese, o qual era centrado em pensar: se eu tirasse da prova todas as questões que a maioria dos professores errou, os estudantes teriam ido muito bem na prova. Isso me deixou com uma pergunta na cabeça: o que está acontecendo?

Digo que minha tese de doutorado foi o motivo mais forte para eu continuar na avaliação, porque, a princípio, o que eu estudava era Etnomatemática, Modelagem. Em alguns dos primeiros artigos que escrevi falo da diferença entre Avaliação da Aprendizagem e Avaliação de Rendimento. A Avaliação Externa é uma Avaliação de Rendimento, é um retrato que você tira naquele minuto e que não é, não pode ser modificado, e a Avaliação da Aprendizagem é feita no processo e pode ser retomada sempre que necessário.

Se formos pensar em termos de contribuições das Avaliações Externas para a sala de aula, eu diria que uma delas é a composição das provas do AVA, por exemplo, com questões rotineiras, intermediárias e não-rotineiras. Até então, nas salas de aula, as questões intermediárias não eram rotineiras, e a partir da prova ela passou a ser, os professores começaram a usar. O mesmo vale para o SAEB, há questões que não eram usuais e passaram a ser menos não usuais.

Uma outra coisa que gostaria de comentar é que, enquanto o SAEB não era tratado pela TRI, ele representava algo que se queria, as questões eram baseadas nas ideias de conteúdo programático. Era preciso ensinar o que seria cobrado na Avaliação Externa. Isso é uma coisa boa e uma coisa ruim. Eu digo que é boa porque

mostra coisas diferentes que os professores podem fazer e que são capazes de fazer, e é ruim porque acaba centralizando o conteúdo programático das aulas somente naquelas questões. Propor em torno de 40 questões considerando uma proposta curricular em sua totalidade não é tão simples assim e isso valorizava certas questões e conteúdo. Essas questões, de certo modo, poderiam se tornar modelo, porque os professores tinham acesso à prova, então os elaboradores de itens precisavam de certo cuidado e responsabilidade. Já com a TRI, o acesso não era mais permitido, o modelo em si não permitia mais essa divulgação. Escrever uma questão de um descritor que seja balizada com outras questões do mesmo descritor é uma coisa muito trabalhosa.

Outro ponto é a questão da divulgação, no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e no SAEB, por exemplo, não se teve a divulgação efetiva para dizer que tal dia seria aplicada a prova e que era importante a presença de todos, com isso, muitas questões do SAEB vinham em branco, do PISA também. O número de estudantes que faziam a prova era tirado de uma amostra significativa, mas o número de questões resolvidas eu tenho minhas dúvidas. De toda forma, o tratamento estatístico dá conta desses ajustes. Eu penso que deveriam ter mais cuidado na divulgação, não apenas das datas das provas, mas incentivar os estudantes a fazerem e ter cuidados no momento dos resultados. Até porque em um país que está tentando buscar a meritocracia isso é perigoso, certamente as crianças que não se saem bem nas provas são de escolas que precisam de mais incentivos. A ideia de meritocracia não ajuda, ela atrapalha. Há um avaliador francês que diz que não é colocando o termômetro toda hora para aferir a febre de uma pessoa que a febre vai baixar sozinha, são necessárias medidas durante e depois da aferição. Esse para mim é o grande problema. Há uma programação para o antes e para o dia da prova, e depois fica meio obscuro.

Vamos pensar! É como se fossemos refletir no que fazer com aquilo, com aqueles resultados. Olhando para o PISA, ele tem questões excelentes, mas não é divulgado para os professores o banco de questões que poderiam usar, fazer trabalhos incríveis. Tem muitas questões que compuseram provas anteriores que estão disponíveis, um acervo muito interessante. O Brasil continua pagando para participar do PISA e usufruindo muito pouco disso do ponto de vista da escola, não estou falando do ponto de vista institucional, nem governamental.

Falando ainda em meritocracia, o medo e a preocupação dos professores são justamente por conta disso, dar mais ao melhor. Em um país que se diz democrático, pensar em meritocracia assusta, é uma coisa extremamente antidemocrática. Vejo muitas escolas prepararem os estudantes para fazer a prova que vai gerar o IDEB e isso foge completamente das ideias mais simples dos modelos de avaliação. O que mais acontece na escola, é o preparar para. É diferente, por exemplo, de uma olimpíada. O sujeito se prepara para a olimpíada, se ele ganhar ele tem prêmio. Agora, transformar as aulas no dia a dia em preparação para uma prova parece-me fora de propósito e antidemocrático. Deste modo não dá para saber se os resultados refletem, de fato, a qualidade do ensino, não dá para saber se as coisas estão ou não estão bem.

Voltando ao exemplo do termômetro, se uma criança está com febre, não adianta colocar o termômetro novamente dentre alguns minutos para medir a temperatura, é preciso fazer alguma coisa para reduzir a febre. Vejo que a meritocracia não é a saída. É preciso fazer um trabalho de conscientização nas escolas de para que serve a Avaliação Externa, de como seus resultados podem ser utilizados.

Veja, quando é divulgado o resultado do PISA, a única coisa que a gente enquanto professor fica sabendo é que o Brasil, por exemplo, tá em 53º lugar, em 72º, e nada além disso. Então, com isso, o que se pode fazer? Essa discussão precisava ser feita. Essa é uma discussão política, democrática, que precisava ser feita. É preciso democratizar tanto o conhecimento a respeito das Avaliações Externas, quantos seus resultados e buscas de soluções. É preciso levar tudo isso para a escola e discutir com os professores, saber o que os professores pensam a respeito. Se isso não for feito, vai ficar só valendo a nota, tal escola está em tal lugar e pronto, acabou. Isso não ajuda em nada. Tem que ser um caminho de ida e volta. Tem que ser das instituições oficiais de ensino para as escolas e das escolas para as instituições, se isso não for feito não adianta muito. Não adianta a gente pensar que as provas deveriam ser assim, que o conteúdo deveria ser este ou aquele. Para mim o que importa é esse trabalho em conjunto com as escolas. Antes disso não adianta a gente ficar pensando em outras grandes soluções.

A Avaliação Externa é uma Avaliação de Rendimento, é um **retrato** que você tira naquele

minuto e que não é, não pode ser modificado.

preparar para

meritocracia

o depois fica obscuro

Um encontro com a professora Maria Isabel Ortigão

Olá, eu sou Maria Isabel Ramalho Ortigão, professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Na graduação da UERJ eu leciono a disciplina Educação Matemática para Crianças, Jovens e Adultos e no Programa de Pós-graduação em Educação (PROPED), eu coordeno o Grupo de Pesquisa Políticas de Avaliação, Desigualdades e Educação Matemática.

Obrigada por compartilhar esse momento comigo! Gostaria de dialogar um pouco com você acerca de avaliações externas que acontecem na dinâmica de uma instituição escolar da Educação Básica.

Bom, as minhas pesquisas têm o foco na avaliação, na Avaliação Educacional. Eu tenho alguns orientandos de mestrado e doutorado que vem da matemática, mas nós trabalhamos em uma perspectiva ampliada em termos de temáticas, não focado em uma área específica como é a da Educação Matemática.

A minha inserção no campo da avaliação teve início nas minhas experiências profissionais como professora de Educação Básica durante muitos anos, e eu fui me aproximando da temática em algumas atividades que eu desenvolvi. No mestrado eu me aproximei um pouco mais da avaliação externa, e especificamente, analisei um documento que, naquela época, acabava de surgir que era Matriz de Avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Eu fiz uma análise sobre esse documento, os pressupostos, quem participou da construção, quais as ideias colocadas ali e em que medida as vozes dos professores da Educação Básica estavam presentes nesse documento. Foi uma análise documental com algumas entrevistas aos elaboradores desse documento, e isso já me deu um conhecimento bastante grande sobre a política de avaliação externa. O SAEB acabara de ser criado no âmbito do INEP e já haviam as negociações para o Brasil participar do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Quando eu entrei no doutorado mergulhei nas discussões acerca da avaliação externa, seus fundamentos teóricos e metodológicos. Me envolvi com análise de dados. E gostei disso! Me envolver com as complexidades desse tipo de análise, é uma coisa que me dá um certo prazer no campo da investigação. Mesmo consciente das limitações desse tipo de análise.

Eu estou há 15 anos na UERJ, é um tempo pequeno dentro da academia, mas eu tenho 45 anos de magistério e essa bagagem me ajuda também nos processos de interpretação dos resultados das pesquisas, de formação em pesquisa e de formação docente.

Em minhas pesquisas, me interessa investigar as relações entre desempenho estudantil, características dos estudantes e suas famílias e características das escolas onde eles estudam. Para isso, tenho feito uso das bases de dados do SAEB, PISA, ou outra que apareça. Olho para a base de dados como se estivesse olhando para uma fotografia panorâmica e eu tento analisar relações que são possíveis. É como se eu tivesse, naquele momento, olhando uma fotografia panorâmica e nela buscando enxergar detalhes, buscando focar num determinado aspecto, ou em outro. Por meio de recursos estatísticos, de softwares, vou analisando as possíveis relações entre as variáveis. Em minhas pesquisas eu sempre busco lentes que me possibilitam um olhar melhor, com acuidade. Essas pesquisas que faço também funcionam como guarda-chuva para os meus orientandos, e a partir de especificidades ou de alguns detalhes, eles vão se agregando e vão construindo as suas próprias pesquisas de mestrado, doutorado, iniciação científica, monografia.

Hoje eu estou transitando um pouco também na relação entre avaliação externa e avaliação interna - avaliação que ocorre na sala de aula. Busco entender e relacionar as lógicas em que são construídas e que interferências há entre elas. Entendo que a avaliação tem um papel importante na educação, que é o papel de orientar a aprendizagem e o ensino, orientar a formação do estudante e do docente. Muitas vezes esse papel se perde e termina se prestando apenas à classificação. Também tenho pensado na relação das políticas de avaliação e de currículo e como essas relações ocorrem dentro da escola e das salas de aula. Entendo que a avaliação (interna ou externa) é um processo político - uma política educacional promovida e conduzida no âmbito governamental ou no âmbito da escola. Eu trabalho numa perspectiva crítica, com aporte na sociologia da educação. Mas, tenho também um diálogo com alguns autores pós-críticos, até pela minha inserção numa linha de pesquisa que é fortemente marcada pelo pós-estruturalismo.

Às vezes, sou questionada pelo fato de trabalhar com avaliação externa. Há pessoas que acham que sou defensora da avaliação externa pelo fato de estudá-las. O Brasil tem hoje um sistema de avaliação externa amplo e complexo (SAEB). Ao longo do processo de constituição do SAEB houve diversas modificações: ele deixou

de ser amostral e passou a avaliar censitariamente as escolas públicas da educação básica. Isso permitiu a construção do IDEB, impulsionando uma ideia equivocada de que esse indicador é uma medida de qualidade - uma simplificação da ideia de qualidade. Isso é muito ruim. E contribui para que a avaliação deixe de cumprir a sua função de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. A avaliação passou a ter uma função reguladora, classificatória, e mais grave, de culpabilizar o professor pelo que acontece na escola, sem considerar as características do próprio processo de escolarização em um país com tamanha desigualdade. Então eu acho que o que tem acontecido tem sido muito ruim. Esse processo que vai acontecendo, limitador e segregador, acaba reforçando lógicas que os professores às vezes nem percebem que estão nas suas atuações, acham que isso é culpa do outro, da avaliação externa, mas não percebem que aquilo que ele está criticando como sendo ruim está presente no processo avaliativo em suas salas de aula, na sua atuação como professor e como avaliador do processo ensino-aprendizagem.

Avaliação externa e avaliação interna são dois processos distintos. Elas têm princípios e pressupostos diferentes e funções também diferentes. Ocorre que muitas vezes essas coisas são misturadas. A avaliação externa, pela sua própria característica, faz uso de prova e de questionário autoadministrável. E eu não consigo vislumbrar outro instrumento que não seja a prova. O problema é que quando você olha para a escola, a escola também pauta a sua avaliação na prova. E não foi a avaliação externa que trouxe isso. A prova sempre existiu. O problema é a confusão entre o significado de avaliar, em especial, quando confundido com aplicar prova (avaliar como sinônimo de prova). Em relação ao trabalho com Matemática, é mais agravante ainda. E acho que muitos professores não se dão conta de que avaliar não é dar prova. Na verdade, é uma discussão que precisa ser feita nas escolas. A reflexão sobre avaliação parece estar ausente das discussões entre professores. Também está ausente das formações de professores. Eu penso que essa é uma questão que precisaria ser enfrentada. A avaliação precisa ser colocada em discussão na escola. Colocar em discussão não significa que vai modificar o modo dos professores avaliarem, não é uma relação de causa e efeito; é muito mais complexo que isso. A ausência de discussões, no meu entendimento, tem servido para reforçar lógicas meritocráticas. Como disse antes, as avaliações externas são pautadas em lógicas que deveriam ser diferentes das lógicas que pautam a avaliação interna. Clarificar essas diferenças pode ser um bom começo para uma reflexão sobre avaliação. A

própria função da avaliação deveria ser clarificada e fazer parte das discussões/reflexões docentes. Para que que a gente avalia? Acho que é uma questão básica, a gente avaliar para quê? O que que eu quero com avaliação? Certamente, muitos sentidos e ideias sobre avaliação irão surgir.

Eu acho que há um esvaziamento da discussão, essa é uma questão importante e tem sido apontada em estudos nacionais e internacionais, qual é o lugar da avaliação? Uma coisa para gente pensar é qual o lugar da avaliação na formação docente, é um lugar muito esvaziado, muito secundarizado.

Muitos de meus estudantes e orientandos são professores, estão na escola. Quando converso com eles sobre avaliação, em geral, dizem que na escola, nas reuniões específicas não há discussões sobre avaliação. Eles seguem o que sempre fizeram, aplicam prova, verificam o certo e errado, não olham para o que estudante fez, como o estudante está pensando.

Na direção da discussão de avaliação, posso dizer que alguns conceitos carregam uma polissemia enorme. Fala-se muito, por exemplo, em ensino de qualidade. Acredita-se que avaliar por meio da prova seja mais objetiva. É ela, a prova, que vai dizer o que o estudante sabe. O resultado é que informa a qualidade da aprendizagem, é a nota do estudante que vai dizer se houve ou não qualidade no processo de aprender.

Quando meus estudantes afirmam essa relação entre prova - objetividade - qualidade, eu os questiono: mas isso está escrito onde? Aí eles respondem: ah, mas sempre foi assim! Uma naturalidade que precisa ser desconstruída.

Outra coisa, quando o professor diz que aquele número do IDEB não está representando a escola, eu fico pensando assim: tudo bem, eu também acho que muitas vezes não, mas qual é a interpretação que ele faz para dizer isso? O que aquele número quer dizer? Como é que eu posso a partir daquele número pensar na escola, pensar qual é a política de avaliação da escola, pensar qual é o currículo escolar? Eu acho que essas construções precisam ser feitas na escola, não é um documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que vai chegar e vai mudar tudo, isso é uma ilusão. Acho que o governo continua atuando da forma que ele acha mais fácil, é mais fácil culpar o professor, é mais fácil construir um documento do que de fato construir escolas que se organizem, que tenham biblioteca, que tenham apoio aos estudantes mais vulneráveis, que tenham as condições de dignidade de cidadania, que tenham um laboratório, que tenham equipamentos, livros e tudo mais,

um pátio, espaço para as crianças e adolescentes conversarem, brincarem, espaço para estudar.

Uma das coisas que eu acho que é significativa da avaliação externa, é mostrar a distribuição desigual da educação. As avaliações externas em outros países também trazem uma questão importante da desigualdade, o impacto dos aspectos sociais, culturais, econômicos, principalmente nos resultados dos estudantes, chamando atenção para esses resultados que não são neutros, eles são impactados por uma série de aspectos e que nem sempre são considerados.

Por outro lado, destaco também o próprio desenvolvimento dos procedimentos, das tecnologias de avaliação, de softwares que possibilitam trabalhar com dados complexos, trabalhar com desagregação, porque antes só tinha a possibilidade de trabalhar com dados agregados, esses softwares, hoje, abrem a possibilidade para trazer evidências das características docentes, da prática, da escola, das condições da escola, o que contribui para melhorar o resultado.

Quando iniciei o curso de mestrado tive acesso a um conjunto de textos que discutiam as características ou ações que melhoram os resultados dos estudantes. Uma dessas características era o fato de ter na sala de aula uma pequena biblioteca, um cantinho de leitura e também de como que a escola estava lidando com dever de casa, se os estudantes faziam, se o professor passava, se o professor corrigia, qual é a atenção que é dada na sala de aula em relação ao dever de casa. Eu era professora há bastante tempo e nunca tinha pensado nessas questões. Eu pensei: eu não cuido do dever de casa, eu passo, se o estudante quer fazer, ele faz, se não quiser fazer, não é problema meu, ele que resolva em casa. Eu até fazia umas anotações, perguntava se tinham dúvidas, mas era uma forma muito genérica de lidar com o dever de casa. A partir desse momento, eu comecei a pensar: será que eu posso modificar a minha prática docente e ser mais cuidadosa com o dever de casa? E eu comecei me questionando: o dever de casa é realmente importante? Ele contribui com a aprendizagem do estudante? É necessário? Daí passei a experimentar uma série de ações no sentido de mobilizar o estudante a ter prazer e vontade de fazer o dever de casa, não como uma obrigação. Busquei textos que me ajudassem nas reflexões e fui modificando as minhas práticas para repensar a minha atuação sobre dever de casa. Eu acho que isso foi bom para os estudantes que passaram a ter um compromisso maior com sua própria aprendizagem. Também foi bom para mim porque passei a ter outra relação com o dever de casa e com as aprendizagens dos meus estudantes.

No caso do cantinho de leitura, é evidente que não é uma relação de causa e efeito. Mas, talvez, evidencie que naquela sala de aula há um cuidado com a leitura. Possivelmente, um reconhecimento da importância da leitura no processo de aprendizagem.

Durante a minha trajetória, tanto na minha atuação na Pedagogia, quanto na Licenciatura em Matemática, eu propus várias ações de desenvolvimento da leitura. Construí uma pequena biblioteca, com textos de literatura sobre Matemática e Educação Matemática, e incentivei os estudantes a ler, queria que eles tivessem prazer em ler. Essa era a ideia. Eu sempre falava de livros, levava livros para a sala de aula e deixava circular entre os estudantes, propunha atividades a partir de pequenas leituras. Tive retornos bem positivos, e eu acho que para mim as modificações em minha prática de sala de aula foram consequências das leituras e estudos sobre avaliação.

A divulgação dos resultados de uma avaliação - externa ou interna - precisam cumprir uma função pedagógica. E nem sempre isso ocorre. Com relação às divulgações da avaliação externa: o que está chegando nas escolas? O que o IDEB significa? Para mim é igual ao termômetro. O resultado precisa ser interpretado. Mas, o que o número quer dizer? Não estar com febre é sinal de saúde? A pessoa pode ter uma doença e não ter febre. O idoso, por exemplo, tem infecções e não tem febre. O termômetro apenas nos indica algo. Voltando à avaliação: o Ideb é apenas um indicador. Mas, não indica a qualidade da escola.

Por exemplo, eu fui chamada em uma escola para fazer uma consultoria porque a escola tinha tirado uma nota muito ruim no IDEB, e eu fiz várias atividades na escola. Lembro do diretor me dizer: “antes do IDEB essa escola era ótima, a gente ficava acima da média, depois que apareceu esse tal do IDEB minha escola piorou”. E indaguei: mas por quê? O que aconteceu? Ele me disse que antes só tinha a nota da prova daqueles que chegavam ao final. Analisando os dados da escola descobri que a taxa de reprovação era de 79% no segundo segmento e de 49% no primeiro segmento. Altíssima taxa de reprovação!

O IDEB relaciona dois indicadores: resultado de prova e taxa de aprovação. Isso é o que chamamos de qualidade? É a mesma coisa dizer que se a pessoa não está com febre, está com saúde. Se o termômetro marcar 37, significa o quê? Se marcar 36 e meio significa o quê? E se marcar 39-40, o que eu faço? Os

resultados precisam ser interpretados: se a febre está muito alta, é necessário ir ao médico ou hospital.

A análise da escala do SAEB ou do IDEB também precisam de interpretação. O que significa aquele número? O que significa 178, por exemplo? A gente não está habituado com esse tipo de escala, mas com uma escala de 0 a 10. Dois estudantes tiram 7, significa que os dois sabem a mesma coisa? Não, depende da questão que cada um acertou, depende do que cada um fez, depende de tantas coisas. Não dá para dizer que a qualidade está pautada em um único indicador. Há uma subjetividade na avaliação. É equivocado achar que a prova é objetiva. Objetiva, onde? Em que? Eu acho que ter clareza dos critérios de avaliação são aspectos importantes quando você vai avaliar, mas sempre vai ter subjetividade, não existe nada neutro. Neutro é, talvez, uma pedra, mas a posição onde a pedra está já deixa de ser neutra.

A docência nos chama à responsabilidade. Temos uma responsabilidade social com nossos estudantes. Muitas vezes, professores relatam que são cobrados e culpabilizados pelos resultados dos estudantes. As avaliações têm nos mostrado que resultados não são neutros, mas, sim, impactados por um conjunto de fatores: características sociais, econômicas e culturais dos estudantes e suas famílias, condições de infraestrutura física e pessoal da escola, formação docente, são alguns desses fatores.

Uma vez, um professor me disse: eu tenho duas turmas: a 501 e a 801. Na 501 só tem estudante “bom”, que nunca foram reprovados; nesta turma eu trabalho bem, uso livro didático, o que eu ensino os estudantes acompanham. Na 508 eu faço o mínimo possível, porque os estudantes daquela turma não se interessam por nada. E eu fiquei pensando em como lidar com isso. Como a escola como um todo lida com isso? É muito difícil. Na verdade, a escola está contribuindo para que o sujeito fique no mesmo lugar. Não se trata de culpar o professor, mas o que você faz em uma situação dessa? Eu acho que algum tipo de cobrança, mesmo que seja uma cobrança compartilhada, colaborativa, participativa, de acompanhamento precisa acontecer. Às vezes as pessoas precisam de ajuda em seus trabalhos e muitas vezes não há espaço para pedir ajuda, porque quando você pede ajuda você é olhado com aquele professor que não sabe. Isso individualiza uma responsabilidade que deveria ser coletiva, compartilhada.

Eu já vivenciei situações difíceis na minha prática como professora. Eu estudei na época da ditadura militar. Então eu nunca tinha participado, na escola, de trabalho

em grupo, na minha escola tudo era individualizado. Quando me formei, fui trabalhar em uma escola que tinha como proposta a ideia da participação, de coletividade, a ideia de que aprende na relação com o outro. Muitas questões surgiram: como é conduzir um trabalho em grupo? O que é propor um trabalho em grupo em matemática? O que é trabalhar leitura em matemática? Daí, resolvi perguntar para a professora de Língua Portuguesa, para o professor de história e geografia: como vocês organizam o trabalho em equipe? Eu aprendi com eles, com meus colegas. Agora, imagina se eu não perguntasse? Ou se o meu não-saber fosse criminalizado? Certamente eu jamais perguntaria e ia continuar dando aulas iguais às que tinha vivenciado como estudante. Felizmente eu me senti à vontade para perguntar. Eu acho que o professor tem uma responsabilidade social, cultural, isso não quer dizer responsabilização, é muito diferente.

Uma vez uma professora me disse que não usava o livro didático porque os livros não eram adequados à realidade dos estudantes dela. Ela me disse assim: imagina trabalhar com esse livro didático, tem foto do Cristo Redentor, meu estudante nunca saiu daqui, nem sabe o que é Cristo Redentor. Então ela decidiu fazer adaptações de materiais que continham apenas o que ela achava mais simples, que era adequado para o seu estudante. E o é que se faz com isso? Eu não sei. Eu não tenho resposta para isso.

Voltando a falar do IDEB, quando comecei a estudar avaliação, eu propus algumas oficinas, e uma delas era para discutir resultados. Eu queria entender como é que o professor lê aquilo que a avaliação produz e informa. Para isso, organizei os professores em grupo: tinham professores de diferentes estados e séries escolares. Apresentei a eles alguns “boletins” e propus a seguinte atividade: vocês são professores dessa escola. Vocês vão analisar o boletim, e pensar que estratégias, ou políticas de sala de aula, podem ser construídas a partir do que lêem, do que interpretam. Foi muito interessante! Eu fui me dando conta das dificuldades que as pessoas tinham de entender o que era aquilo, o que era aquele número, aquela escala, o que era desempenho, o que era resultado, até a própria avaliação.

Em um dos relatórios dizia que 96% dos estudantes sabem, resolvem, os problemas que envolvem direção e sentido, localização de objeto. Esse relatório também dizia que quase 100% dos estudantes sabem tal assunto. Aí aí eu perguntava: você concorda com essa afirmação? Você acha que esse tópico é importante no trabalho com matemática? Por que você acha que os estudantes sabem

isso e não aquilo? E se o relatório está dizendo que os estudantes sabem esse tema, e você diz que é um tema importante, como podemos fazer o estudante avançar? Por exemplo, com relação à operação de divisão. O boletim afirmava a existência de um percentual alto de estudantes com muitas dificuldades nesta temática. E eu questionava: você sabe como é que seu estudante resolve a divisão? Como é que ele faz a conta? Você já propôs atividade de criação / invenção de problema? Alguns professores diziam que nunca tinham pensado. Fomos percebendo que os momentos de discussão nas escolas eram raros.

Outro ponto importante se refere às dificuldades na compreensão de temas estatísticos. De modo geral, professores têm dificuldades de entender estatística e a escala é uma construção feita com base nos parâmetros estatísticos. Nem sempre o fato de a pessoa ter feito curso de matemática significa que a pessoa estudou estatística. Eu, por exemplo, só fui estudar estatística quando eu tive que dar aula de estatística. Em especial após a publicação do Parâmetros curriculares, que incluiu Tratamento da Informação como uma das subáreas da matemática. A escola precisa ser pensada como um espaço formativo também para os docentes. Para isso, é necessário a criação de espaços de discussão e de estudos.

O trabalho com avaliação na escola precisa ser repensado, no sentido de se buscar uma outra forma de avaliar, menos classificatória e mais formativa. Há necessidade de clarear os sentidos da avaliação (por que avaliamos e para que avaliamos?). Mas, também, clarear os critérios que usamos para avaliar, sabendo que sempre há e haverá subjetividades no processo avaliativo. Avaliar não é o mesmo que dar uma nota, é muito mais. Ter clareza dessa diferença também é importante. A nota é representativa de que? Quem tirou 9 sabe mais do que quem tirou 8? É isso que está em jogo? Quem tirou 10 não precisa mais estudar?

Na avaliação externa, ao pensar em possíveis indicativos para a gestão, eu pensaria que a avaliação não precisaria ser censitária, ela poderia ser amostral. Parece-me que assim ela não vai ter o impacto que está tendo. Quer dizer, o fato de ela ser censitária abriu a possibilidade dos processos de responsabilização.

O PISA é uma avaliação amostral e tem alguns aspectos interessantes. Há uma discussão sobre os significados e impactos do PISA. As questões (públicas) do PISA são muito diferentes das questões propostas no SAEB. Talvez o SAEB pudesse pensar também em outras questões, questões abertas que possibilitam, por exemplo, analisar as produções, pensar como é que o estudante faz, de modos de pensar

diferente, pensar em possibilidades. As provas do SAEB reforçam o tecnicismo do ensino da matemática. A prova do SAEB é baseada na ideia de resolver problemas, contudo, são problemas com pouca problematização/pouco desafio. Uma proposta mais vinculada à ideia de exercício, uma proposta vinculada ao tecnicismo - não situações que permitam o estudante pensar ou se posicionar.

Não dá para dizer que a **qualidade** está pautada em um **único indicador**. Há uma subjetividade na avaliação. É equivocado achar que a prova é **objetiva**. Objetiva, onde? Em que? Eu acho que ter clareza dos critérios de avaliação são aspectos importantes quando você vai avaliar, mas sempre vai ter **subjetividade, não existe nada neutro**.

IDEB

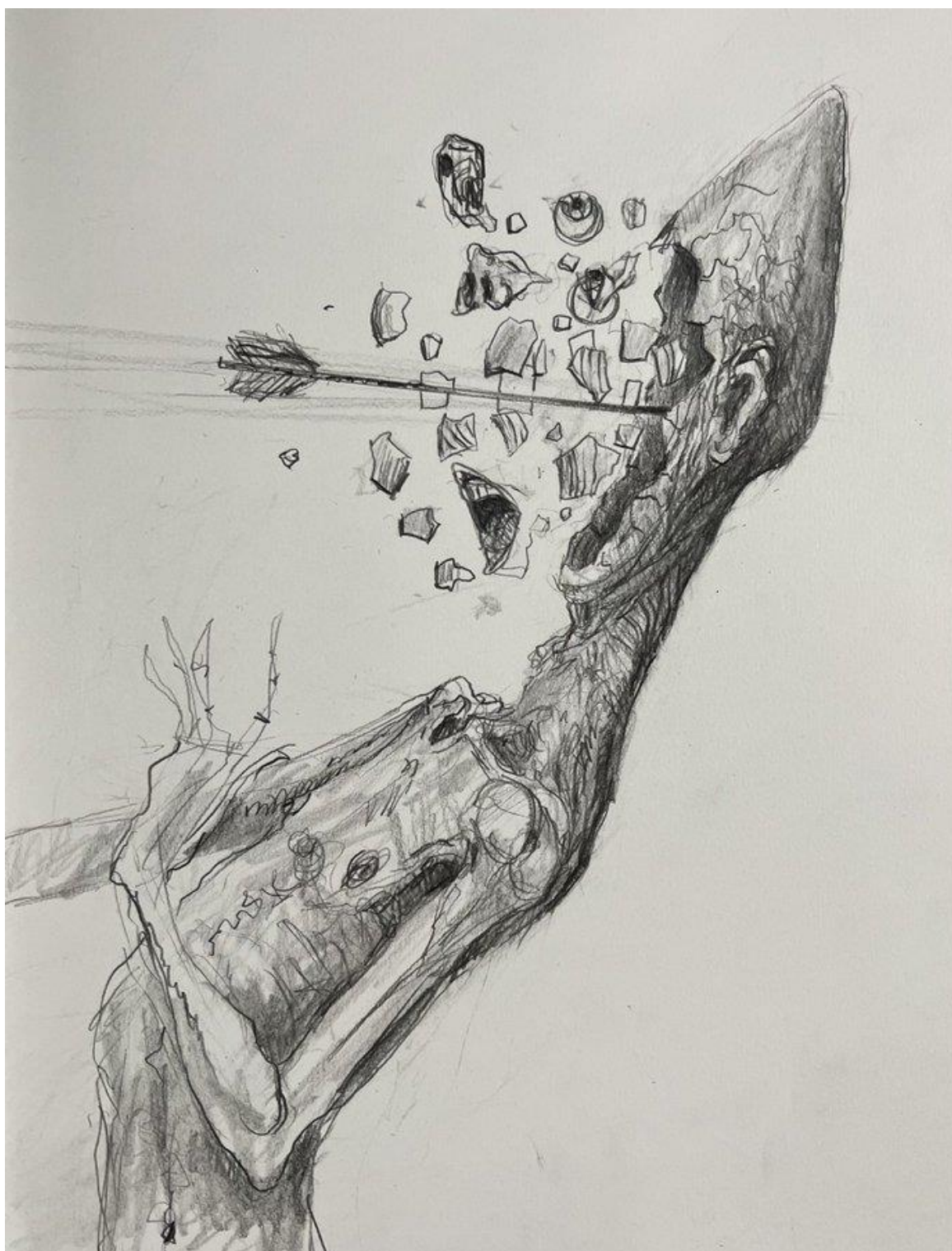
neutralidade

culpabilização

responsabilidade social

Cada movimento que você faz abre um mundo inteiro de possibilidades¹³¹.

¹³¹ Matt Haig. **A biblioteca da meia-noite**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.



homem atingido por aquilo que não pode ser desvisto

Susano Correia

Com as textualizações, *inventando (me) em travessias*

[ou permitindo-me continuar a escrever essa tese], mesmo atravessada [ainda sendo] pelas regras do colonizador, ocupo [ou tento ocupar] um lugar no mundo, produzo uma leitura plausível¹³²: leio e releio, penso e repenso e reescrevo-as de forma a produzir com elas. Essa estratégia de movimentação se dá como potência de produção de meu texto, como autora, em primeira pessoa, produzindo significados para aquilo que me foi dito.

Uso essa estratégia, pautada em Romulo Lins¹³³, quando o autor (entrevistado) afirma algo, afirma na direção de alguém (entrevistador), na direção de interlocução. Ou seja, o autor (entrevistado) está falando para um leitor (entrevistador) constituído por ele, que por sua vez, lê aquilo que o autor falou e se constitui como um novo autor. Com produção de enunciações, em movimento de vai-e-vem, o autor “confirmará” sua verdade, que já foi por si legitimada antecipadamente, no momento da entrevista.

Na tônica de minha escrita, em uma tentativa de operar em um espaço de possibilidades, de resistência, ocupando brechas, procurarei me movimentar *explicitando avaliações externas, a escola e as avaliações externas, avaliações externas em um por vir*, sem apresentar argumentos fechados, mas convites para uma produção decolonial, com escola e avaliações, estudantes e professores, famílias e comunidades, humanos e não-humanos, que produzem outros espaço-tempo-matérias, que se inventam em outros modos de produções vidas,

¹³² Romulo Campos Lins. Por que discutir Teoria do Conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas**. Rio Claro: Editora UNESP, p. 75 – 94, 1999.

¹³³ Romulo Campos Lins. O Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações. In: Claudia Laus Angelo. (Org.). **Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história**. São Paulo: Editora Fi, 2022. Disponível em: <https://www.editorafi.org/ebook/652campos>. Acesso em: 02 jul 2023.

enquanto eu escrevo
eu não sou o Outro
mas a própria voz
não o objeto
mas o sujeito.
torno-me aquela que descreve
e não a que é descrita
eu me torno autora,
e a autoridade
em minha própria história
eu me torno a oposição absoluta
ao que o projeto colonial predeterminou
eu retorno a mim mesma
eu me torno¹³⁴.

¹³⁴ Grada Kilomba. **While I Write**. Tradução de Anne Caroline Quiangala. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=UKUaOwfmA9w Acesso em: 16 nov. 2022.

Desassossegada, transgredindo os [meus] limites, tensionada pelas produções, escolho (re)visitar as frases dos encontros, escolho [ou pelo menos tento] não fazer casa no medo. Nesse movimento, a fim de continuar a composição de meu texto, de minha travessia em [na] pesquisa, habitando silêncios, decido trazer cores¹³⁵ [ou re-viver],

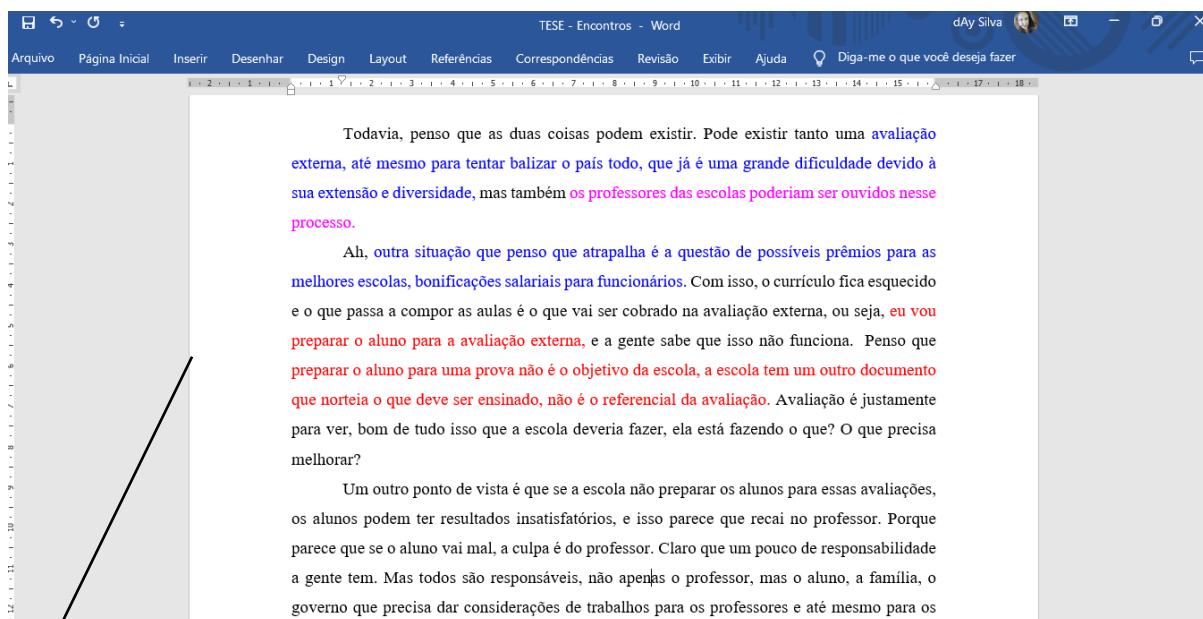


Figura 26: Registros.

Fonte: Autoria própria.

aquilo que me toca como potência para produzir explicitando avaliações externas, grifo de azul,

avaliação externa, até mesmo para tentar balizar o país todo

aquilo que me toca como potência para produzir com a escola e as avaliações externas, grifo de vermelho,

preparar o aluno para uma prova não é o objetivo da escola

aquilo que me toca como potência para produzir avaliações externas em um por vir, grifo de rosa,

os professores das escolas poderiam ser ouvidos nesse processo.

¹³⁵ Cores selecionadas de maneira aleatória [conscientemente sem significados, se essa ingênua frase faz algum sentido]: as três primeiras disponível em: *cor da fonte – mais cores*.

Entre faíscas, de algum modo, *explicitando avaliações externas*,

digo que no meio dos anos 80, aconteceu uma discussão com um grupo do Instituto de Estudos Avançados (IEA) cujo objetivo era o de discutir se a América Latina e África entrariam ou não em um projeto de avaliação que existia e ainda existe¹³⁷,

desenhando [ou constituindo] processos [em discursos] democráticos e marcando um movimento tocante à educação, à universalização da educação básica, ao início das relações do Brasil com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico¹³⁸ (OCDE)¹³⁹ para monitoramento, indicações e produções de políticas públicas de cunho educacional [em uma dinâmica que emergem relações de poder reproduzindo lógicas hegemônicas de padrões coloniais] e à construção de um sistema de avaliação educacional [as primeiras métricas foram realizadas a partir de 1906]¹⁴⁰, pautado em *estratégias do setor privado e de mercado, de políticas de accountability e responsabilização*¹⁴¹. Avaliar o que? Avaliar como? Avaliar para que?

Nesse mesmo período, com a promulgação da Constituição de 1988¹⁴², em seu artigo 206, fica assegurado que o ensino seja ministrado com a garantia de padrão de qualidade¹⁴³. *Qual é o padrão de qualidade? Como avaliar a qualidade da educação brasileira?* É preciso ter um objetivo muito bem definido¹⁴⁴. É preciso delinear os critérios que vão ser avaliados. Esse é o ponto chave¹⁴⁵.

¹³⁷ Regina Buriasco, 2021.

¹³⁸ A OCDE opera em nível estrutural e superestrutural e, conforme seu *modus operandi*, como mantenedora de uma ordem internacional caracterizada por assimetrias de poder e pela interferência da lógica de produção capitalista e sua divisão internacional do trabalho sobre as políticas públicas delineadas nos territórios nacionais.

Edison Flávio Fernandes. **A política da OCDE para a Educação Básica**: das mesas de reuniões internacionais à carteira escolar. 2019. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília – DF. 2019.

¹³⁹ <https://www.oecd.org/education/>

¹⁴⁰ João Luiz Horta Neto. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educação**, n.42/5, 2007.

¹⁴¹ Antonio Marcos Zatti; Maria Angélica Pedra Minhoto. Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945188993>. Acesso em: 14 out. 2022.

¹⁴² Brasil. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 out. 2022.

¹⁴³ A discussão acerca da qualidade da educação remete à definição do que se entende por educação. Luiz Fernandes Dourado; João Ferreira de Oliveira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?lang=pt#>. Acesso em: 14 out. 2022.

¹⁴⁴ Érika Silva, 2021.

¹⁴⁵ Carolina Silvestre, 2021.

Para lidar com interrogações como essas e também com a ausência de dados¹⁴⁶ relativos à educação, como contingência da qualidade educação, é que se ensaiou a implementação de avaliações externas¹⁴⁷, de um sistema próprio de monitoramento.

A fim de compreender a dinâmica das avaliações em larga escala¹⁴⁸, de antemão, enuncio o conceito de avaliação, um processo que tem objetivos, aborda uma metodologia, dispõe de instrumentos, é preciso analisar informações, julgar essas informações, e a última coisa que fazemos nesse processo é a tomada de decisão¹⁴⁹.

E a avaliação externa é uma avaliação de rendimento, é um retrato que você tira naquele minuto e que não é, não pode ser modificado,¹⁵⁰ que são utilizadas para a orientação e elaboração de Políticas Públicas, a partir do desempenho dos estudantes das instituições,¹⁵¹ em um discurso de é algo que vem para avaliar a qualidade do ensino¹⁵².

No Brasil, convergindo com as discussões e decisões, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma autarquia do Ministério da Educação (MEC), organizou, em 1990, a primeira aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com a utilização de uma prova como instrumento para avaliar a qualidade da educação¹⁵³ brasileira.

Na direção da discussão de avaliação, é possível dizer que alguns conceitos carregam uma polissemia enorme. Fala-se muito em ensino de qualidade. Acredita-se que eu vou entrar na sala, avaliar com prova, e a prova vai dizer o que o estudante sabe, é isso que é a qualidade, é a nota do estudante que vai dizer da qualidade.¹⁵⁴

¹⁴⁶ Bernadete Angelina Gatti. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, v. 2, n. 1, p. 08-26, Guarulhos, 2014.

¹⁴⁷ Luiz Carlos de Freitas. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

¹⁴⁸ Cleyton Gontijo, 2021.

¹⁴⁹ Jader Dalto, 2021.

¹⁵⁰ Regina Buriasco, 2021.

¹⁵¹ Ana Carolina Correia, 2021.

¹⁵² Iara Doneze, 2021.

¹⁵³ A qualidade da educação é uma espécie de atributo, em princípio adquirível no mercado dos bens educacionais, e, sendo assim, não é algo universalizável, até porque supõe diferenciação entre os consumidores da educação, além de possibilidade de legitimar a exclusão de parte deles.

Pablo Gentili. Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da Educação das majorias. In: Pablo Gentili. (Org.). **Pedagogia da Exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis: Vozes, 1995.

¹⁵⁴ Maria Isabel Ortigão, 2021.

Se bem vês, as avaliações externas, pelas suas próprias características, do jeito que são conduzidas, não têm como não serem pautadas em prova, talvez não seja possível vislumbrar um outro instrumento que não seja a prova.¹⁵⁵

Nessa edição, foram selecionadas turmas de 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do Ensino Fundamental, em uma amostra de escolas públicas, avaliando Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e redação¹⁵⁶, com correção sob responsabilidade das Secretarias de Educação pautada na Teoria Clássica dos Testes (TCT), modelo linear clássico de correção, levando em consideração o todo, seguindo o princípio de que, quanto mais acertos, maior o domínio. Com o uso dessa teoria, a prova representava algo que se queria, as questões¹⁵⁷ eram baseadas nas ideias de conteúdo programático, era preciso ensinar o que seria cobrado¹⁵⁸,

já que propor em torno de quarenta questões considerando uma proposta curricular em sua totalidade não é tão simples assim e isso valorizava certas questões e conteúdos¹⁵⁸.

Em 1993, ano previsto para a aplicação da segunda edição do SAEB no mesmo formato que o anterior, foi aprovado o Plano Decenal da Educação para Todos tornando explícita a finalidade desse sistema, sendo a de *aferir a aprendizagem dos estudantes e o desempenho das escolas de primeiro grau e prover informações para avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional*¹⁵⁹.

Diante da necessidade da comparação entre os resultados das aplicações de diferentes provas à diferentes estudantes em diferentes anos, o INEP, em 1995, adotou a utilização de um outro método para elaboração e correção dos itens do SAEB, a Teoria de Resposta ao Item (TRI). A partir dessa edição, o SAEB passa de uma análise da prova como um todo para a análise de cada item, uma análise psicométrica dos resultados.

A TRI é um conjunto de modelos matemáticos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade) do

¹⁵⁵ Maria Isabel Ortigão, 2021.

¹⁵⁶ As informações relativas ao histórico as avaliações e exames educacionais foram extraídos do sítio do INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 14 out. 2022.

¹⁵⁷ No sistema de avaliação externa, a terminologia *questão* (questões) não é empregada e sim *item* (itens), o qual assume a característica de unidimensionalidade. No entanto, ao redigir o texto, ora aparecerá questão, ora item, prezando o discurso dos sujeitos participantes da pesquisa.

¹⁵⁸ Regina Buriasco, 2021.

¹⁵⁹ Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

*estudante (variável latente, não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens. Quanto maior a proficiência do estudante, maior a probabilidade de ele acertar o item*¹⁶⁰. Com esse novo modelo de prova, o acesso e a divulgação das questões deixam de ser permitidos¹⁶¹.

Além dessa mudança nos métodos, nessa edição, no dia previamente determinado, com uma organização bastante rígida, diferente do dia a dia escolar,¹⁶² enquanto aplicadores externos à escola, pessoas que não fazem parte daquele espaço escolar¹⁶³,

permaneceram em sala para os estudantes de 4ª, 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio de uma amostra de escolas públicas e particulares fazerem a prova de Língua portuguesa e Matemática, em um outro local, já que os professores não podem ter contato com a prova durante a aplicação, um questionário socioeconômico foi aplicado¹⁶⁴,

uma espécie de questionário de avaliação que olha não apenas a postura do professor, mas também o espaço escolar¹⁶⁵, para estudantes, professores das áreas avaliadas e diretores, prática que [ainda] se mantém vigente.

Esses questionários socioeconômicos configuram uma das formas de identificar qual é o público que está na escola¹⁶⁴. Nele contém perguntas direcionadas à prática do professor, se ele faz uso de alguma metodologia específica, como é feita a divisão das aulas, se são aulas mais expositivas, se são aulas em que o professor dedica uma parte do tempo para teoria depois para resolução de exercícios, quanto ao colégio, pergunta se o professor tem acesso aos laboratórios, aos computadores, se os momentos de hora-atividade ocorrem com outros professores da mesma área ou com professores de área diferente, se são ofertados momentos de formação em que os professores partilham suas experiências com os outros, momentos em que se conversa sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, se o PPP é uma construção coletiva¹⁶⁵.

¹⁶⁰ Ruben Klein. Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **Revista Meta: Avaliação**, v. 1, n. 2, p. 125-140, 2009. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/38>. Acesso em: 14 out. 2022.

¹⁶¹ Regina Buriasco, 2021.

¹⁶² Adriane Quero, 2021.

¹⁶³ Ana Carolina Correia, 2021.

¹⁶⁴ Raul Tolentino, 2021.

¹⁶⁵ Fernando Pereira, 2021.

Quase que simultaneamente, em 1996, foi promulgada a versão mais recente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com o objetivo de assegurar o direito social à educação a todos os estudantes brasileiros e o *processo de avaliação de rendimento escolar*¹⁶⁶.

E, com isso, para analisar as informações a partir da aplicação das avaliações externas, *em termos do que os estudantes conhecem, compreendem e são capazes de fazer*, começaram a ser definidas métricas com a *construção de escalas de proficiência baseadas em uma Matriz de Referência Curricular*¹⁶⁷, estruturada a partir de competências e habilidades. Em 1997, a interpretação dos desempenhos em Matemática se deu a partir de uma escala com quatro níveis.



¹⁶⁶ Brasil. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 out. 2022.

Art. 9º A União incumbir-se-á de: coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

¹⁶⁷ Maria Helena Guimarães de Castro. **Sistemas de avaliação da Educação no Brasil: avanços e novos desafios. São Paulo em Perspectiva**, v. 23, n. 1, p. 5 - 18, 2009. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf. Acesso em: 09 set. 2022.

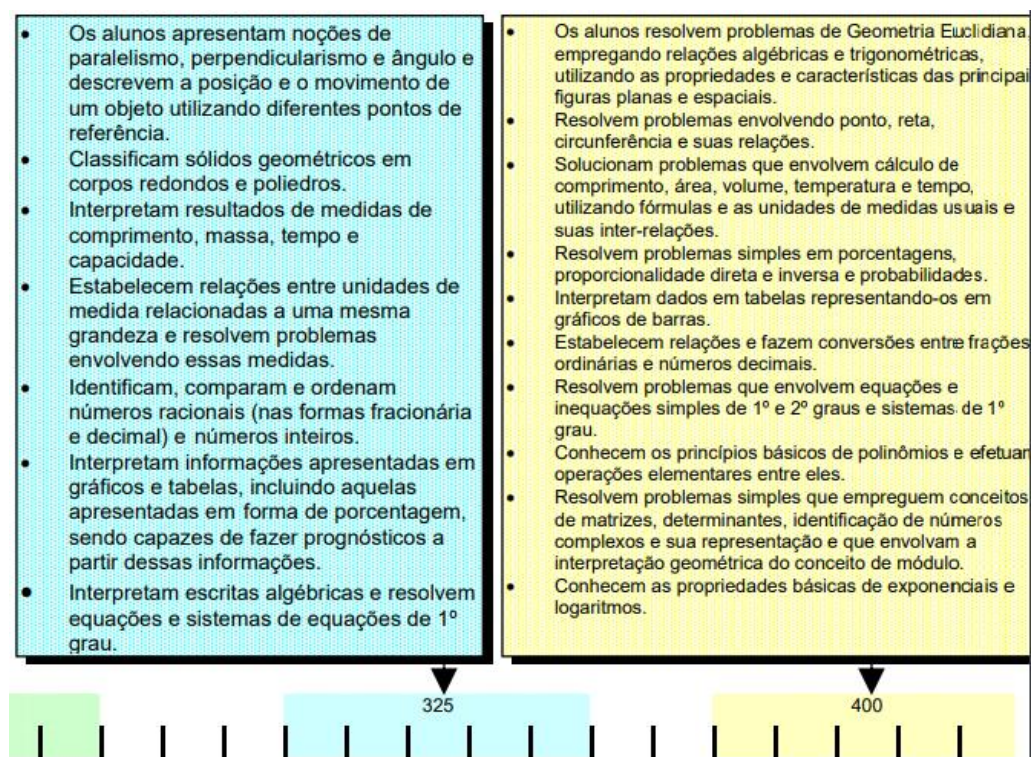


Figura 27: Níveis de proficiência em Matemática em 1997.

Fonte: Adaptado de INEP (1997)¹⁶⁸.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, os responsáveis pelo SAEB fizeram novos estudos e reformularam as Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Matemática, áreas que seriam avaliadas nas próximas edições (2001 e 2003).

Em 2005, o sistema de avaliação passou a ser composto por duas avaliações: *Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)* e *Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC – Prova Brasil)*¹⁶⁹, sendo a segunda aplicada de forma censitária, a cada dois anos, ou seja, é feita um ano sim, outro não, apenas para estudantes de escolas públicas com mais de 30 estudantes matriculados na 4ª série (5º ano) ou 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental, e o fato de ser censitária abriu a possibilidade de processos de responsabilização¹⁷⁰.

¹⁶⁸ Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB 97**. Brasília, DF: INEP, 1997. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/saeb-97-primeiros-resultados>. Acesso em: 05 out. 2022.

¹⁶⁹ João Luiz Horta Neto. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educação**, n.42/5, 2007.

¹⁷⁰ Maria Isabel Ortigão, 2021. Sugestão de leitura: Luiz Carlos de Freitas. A avaliação e o uso da avaliação. **Blog do Freitas: Avaliação Educacional**. 2014. Disponível em:

Com o conjunto de dados de todas as edições [e considerando as futuras], para efeito de acompanhar e monitorar a qualidade da educação e estabelecer metas para isso, foi **criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007**¹⁷¹, índice que varia entre zero e dez, com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto nº 6.094, fundamentado em concepções e bases metodológicas do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), um estudo comparativo internacional, **amostral e com alguns aspectos interessantes**¹⁷⁰ realizado a cada três anos sob responsabilidade da OCDE.

Afinal, **o IDEB¹⁷² é um indicador de que?**¹⁷⁰ Um indicador de qualidade do sistema educacional brasileiro elaborado a partir da análise recíproca entre conhecimentos, habilidades e competências dos estudantes e outras demandas. Um indicador que **olha para a aprendizagem, mas também para o número de aprovação de uma escola**¹⁷³,

que envolve também vários critérios e não só a nota do estudante em si, o número de acertos e erros de questões, a aprovação, a retenção, e evasão, gerando uma nota final¹⁷⁴, **um número que acaba sendo um referencial, digo que é um referencial, pois não traduz toda a realidade de que uma escola pode trabalhar, até porque têm muitas variáveis na hora de compor esse número e muita coisa é deixada de lado no meio desse número.**

Externamente, esse número acaba criando um ranqueamento, muita gente acaba julgando a instituição por esse número¹⁷³,

e servindo **como parâmetro, um parâmetro da escola em relação às demais escolas, ou escola em relação à região, ou a escola em relação ao estado, e até em âmbito nacional**¹⁷⁵.

<https://avaliacaoeducacional.com/2014/11/12/a-avaliacao-e-o-uso-da-avaliacao/>. Acesso em 16 out. 2022.

¹⁷¹ Adriane Quero, 2021.

¹⁷² Sugestão de leitura: Reynaldo Fernandes. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projeco.es.pdf. Acesso em: 18 out. 2022.

¹⁷³ Raul Tolentino, 2021.

¹⁷⁴ Carolina Silvestre, 2021.

¹⁷⁵ Fernando Pereira, 2021.

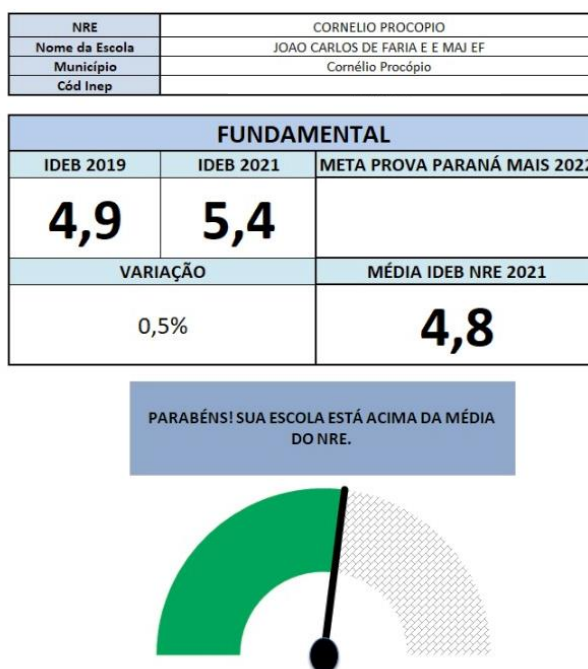


Figura 28: Projeção IDEB 2021.

Fonte: Adaptado do arquivo recebido pela escola.

O IDEB retorna um número e esse número nem sempre expressa a realidade, a qualidade de ensino¹⁷⁶, não reflete muito bem a aprendizagem, a aprendizagem dos estudantes de determinada escola¹⁷⁷, já que a prova por ser censitária¹⁷⁸, massificada¹⁷⁹, estanque¹⁷⁶, aplicada e unificada para todo país¹⁸⁰, acaba avaliando de uma forma muito geral, nivelando, quase sempre, os estudantes por cima¹⁷⁷ e esses resultados não são neutros, são impactados por uma série de aspectos que nem sempre são considerados, aspectos sociais, culturais, econômicos¹⁷⁸.

Ainda, com esse índice outras situações podem ser evidenciadas, uma delas

¹⁷⁶ Raul Tolentino, 2021.

¹⁷⁷ Fernando Pereira, 2021.

¹⁷⁸ Maria Isabel Ortigão, 2021.

¹⁷⁹ Érika Silva, 2021.

¹⁸⁰ Iara Doneze, 2021.

são os possíveis prêmios¹⁸¹ para as melhores escolas e bonificações salariais para funcionários¹⁸².

Considerando que o sucesso escolar está relacionado ao alcance de bons resultados nos testes em larga escala¹⁸³ e que as melhores escolas são aquelas que têm os maiores índices, estes são altos em comparação com as metas projetadas, ou seja, tem o ensino de [mais] qualidade, em uma linguagem articulada ao poder, favorecendo a lógica meritocrática.

Luiz Carlos de Freitas, comunica que ao operar com a lógica meritocrática, reunimos *instrumentos para promoção de ranqueamento ou ordenamento de estudantes, escolas ou profissionais da educação com a finalidade de definir recompensas para professores ou para a equipe da escola [salariais] ou punições [demissão ou perda de salário adicional]*. Acrescenta ainda, que a meritocracia *fortemente ancorada em processos matemáticos e estatísticos de estimação, é principalmente usada como ferramenta para estimar metas a serem cumpridas pelas escolas e pelos profissionais*.

Alinhando com isso, temos que *os resultados dos processos de avaliação são assumidos como válidos para definir o pagamento por mérito, entendido este como a recompensa por um esforço que levou a conseguir que o estudante aprendesse, atingindo uma meta esperada ou indo além dela*¹⁸⁴.

¹⁸¹ Ocimar M. Alavarse; Maria Helena Bravo; Cristiane Machado. Avaliação como diretriz das Políticas Educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro. Anais ... **III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**. Espanha, 2012. Disponível em: https://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/OcimarM.Alavarse_res_int_GT3.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

¹⁸² Jader Dalto, 2021.

¹⁸³ Nataly Gomes Ovando; Dirce Nei Teixeira de Freitas. As iniciativas de avaliação nas redes escolares municipais. In: Dirce Nei Teixeira de Freitas; Giselle Cristina Martins Real. (Org.). **Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental**: cenários municipais. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2011.

¹⁸⁴ Luiz Carlos de Freitas. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: **Seminário de Educação Brasileira**, Centro de Estudos Educação e Sociedade: Campinas, 2011.

Tema		Meta				
7	Qualidade da educação básica / Ideb	fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:				
		Ideb	2015	2017	2019	2021
		EF iniciais	5,2	5,5	5,7	6,0
		EF finais	4,7	5,0	5,2	5,5
		EM	4,3	4,7	5,0	5,2

Figura 29: Metas - IDEB.

Fonte: PNE 2014 - 2024 (2014)¹⁸⁵.

Uma outra, de ordem política, é a definição dessas metas em nível federal, sem dialogar com os outros governos¹⁸⁶,

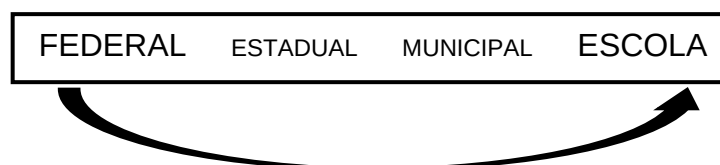


Figura 30: Metas - caminho.

Fonte: Autoria própria.

com efeito de regulação do que acontece na escola, de obrigatoriedade [reforçando as lógicas coloniais], a qual elege a busca para atingir e superar um número¹⁸⁷.

¹⁸⁵ Brasil. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditaao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 07 out. 2022.

¹⁸⁶ João Luiz Horta Neto. Avaliação educacional no Brasil para além dos testes cognitivos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 23, n. 1, p. 37 – 53, 2018. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3990>. Acesso em: 10 out. 2022.

¹⁸⁷ Ana Paula de Matos Oliveira. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

E, como as coisas estão se configurando, pelo menos no Brasil, o que está acontecendo é muito ruim, porque a avaliação deixou de cumprir a sua função, hoje é um processo fortemente regulador, de culpabilizar o professor pelo que acontece na escola sem considerar as características do próprio processo de escolarização em um país com tamanha desigualdade¹⁸⁸.

Talvez as avaliações externas, sirvam para tentar balizar o país todo, que já é uma grande dificuldade devido à sua extensão e diversidade¹⁸⁹,

ou só para diagnosticar o que o governo quer mostrar, sirvam para politicagem¹⁹⁰ e, mais ainda, para mostrar a distribuição desigual da educação¹⁸⁸.

Elas aparecem como um mecanismo de seleção e distribuição de indivíduos nos lugares sociais e nas hierarquias de poder e prestígio em diferentes localidades¹⁹¹ e,

quase sempre, vêm acarretada de indicativo de investimento em cada colégio, em cada núcleo¹⁹²,

para que ações sejam trabalhadas pela escola, pela Secretaria de Educação e por Políticas Públicas, ações que deveriam ser colocadas e pensadas¹⁹³,

que [poderiam] permitir pautas para o debate político pela condição de trabalho e pela condição de funcionamento das escolas¹⁹⁴.

Com isso, em uma tentativa de lidar com as regras desse jogo, muitos estados, desde a implementação das avaliações externas, começaram a instituir sistemas próprios de avaliação, em um discurso de caráter diagnóstico para a instituição de ensino e também para a organização e planejamento de Políticas Públicas para o estado e para o país¹⁹⁵.

Qual a proposta do estado [Paraná] acerca das avaliações externas?

Silêncio.

¹⁸⁸ Maria Isabel Ortigão, 2021.

¹⁸⁹ Jader Dalto, 2021.

¹⁹⁰ Érika Silva, 2021.

¹⁹¹ José Dias Sobrinho. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: Luiz Carlos de Freitas. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2001.

¹⁹² Fernando Pereira, 2021.

¹⁹³ Raul Tolentino, 2021.

¹⁹⁴ Cleyton Gontijo, 2021.

¹⁹⁵ Adriane Quero, 2021.

O Paraná, por exemplo, participava de um projeto internacional chamado Projeto Qualidade na Educação (PQE)¹⁹⁶,

CRIAÇÃO COMO UNIDADE DE ASSESSORAMENTO DA ESTRUTURA DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, A UNIDADE DE COORDENAÇÃO DO PROJETO QUALIDADE NO ENSINO PÚBLICO DO PARANÁ.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO PARANÁ, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, itens V e VI, da Constituição Estadual, DECRETA:

Art. 1º Fica instituída, como unidade de assessoramento da estrutura da Secretaria de Estado da Educação, a Unidade de Coordenação do Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná, com o objetivo de planejar e gerenciar os processos de implementação e execução do referido Projeto, os quais serão efetivados no interior da Secretaria de Estado da Educação - SEED, através de suas Unidades Básicas de execução.

Art. 2º Compete à Unidade de Coordenação do Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná a consecução dos objetivos e metas do Projeto, mediante:

I - a coordenação da negociação do Projeto e das programações físico-financeiras decorrentes da sua implantação, as quais envolvem o Governo do Estado, o Governo Federal e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, desde a sua fase inicial até a sua avaliação final;

II - o acompanhamento da elaboração das propostas das programações anuais de investimentos do Projeto;

Figura 31: Decreto nº 3.135.

Fonte: PARANÁ (1994)¹⁹⁷.

e com isso, para desenvolvimentos institucionais, para garantir ou comprovar os financiamentos, aprovar os empréstimos, com políticas neoliberais, *centralizando ações em busca de excelência* [em um suposto ideal] *do ensino básico*¹⁹⁸, em 1995, foi criado o

Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná (AVA), e o instrumento que eles iam usar para tentar avaliar a qualidade da educação no estado era uma prova na população dos estudantes de quarta série, oitava série e terceiro colegial¹⁹⁶.

¹⁹⁶ Regina Buriasco, 2021.

¹⁹⁷ Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Decreto nº 3135 de 30 de março de 1994**. Curitiba, PR: SEED, 1994. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-3135-1994-parana-criacao-como-unidade-de-assessoramento-da-estrutura-da-secretaria-de-estado-da-educacao-a-unidade-de-coordenacao-do-projeto-qualidade-no-ensino-publico-do-parana>. Acesso em: 13 nov. 2022.

¹⁹⁸ Simone Maneira. **Os Impactos da Qualidade Total na Educação Paranaense**: Tempos de Subordinação Mercantil à Escola Pública de Ensino Fundamental. 2012. 271f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2012.

Nas provas do AVA, para os estudantes, propositadamente, eram colocadas questões rotineiras, que são aquelas que estão bastantes presentes em livros didáticos e que o professor faz muito em sala de aula, questões intermediárias e questões não-rotineiras, que são aquelas que dificilmente aparece no livro didático e na sala de aula¹⁹⁹.

Em 2002, em sua última edição, devido a conclusão do PQE, na prova do AVA, para além de sua estrutura convencional, com base na estatística tradicional, no modelo tradicional, com 40 questões, foram inseridas questões dissertativas, com três questões discursivas para quarta série, quatro para oitava série e três para o terceiro colegial¹⁹⁹.

Com um acordo de empréstimo entre o Paraná e o Banco Mundial e com a aprovação do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná, em 2012, foi instaurado o Sistema de Avaliação Básica do Paraná (SAEP). Atualmente, é possível notar que as práticas de avaliações externas já são institucionalizadas, pois o governo do estado do Paraná além do SAEB, realiza também o SAEP e, desde 2019, vem realizando as Provas²⁰⁰ Paraná Mais e Paraná²⁰¹,

sendo a primeira de caráter externo, com seus resultados sistematizados por um indicador específico, o Índice de Desempenho Escolar do Paraná (IDEPR)²⁰², baseado em procedimentos de cálculo do IDEB e a segunda sendo diagnóstica, com suas lógicas emergentes do modelo de avaliação em larga escala, da prova do SAEB²⁰³,

em favor da manutenção do poder [do saber e do ser], atuando com movimentos modernos, com as ferramentas dominantes, buscando o ideal, lidando com métricas, com padrões hegemônicos [e europeus], produzindo silêncios, apagamentos, exclusões.

¹⁹⁹ Regina Buriasco, 2021.

²⁰⁰ Informações podem ser encontradas em:

Portal SAEP - <https://avaliacaoemmonitoramentoparana.caeddigital.net/#!/programa>.

Revista do sistema SAEP - <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/index.html>.

²⁰¹ Adriane Quero, 2021.

²⁰² Juiz de Fora. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Nota Técnica IDEPR**. Juiz de Fora: UJF, 2019. Disponível em: <https://avaliacaoemmonitoramentoparana.caeddigital.net/resources/arquivos/biblioteca/NOTA%20TECNICA%20IDEPR.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2022.

²⁰³ Cleyton Gontijo, 2021.

Essas avaliações, incluindo o (novo) SAEB (em 2019, a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC), o sistema avaliativo federal foi reestruturado e unificado), com aplicações censitárias, padronizadas, trazem objetos do conhecimento que estão associados às competências e habilidades descritas na Matriz de Referência²⁰⁴ e que são [supostamente] compatíveis com o período escolar para quem aquela avaliação se destina²⁰⁵,

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA

DIRETORIA DE AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DAEB

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA - 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

QUADRO 1

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA DO SAEB: TEMAS E SEUS DESCRITORES – 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

(continua)

I. ESPAÇO E FORMA

D1	Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas.
D2	Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.
D3	Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados, pelos tipos de ângulos.

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA - 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

QUADRO 2

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA DO SAEB: TEMAS E SEUS DESCRITORES – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

(continua)

I. ESPAÇO E FORMA

Identificação de objeto em mapas, croquis e outras representações

Identificação de propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com suas planificações.

Relacionar diferentes poliedros ou corpos redondos com suas planificações ou vistas.

Identificar a relação entre o número de vértices, faces e/ou arestas de poliedros expressa em um problema.

Resolver problema que envolva razões trigonométricas no triângulo retângulo (seno, cosseno, tangente).

Identificar a localização de pontos no plano cartesiano.

uma figura construída por uma transformação homotética são propriedades das figuras que se modificam ou não se alteram. propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos, medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares).

Identificar a localização de pontos no plano cartesiano.

Identificar a localização de pontos no plano cartesiano.

Identificar a localização de pontos no plano cartesiano.

Identificar a localização de pontos no plano cartesiano.

MATRIZES DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA - 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

QUADRO 3

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA DO SAEB: TEMAS E SEUS DESCRITORES – 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

(continua)

I. ESPAÇO E FORMA

D1	Identificar figuras semelhantes mediante o reconhecimento de relações de proporcionalidade.
D2	Reconhecer aplicações das relações métricas do triângulo retângulo em um problema que envolva figuras planas ou espaciais.
D3	Relacionar diferentes poliedros ou corpos redondos com suas planificações ou vistas.
D4	Identificar a relação entre o número de vértices, faces e/ou arestas de poliedros expressa em um problema.
D5	Resolver problema que envolva razões trigonométricas no triângulo retângulo (seno, cosseno, tangente).
D6	Identificar a localização de pontos no plano cartesiano.

²⁰⁴ Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrizes de referência de matemática**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/matriz-de-referencia-de-matematica_2001.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

²⁰⁵ Cleyton Gontijo, 2021.

podendo reduzir o direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano ao direito de aprender o “básico” expresso²⁰⁶ nessas matrizes [se é que não reduzem].

Diante disso, tendo em vista os jogos políticos, uma ideia talvez seja a de entender cada uma dessas habilidades²⁰⁷. A saber, cada competência e habilidade, são indicadas por um descritor de Língua Portuguesa e Matemática, e no caso da Prova Paraná, os conteúdos essenciais de cada disciplina e também seus descritores (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Língua Inglesa e Ciências)²⁰⁸. Talvez também entender cada um desses descritores, entender a composição de cada um dos itens, *entender [...]*,

As questões das avaliações do SAEB são pensadas a partir de um manual de elaboração de itens do INEP, sendo esses de múltipla escolha, seguindo algumas recomendações técnicas para os seus formatos²⁰⁷.

O processo inicial da elaboração de itens é marcado pela escolha de um descritor da Matriz de Referência, ou seja, da habilidade e competência que se deseja avaliar. A partir disso, constrói-se o enunciado, em uma linguagem universal, sem trazer vieses culturais que prejudiquem a compreensão dos itens da prova levando prejuízos para os estudantes, sem usar expressões regionalistas, não sendo estranha a nenhum contexto²⁰⁷.

O que é essa ideia de universalidade?

Silêncio.

²⁰⁶ Luiz Carlos de Freitas. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

²⁰⁷ Cleyton Gontijo, 2021.

²⁰⁸ Adriane Quero, 2021.

Passa-se então para o momento de estruturação das alternativas, sendo elas compostas com a resposta correta e com os distratores. A **técnica de elaboração de itens** traz que as alternativas erradas precisam ser plausíveis, precisam indicar um percurso cognitivo que o estudante utilizaria, mas que chega a um resultado errado²⁰⁹.



Figura 32: Formato de item – SAEB.

Fonte: CAED (2008)²¹⁰.

Um mesmo descritor compõe itens com diferentes dificuldades, considerando uma **escala de complexidade das habilidades**, uma habilidade tem uma complexidade em diferentes níveis dentro dela mesma que podem ser alcançados, ou seja, é preciso pensar no que diferencia o mesmo assunto, o mesmo conteúdo, a mesma habilidade, em diferentes graus de complexidade²⁰⁹.

Como uma maneira **de incentivar professores a se apropriarem da técnica de elaboração de itens**, a Equipe da Diretoria de Avaliação da Educação Básica do INEP propõe a realização de oficinas de elaboração de itens em diversos estados do país, e os professores que têm seus itens revisados e aprovados, recebem um determinado valor por essa produção²⁰⁹.

²⁰⁹ Cleyton Gontijo, 2021.

²¹⁰ Brasil. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Guia de elaboração de itens: matemática.** Juiz de Fora: CAED, 2008. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~aanjos/CE095/3_Guia_De_Elabora%C3%A7%C3%A3o_De_Itens_MT.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

À medida que o estudante vai respondendo os itens, esses vão sendo mensurados na escala de proficiência e à medida que a proficiência aumenta, novas habilidades são acrescidas às que o estudante já [supostamente] domina. A escala de proficiência de matemática²¹¹ tem 11 níveis, ela vai de 0 a 10²¹².

Os testes nos mostram que nos níveis 1 e 2 não são elaborados itens, porque seriam itens tão simples que todos os estudantes aprenderiam [ou responderiam corretamente]. Do mesmo modo, dependendo do ano escolar, também não são elaborados itens que estão classificados no último nível por conta da complexidade, já que não encontraríamos estudantes com condições de responder, do ponto de vista estatístico, que pudesse ser significativo para ser interpretado aquele nível da escala²¹².

O conjunto dessas análises compõem a média de proficiência [ou proficiência média]. A escala do SAEB tem uma outra lógica. O que significa aquela nota? O que significa 178?²¹³

Ao considerar estudantes matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental e fazendo a interpretação das escalas de proficiência, com o desempenho sendo supostamente representado por 178, isso significa que esses estudantes requerem atenção especial, uma vez que ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar (nível 0).

²¹¹ Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Escalas de proficiência do SAEB**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf. Acesso em: 16 nov. 2022.

²¹² Cleyton Gontijo, 2021.

²¹³ Maria Isabel Ortigão, 2021.

QUADRO 4	
ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE MATEMÁTICA	
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
(continua)	
NÍVEL*	DESCRIÇÃO DO NÍVEL
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de: NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES - Reconhecer o maior ou o menor número em uma coleção de números racionais, representados na forma decimal. TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES - Interpretar dados apresentados em tabela e gráfico de colunas.

Figura 33: Escala de proficiência - SAEB.

Fonte: Adaptado de INEP (2020).

O que os resultados, de maneira geral, trazem?²¹⁴

Embora alguns relatos sejam de que as perguntas não são difíceis e que são cobrados conteúdos já estudados, não os que estão sendo ensinados no momento²¹⁵, o que é cobrado nas questões está de acordo com o currículo²¹⁶, há quem não concorde com a quantidade de questões e com todos os tipos de questões²¹⁷, já que, às vezes, falta muita contextualização, não é conforme a realidade da comunidade²¹⁸.

E, mesmo às vezes usando a resolução de problema, a proposta de problema, as provas do SAEB reforçam o tecnicismo do ensino da matemática, é uma proposta vinculada ao exercício, ao tecnicismo, e não uma situação que faça o estudante pensar ou se posicionar²¹⁹.

²¹⁴ Cleyton Gontijo, 2021.

²¹⁵ Ana Beatriz Pfahl, 2021.

²¹⁶ Érika Silva, 2021.

²¹⁷ Iara Doneze, 2021.

²¹⁸ Carolina Silvestre, 2021.

²¹⁹ Maria Isabel Ortigão, 2021.

[...] 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 anterior²²⁰,

[...] eu sei que aumenta os números da escola, mas só²²¹,

E o que eles querem com isso?

As avaliações externas parecem que são insuficientes porque se você olha para o papel de um sistema educacional em um país, ele certamente não é apenas fazer o cara tirar nota na prova²²².

O que esta política quer dizer?

O que ela está dizendo?

O que nós [eu] devemos [posso] fazer?

Como a avaliação externa é formulada, ela se mostra avaliando outras coisas. Se eu quero olhar para o sistema, não importa os estudantes que vão fazer. O *problema* é a política, porque ela não foi feita para implementar, e quando esse *problema* é negado, é uma maneira de desviar, de tangenciar.

As avaliações de larga escala só farão sentido se servirem para que seus resultados sejam fonte de discussões e debates, por meio de pesquisas que tomem todo o processo como objeto de estudo²²³.

²²⁰ Igor Pitoli, 2021.

²²¹ Ana Beatriz Pfahl, 2021.

²²² João Ricardo Viola dos Santos; Romulo Campos Lins. Movimentos de Teorizações em Educação Matemática. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, v. 30, n. 55, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/qHxLRw7GgxTTFHRmw7h3cjH/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 dez. 2022.

²²³ Regina Luzia Corio de Buriasco; Maria Teresa Carneiro Soares. Avaliação em Educação Matemática: algumas reflexões. In: **Avaliações da educação básica em debate** : ensino e matrizes curriculares de referência das avaliações em larga escala. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

Produzindo faíscas, tensões entre *a escola e as avaliações externas*,

tento pensar: Que escola é produzida pelas avaliações externas? Qual é a política de avaliação [externa] da escola? De que forma as avaliações externas acontecem na escola? [...] em uma escola que se constitui em aparência democrática no acesso, na oportunidade, na qualidade, na produção, legitimação e propagação de conhecimentos a fim do desenvolvimento integral do ser humano, em uma escola que mesmo assumindo um caráter de universalidade, se deriva de um projeto colonial de educação [matemática], evidencia traços do eurocentrismo e opera com efeitos de colonialidade, tento com um movimento de teorização compor um possível *como* a avaliação externa habita a sala de aula,

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 assim. Durante a aula, o professor explica o conteúdo, passa questões sobre o conteúdo, quando envolve o livro didático, realiza conosco uma correção. Tem muita gente que vai no chute e acaba fazendo no papel. O professor fica “nossa, parabéns”.

Acho que deveríamos entender mais das coisas que acontecem na escola. Quando mandaram a gente fazer. Se a gente não sabe fazer, o pessoal da escola liga para a mãe, mas ninguém explica o porquê de ter essas provas.

Seguimos este mesmo modo de aplicação nas demais avaliações procurando deixar o estudante consciente de que é uma sistemática adotada em todas as avaliações e processos de seleção também.

Estes resultados somados aos do próprio professor são base para direcionar os estudos dos estudantes para atividades de apoio no contraturno e também retomadas de conteúdos e do planejamento de cada disciplina e de cada professor.

As informações das avaliações externas são transmitidas pela equipe pedagógica e direção, e não há rodas de conversa, grupos, formações que tratem de uma temática.

Quando os resultados são disponibilizados na página que utilizamos, tentamos propor aulas diferenciadas de retomadas de conteúdo, desenvolver alguns trabalhos, visando sempre sanar as dificuldades encontradas.

Quando vejo os resultados, percebo que nem sempre esses retratam a realidade da escola.

A escola, de repente, está em uma periferia e tem problemas de infraestrutura. A idade-série, às vezes tem um trabalho muito bom, mas não vai conseguir alcançar com a mesma facilidade os indicadores de uma escola que está localizada no centro com outro público, e o indicador não dá conta disso.

Essa avaliação acaba influenciando a rotina de estudos, na nossa escola a gente sempre tem preocupação de que nossos estudantes melhorem, que eles melhorem a questão da interpretação, para que lá na frente, quando esse teste for aplicado, consigam transmitir isso em um bom desempenho e um bom aproveitamento.

A diretora do colégio pediu para que eu parasse o que eu estava fazendo e que eu trabalhasse com aquele material, inclusive a escola forneceu xerox de todos os materiais para todos os estudantes.

Dentro dessa realidade, essa mesma prova foi aplicada no sexto ano com realidade completamente, totalmente, diferente.

Os estudantes relatam que em determinado momento começam a chutar porque são questões de alternativa, e que depois de terminar eles podem ir embora, então eles ficam mais rápidos.

Eu fecho uma porta, abro outra, sem encerrar aquele processo. Fecho a porta da avaliação e volto para a porta do currículo e exigências de conteúdos.

quando meus estudantes vão mal, que eu não sou a única responsável. A sala de aula não é linear, não funciona a linear, a gente não consegue seguir aquilo ali à linear em todas as turmas.

Em sala de aula o resultado não muda nada, não faz nada, não propõe nada. Apenas se o resultado é ruim, aí eles metem a boca na gente, massacram a gente. Outro ponto também que eu acho complicado é a relação aos estudantes necessidades educacionais especiais que também participam de avaliações externas. Em uma prova externa não, é avaliado também como um estudante regular não como um estudante especial que está na nossa escola. A prova para eles não chega até a sala de aula.

eu não sei o que acontece quando os resultados dessas avaliações chegam até a sala de aula para o estudante.

eu vou preparar o estudante para a avaliação externa, preparar o estudante para uma prova não é o objetivo da escola, a escola tem um outro documento que norteia o que deve ser ensinado, não é o referencial da avaliação.

se a escola não preparar os estudantes para essas avaliações, os estudantes podem ter resultados insatisfatórios, e isso parece que recai no professor. Parece que se o estudante vai mal, a culpa é do professor.

Falando ainda em meritocracia, o medo e a preocupação dos professores são justamente por conta disso, dar mais ao melhor.

no dia a dia em preparação para uma prova parece-me fora de propósito e antidemocrático. Deste modo não dá para saber se os resultados refletem, de fato, a qualidade do ensino, não dá para saber se as coisas estão bem.

o processo de avaliação dentro de uma escola, no meu entendimento, também é um processo político, é uma política que está ocorrendo na escola.

O que está chegando na escola é um indicador, o IDEB. Mas, e daí? O que aquilo quer dizer? É um indicador. Para mim é igual o termômetro, a gente precisa ter um sinal de que aquilo quer dizer né? Não está com febre é sinal de que a escola que não atingiu o nível esperado, e esse recurso tinha que ser aplicado, então começavam a discutir políticas de melhoria.

Não dá para dizer que a qualidade está pautada em um único indicador. Há uma subjetividade na avaliação. É equivocado achar que a prova é objetiva. Objetiva, onde? Em que? Eu acho que ter clareza dos critérios de avaliação são aspectos importantes quando você vai avaliar, mas sempre vai ter subjetividade, não existe nada neutro.

Acho que a perspectiva que muitos professores se queixam da avaliação externa é a de se sentirem responsabilizados pelo resultado.

como brasileiros eles precisam ter acesso a tudo aquilo que existe para melhorar a qualidade.

Muitos professores se queixam que existe alguma pressão dentro das escolas para atingir a Matriz de Referência, como se ele tivesse que salvar o mundo.

É compromisso da escola entender o processo de avaliação.

[...].

Percebo que, mesmo com concepções curricular e pedagógica pautadas em teorias críticas, na dinâmica dessa escola [ou de todas as outras] e de suas salas de aula continuam replicando o modelo fabril em sua organização²²⁴, herança da Revolução Industrial.

Nessa escola, as suas salas de aula são compostas por carteiras enfileiradas, por um quadro negro fixado na parede em posição frontal a elas, os estudantes

entram, sentam e a aula começa. O professor permanece [quase sempre] próximo ao quadro negro [em vigilância perpétua], anota nele o [conteúdo] que tem que passar, o professor explica o conteúdo, passa questões sobre aquele conteúdo, de vez em quando envolve o livro didático, realiza uma correção oral e passa uma *tarefinha* para fazer no papel²²⁵.

Um possível talvez para essa organização pode estar relacionado com o modo de operar do Estado moderno/colonialista em um discurso [utópico] universalista, de uma educação para todos [quem são esses todos?] impactando diretamente nas práticas pedagógicas, talvez seja por isso

que outra dinâmica não funciona, tem que ser rígido, sentado um atrás do outro, sem conversar²²⁶,

só assim todos os estudantes terão acesso a *tudo* que é previsto de maneira igualitária, nas mesmas condições, às garantias legais, sob o amparo da homogeneização. Aqui, com Victor Giraldo e Filipe Fernandes²²⁷ e com o brado *Terra à vista!* [na minha versão, se é que sou autorizada à] narro o [suposto] cumprimento da *missão heroica* com o brado *Universalidade à vista!*

Penso, será que as instituições das leis garantem o direito de [à] todos? Com as leis leio e percebo a obrigatoriedade da matrícula e permanência do estudante [aqui faço alusão às crianças e adolescentes de 4 à 17 anos] na escola, mas de que forma esses direitos são efetivados? *Todos* os estudantes têm a mesma condição de acesso? [não me refiro ao quantitativo de vagas]. *Todos* têm a mesma

²²⁴ Sugestão de leitura: Francisca Francineide Candido. Ponto de vista sobre os sistemas educativos e a perspectiva de mudança paradigmática. **Rev. Psicopedagogia**. São Paulo, v. 29, n. 88, p. 77-78, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 20 jul. 2023.

²²⁵ Igor Pitoli, 2021.

²²⁶ Ana Beatriz Pfahl, 2021.

²²⁷ Victor Giraldo; Filipe Santos Fernandes. Caravelas à Vista: giros decoloniais e caminhos de resistência na formação de professoras e professores que ensinam matemática. **Perspectivas da Educação Matemática** – INMA/UFMS – v. 12, n. 30, p. 467-500, 2019.

condição de permanência? *Todos* contam com a mesma educação de qualidade? *Quem são esses todos?* O que está nas entrelinhas do *todos*?

Entendo que pensar na perspectiva da universalidade supõe o estreitamento entre as diferenças sociais dentro do muro da escola. Mas, e fora dele? Não há rupturas? Não contrapõe [ou compõe] o que acontece na sala de aula da escola? Não dá para negar as diferenças sociais em um país de tamanha dimensão como o Brasil. Há fronteiras que demarcam um dentro e um fora da escola.

Com essas [e outras] interrogações, como pensar em que educação acontece quando o estudante **vem para escola para comer bolacha e tomar leite? Quando eu brigo com o estudante porque ele não tem uniforme, falando que ele não pode ficar dentro da escola sem uniforme?** Quando tenho estudantes que estão na escola obrigados, para não perder o bolsa família?²²⁸

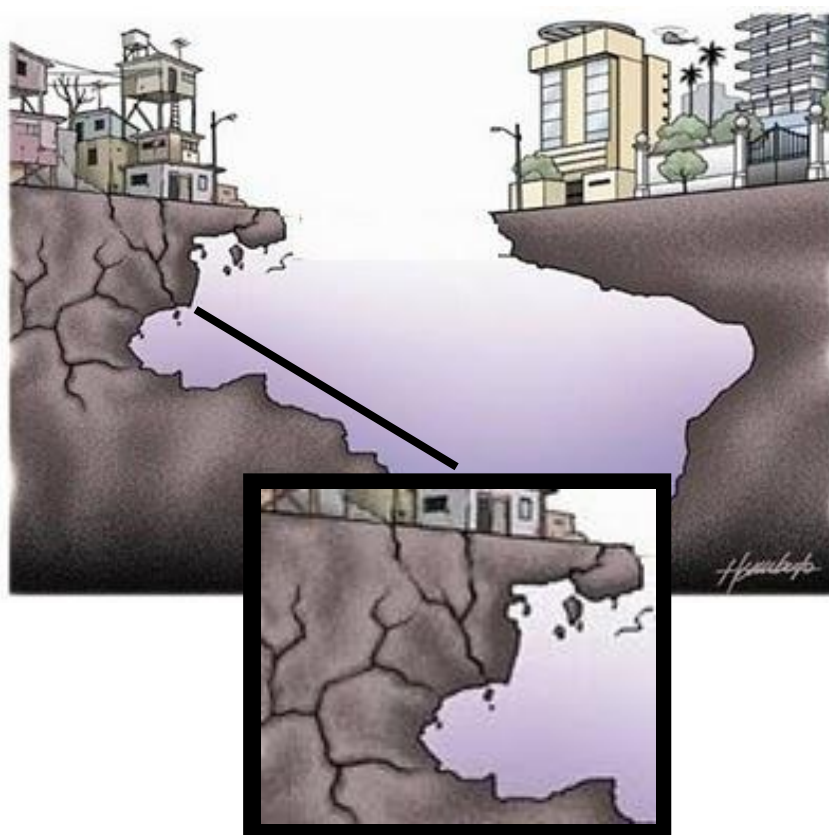
Quanto tenho estudantes preocupados com as desavenças familiares? Quando tenho estudantes vivenciando [e experienciando] prática violentas? Quando eu ouço relatos de possíveis [supostos] crimes, de roubo, de tráfico? Quando tenho estudantes e famílias que sequer têm condições mínimas de sobrevivência? Quando há situações de escassas habitabilidades? Quando deparo com um estudante que demonstra preocupação por desemprego de algum de seus responsáveis [ou todos]? Quando me deparo com estudantes em situações de abandono afetivo? Quando encontro com estudantes que preferem ficar na escola, porque ali tem o que comer? Quando fico à frente daqueles que precisam escolher entre escola e trabalho?

Acrescento, com essa última interrogação que, *para muitos jovens, torna-se indiferente estar na escola ou não, já que, parte da população, por sua profissão ou outros motivos, não reconhece a importância do conhecimento curricular. Assim, se tiver que optar entre estudar e trabalhar, uma parcela significativa desses jovens optará pelo trabalho*²²⁹.

²²⁸ Iara Doneze, 2021.

²²⁹ Clóvis Trezzi. O acesso universal à Educação no Brasil: uma questão de justiça social. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 117, p. 942-959, nov. 2022. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/3552> . Acesso em: 22 abr. 2023.

Quando, por outro lado, tenho estudantes que nem sequer no imaginável passaram ou passam por situações como as já mencionadas [entre tantas outras]. Quando tenho em uma escola estudantes que não precisam se preocupar com a roupa, com a comida [que inclusive pode escolhê-la], com a cama para dormir e descansar, com o chuveiro quente, com o acesso às oportunidades, às informações e às mais diversas tecnologias, com o financiamento do curso dos sonhos, com a falta de empregabilidade, com todos os *modos* de sobrevivência?



quem pode mais?

Figura 34: Contrastes sociais.

Fonte: Ribeiro (2017)²³⁰.

Reforço,

neutralidade utópica!

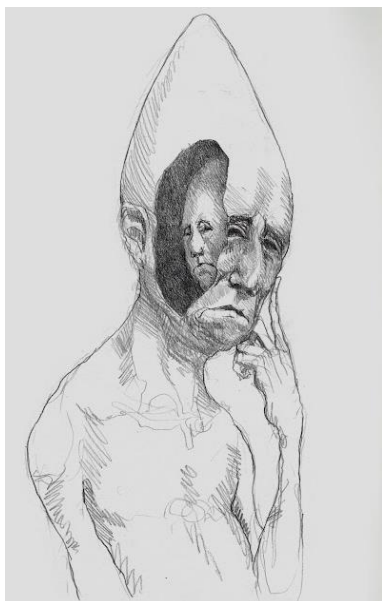
universalidade utópica!

universalidade à vista!?

²³⁰ Priscilla Bonini Ribeiro. Educação como ação contra as desigualdades. **Agência Envolverde Jornalismo**. Disponível em: <https://envolverde.com.br/educacao-como-acao-contra-desigualdades/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

Universalidade *que tem como efeito um processo radicalmente excludente*²³¹. Universalidade atrelada à garantia da qualidade educacional que tem a avaliação externa atuando como um dispositivo de controle [*controle de que? De quem? Para que? Para quem?*], como um aparelho de Estado, que chega *com uma roupa chique e com uma promessa: melhoria da escola na busca de uma educação de qualidade*²³².

Qualidade que é traduzida a partir dos resultados, com base nas metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, em detrimento do processo, que vêm atrelados ao financiamento da educação. Financiamento que carrega traços fraudulentos, que até um determinado momento se protagonizava com a escolha dos estudantes que participavam da prova [e os demais, não fazem parte da educação?]. Diante disso, é possível afirmar que *quanto mais se usa um indicador social quantitativo para tomar decisões, mais ele estará sujeito à corrupção e mais ele distorcerá o processo social que se pretende monitorar*²³³.



Com desconfiança, institui-se um contraponto, o parâmetro frequência como constituinte da análise e formação do índice, um outro dispositivo de controle. A professora Carolina relata que o quesito frequência atravessa sua prática, comentando que **na última aplicação da prova, ficaram bem contentes porque deu 100% dos estudantes presentes. Foi feita uma mobilização tão grande na escola que conscientizou a importância dessa participação, e foi onde a nossa escola teve uma classificação satisfatória, teve uma pontuação boa.**²³⁴

²³¹ Carolina Tamayo-Osorio; Jackeline Rodrigues Mendes. Opção decolonial e modos outros de conhecer na Educação (Matemática). **Revista de Educação Matemática**, v. 18, n. Edição Esp., p. 21-38, 2021.

²³² João Ricardo Viola dos Santos; Edvagner Souza Santos. avaliações externas, escolas, professores de matemática, máquinas de guerra, aparelhos de estado. **Revista BOEM**, Florianópolis, v. 8, n. 17, p. 249-264, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/boem/article/view/18237>. Acesso em: 20 abr. 2023.

²³³ Donald Thomas Campbell. Assessing the impact of planned social change. In: **Evaluation and Program Planning**. v. 2, p. 67-90, 1979.

²³⁴ Carolina Silvestre, 2021.

Ainda, em uma tentativa de consolidar o fator presença, **para incentivar os estudantes a fazerem a prova, a não faltar na aula no dia de aplicação da prova, uma prática comumente adotada é a atribuição de uma nota²³⁵.**

No rastro do contexto do essencialismo da frequência, está a representação do todo expresso com o caráter do real. A diretora Adriane Quero explicita que na escola onde atua, **todos os estudantes participam, sejam eles bons estudantes de conteúdo ou não, estudantes com deficiência ou não, e com essa prática temos uma confiança um pouco maior de que o resultado expresse a realidade da escola e dos estudantes²³⁶.**

Resultado [número]

Resultado [monstro?]

Resultado [alívio?]

Com uma *esperança no âmago desse instrumento²³⁷*, entendendo a avaliação externa como um **retrato que você tira naquele minuto e que não é, não pode ser modificado²³⁸,**

a escola se preocupa em criar caminhos, em uma lógica de *preparar para*, já que vai precisar chegar em um resultado²³⁹, na tentativa de alcançar a meta projetada.

²³⁵ Fernando Pereira, 2021.

²³⁶ Adriane Quero, 2021.

²³⁷ João Ricardo Viola dos Santos; Edivagner Souza Santos. avaliações externas, escolas, professores de matemática, máquinas de guerra, aparelhos de estado. **Revista BOEM**, Florianópolis, v. 8, n. 17, p. 249-264, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/boem/article/view/18237>. Acesso em: 20 abr. 2023.

²³⁸ Regina Buriasco, 2021.

²³⁹ Raul Tolentino, 2021.

Neste sentido, na expectativa de atingir o índice, o espaço escolar passa a operar com poucas possibilidades, *o preparar para, sempre no tempo de espera, nos tira da potencialidade própria ao instante*²⁴⁰ nos distanciando do que acontece na escola enquanto potência de produção de atividades humanas.

Com isso, expondo fissuras, a avaliação externa sufoca vidas, atua como indutora de uma linguagem universal e de um currículo com vínculos com a neutralidade, a homogeneidade, a invisibilidade de diferenças, reforçando alguns saberes em detrimento de outros [um currículo padronizado, instituído pelo homem branco europeu] que ficam no oculto e com o apagamento de humanos [sujeitos – objetos – que habitam este espaço – escola].



Esses escritos me potencializam a dialogar com uma *outra* ideia de universalidade e neutralidade. Do modo como as provas são elaboradas, embora exista um discurso de que **como brasileiros todos precisam ter acesso a tudo aquilo que existe no país da melhor qualidade**²⁴¹,

há vozes que relatam que a linguagem dos itens e os objetos de conhecimentos expressos por eles, às vezes, não refletem a realidade ou o contexto local. Por trás dessa neutralidade verossímil, é evidente que **uma escola é distinta da outra, uma tem uma comunidade diferente da outra, o significado para o estudante de uma escola A não é o mesmo significado da escola B**²⁴².

Além disso, muitos dos conteúdos que são cobrados, embora previstos para o ano escolar, podem ainda não ter sido trabalhados pelo professor com a turma até o momento de aplicação da prova, seja por fatores que atravessam o dia a dia, seja porque o que se diz no currículo difere da matriz dos testes ou, ainda, pela autonomia do professor em sala de aula enveredada pela organização curricular prevista considerando uma escola com tempos próprios de aprender e ensinar. Atuando, na contramão, do discurso perfeito, para *todos*, universal, igualitário, neutro, deixando de

²⁴⁰ Vladimir Safatle. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desemprego e o fim do indivíduo. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

²⁴¹ Cleyton Gontijo, 2021.

²⁴² Carolina Silvestre, 2021.

legitimar as diferenças sociais, os diversos contextos, operando com a homogeneização dos processos educacionais.

Com isso, na escola, **a gente vê muitos professores preocupados, tentando modificar os seus instrumentos avaliativos, já que quanto mais o estudante tiver experiência com esse tipo de avaliação [instrumento], resultados melhores irão acontecer, não que isso seja um treinar o estudante para essa prova, mas nos instrumentos de avaliação são colocadas situações problemas para levar o estudante a refletir**²⁴³

[ou: são colocadas situações problemas como uma tentativa de fazer os estudantes se familiarizarem com esses tipos de questões, com esse tipo de instrumento? Com a linguagem das provas? *E isso não é treinar?*] [ou: a refletir acerca de que? Dos moldes das avaliações externas?].

A diretora Adriane Quero relata que, na escola onde atua todos os professores utilizam **este mesmo modo de aplicação nas demais avaliações [provas] procurando deixar o estudante consciente de que é uma sistemática adotada em todas avaliações [provas] e processos de seleção também**²⁴⁴.

O que a escola está impondo é que os estudantes memorizem uma coisa e passe para um papel, e não que estudem, leiam e entendam²⁴⁵. Esta escola acontece com efeito da colonialidade do saber. A matemática acontece com a hegemonia europeia, como uma violência epistêmica. O espaço escolar, a matemática, *deixa ser um lugar onde os estudantes se sentem potentes*, para se constituir como um lugar da sustentação da opressão. *Mas ...*

*... ir à escola, não deveria ser pura alegria? A escola deveria ser o lugar do êxtase — do prazer e do perigo. Ser [sujeito] transformado [constituído] por ideias novas deveria puro prazer*²⁴⁶,

²⁴³ Raul Tolentino, 2021.

²⁴⁴ Adriane Quero, 2021.

²⁴⁵ Ana Beatriz Pfahl, 2021.

²⁴⁶ bell hooks. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.



Em busca de um ideal, de um dado provocador, os estudantes, os professores [de matemática] lotados de exigências e de referências e as escolas pouco se inventam com modos de produção de vida denunciando

o modelo neoliberal,
a violência da escola hegemônica
o ser objeto e
a ausência de vozes,

Catharine Walsh²⁴⁷, me potencializa escrever que, muitas vezes, nessa escola de conteúdos [pautados no currículo escolar e nas referências das avaliações externas], o conhecimento [epistemológico e hegemônico] [matemático] alimenta e mantém as estruturas opressoras da sociedade, devido às condições de produção e por impossibilitar que os estudantes proponham explicações autênticas para a realidade que os cercam e problematizam estruturas e desigualdades que constituem suas vidas e de outros estudantes, em diferentes lugares. E, diante disso, argumento que as avaliações [externas] que acontecem nos espaços escolares se constituem como um reforço para a manutenção deste sistema.

Além disso, ao *preparar para*, trabalhando com a Matriz de Referência, supõe-se que estamos lidando com a mesma métrica, com o mesmo processo que vai se *desenvolver* em *todas* escolas de Educação Básica [indígenas-camponeses-quilombolas-ribeirinhos-educação especial-Jovens e Adultos-...], oferecendo a *todos* os estudantes oportunidades com os mesmos objetos de conhecimento [descritores] associados às mesmas habilidades, com um processo de ensino e aprendizagem [de conteúdos] pensado a partir de uma relação *universal, linear e biunívoca*.

Como avaliar um sistema com a preocupação do *preparar para* que generaliza o ensino de qualidade à certos lugares e saberes e não a outros, com a escola de

²⁴⁷ Catherine Walsh. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Ediciones Abya-Yala, p.14-15, 2009.

conteúdo e com a racialização do conhecimento [de modelo eurocêntrico]? Como avaliar um sistema que referencia o Português e a Matemática como legitimidade epistêmica, estatuidando um poder *per se* [instituído colonialmente]?

Uma educação de qualidade acontece, exclusivamente, nessa escola?

Uma educação de qualidade é saber bem Português e Matemática?

Que escola é essa? Escola de que? Escola para que? Escola para quem?

Qual é o compromisso da escola? Deveríamos preparar para?

Escola [...],

Junto às subversões que acompanham o *preparar para*, a padronização, as fortes implicações na prática pedagógica, a relação entre currículo e avaliação externa que expõe o que se faz e o que realmente acontece na escola, com o professor à *deriva transitando por um currículo escolar hegemônico standardizado*²⁴⁸, estão os interesses econômicos, o financiamento e incentivo da [na] escola [um outro processo de dominação].

Mas, o movimento com as avaliações externas no sistema tem finalidade financeira? O projeto de melhoria está atrelado ao incentivo financeiro? Apoio financeiro para melhoria da qualidade educacional? Apoio financeiro para efetivar as estratégias em busca da meta? Quando volto às políticas públicas e penso com elas, parece-me que isso não está explícito [...],

Meta. Número. Prestação de contas. Política de capitalização de vida e de educação.

A professora Iara Doneze, em nosso encontro, relata que em uma de suas experiências com avaliação externa, a diretora da escola que trabalhava contou que a escola estava com o índice de desenvolvimento muito baixo e que precisavam de recursos para a escola, ou seja, a escola precisava que os estudantes fossem bem na prova.

Com isso a diretora pediu para que ela parasse o que estava fazendo e que trabalhasse com um material de preparação para a prova, inclusive a escola forneceu xerox de todos os materiais para todos os estudantes, o objetivo naquele momento era a repetição de exercícios, era bombardear os estudantes com coisas para estudar de uma hora para outra²⁴⁹.

Ao encontro, a professora Érika Silva comenta que sempre que sabia que ia ter a aplicação de alguma prova, pegava sempre a prova anterior e resolvia com os estudantes.

Entendo que ...

uma porta se fecha e outra se abre, sem encerrar qualquer processo. Fecha a porta do currículo e abre a porta da avaliação e exigências de conteúdos²⁴⁹ e vice-versa.

²⁴⁸ Michela Tuchapesk da Silva; Carolina Tamayo. Fazendo covas na areia: Desaprender para aprender, movimentos decoloniais na Educação Matemática. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 35, n. 1, p. 167–188, 2022. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/24272>. Acesso em: 21 abr. 2023.

²⁴⁹ Iara Doneze, 2021.

Com isso, o currículo fica esquecido e o que passa a compor as aulas é o que vai ser cobrado na avaliação externa²⁵⁰.

Alguns professores perdem aulas com essa preparação e com a aplicação dessas provas e, com isso, o conteúdo fica atrasado²⁵¹ e acumulado no final do período. O que prevalece é o currículo homogeneizador, que seleciona saberes considerados essenciais, atendendo a demanda do sistema capitalista.

O estabelecimento de metas, os testes em larga escala e a divulgação dos resultados por escola são políticas disciplinares que acabam transferindo para a escola e os professores a plena responsabilidade pela qualidade educacional, fazendo com que as práticas pedagógicas e o currículo escolar sejam estreitados para aquilo que é cobrado nessas avaliações²⁵².

Com essa ideia, saímos da direção de avaliar a qualidade da educação, trazendo para o movimento o ensino, o estudante, o professor e o currículo, o qual fica estreitado no *preparar para* com a efetivação da Matriz de Referência que embasa a avaliação externa.

Veja só, *com um modelo de gestão pública orientada a premiar as instituições que conseguem resultados satisfatórios dentro dos parâmetros estabelecidos²⁵³, na busca por posições desejáveis [melhores índices e financiamentos], com meritocracia à vista, ações são justificadas inibindo princípios outros atrelados à prova, sendo essa usada como instrumento [quase que] exclusivo [de seleção, controle, punição e exclusão]. Mas ...*

pensando bem, não era nem para preparar, porque, na verdade, se a prova é diagnóstica, ela tinha que medir como que está, como que os estudantes estão²⁵⁴, como a qualidade da educação, de fato, está ...

²⁵⁰ Jader Dalto, 2021.

²⁵¹ Ana Beatriz Pfahl, 2021.

²⁵² Mirian Souza Silva. **A Prova Brasil como Política de Avaliação em Larga Escala:** implicações sobre o currículo escolar e o trabalho pedagógico em escolas municipais de Rio Branco/AC. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Acre. Rio Branco-Acre. 2016.

²⁵³ Fabrício Monte Freitas. **Percepções e impactos sobre as avaliações externas no interior das escolas.** In: Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", p. 1-7, 2013. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10347/18/17.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2023.

²⁵⁴ Érika Silva, 2021.

Ainda neste movimento, deparo-me com falas que expressam que os professores deixam de compreender a intenção da avaliação, e questionam como um número [o mostro] pode resumir uma realidade tão complexa, haja vista que, **muitas coisas não tem como quantificar, nossa rotina, nosso cotidiano, nossa comunidade. A gente consegue ver muito do nosso trabalho que foi alcançado que nenhum número não vai exprimir²⁵⁵.**

E com falas de estudantes expondo que, da maneira com que os resultados são apresentados, só é possível saber que **errou em Matemática, mas não em que área ou objeto de conhecimento errou. Igor argumenta que, se pudesse ver quais questões errou e se tentasse refazê-las, aprenderia mais, porque em matemática se erra uma vírgula, erra a questão inteira.** Em um trabalho colaborativo, entre estudantes e estudantes, olhando para o desenvolvimento da questão, **não apenas para o gabarito, seria bastante diferente. Não saber o que errou é mais complexo²⁵⁶.**

A grande exposição dos resultados indesejáveis contribui para a inviabilidade de experiências cotidianas em que se tecem conhecimentos e aprendizagens, nem sempre traduzíveis nos parâmetros e escalas que estruturam o exame standardizado²⁵⁷. Uma outra denúncia do movimento da aprendizagem habitando o movimento da avaliação da qualidade educacional, da avaliação externa.

João Luiz Horta Neto, em alguns de seus estudos, reforça a *necessidade de se estar atento às consequências dadas aos resultados da avaliação, para que não desvirtuem completamente o seu sentido* e enfatiza que os resultados *não são suficientes, per se, para a tomada de decisões e que é necessário aprofundar os aspectos mais problemáticos apontados pela avaliação²⁵⁸.*

Além disso, argumenta que *apesar de não dar conta de explicitar completamente o fenômeno que pretende mensurar, o indicador [resultado representado numericamente] fornece pistas, características observáveis e que são importantes para compreender o fenômeno que se quer estudar*, e indica que *para entender os porquês [do resultado], são necessários estudos mais aprofundados*

²⁵⁵ Raul Tolentino, 2021.

²⁵⁶ Igor Pitoli, 2021.

²⁵⁷ Maria Teresa Esteban; Andréa Rosana Fetzner. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. Curitiba: **Educar em Revista**, Edição Especial, n. 1, p. 75 - 92, 2015.

²⁵⁸ João Luiz Horta Neto. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

*que venham a determinar quais seriam os fatores que estariam sendo responsáveis pelo fato indicado*²⁵⁸.

Em consequência, ou produzindo com ... contexto: Quem faz parte dessas avaliações?

Uma outra possibilidade de travessia está direcionada ao pensar em como avaliar um sistema com a preocupação do *preparar para* apenas voltado para a prova e com estudantes matriculados nos anos escolares que serão avaliados? E os demais, relacionam-se a que métrica?

Avaliação externa é prova?

Preparar para a prova?

O que a prova prova?

Prova o que?

Quem prova?

Para quem prova?

Prova [...]

Por falar em prova, relato a prova escrita como instrumento avaliativo, que geralmente é apresentado em uma folha de papel com uma série de tarefas que podem ser abertas [subjetivas, discursivas] ou fechadas [objetivas, de múltipla escolha], apresentando *situações realísticas, fantasiosas, factuais, ou ainda, exclusivamente, a linguagem matemática*²⁵⁹, abordando determinado(s) conteúdo(s), com a conjectura de avaliar [medir, testar, examinar] os conhecimentos [disciplinares] dos estudantes.

Ainda, ao considerar a prova como instrumento de avaliação externa, composta por itens objetivos, com a correção feita por meio dos gabaritos preenchidos pelos estudantes, e que seus resultados servirão como fator para o ranqueamento e comparação entre escolas, esbarramos com um processo **limitador e segregador**²⁶⁰, que opera segundo uma lógica da neutralidade e que estimula a responsabilização e a meritocracia, com a invisibilização de estudantes, de professores, dilemas, possibilidades, sorrisos e tristezas, entre outras relacionalidades que acontecem em uma escola.

Talvez seja por isso que **deveríamos entender mais das coisas que acontecem na escola. Já que todo mundo acaba fazendo por fazer, porque mandam a gente fazer, se a gente não vem fazer, o pessoal da escola liga para o responsável**²⁶¹ [controle de frequência],

e **tem muita gente que vai no chute e acaba acertando uns 70% da prova, e o professor fica “nossa, parabéns”**²⁶².

A professora Ana Carolina Correia comenta que **em um determinado momento começam a chutar porque são questões de alternativa, e que depois de terminar eles podem ir embora, então fazem isso para sair mais rápido**²⁶³.

Os que se esforçam, leem com atenção, são raríssimos²⁶⁴.

Para Ubiratan D'Ambrosio, os *exames e testes*, da maneira como estão sendo conduzidos na atualidade, *dizem quase nada sobre aprendizagem e criam enormes deformações na prática educativa*²⁶⁵.

²⁵⁹ Marja Van Den Heuvel-Panhuizen. **Assessment and Realistic Mathematics Education**. Freudenthal institute, Utrecht, 1996.

²⁶⁰ Maria Isabel Ortigão, 2021.

²⁶¹ Ana Beatriz Pfahl, 2021.

²⁶² Igor Pitoli, 2021.

²⁶³ Iara Doneze, 2021.

²⁶⁴ Carolina Silvestre, 2021.

²⁶⁵ Ubiratan D'Ambrosio. *Educação pra uma sociedade em transição*. 2. ed. Campinas: **Papirus**, 2001.

Com Cleyton Gontijo, escrevo que é **compromisso da escola entender o processo de avaliação, e em todos os anos escolares os professores saberem analisar a Matriz de Referência, identificar as habilidades que dizem respeito aquele ano escolar, saber analisar aquela habilidade referente ao ano escolar em que ele atua em relação em como ela deveria ter sido trabalhada nos anos escolares anteriores dos estudantes e como ela deverá ser trabalhada nos anos seguintes do percurso formativo dos estudantes**²⁶⁶.

É com essa discussão também que se compõe a ideia da relação linear, a qual precisa ser colocada em movimento. O aparelho de Estado, melhor dizendo, as avaliações externas, ao criar número, potencializam os efeitos do resultado vinculado ao progresso, produzindo estratégias para o avanço, sempre lidando com a suposição da falta. A exemplificar: **os nossos estudantes tiveram média 500, significa que eles sabem 'isso', falta aprender 'isso', porque eles deveriam saber 'isso'**²⁶⁷.

Embora Carolina Tamayo e Jackeline Mendes tenham outros óculos, vou emprestar suas lentes e dizer que neste cenário ocupado pelas avaliações externas, *surgem a visão universal associada ao progresso, as classificações e hierarquizações de todos dos povos e experiências históricas, a naturalização das relações sociais, a promoção da superioridade dos conhecimentos produzidos pela sociedade moderna liberal/capitalista e a criação de categorias universais de análise. Gerando um dispositivo colonizador do conhecimento que estabelece formas “normais” do ser humano e da sociedade. Assim todas as outras formas de ser, organizações sociais e formas de conhecimento outras, [...] no imaginário do progresso, são postas no patamar da inferioridade*²⁶⁸.

Olhando para essas linhas, relacionando com as coisas que acontecem na escola, enxergo a avaliação como uma balança de dois pratos, da aprendizagem e externa, que por ora se confundem. Sendo o último, supostamente, mais pesado, pelo seu indicativo de sucesso, de progresso, de ranqueamento, de investimento, de financiamento, meritocrático, que acaba por induzir práticas pedagógicas a serem realizadas pelo professor.

²⁶⁶ Cleyton Gontijo, 2021.

²⁶⁷ Jader Dalto, 2021.

²⁶⁸ Carolina Tamayo-Osorio; Jackeline Rodrigues Mendes. Opção decolonial e modos outros de conhecer na Educação (Matemática). **Revista de Educação Matemática**, v. 18, n. Edição Esp., p. 21-38, 2021.

Nestes óculos, com a avaliação externa atravessando a avaliação da aprendizagem, alguns relatos indicam que é possível verificar os conteúdos que estudantes apresentam maiores dificuldades, ter a garantia dos aprendizados mínimos²⁶⁹,

possibilitando identificar necessidades de retomada de conteúdos essenciais, e ainda de balizar o resultado do trabalho pedagógico desenvolvido na escola por meio das avaliações no final das etapas de escolarização²⁷⁰.

Contudo, em sala de aula o resultado não muda nada, não faz nada, não propõe nada. Apenas se o resultado é ruim, aí eles *metem a boca* na gente, massacram a gente²⁷¹.

A professora Marilândia quando conversa com Edivagner Santos, um colega de nosso grupo de pesquisa que faz uma investigação com professores de matemática, na cidade de Campo Grande (MS), A respeito de efeitos de avaliações externas na prática profissional de professores, evidencia que o trabalho de preparar para é no ano de aplicação e na série. E evidencia que em época de aplicação, o xerox da escola fica só para Português e Matemática e quem está fora dos nonos e dos quintos ficam sem xerox²⁷².

Uma escola da avaliação externa. Uma escola da aprendizagem. Uma escola dos estudantes avaliados. Uma escola dos demais estudantes. Uma escola de Português e Matemática. Uma escola de História, Geografia, Ciências ...

Mas,

nesta escola [da avaliação externa], ao mesmo tempo, se não preparar os estudantes para essas avaliações, os estudantes podem ter resultados insatisfatórios, e isso recai no professor. Parece que se o estudante vai mal, a culpa é do professor²⁷³.

É urgente um olhar para as palavras silenciadas: “*não somos os únicos responsáveis!*” pelo resultado, pelo o que acontece na educação.

²⁶⁹ Ana Carolina Correia, 2021.

²⁷⁰ Adriane Quero, 2021.

²⁷¹ Érika Silva, 2021.

²⁷² Edivagner Souza dos Santos. **Efeitos de avaliações externas na prática profissional de professores que ensinam matemática**. 255 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

²⁷³ Jader Dalto, 2021.

Em algumas *outras* considerações é que se, de fato, a função do professor [de matemática] fosse meramente a de transmitir ao estudante conhecimentos estabelecidos, sua própria formação poderia contemplar apenas um conjunto de regras e procedimentos gerais, isto é, poderia se reduzir à dimensão do saber-fazer. Uma sala de aula, uma escola, humanos e não-humanos se inventam em movimentos nos quais conhecimentos escolarizados se entrecruzam com demandas e problemáticas do mundo contemporâneo. Um professor pode se colocar como um inventor diante de produzir outras possibilidades e relacionalidades. Essa travessia sempre acontece em relações com historicidades, ancestralidades, proposições filosóficas, éticas, políticas, econômicas, culturais, ecológicas,

E ...

todos são responsáveis, não apenas o professor, mas o estudante, a família, o governo que precisa dar considerações de trabalhos para os professores e até mesmo para os estudantes permanecerem na escola, as políticas públicas²⁷⁴,

Com efeito, transformar as aulas no dia a dia em preparação para uma prova parece-me fora de propósito e antidemocrático. Deste modo não dá para saber se os resultados refletem, de fato, a qualidade do ensino, não dá para saber se as coisas estão ou não estão bem²⁷⁵.

Como resumir a aprendizagem e justificar práticas pedagógicas por meio do número, do IDEB, se tenho estudantes que assinalam alternativas sem sequer ler o que está proposto nos itens da prova? Se tenho estudantes que participam das avaliações externa na esperança da nota atribuída diante de sua participação? Se a prova é aplicada seguindo um caráter universal para realidades compostas por diversas formas de vida e estirpes? Se eu tenho uma escola que, de repente, está em uma periferia e tem problemas de evasão, distorção idade-série? Escola essa que, mesmo, muitas vezes, fazendo um trabalho muito bom, não vai conseguir alcançar com a mesma facilidade os indicadores de uma escola que está localizada no centro com outro público²⁷⁶.

²⁷⁴ Jader Dalto, 2021.

²⁷⁵ Regina Buriasco, 2021.

²⁷⁶ Raul Tolentino, 2021.

O que é que os resultados das avaliações dizem acerca do que acontece em sala de aula? Do trabalho que é feito pela escola? Do trabalho que é feito pelo professor? Da qualidade da educação? O que o número quer dizer? Que educação é produzida com esse número?

Não dá para dizer que a qualidade está pautada em um único indicador, não existe nada neutro. O que está chegando na escola é um indicador, o IDEB. Mas, e daí? O que aquilo quer dizer? É um indicador que atua como um termômetro, a gente precisa ter um termômetro. Agora, o que é que aquilo quer dizer? Não estar com febre é sinal de saúde?²⁷⁷

Pensar isso em termos de políticas públicas é miraculosamente complicado. Políticas públicas operam em uma escala que é completamente diferente da escola. A escala do sistema todo é completamente diferente da escala da escola, então eu acredito que quando a gente fala de políticas públicas não se pode jamais referir ao que acontece na escola e, ao mesmo tempo, se estou na escola e penso em parâmetros para a escola, eu jamais posso me referir ao que seria recomendável para um sistema. O que quero dizer com toda essa conversa? São dois planos de existência completamente diferentes²⁷⁸.

No entanto, esta escola colonial-patriarcal-hierárquica-eurocêntrica, educa para que os sujeitos [objetos] queiram ser o que os desígnios do projeto da modernidade desejam²⁷⁹.

²⁷⁷ Maria Isabel Ortigão, 2021.

²⁷⁸ João Ricardo Viola dos Santos; Romulo Campos Lins. Movimentos de Teorizações em Educação Matemática. **Bolema:** Boletim de Educação Matemática, v. 30, n. 55, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/qHxLRw7GgxTTFHRmw7h3cjH/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 dez. 2022.

²⁷⁹ Catherine Walsh. **Pedagogías Decoloniales:** Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir. Abya-Yala. 2013.

A escola acontece.

A avaliação externa acontece.

Os resultados acontecem.

O que fazer com isso?

Reconhecer travessias de vida, de diferenças?

Torcer?

(De)silenciar?

Re(existir)?

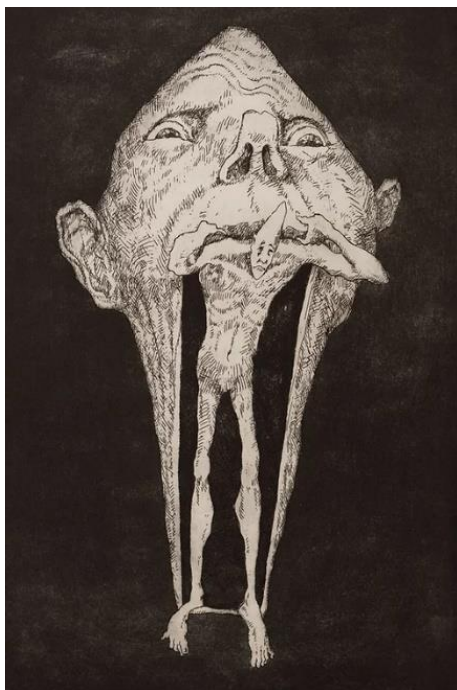


Um talvez ... operar com a possibilidade do *desaprender o que foi imposto pela colonialidade*²⁸⁰, com formas outras de pensar e reaprender para reconstruir um SER apoiado em pedagogias de aprendizagens, desaprendizagens, reaprendizagens, movimentos de aberturas,

²⁸⁰ Catherine Walsh. **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir. Abya-Yala. 2013.

Com isso, aproveito para pensar *avaliações externas em um por vir,*

em outras invenções e possibilidades, partilhando potencialidades, escapando e subvertendo de alguma maneira o olhar eurocêntrico para essas avaliações e os caminhos ditados pelo sistema, em meio ao que acontece neste sistema escolar, tensionando e fraturando as lógicas coloniais, reconhecendo sujeitos individuais e coletivos silenciados com exercício da alteridade, em uma tentativa produzir outros mundos possíveis, com postura de resistência, de transgressão, de intervenção, de insurgência, afirmando a diferença como potência de vida e dialogando com uma cultura de pertencimento,



[...]

esgarçar o silêncio,

sem a intenção de dizer que a avaliação externa deixará de existir, mas compor com, atuar com possibilidade de torções. Elas acontecem, como posso performar com ... [o parágrafo longo é intencional, vírgulas e es; todas essas ideias juntas e muitas outras mais],

Porque se pudéssemos ver quais questões erramos e tentássemos refazê-las até ver nossos erros, eu acho que aprenderíamos mais, porque em matemática muito isso, você erra uma vírgula, erra a questão inteira.

se ele olhasse o desenvolvimento de como essa pessoa respondeu às questões, acabaria ajudando muito o estudante no futuro, porque não tem como fazer as coisas no chute.

se fosse a de resolver problemas daria para entender

eu acho que tinha que ser uma prova que a gente pudesse pesquisar em li-
porque lá para frente não vai ser assim, sem consulta.

organizar a aplicação no início do ano letivo e nas turmas de entrada do Ensino Fundamental - Anos Finais, e depois no final do processo como é realizado agora para ter um parâmetro comparativo do trabalho pedagógico da escola e do desenvolvimento do estudante.

Penso que a partir do momento que os estudantes começarem a realizar as avaliações com muito comprometimento, conscientes do processo, teremos um diagnóstico das dificuldades dos estudantes e, dessa forma, será possível o trabalho com as defasagens.

penso que seria interessante também é, para além do Português e Matemática, ter uma avaliação que contemple também as outras disciplinas.

a aplicação de um questionário para que professor respondesse, dar voz ao professor, colocar a opinião, criar um instrumento objetivo que conseguisse transmitir as dificuldades, as realidades múltiplas de cada instituição, em cada lugar do país, até do mesmo município.

Que sentido faz eu querer que o meu estudante aprenda equações se ele vem para escola para comer, tomar leite e comer bolacha? Eu brigo com meu estudante porque ele não tem uniforme, que ele não pode ficar dentro da escola sem uniforme.

os professores precisam ser ouvidos no processo, ninguém melhor para relatar a realidade do que vem acontecendo dentro da sala de aula.

eu levaria em conta, são os registros dos estudantes, essa seria uma opção de retorno para o professor. O processo de avaliação externa olharia para os resultados, e eu, como professor, analisaria e avaliaria esses registros. Essa seria uma saída para que o professor tivesse um retorno sobre o resultado.

Dentro de um núcleo você teria um levantamento das escolas em regiões periféricas e regiões centrais, faria um parâmetro separado dentro dos núcleos. Depois disso, conseguiríamos fazer um parâmetro entre os núcleos, sairia do micro para o macro, depois sairia para dentro do estado e do estado em questão.

poderiam fazer análises à parte. Pensar, essa escola tem um grande número de evasão, retenção, número de ausentes no dia da prova, fazer um diagnóstico separado,

Precisamos, na escola, pensar o seguinte: os nossos estudantes tiveram média 500, significa que eles sabem 'isso', falta aprender 'isso', porque eles deveriam saber 'isso'. Então, qual será a nossa tomada de decisão com esses resultados e interpretações?

uma avaliação integrativa.

incluiria, por experiência própria, algumas questões discursivas de matemática para além das questões de múltipla escolha, ambas com a possibilidade dos estudantes deixarem alguns registros para diferentes análises e as recolheria para

composição das provas com questões rotineiras, intermediárias e não-rotineiras.

Há um avaliador francês que diz que não é colocando o termômetro toda hora para aferir a febre de uma pessoa que a febre vai baixar sozinha, são necessárias medidas durante e depois. Esse para mim é o grande problema. Há uma programação para o antes e para o dia da prova, e depois fica meio obscuro.

É preciso fazer um trabalho de conscientização nas escolas de para que serve a Avaliação Externa, de como seus resultados podem ser usados.

Essa é uma discussão política, democrática, que precisava ser feita. É preciso democratizar tanto o conhecimento a respeito das Avaliações Externas, quantos seus resultados e buscas de soluções. É preciso levar tudo isso para a escola e discutir com os professores, saber o que os professores pensam a respeito. Se isso não for feito, vai ficar só valendo a nota, tal escola está em tal lugar e pronto, acabou. Isso não ajuda em nada. Tem que ser um caminho de ida e volta.

são lógicas que deveriam ser diferentes e deveriam ser mais claras, a própria função da avaliação, para que que a gente avalia? Acho que é uma questão talvez básica, a gente avaliar para quê? O que que eu quero com avaliação?

qual é o lugar da avaliação?

Eu acho que essas construções precisam ser feitas na escola, não é um documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que vai chegar e vai mudar tudo, isso é uma ilusão. Acho que o governo continua atuando da forma que ele acha mais fácil, é mais fácil culpar o professor, é mais fácil construir um documento do que de fato construir escolas que se organizam.

Na avaliação externa, ao pensar em possíveis indicativos para a gestão, eu gostaria que a avaliação não precisaria ser censitária, ela poderia ser amostral.

se eles realizassem uma avaliação formativa com os estudantes, eu não preciso me preocupar com a avaliação externa.

primeira coisa que a gente tem que entender é a avaliação nos seus três níveis: avaliação externa, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem.

uma cultura de pertencimento.

travessia

Em um processo inventivo, como um convite à teorização, produção e politização de uma Decolonialidade, Educações Matemáticas e Avaliações Externas, a partir de uma leitura de como as *estruturas de dominação trabalham na sua própria* [minha] *vida, à medida que são desenvolvidos* [meus] *pensamentos* e [minha] *consciência crítica, à medida que se inventam* [invento e reinvento] *hábitos de ser* e *à medida que se resiste* [resisto] *a partir desse espaço marginal de diferença definido internamente*²⁸¹, sempre em vírgulas, posso *imaginar perguntas que não poderiam ter sido imaginadas antes*, posso *fazer perguntas que talvez não fossem feitas antes*²⁸², posso me colocar em um movimento de pensar a partir das margens, a qual se configura como *um espaço de abertura radical*²⁸³, colocando-me como Ser pertencente ao todo, mas que está fora do corpo principal²⁸⁴, posso imaginar propostas que não poderiam [ou até poderiam / foram] ter sido imaginadas antes, posso fazer propostas que talvez não fossem feitas antes [ou posso compor com propostas que talvez já tenham sido feitas], posso colocar um outro alguém, em posição de sujeito, humano, constituindo modos outros de avaliações externas,

Talvez, uma ação possível, seja a de convidar **o coletivo da escola para um trabalho significativo** e, assim, dialogar e tentar **entender a avaliação nos seus três níveis: avaliação externa, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem**²⁸⁵.

Com este movimento, uma discussão plausível acerca de avaliações, que **está ainda muito ausente** nos espaços escolares e nos espaços de **formações de professores** [seja inicial ou continuada], pode ser feita e significados podem ser produzidos a partir de **seus propósitos**²⁸⁶,

suas lógicas e de suas funções²⁸⁵. Essa discussão política e democrática se levada para os ambientes escolares, oportunizam que atores da educação pensem acerca disso, e ao pensar e produzir com o objetivo de cada dimensão de avaliação, com o motivo de avaliar e ao ter clareza do **posicionamento individual dos sujeitos e do posicionamento da escola enquanto coletivo e da Secretaria da Educação, as avaliações podem ser compreendidas em suas complexidades**²⁸⁵,

²⁸¹ bell hooks. *Yearning. Race, Gender and Cultural Politics*. Boston: South End Press, 1990.

²⁸² Heidi Safia Mirza (ed.). *Black British Feminism. A reader*. London: Routledge, 1997.

²⁸³ bell hooks. *Talking back: thinking feminist, talking black*. Boston: South End Press, 1989.

²⁸⁴ Grada Kilomba. *Memórias de plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

²⁸⁵ Cleyton Gontijo, 2021.

²⁸⁶ Maria Isabel Ortigão, 2021.

e o protagonismo dos sujeitos ocupa um lugar de potência, para além do limite instituído pelo colonialismo. É necessário politizar as atitudes de professores, alunos, pais e toda comunidade escolar em relação às avaliações que acontecem nas escolas. Um conhecimento detalhado de cada uma delas pode oferecer repertórios para que alunos, professores, pais e toda comunidade se posicione frente às possibilidades, limitações e alcances, por exemplo, das avaliações externas.

Cada nível que compõe o campo avaliativo, como argumenta Luiz Carlos de Freitas, precisa ser considerado, pois tem implicações na relação entre sociedade e educação e no processo de aprendizagem dos estudantes²⁸⁷. A avaliação da aprendizagem tem como lócus a sala de aula, carrega, majoritariamente, uma função formativa e acontece na direção de conteúdos, métodos de ensino e aprendizagens. A avaliação institucional tem como lócus a escola e o seu coletivo e é fundamentada em toda a organização, no trabalho que acontece e nas práticas vivenciadas na escola levando em consideração os objetivos previstos. A avaliação externa acontece via sistema educacional, governamental, e sua principal direção é orientar a elaboração de políticas públicas a fim de garantir a qualidade educacional. Ambas ocorrem de maneira indissociável e se regulam na aprendizagem dos estudantes.



Figura 35: Níveis de avaliação.

Fonte: Adaptado de Luiz Carlos de Freitas (2009)²⁸⁷.

²⁸⁷ Luiz Carlos de Freitas. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Ainda nesta direção, há uma oportunidade para a produção de uma política de produção de conhecimentos detalhados a respeito dos processos avaliativos e da criação de um ambiente para que todos aqueles que nele habitam reconheçam **a importância dessas avaliações, tenham comprometimento com as suas realizações**²⁸⁸

e, ao mesmo tempo, **desenvolvam o sentimento de pertencimento à escola**²⁸⁹.

No entanto, a ideia não é de adentrar os espaços escolares como um objeto que produz conhecimento e pesquisa na universidade, mas atuar como sujeito em **um trabalho em conjunto**²⁹⁰,

pensando que escola acontece e como acontece a escola nos vieses de avaliações, produzindo significados, mundos, vozes, avaliações externas e educações [matemáticas],

aqui, todos [eu e você] estamos – resistindo – às margens da produção [do sistema] dominante,

Pais, familiares, responsáveis, representantes de bairros, estudantes, professores, servidores educacionais, representantes da universidade, representantes políticos, diferentes atores, fazem parte de um sistema-escola. Nas avaliações que atravessam esses três níveis são necessárias produções de coletividades. Os processos avaliativos precisam ser construídos e implementados nessas coletividades. Por vezes, o sistema-escola funciona muito parecido como uma ‘ilha’, na qual seus habitantes tem hora, dias e ações que são permitidas para eles. É muito comum muitos sujeitos que vivem na ‘ilha’ e ao redor da ‘ilha’, nunca terem participado de algum projeto coletivo. É muito comum nesta ‘ilha’, com as conjunturas do poder expresso pela colonialidade, a negação do sujeito enquanto produtor de vida, de experiências,

Um outro talvez, produzindo faíscas a partir das avaliações externas e da escola como espaço de produção de vidas, uma pergunta a ser explicitada é na direção dos motivos [ou da necessidade] de todos [alunos, professores e comunidade escolar] participarem das avaliações externas. Por que as avaliações externas são censitárias?

²⁸⁸ Ana Carolina Correia, 2021.

²⁸⁹ Cleyton Gontijo, 2021.

²⁹⁰ Regina Buriasco, 2021.

Os sistemas educacionais de cada estado, o Brasil como um todo são o foco das avaliações externas. Os efeitos delas não podem [ou não deveriam] focarem em identidades das escolas. Quando estes efeitos acontecem, por vezes, as avaliações externas escapam de suas funções e acabam por **permitir uma comparação entre escolas**²⁹¹,

criando uma alienada expectativa de superação, ou seja, alcançar índices, operando *em favor* das metas e não em processos de construção de políticas públicas em médio e longo prazo do sistema-escola. As avaliações externas participam de um processo de comparação entre escolas o que acarreta uma comparação entre professores e alunos. Elas não são a única estratégia colonial-patriarcal-eurocêntrica que contribui para esse cenário de comparação, mas se ocupa um lugar de destaque. Se o sistema-escola em nosso país é único, ele não pode ser comparado. As escolas são capturadas por uma armadilha na qual se constitui uma sensação psicológica [e fantasmática] de uma suposta [ingênu] melhoria da qualidade, pois o índice aumentou.

Cria-se uma disputa velada entre escolas. Disputa que tem como o único perdedor todo o sistema-escola Brasil. É necessário um trabalho de construção de escola como um espaço de partilha, de produção de solidariedades, uma possibilidade de invenção de vidas outras. Uma escola que se afasta de lógicas de comparações e binaridades entre sucessos e fracassos; perdedores e ganhadores.

Do ponto de vista de Almerindo Janela Afonso, olhando para as avaliações externas internacionais, este movimento comparativo está intimamente ligado com as *lógicas de internacionalização do capitalismo e com os projetos de modernização*. Ele complementa que *a participação de países centrais ou altamente desenvolvidos nas avaliações internacionais não deixa de poder ser uma forma indireta de estabelecer objetivos indispensáveis à comparabilidade de sistemas educativos não comparáveis, porque são altamente desiguais em termos de possibilidades e recursos competitivos, reforçando desta forma os efeitos não esperados da ideologia da modernização, como se fosse possível abstrair das desigualdades intrínsecas ao sistema capitalista globalizado e globalizador*²⁹².

²⁹¹ Jader Dalto, 2021.

²⁹² Almerindo Janela Afonso. Reflexões pós-coloniais em torno da avaliação em educação. **Políticas e práxis da Educação nas perspectivas e em contextos pós-coloniais**. 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/154276884.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.

Fundamentado pelos princípios da universalidade e igualdade [não equidade] em educação, o sistema-Estado, que nas entrelinhas usa as avaliações externas como mecanismos de controle, discursa [em um viés moderno-colonialista-capitalista], que *todos devem estar expostos aos mesmos saberes, independente de suas diferenças sociais e culturais*²⁹³ e que *os mesmos níveis de educação e conhecimento científico, e as mesmas oportunidades de inserção vantajosa numa economia global altamente competitiva, estão, ou são, acessíveis a todos os países, sendo para isso necessário (entre outras estratégias políticas e educacionais) que as avaliações comparativas nacionais ou os testes standardizados internacionais indiquem (objetivamente) quais os défices a superar e os caminhos a seguir*²⁹². Um plano do governo que efetiva uma política com traços [completamente] homogeneizantes com os seus objetos [invisíveis, ausentes de vozes, de vida].

Com a relação metafórica de comparação entre as escolas, acontece o discurso de linearidade, de progresso, sempre em busca do mais, *sempre caminhando para um estágio mais avançado*²⁹⁴, sempre na expectativa, propagando a subalternização, a invisibilidade de corpos e a ausência de vozes. As narrativas da modernidade/colonialidade, operam nas escolas por meio dos atravessamentos das avaliações externas. Queixas como: *a gente não sabe, por exemplo, como são*

*interpretados, como são trabalhados*²⁹⁵

os questionários socioeconômicos, os resultados e que é preciso *tentar ler a minha realidade a partir dos resultados*²⁹⁶

das avaliações externas, reitera nosso argumento. Com os movimentos na temporalidade da expectativa, os afetos da esperança e do medo tendem a *criar certa imobilidade criativa no campo político, pois ao invés de conseguir agir criativamente*

²⁹³ Sílvia Donizetti de Oliveira Gallo; Alexandrina Monteiro. Educação Menor Como Dispositivo Potencializador De Uma Escola Outra. **REMATEC**, v. 15, n. 33, p. 185–200, 2020. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/147>. Acesso em: 30 jul. 2023.

²⁹⁴ Ivo da Silva Knopp; Victor Giraldo; Victor Hugo Quaglia de Araujo; Cleber Dias da Costa Neto. Formação inicial de professores de matemática(s): um olhar decolonial sobre as mudanças de perspectivas de estudantes. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 9, n. 19, p. 74–94, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/rpem/article/view/6230>. Acesso em: 15 jul. 2023.

²⁹⁵ Raul Tolentino, 2021.

²⁹⁶ Cleyton Gontijo, 2021.

*para solucionar os problemas assumindo nossa contingência, tenderíamos a nos imobilizarmos frente à expectativa de que algo (bom ou ruim) aconteça*²⁹⁷.

Uma grande problemática são os efeitos que são produzidos a partir das avaliações externas. Talvez este trabalho, em travessias, detalha, explicita, produz alguns desses efeitos. Um olhar externo ao sistema escolar que se apresenta *apenas* como *uma outra* “fotografia” tem como objetivo a construção de políticas públicas para o sistema da educação básica. Atualmente, as escolas que compõem esse sistema são taxadas, capturadas e estereotipadas por índices numéricos produzidos a partir de avaliações externas. A que isso importa? A quem isso importa? Interrogações como essas são significativas ao pensar que **dentro de um núcleo temos escolas em regiões periféricas e regiões centrais e esse sistema precisa olhar para isso**, levar em consideração **esses parâmetros**²⁹⁸.

Precisamos discutir os resultados das avaliações externa²⁹⁶ **e ter mais que apenas um retorno numérico para cada escola**²⁹⁹.

Precisamos? Quem precisa? Mais uma vez e sempre: os sistemas educacionais de cada estado, o Brasil como um todo são o foco das avaliações externas.

Neste sentido, como possibilidades para contingências, entendendo a *positividade do afeto do desamparo*, com *novas formas de agir no mundo veiculadas sem que haja medo ou esperança, ou seja, expectativa quanto a novas identidades que poderão surgir*³⁰⁰, seria plausível ter avaliações externas que fossem produzidas para além de questões meramente cognitivas. *O afeto do desamparo oferece possibilidade de pensar o avaliar como um ato de resistência, pois ele nos impulsiona a construir com aquilo que não sabemos, subvertendo certas lógicas e colocando nossos processos de produção de significados em outros planos de significações*³⁰¹.

Como formas de resistência, em uma tentativa de insurgir com os modelos de sistema-escola colonialmente instituídos, problematizando suas estruturas e seus modos de acontecer, movimentos com atores educacionais são possíveis. Poderíamos ter rodas de conversas com estudantes, rodas de conversas com

²⁹⁷ João Ricardo Viola dos Santos; Júlio Faria Corrêa. Formação de Professores de Matemática e Circuito de Afetos: O desamparo como possibilidade para formações sem intenção de formar. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 12, n. 30, p. 612-635, 2020.

²⁹⁸ Fernando Pereira, 2021.

²⁹⁹ Iara Doneze, 2021.

³⁰⁰ João Ricardo Viola dos Santos. Entre medos, esperanças e desamparos: possibilidades de resistências para práticas avaliativas de professores de matemática. In: **Avaliação e educação matemática: pesquisas e delineamentos**. (Org.) Maria Isabel Ramalho Ortigão; João Ricardo Viola dos Santos. Brasília: SBEM, 2020.

professores, rodas de conversas com os sujeitos que fazem parte deste sistema, criar elos para produzir pertencimentos com aqueles que historicamente foram silenciados.

Todos poderiam ~~serem ouvidos~~ falar, agir, existir, neste processo³⁰¹. Poderíamos construir instrumentos de modo colaborativo na intenção de olhar para as múltiplas realidades escolares³⁰², para os diferentes sujeitos, para dimensões outras, atuando com sensibilidade a contextos culturais-filosóficos-políticos-econômicos. Ações coletivas com dimensões afetivas-estruturais-econômicas poderiam ser levadas em consideração por este *fora* da escola. Vidas acontecem dentro e fora [e em toda parte] do sistema-escola e transbordam afetos,

Talvez, torcendo com as configurações dos modelos das avaliações externas, é possível uma proposição de avaliações externas que aconteçam em múltiplos formatos, lidando com a multiplicidade dos sistemas escolares. O que escapa, que muitas vezes é visto como algo prejudicial, talvez seja uma potente ideia para construção de outras lógicas e narrativas na educação escolar. Subvertendo a lógica do aprisionamento das coisas, o que escapa diante das avaliações externas pode ser entendido como oportunidades inventivas.

Avaliações amostrais e não censitárias. Avaliações em espaços de tempos mais longos [talvez 5 em 5 anos], pois leva tempo para se debruçar sobre esses resultados e publicizar com o sistema-escola alguns direcionamentos para [e também com] ele.

As avaliações externas são aplicadas por sujeitos não pertencentes aquele espaço escolar, ou seja, vem aplicadores de fora³⁰³. Isso dá potência para discutir que um visitante externo que, de tempos em tempos, aparece com um conjunto de “fotografias”, um conjunto de informações acerca de um sistema-escola, se coloca também como um agente na construção deste sistema. Estranhamentos, indignações, insights, ideias, fazem parte desses encontros desses visitantes externos e dos habitantes da escola.

Nesta travessia, como insurgência política, reconhecendo problemáticas históricas das avaliações externas, há possibilidades de produzir avaliações como práticas de (re)existência. Nesta tentativa, uma subversão, um faiscar outro com uma estratégia colonial-neoliberal de homogeneização de escolas e, em última instância,

³⁰¹ Iara Doneze, 2021.

³⁰² Raul Tolentino, 2021.

³⁰³ Carolina Silvestre, 2021.

uma produção de humanos precarizados para ocupar trabalhos também precarizados. Tomar a estratégia que oprime e violenta e fazer dela uma possibilidade outra em uma atitude decolonial.

As investigações são uma das facetas que podem acontecer com essa avaliação. Entre tantas, temos também: uma regulação, uma investigação de processos epistêmicos-históricos-políticos-cognitivos que atravessam a escola e que atravessam a vida dos estudantes; uma investigação de afetos que atravessam a escola e seus atores; uma regulação, uma investigação de narrativas e lógicas outras. Esta posição pode ser potente tentar operar com algo que está na escola e que acontece com [e na] escola. A ideia é, com a estratégia político-econômica que serve para fazer a retroalimentação do sistema, subverter, produzir atitudes decoloniais. Diante do que acontece nas escolas com avaliações externas, que traços outros, que laços outros podem?

Onde estão os estudantes dessas escolas e como eles podem ser partes constituintes de uma avaliação externa? O que eles fazem? Quais são seus empregos? Quais foram suas movimentações econômicas em relação às suas ancestralidades? Como o depois da escola, por parte dos estudantes, pode ser produtivo para um construir do agora de uma escola?

Entendendo que as avaliações externas *legitimam valores e ideologias, justificam admissões e demissões, ascensões e reprovações, premiações e sanções, reforços e coerções na esfera comportamental, liberações e cortes de financiamento*³⁰⁴ e que, inclusive, *a meritocracia não é a saída*³⁰⁵. E, ainda, não deixando de comentar que, *muitas vezes, a concessão de empréstimos e ajudas internacionais por parte de países centrais a países periféricos ou semiperiféricos exige que os respectivos sistemas de ensino adotem o uso de testes e outras formas de avaliação*³⁰⁶. Com uma escola que se mostra sob a lógica do *preparar para*, sempre com a expectativa de que algo deve ser feito no presente, para que no futuro possa lidar de uma “maneira melhor” com *entraves e possibilidades*³⁰⁷ originários do

³⁰⁴ José Dias Sobrinho. **Universidade e avaliação entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

³⁰⁵ Regina Buriasco, 2021.

³⁰⁶ Almerindo Janela Afonso. Reflexões pós-coloniais em torno da avaliação em educação. **Políticas e práxis da Educação nas perspectivas e em contextos pós-coloniais**. 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/154276884.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.

³⁰⁷ João Ricardo Viola dos Santos; Júlio Faria Corrêa. Formação de Professores de Matemática e Circuito de Afetos: O desamparo como possibilidade para formações sem intenção de formar. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 12, n. 30, p. 612-635, 2020.

financiamento da educação, uma problematização possível é olhar para os motivos de se relacionar o financiamento educacional [da escola] com avaliações externas.

Por que as avaliações externas acontecem [também] com este discurso? Por que o financiamento da escola precisa estar atrelado [também] aos resultados obtidos por meio de aplicações de avaliações externas? Mas veja, isto não é um problema apenas da escola básica, ocorre em todos os lugares [em universidades, em sistemas educacionais – no programa de doutorado em que faço parte, o financiamento também é dado a partir de uma nota].

Com isso, em um por vir, uma outra faceta pode ser o deslocamento, a separação dos resultados das avaliações externas com parte do financiamento da escola. Em uma tentativa de produzir [ou provocar] fissuras, o financiamento escolar poderia estar associado com as demandas dos seus habitantes. O financiamento escolar poderia [precisaria] ser constituído a partir de perspectivas locais, de outros elementos que os próprios habitantes desta escola demandam. As escolas e os financiamentos das escolas poderiam se constituir em termos de planejamentos estratégicos a médio e longo prazo, de autoavaliação das suas realizações, das suas dificuldades e das suas possibilidades e de seus professores e estudantes, da historicidade das suas infraestruturas, dos desafios colocados pela coletividade do sistema-escola frente ao e ao seu contexto político-econômico-sociocultural e à localidade que habita [bairros, municípios], entre tantos outros. *Sempre* esses elementos [e outros] e essas decisões [e outras] poderiam compor um espectro do financiamento escolar, com sua produção na coletividade do sistema-escola,

Talvez, com um *outro* efeito das avaliações externas no sistema-escola, sendo este atrelado à colonialidade do saber, já que *as avaliações externas legitimam um saber centralizado em conhecimentos únicos [Português e Matemática] como episteme universalizante e imprescindível a qualquer formação, construindo, portanto, a corporificação de um sujeito único, baseado na personificação de uma cultura avaliativa homogeneizada*³⁰⁸, potencializam, de alguma maneira, o genocídio intelectual [dominação epistêmica], excluindo culturas e saberes sob a perspectiva de que alguns conhecimentos [Português e Matemática] se sobrepõem a todos os

³⁰⁸ Raimunda Nonata da Silva Machado; Áurea Regina dos Prazeres Machado; Aysllan Sobrinho; Miralda Lopes de Pádua. A avaliação em larga escala e a legitimação da colonialidade global. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 3, p. 959–978, 2022.

demais, com *professores de Português e de Matemática operando como reguladores do que pode, não pode, deve ou não deve ser feito*³⁰⁹.

*A disciplina, seja ela vista como corpo de conhecimentos sistematizados e estruturados com fins de aprendizagem individual em contextos educativos, seja ela compreendida como mecanismo de tornar corpos dóceis e vigiados, assim se estruturam, com o propósito incontestado de perpetuação de formas exclusivas de verdade, de poder e de saber*³¹⁰.

Um caminho alternativo é o de tornar questionável a matriz colonial de poder [Matriz de Referência] que acontece sob uma lógica prescritiva e normativa de [ímpios] descritores e habilidades de Português e a Matemática, de pensar que um sistema-escola é mais que o Português e a Matemática. Um sistema-escola é constituído de vivências, histórias, afetos, materialidades, conhecimentos disciplinarizados, mas também de conhecimentos outros que escapam esta lógica da escola moderna. É com essas discussões que uma outra faceta das avaliações externas [e seus efeitos] poderiam se constituir, levando em consideração todos os elementos e circunstâncias que habitam, atravessam o sistema-escola.

Se as avaliações externas fazem parte do sistema escolar, em uma direção de produção de políticas públicas para construção de uma escola atenta as emergências desse mundo contemporâneo que os estudantes vivem e viverão,

penso que seria interessante também, para além do Português e Matemática, ter uma avaliação que contemple as outras disciplinas³¹¹,

e mais, atravessando as fronteiras, com a organização curricular que privilegia a formação e a escolarização disciplinar³¹² e com os modelos repetitivos e previsíveis, uma outra faceta é a de produzir educações [avaliações externas] com possibilidade indisciplinar.

³⁰⁹ João Ricardo Viola dos Santos; Edivagner Souza Santos. avaliações externas, escolas, professores de matemática, máquinas de guerra, aparelhos de estado. **Revista BOEM**, Florianópolis, v. 8, n. 17, p. 249-264, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/boem/article/view/18237>. Acesso em: 20 abr. 2023.

³¹⁰ Elizabeth Gomes Souza; Antonio Miguel. A encenação de práticas culturais na tessitura de outras escolas: a vida como eixo da ação educativa. **REMATEC**, n. 33, p. 166 - 84. 2020. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/146>. Acesso em: 27 ago. 2022.

³¹¹ Raul Tolentino, 2021.

³¹² Catharine Walsh. **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir. Abya-Yala. 2013.

Seguindo com essa discussão, o indisciplinar *abriria espaço para imaginação de práticas escolares distintas daquelas impostas pelo cetro racional-disciplinar*³¹³, e poderia destacar o *fato de que uma problematização sempre incide, não mais sobre os conteúdos ou temas disciplinares em si e por si mesmos, previamente estruturados ou não, mas sim sobre práticas culturais tomadas como unidades básicas tanto da ação educativa, como da formação de professores e da pesquisa acadêmica em educação*³¹⁴, já que a prática indisciplinar se movimenta na intenção de *rastrear diferentes práticas culturais não escolares em diferentes campos de atividade humana*.

As *práticas culturais são engendradas por saberes e rituais valorativos e eticamente orientados acerca dos limites da intervenção humana sobre os próprios humanos e sobre os demais seres naturais. As práticas também mobilizam afetos e sentimentos de quem as pratica. Felicidade e satisfação são alguns deles. Angústias, riscos e inseguranças são outros. [...]. Em suas vidas, os seres humanos não vivem isolados ou apartados de outras vidas, ao contrário, eles sempre se constituem e se organizam em diferentes formas de vida. É esta organização vital interativa que lhes permite produzir saberes sobre outros seres naturais, sobre outros seres humanos, sobre si próprios, sobre as vidas e sobre as próprias formas de vida*³¹⁵. Portanto, entendo que, esta posição indisciplinar aliada às práticas culturais é, *sobretudo, um ato de transgressão de limites disciplinares*³¹⁶.

Ao encontro da problematização indisciplinar compartilhada com práticas escolares, um outro modelo legítimo para as avaliações externas foi experienciado. Na cidade de Campinas, no ano de 2010, com uma parceria entre profissionais da rede escolar e professores da universidade e com o *propósito da escolarização básica orientado para a problematização de práticas socioculturais que se realizam em diferentes campos e contextos extraescolares de atividade humana, e não para a aprendizagem stricto sensu de conteúdos disciplinares*, foi realizada a elaboração, a

³¹³ Francis Roberta de Jesus. **Indisciplina e transgressão na escola**. 2015. 512 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2015.

³¹⁴ Antonio Miguel, Denise Silva Vilela e Anna Regina Lanner de Moura. Problematização indisciplinar de uma prática cultural numa perspectiva wittgensteiniana. **Reflexão e Ação**, v. 20, n. 2, p. 6-31, 2012.

³¹⁵ Elizabeth Gomes Souza; Antonio Miguel. A encenação de práticas culturais na tessitura de outras escolas: a vida como eixo da ação educativa. **REMATEC**, n. 33, p. 166 - 84. 2020. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/146>. Acesso em: 27 ago. 2022.

³¹⁶ Antonio Miguel; Iran Abreu Mendes. Mobilizando histórias na formação inicial de educadores matemáticos: Memórias, práticas sociais e jogos discursivos. **REMATEC: Revista Matemática, Ensino e Cultura**, v.16, p. 120-140. 2021. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/66>. Acesso em: 21 jun. 2023.

aplicação e a correção de uma prova indisciplinar, mobilizando *conhecimentos que tradicionalmente fazem parte do percurso escolar inicial, sem considerar seu pertencimento a essa ou àquela disciplina do currículo*³¹⁷.

Nesse processo avaliativo, *em vez de avaliar o desempenho individual dos estudantes em termos de conteúdos previamente fixados, ou de competências esperadas, as provas tiveram por objetivo conhecer, avaliar e problematizar práticas culturais mobilizadas na escola; apoiaram-se em dados colhidos junto aos professores; as questões eram dissertativas, distribuídas em dois cadernos; optou-se por uma escala de correção que não se limitou apenas ao certo ou ao errado, mas contemplou cinco diferentes grupos de respostas: em branco; inadequadas; parcialmente adequadas; adequadas; mais elaboradas; os corretores foram orientados a assumir a postura de um 'leitor sensível', que se esforça por escutar e interpretar o itinerário de produção das respostas dos alunos e foi apresentada uma análise final quantitativa, mas também qualitativa*³¹⁷.

Entendo que os movimentos que compõem a Prova Campinas 2010 fortalecem as práticas de resistência, subvertendo as lógicas [hierárquicas] de poder e as formas de violência epistêmica que atravessam a produção de conhecimento [funcionais ao projeto da modernidade/colonialidade, de interesses dos colonizadores europeus].

Talvez a Prova Campinas poderia ser uma potência inventiva para uma Prova Cornélio Procópio, uma Prova Campo Grande, uma Prova Comunidade Terena, uma não Prova Londrina.

Com os significados, atravessamentos, afetos, dilemas e possibilidades produzidos, até então, pelos meus *escritos* [pelo meu doutorar, pela minha (sobre)vivência], continuando a(s) minha(s) travessia(s), coloco-me em uma posição de sujeito inventivo, imaginando, teorizando, propondo formatos outros, modos outros plausíveis de processos avaliativos externos,

³¹⁷ Antonio Miguel; Anna Regina Lanner de Moura; Lilian Lopes Martin da Silva; Norma Sandra de Almeida Ferreira. Prova Campinas 2010: entre usos alegóricos e normativos de linguagem. *Zetetike*, Campinas, SP, v. 23, n. 1, p. 179–212, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646559>. Acesso em: 28 jul. 2023. ∴ O marco inicial da discussão foi em 2005, quando a Secretaria Municipal de Educação de Campinas optou pela elaboração de seu próprio processo de avaliação de desempenho. Em 2008, houve a elaboração, aplicação e correção da primeira edição da prova composta de questões das disciplinas de Português e de Matemática. Outras informações podem ser encontradas em: <https://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/prova-campinas-2010/prefacio/>.

Talvez, sob o ponto de vista da avaliação dos sistemas educacionais de cada estado e do Brasil em termos de políticas públicas, **ao pensar em possíveis indicativos para a gestão, as avaliações externas não precisariam ser censitárias, elas poderiam ser amostrais**³¹⁸.

Um modelo de avaliação amostral, em uma direção outra, *rompe toda a cadeia de pressões sobre a escola, liberando seu potencial criativo paralisado pelas avaliações externas e pelas pressões de responsabilização verticalizadas – uma avaliação amostral não identifica escolas e, portanto, não tem por finalidade padronizar e pressionar a escola e, sim, apenas avaliar a política pública*³¹⁹. Neste cenário, os sujeitos que habitam o sistema-escola deixam de ser atravessados em suas totalidades [e rigorosamente cobrados] pelos enfáticos discursos neoliberais, sempre na busca pelo ideal, que acontecem [sempre] com tentativas [ilusórias] de atingir os índices, satisfazendo as metas e os padrões estabelecidos, *esvaziados de sentidos*³²⁰ sociais-culturais-afetivos-estruturais-filosóficos-políticos-econômicos,

³¹⁸ Maria Isabel Ortigão, 2021.

³¹⁹ Luiz Carlos de Freitas. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

³²⁰ Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo; Alexandrina Monteiro. Educação Menor Como Dispositivo Potencializador De Uma Escola Outra. **REMATEC**, v. 15, n. 33, p. 185–200, 2020. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/147>. Acesso em: 30 jul. 2023.

Com a premissa de que não é colocando o termômetro toda hora para aferir a febre de uma pessoa que a febre vai baixar sozinha, e que são necessárias medidas antes, durante e depois³²¹,



aproveito para recontar, reescrever [ou (re)fazer uma *outra* denúncia] o exemplo da Prova Paraná que é realizada trimestralmente em suas instituições de ensino. No sistema-escola atual [moderno/colonialista, neoliberal, hierárquico, patriarcal, ...] as avaliações externas são aplicadas de dois em dois anos, além de tantas outras [em excesso] planejadas e organizadas anualmente por cada estado brasileiro. No ano escolar de aplicação do SAEB, os estudantes do Paraná [e de todos os estados do Brasil que instituíram seus próprios processos de avaliação externa] participam, no mínimo, de quatro provas com características externas [ou de nível externo]. Se esse sistema-escola acontece sob a lógica do *preparar para* e das avaliações externas. O que nos resta? O que nos resta com esse sistema-escolar? Uma avaliação que prepara para outra; outra que prepara para mais outra; mais outra que prepara para mais, mais outra...

Talvez, atitudes outras poderiam ser pensadas para o uso das avaliações externas como estratégia de aferição. Os olhares deveriam deixar de ser apenas para a divulgação das datas das aplicações³²¹ das avaliações externas e para obrigatoriedade da presença no dia de aplicação, mas também para ações de conscientização de todos os sujeitos do sistema-escola sobre os seus objetivos e as suas intenções e para as formas de organização dos momentos para expressar e interpretar os resultados³²¹.

Uma outra faceta possível é a aplicação sem uma data pré-estabelecida³²² em turmas de entrada do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio ou no final do processo³²³,

destas etapas de escolarização. Nesta proposta, as avaliações externas seriam realizadas com as mesmas turmas, com os mesmos estudantes, em um espaço-tempo outro [maior], de três em três anos ou de quatro em quatro anos. Ainda, os

³²¹ Regina Buriasco, 2021.

³²² Fernando Pereira, 2021.

³²³ Adriane Quero, 2021.

resultados poderiam ser interpretados para além dos dados numéricos [monstros].

Seria legal que cada estudante [e todos os interessados], depois da realização de cada atividade dessa, no privado, recebesse informações dos resultados. Poderia ser criado algum jeito de divulgação das questões, do seu desenvolvimento e de sua correção, por exemplo, usando um aplicativo como é o *Google Classroom*³²⁴.

Mas, por que o interesse em divulgar os resultados para os estudantes se o foco das avaliações externas continua [e sempre será] sendo os sistemas educacionais de cada estado do Brasil? Uma outra vírgula,

Com essas propostas de avaliações externas outras e pensando que os estudantes, com o formato atual das avaliações externas, têm que ir lá responder alternativa simplesmente para responder³²⁵,

ainda me vejo potente em operar em uma linha de fuga. Considerando que uma sala de aula acontece com os exames funcionando como dispositivo de controle e estabelecendo uma relação biunívoca entre resultados e a aprendizagem e que todos os sujeitos que habitam o sistema-escola, bem como os responsáveis pelos estudantes e a comunidade, precisam conhecer os projetos político-econômicos dos quais as avaliações externas se inserem, um agir decolonial pode se dar com movimentos que explicitem os indicativos e as possibilidades que as informações e estudos referentes às avaliações externas do modo que acontecem podem oferecer.

Nesta aposta, pensando no formato das avaliações externas, poderiam ser incluídas algumas questões discursivas [de matemática] para além das questões de múltipla escolha [objetivas], ambas com a possibilidade dos estudantes deixarem alguns registros para diferentes análises³²⁶.

Embora com uma complexidade de elaboração e correção diferente³²⁷, permitiria criar experiências outras de intervenção em sala de aula e com os estudantes.

As questões discursivas podem possibilitar, por exemplo, em sala de aula, a análise das produções dos estudantes, pensar como é que o estudante faz e nos diferentes modos de fazer e pensar³²⁸.

³²⁴ Igor Pitoli, 2021.

³²⁵ Fernando Pereira, 2021.

³²⁶ Jader Dalto, 2021.

³²⁷ Cleyton Gontijo, 2021.

³²⁸ Maria Isabel Ortigão, 2021.

Com elas, talvez, fosse possível fazer uma análise da produção do estudante no sentido da produção escrita, como uma outra maneira de interpretar o desenvolvimento dos estudantes, como eles desenvolveram as suas habilidades³²⁹.

Embora, as suas funções [avaliações externas e avaliações da aprendizagem] sejam distintas e que não se deve confundi-las, uma possibilidade é usar as avaliações externas à serviço do ensino. Pensando em construções didática-pedagógicas a partir das avaliações externas, porventura, as produções escritas dos estudantes poderia ser uma saída para que o professor tenha um retorno para além do resultado. Desta maneira, os interessados no processo de avaliação externa olhariam para os resultados [via sistema] e o professor analisaria e avaliaria os registros dos estudantes³³⁰ [via ensino].

Com vistas ao processo de ensino-aprendizagem, se olhássemos para o desenvolvimento de cada questão, acabaria ajudando o estudante no futuro, porque não tem como fazer as coisas no chute³³¹.

E mais, a construção de um feedback formativo³²⁹ pode ser uma potente estratégia para o movimento de transgressão de dicotomias [certo e errado] e para a caracterização dos desenvolvimentos dos estudantes nas questões, pelo feito, pelo que eles têm, pelas *maneiras de lidar*³³². A expressão *maneiras de lidar* pode ser entendida como as maneiras pelas quais os sujeitos interpretam o enunciado, elaboram estratégias e utilizam procedimentos para resolver uma questão, que, em muitos casos, são resultantes de processos os quais eles próprios constroem.

Ainda com a discussão centrada nas questões, essas [discursivas e objetivas] poderiam ser rotineiras, intermediárias e não-rotineiras³³³. As questões rotineiras são aquelas que são *muito frequentes na sala de aula e no livro didático*; as questões intermediárias são aquelas *que aparecem com frequência média na sala de aula e no livro didático*; e as questões não-rotineiras são aquelas *que muito pouco ou quase nunca aparecem na sala de aula ou no livro didático*³³⁴.

³²⁹ Cleyton Gontijo, 2021.

³³⁰ Iara Doneze, 2021.

³³¹ Igor Pitoli, 2021.

³³² João Ricardo Viola dos Santos. **O que alunos da escola básica mostram saber por meio de sua produção escrita em matemática**. 2007. 108f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

³³³ Regina Buriasco, 2021.

³³⁴ Regina Luzia Corio de Buriasco. **Avaliação em Matemática: um estudo das respostas de alunos e professores**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília. 1999.

Trazendo para esta cena o discurso universalista e neutro e a defesa de que a linguagem utilizada nas questões não é *estranha a nenhum contexto*³³⁵, uma outra possibilidade é *um novo olhar para a linguagem que é utilizada na prova*³³⁶, as questões poderiam trazer uma *linguagem que façam sentido para a vivência do estudante*³³⁷.

Entendo que o modo como acontece a avaliação externa *é complicado e difícil envolver tudo isso, olhar para esses contextos diversos que compõem os sistema-escolas, que é difícil direcionar a linguagem das questões para uma realidade e para outra, a linguagem é bem geral, mas, com isso, fica difícil a produção de significado para cada estudante, escola e comunidade*³³⁸.

Espaços formativos organizados em coletividades podem *se atentar as inúmeras e diferentes possibilidades que emergem em diferentes contextos escolares todos os dias, mas que são ocultados pela força e burocracia de uma educação maior, neoliberal, que foca em metas e meritocracias*³³⁹ e se incomodar com as avaliações externas já que, por vezes, *não se sabe o porquê de fazer*³⁴⁰, de participar, como lidar com os resultados desses processos e com ausência de vozes, de vida,

Talvez, com a tentativa de resistir à política de negação da diferença, da negação do outro, da negação do fora, também vêm à tona as formas de dominação que subalternizam raça, gênero e classe e que legitimam a personificação [humana] homogênea. Neste sentido, pensando que *não podemos permitir, reforçar, via sistema educacional, lugares sociais de exclusão*³⁴¹, penso na ideia do *todos*.

Que escola é essa que acontece para *todos*? Quem são esses *todos* que habitam este espaço? Quem são os *todos* que participam das avaliações externas? Por que não com apenas alguns estudantes? Por que não em outros lugares? Um sistema-escola que se molda com um discurso universalista, mas que carrega traços hegemônicos [ou se desenha por completo com a herança colonial] e que impõe uma

³³⁵ Cleyton Gontijo, 2021.

³³⁶ Carolina Silvestre, 2021.

³³⁷ Iara Doneze, 2021.

³³⁸ Sílvia Donizetti de Oliveira Gallo; Alexandrina Monteiro. Educação Menor Como Dispositivo Potencializador De Uma Escola Outra. **REMATEC**, v. 15, n. 33, p. 185–200, 2020. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/147>. Acesso em: 30 jul. 2023.

³³⁹ Ana Beatriz Pfahl, 2021.

cultura dominante, se constitui como um espaço de privilégios e não acontece a partir de perspectivas locais.

Sob esta ótica, aproximo-me de educações e avaliações externas como contraponto, as quais podem se comporem com heterogeneidades, reconhecendo e valorizando comunidades historicamente marginalizadas e excluídas pelo colonialismo e saberes silenciados. Uma travessia que poderia ser constituída com isso é a de investigar escolas que, por vezes, estão à margem do sistema-escola urbano de interface *regular*, olhando para os modos que as avaliações externas acontecem nesses lugares, se é que acontecem, e para os significados produzidos acerca da qualidade educacional. Para além, que todos pudessem ser ouvidos, falar, agir, existir e construir espaços de coletividades, produzir pertencimentos com os indígenas³⁴⁰, camponeses, quilombolas, ribeirinhos, educação especial, educação de jovens e adultos, ..., no tempo-espaço-matéria deste doutorado, travessias outras aconteceram/acontecem, essa possibilidade se movimenta em um por vir.

A avaliação externa opera como uma estratégia política de retroalimentar o sistema de uma escola moderna. A escola ainda é um espaço no qual uma pessoa que sabe, ensina o conteúdo que está ligado a uma representação, uma reprodução de um mundo marcado pelas desigualdades para muitas pessoas. Atualmente lidamos com emergência e problemáticas em escalas globais e a escola que habitamos está distante de lidar com essas problemáticas.

Talvez, de fato, o que não acontece em termos da avaliação em sala de aula, seja interessante ser produzido por uma avaliação externa,

Talvez seja possível experimentar, em um por vir, um modo outro de avaliações externas, **uma avaliação integrativa³⁴¹**, com todas [ou algumas, ou outras] facetas produzidas, com atitudes de fazer e pensar atravessadas por afetos, no desamparo, construídas em coletividades, em uma cultura de pertencimento, com sensibilidades a diversos contextos, com diferenças como potência de vida, com sujeitos, com vozes, com os sistemas educacionais de cada estado, o Brasil como o foco das avaliações externas, sempre em outras vírgulas,

³⁴⁰ Sugestão de leitura: Clovis Antonio Brighenti. Desafios para a educação escolar específica em contextos de políticas universalizantes. **Revista Grifos**, v.25, n.41, p.154 - 172, 2016.

³⁴¹ Jader Dalto, 2021.

Talvez, uma atitude decolonial diante das avaliações externas, pode ser também uma atitude de uma produção de política afirmativa da invenção de uma escola outra. Uma escola que pode se fundamentar em um projeto de humanidade, que resiste com o projeto moderno/colonialista, com o modelo impositivo, disciplinar, homogêneo, universal, que se inventa com o sistema-mundo que leva os *sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes*³⁴²,

Talvez, a interculturalidade³⁴³ seja uma possibilidade de torção com a educação, com o sistema-escola e com as avaliações externas que acontecem. Essa atitude intercultural coloca em cena *as diferentes culturas, seu funcionamento em redes, entrelaçamentos e diálogos cíclicos, horizontais, compartilhando suas riquezas e potencialidades*³⁴⁴,

Uma escola outra, avaliações externas outras, avaliações externas integrativas, 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*³⁴⁵, inventando, teorizando com o que acontece, sem negar o existente,

Uma escola outra que resiste e opera com matemática(s), as quais *representam uma concepção plural do corpo de conhecimento instituído como imutável, estático, evolutivo e constituído, essencialmente, a partir de produções eurocêntricas, demarcando um posicionamento político que se opõe a essa história única – e eurocêntrica – de conhecimento, indicando nosso reconhecimento do dinamismo e da diversidade dos processos históricos e sociais que atravessam a produção de saberes matemáticos*³⁴⁵,

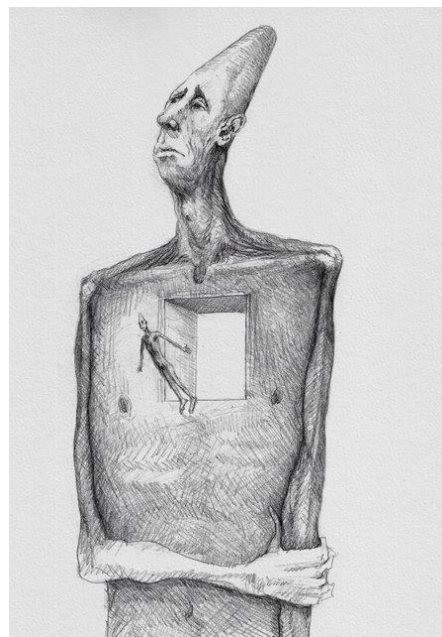
³⁴² Raimunda Nonata da Silva Machado; Áurea Regina dos Prazeres Machado; Aysllan de Sousa Sobrinho; Miralda Lopes de Pádua. A avaliação em larga escala e a legitimação da colonialidade global. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v.11, n.3, p. 959-978, 2022.

³⁴³ Catherine Walsh. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, v. 9, p. 131-52, 2008.

³⁴⁴ Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo; Alexandrina Monteiro. Educação Menor Como Dispositivo Potencializador De Uma Escola Outra. **REMATEC**, v. 15, n. 33, p. 185–200, 2020. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/147>. Acesso em: 30 jul. 2023.

³⁴⁵ Diego Matos; Víctor Giraldo; Wellerson Quintaneiro. Por Matemática(s) Decoloniais: vozes que vêm da escola. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, v. 35, n. 70, p. 877–902, 2021.

Com uma postura e atitude decolonial contínua – de transgredir, intervir, insurgir e incidir³⁴⁶, buscando operar em um espaço de possibilidades, atuando nas fissuras, em devires, produzindo escolas, produzindo matemáticas, produzindo educações [matemáticas], produzindo avaliações externas integrativas, avaliações externas como prática de (re)existência, produzindo sempre,



brado: Caravelas educacionais [e avaliativas externas outras] à vista!

,

³⁴⁶ Catherine Walsh. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Ediciones Abya-Yala, p.14-15, 2009.

Para além de apresentar respostas ou considerações finais, apenas e sempre me posiciono em mais uma travessia, um talvez, uma aposta, um escrito, uma pintura, um agradecimento, um suspiro, um...

Em uma posição política, decido não explicar as imagens de Susano Correia que compõem a minha tese ... Se explico, perco a possibilidade de uma produção outra que meu leitor, leitora, leitores. As imagens inventam alguéns, sejam estes, sujeitos, avaliações externas, afetos, silêncios...

... com Milton Nascimento³⁴⁷, digo que essas imagens *cabem tão dentro de mim, que perguntar carece, como não fui eu que fiz?*

³⁴⁷ Milton Nascimento. Música: **Certas Canções**.



autoanálise

Susano Correia

O que fazer/estou fazendo com isso?

... produzir/produzindo fissuras,

... ocupar/ocupando brechas,

... inventar-me/inventando-me em travessias,

se você deslizar o dedo por entre as minhas veias vai saber que foi [—] chegar até aqui, mas que eu continuo pulsando que estou mais viva do que nunca - Ryane Leão
[ou tentando estar]

Escrevo gritando.

Gritando eu escrevo.

Quem me conhece sabe que nunca – ou muito raramente – grito.

Minha forma de expressar sentimentos é diferente.

Mas agora não posso conter esse grito que vem de dentro do meu [Ser] corpo.

Os *meus* gritos com esses escritos são possibilidades de luta, rebeldia, resistência,

desobediência, insurgência, transgressão,

são sentimentos *sentidos e vividos* que começaram a transbordar diante da *minha*

travessia, dos silêncios que eu mesma experimentei.

São sentimentos que encontram raízes – desde então e também – na minha

[sobre]vivência.

Sentimentos que no agora gritam VIDA!³⁴⁸

³⁴⁸ Adaptado e traduzido de: Catherine Walsh. **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir. Abya-Yala. 2013.

A Deus

 À minha estrelinha, *Jully*

Aos meus pais, *Edvaldo e Edvânia*

Ao meu orientador, *João Ricardo Viola dos Santos*

Aos membros da banca, *Carolina, Julio, Marcele e Thiago*

A todos que, de algum modo, compõem as minhas *travessias*



esperança ... mundo, vida, amor,

homem lembrando de sorrir no último segundo
Susano Correia

REFERÊNCIAS

Almerindo Janela Afonso. Reflexões pós-coloniais em torno da avaliação em educação. **Políticas e práxis da Educação nas perspectivas e em contextos pós-coloniais**. 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/154276884.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.

Ana Paula de Matos Oliveira. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

Aníbal Quijano. Colonialidad del poder y clasificacion social. **Journal of world-systems research**, v. 6, n. 2, p. 342 - 386, 2000.

Aníbal Quijano. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: Heraclio Bonilla. (Ed.). **Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas**. Quito: Flacso-Tercer Mundo, 1992.

Aníbal Quijano. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

Antonio Machado. **Proverbios y cantares**. Madri: El Pais. 1992.

Antonio Marcos Zatti; Maria Angélica Pedra Minhoto. Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945188993>. Acesso em: 14 out. 2022.

Antonio Miguel, A. Percursos indisciplinados na atividade de pesquisa em história (da educação matemática): Entre jogos discursivos como práticas e práticas como jogos discursivos. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, n. 23, p. 1-57, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10805>. Acesso em : 21 jun. 2023.

Antonio Miguel, Denise Silva Vilela e Anna Regina Lanner de Moura. Problematização indisciplinar de uma prática cultural numa perspectiva wittgensteiniana. **Reflexão e Ação**, v. 20, n. 2, p. 6-31, 2012.

Antonio Miguel. Is the mathematics education a problem for the school or is the school a problem for the mathematics education? **International Journal For Research In Mathematics Education**, v. 4, n. 2, 2014.

Antonio Miguel. Jogos de luzes e de sombras: uma agenda contemporânea para a educação matemática brasileira. **Perspectivas da educação matemática**, v. 9, n. 20, 2016.

Antonio Miguel; Anna Regina Lanner de Moura; Lilian Lopes Martin da Silva; Norma Sandra de Almeida Ferreira. Prova Campinas 2010: entre usos alegóricos e normativos de linguagem. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 23, n. 1, p. 179–212, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646559>. Acesso em: 28 jul. 2023.

Antonio Miguel; Denise Silva Vilela; Anna Regina Lanner de Moura. Desconstruindo a matemática escolar sob uma perspectiva pós-metafísica de educação. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 18, p. 129-206, 2010. DOI: 10.20396/zet.v18i0.8646675. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646675>. Acesso em: 14 fev. 2023.

Antonio Miguel; Iran Abreu Mendes. Mobilizando histórias na formação inicial de educadores matemáticos: Memórias, práticas sociais e jogos discursivos. **REMATEC**: Revista Matemática, Ensino e Cultura, v.16, p. 120-140. 2021. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/66>. Acesso em: 21 jun. 2023.

Antonio Vicente Marafioti Garnica. Cartografias Contemporâneas: mapa e mapeamento como metáforas para a pesquisa sobre a formação de professores de Matemática. **ALEXANDRIA**: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 6, n. 1, p. 35-60, abril, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37927/28959>. Acesso em: 16 nov. 2019.

Antonio Vicente Marafioti Garnica. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 32, p. 20-35, 2010.

Barbara Aguer. **Cartografías del Poder y descolonialidad**. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

bell hooks. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

bell hooks. **Talking back: thinking feminist, talking black**. Boston: South End Press, 1989.

bell hooks. **Teoria feminista: da margem ao centro**. Tradução de Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

bell hooks. **Yearning. Race, Gender and Cultural Politics**. Boston: South End Press, 1990.

Bernadete Angelina Gatti. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, v. 2, n. 1, p. 08-26, Guarulhos, 2014.

Brasil. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Guia de elaboração de itens: matemática**. Juiz de Fora: CAED, 2008. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~aanjos/CE095/3_Guia_De_Elabora%C3%A7%C3%A3o_De_Itens_MT.pdf Acesso em: 15 nov. 2022.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Escalas de proficiência do SAEB**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf. Acesso em: 16 nov. 2022.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrizes de referência de matemática**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/matriz-de-referencia-de-matematica_2001.pdf Acesso em: 15 nov. 2022.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB 97**. Brasília, DF: INEP, 1997. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/saeb-97-primeiros-resultados>. Acesso em: 05 out. 2022.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

Brasil. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 out. 2022.

Brasil. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 07 out. 2022.

Brasil. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 out. 2022.

Brent Davis and Moshe Renert. Mathematics for teaching as shared, dynamics participation. **For the Learning of Mathematics**, Fredericton, v. 29, n, 3, p. 37-43, 2009.

Carlos Lenkersdorf. **Aprender a escuchar**. Enseñanzas maya-tojolabales. México: Plaza y Valdés, 2008.

Carlos Rodrigues Brandão. **O que é Educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992579/mod_resource/content/1/O%20que%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

Carlos Vinícius da Silva Figueiredo. Estudos Subalternos: uma introdução. Dourados: **Raído**, v. 4, n. 7, 2010. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/619/522>. Acesso em: 12 fev. 2020.

Carolina Tamayo-Osorio. A colonialidade do saber: Um olhar desde a Educação Matemática. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, p. 39-58, 2017.

Carolina Tamayo-Osorio; Victor Giraldo. Justiça por vir: por uma Educação Matemática para adiar o Fim do Mundo. **Revista de Educação Matemática**, v. 20, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/19>. Acesso em: 22 jun. 2023.

Carolina Tamayo-Osorio; Jackeline Rodrigues Mendes. Opção decolonial e modos outros de conhecer na Educação (Matemática). **Revista de Educação Matemática**, v. 18, n. Edição Esp., p. 21- 38, 2021.

Catharine Walsh. **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir. Abya-Yala. 2013.

Catherine Walsh. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. In: Alai Garcia Diniz (Coords.). **Poéticas y políticas da linguagem em vias de descolonização**. Foz Iguaçu: Universidad de Integración Latinoamericana, p. 19-53, 2017.

Catherine Walsh. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Ediciones Abya-Yala, p.14-15, 2009.

Catherine Walsh. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, v. 9, p. 131-52, 2008.

Clarice Lispector. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

Clarice Lispector. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

Clovis Antonio Brighenti. Desafios para a educação escolar específica em contextos de políticas universalizantes. **Revista Grifos**, v.25, n.41, p.154 - 172, 2016.

Clóvis Trezzi. O acesso universal à Educação no Brasil: uma questão de justiça social. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 117, p. 942-959, nov. 2022. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/3552>. Acesso em: 22 abr. 2023.

Diego Matos; Victor Giraldo; Wellerson Quintaneiro. Por Matemática(s) Decoloniais: vozes que vêm da escola. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, v. 35, n. 70, p. 877–902, 2021.

Donald Thomas Campbell. Assessing the impact of planned social change. In: **Evaluation and Program Planning**. v. 2, p. 67-90, 1979.

Edgar César Nolasco. Pensamento fronteiriço e estética descolonial. Rio de Janeiro: **Z Cultural** – Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea, v. 01, n. 02, p. 1-9, 2016. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/os-condenados-da-fronteira-pensamento-fronteirico-e-estetica-descolonial/>. Acesso em: 07 março 2018.

Edison Flávio Fernandes. **A política da OCDE para a Educação Básica**: das mesas de reuniões internacionais à carteira escolar. 2019. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília – DF. 2019.

Edivagner Souza dos Santos. **Efeitos de avaliações externas na prática profissional de professores que ensinam matemática**. 255 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

Elizabeth Gomes Souza; Antonio Miguel. A encenação de práticas culturais na tessitura de outras escolas: a vida como eixo da ação educativa. **REMATEC**, n. 33, p. 166 - 84. 2020. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/146>. Acesso em: 27 ago. 2022.

Fabício Monte Freitas. **Percepções e impactos sobre as avaliações externas no interior das escolas**. In: Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, p. 1-7, 2013. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10347/18/17.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2023.

Fernando Guedes Cury; Luzia Aparecida de Souza; Heloisa da Silva. Narrativas: um olhar sobre o exercício historiográfico na Educação Matemática. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 910-925, ago. 2014.

Filipe Santos Fernandes. Matemática e colonialidade, lados obscuros da modernidade: giros decoloniais pela Educação Matemática. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 27, e21065, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132021000100263&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 22 jun. 2023.

Filipe Santos Fernandes; Victor Giraldo; Diego Matos. The decolonial stance in mathematics education: pointing out actions for the construction of a political agenda. **The Mathematics Enthusiast**, Missoula, USA, v. 19, n. 1, p. 6-27, 2022. Disponível em: <https://scholarworks.umn.edu/tme/vol19/iss1/3>. Acesso em: 30 ago. 2023.

Francis Roberta de Jesus. **Indisciplina e transgressão na escola**. 2015. 512 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2015.

Francisca Francineide Candido. Ponto de vista sobre os sistemas educativos e a perspectiva de mudança paradigmática. **Rev. Psicopedagogia**. São Paulo , v. 29, n. 88, p. 77-78, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 20 jul. 2023.

Gayatri Chakravorty Spivak. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Grada Kilomba. Desobediências poéticas. São Paulo: **Pinacoteca de São Paulo**, p. 28, 2019.

Grada Kilomba. **Memórias de plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

Grada Kilomba. **While I Write**. Tradução de Anne Caroline Quiangala. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=UKUaOwfmA9w. Acesso em: 16 nov. 2022.

Heidi Safia Mirza (ed.). **Black British Feminism**. A reader. London: Routledge, 1997.

Heloisa da Silva; João Ricardo Viola dos Santos. Sobre teorização, estética ficcional e algumas aproximações entre o Modelo dos Campos Semânticos e a História Oral. In: Claudia Laus Angelo. et al. **Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática**: 20 anos de história. São Paulo: Editora Fi, 2022. Disponível em: <https://www.editorafi.org/ebook/652campos>. Acesso em: 02 jul 2023.

Ivo da Silva Knopp; Victor Giraldo; Victor Hugo Quaglia de Araujo; Cleber Dias da Costa Neto. Formação inicial de professores de matemática(s): um olhar decolonial sobre as mudanças de perspectivas de estudantes. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 9, n. 19, p. 74–94, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/rpem/article/view/6230>. Acesso em: 15 jul. 2023.

João Guimarães Rosa. **Grande sertão**: veredas. São Paulo: Caminho das Letras, 2019.

João Luiz Horta Neto. Avaliação educacional no Brasil para além dos testes cognitivos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 23, n. 1, p. 37 – 53, 2018. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3990>. Acesso em: 10 out. 2022.

João Luiz Horta Neto. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

João Luiz Horta Neto. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educação**, n.42/5, 2007.

João Ricardo Viola dos Santos. Entre medos, esperanças e desamparos: possibilidades de resistências para práticas avaliativas de professores de matemática. In: **Avaliação e educação matemática: pesquisas e delineamentos**. (Org.) Maria Isabel Ramalho Ortigão; João Ricardo Viola dos Santos. Brasília: SBEM, 2020.

João Ricardo Viola dos Santos. **O que alunos da escola básica mostram saber por meio de sua produção escrita em matemática**. 2007. 108f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

João Ricardo Viola dos Santos; Edvagner Souza Santos. avaliações externas, escolas, professores de matemática, máquinas de guerra, aparelhos de estado. **Revista BOEM**, Florianópolis, v. 8, n. 17, p. 249-264, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/boem/article/view/18237>. Acesso em: 20 abr. 2023.

João Ricardo Viola dos Santos; Júlio Faria Corrêa. Formação de Professores de Matemática e Circuito de Afetos: O desamparo como possibilidade para formações sem intenção de formar. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 12, n. 30, p. 612-635, 2020.

João Ricardo Viola dos Santos; Romulo Campos Lins. Movimentos de Teorizações em Educação Matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 30, n. 55, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/qHxLRw7GgxTTFHRmw7h3cjH/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 dez. 2022.

Jorge Larrosa Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiências. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, 2002, p.20.

José Dias Sobrinho. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: Luiz Carlos de Freitas. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2001.

José Dias Sobrinho. **Universidade e avaliação entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

Juiz de Fora. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Nota Técnica IDEPR**. Juiz de Fora: UJF, 2019. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentoparana.caeddigital.net/resources/arquivos/biblioteca/NOTA%20TECNICA%20IDEPR.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2022.
Lewis Carroll. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução de André Cristi. São Paulo: Mojo.org, 2020.

Luciana Ballestrin. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, n. 11, p. 89-117, 2013.

Luiz Carlos de Freitas. A avaliação e o uso da avaliação. **Blog do Freitas: Avaliação Educacional**. 2014. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2014/11/12/a-avaliacao-e-o-uso-da-avaliacao/>. Acesso em 16 out. 2022.

Luiz Carlos de Freitas. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Luiz Carlos de Freitas. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

Luiz Carlos de Freitas. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: **Seminário de Educação Brasileira**, Centro de Estudos Educação e Sociedade: Campinas, 2011.

Luiz Fernandes de Oliveira; Vera Maria Ferrão Candau. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, 2010.

Luiz Fernandes Dourado; João Ferreira de Oliveira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?lang=pt#>. Acesso em: 14 out. 2022.

Maíra Samara de Lima Freire. Resenha de Grada Kilomba. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. São Paulo: **Revista Entrecaminos**, p. 268-277, 2020.

Manuel de Barros. **Menino do mato**. São Paulo: Leya, 2010.

Manuel de Barros. **O guardador de águas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2017.

Maria Helena Guimarães de Castro. Sistemas de avaliação da Educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, v. 23, n. 1, p. 5 - 18, 2009. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf. Acesso em: 09 set. 2022.

Maria Teresa Esteban. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 21, p. 5 - 31, 2008.

Maria Teresa Esteban; Andréa Rosana Fetzner. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. Curitiba: **Educar em Revista**, Edição Especial, n. 1, p. 75 - 92, 2015.

Mario Osorio Marques. A orientação da pesquisa nos programas de pós graduação. In: Lucídio Bianchetti; Ana Maria Machado (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações, organizadores. São Paulo: Cortez, 2002.

Marja Van Den Heuvel-Panhuizen. **Assessment and Realistic Mathematics Education**. Freudenthal institute, Utrecht, 1996.

Matt Haig. **A biblioteca da meia-noite**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

Michel Foucault. **Do governo dos vivos**. Tradução de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de cultura social, 2009.

Michela Tuchapesk da Silva; Carolina Tamayo. Fazendo covas na areia: Desaprender para aprender, movimentos decoloniais na Educação Matemática. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 35, n. 1, p. 167–188, 2022. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/24272>. Acesso em: 21 jun. 2023.

Michel-Rolph Trouillot. **North, Atlantic Universals**: Analytical Fictions, 1492- 1945. *South Atlantic Quarterly*, v. 101, p.849, 2002.

Mirian Souza Silva. **A Prova Brasil como Política de Avaliação em Larga Escala**: implicações sobre o currículo escolar e o trabalho pedagógico em escolas municipais de Rio Branco/AC. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Acre. Rio Branco-Acre. 2016.

Nataly Gomes Ovando; Dirce Nei Teixeira de Freitas. As iniciativas de avaliação nas redes escolares municipais. In: Dirce Nei Teixeira de Freitas; Giselle Cristina Martins Real. (Org.). **Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental**: cenários municipais. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2011.

Nelson Maldonado-Torres. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: Joaze Bernardino Costa; Nelson Maldonado-Torres; Ramon Grosfoguel. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, p. 27-53, 2018.

Nelson Maldonado-Torres. Sobre la colonialidad del ser, contribuciones al desarrollo de um concepto. In: Santiago Castro-Gomez; Ramon Grosfoguel. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana - Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, p. 127-167, 2007.

Ocimar M. Alavarse; Maria Helena Bravo; Cristiane Machado. Avaliação como diretriz das Políticas Educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro. Anais ... **III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**. Espanha, 2012. Disponível em: https://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/OcimarM.Alavarse_res_int_GT3.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

Ole Skovsmose; Paula Valero. **Educação Matemática Crítica**. Uma visão sociopolítica de aprender e ensinar matemática. Bogotá: Uma empresa de ensino, 2012.

Pablo Gentili. Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da Educação das majorias. In: Pablo Gentili. (Org.). **Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995.

Paraná. Casa Civil. **Decreto Estadual n.º 4.258 de 17 de março de 2020**. Curitiba: PR, 2020. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=232889&codTipoAto=11&tipoVisualizacao=alterado>. Acesso em: 04 abr. 2020.

Paraná. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Processo nº 32/2020**. Curitiba: PR, 2020. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao_01_20_alt_02_e_03-20_0.pdf. Acesso em: 04 abr. 2020.

Paraná. Conselho Superior do Instituto Federal do Paraná. **Resolução nº 50 de 14 de julho de 2017**. 2017. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-no-50-de-14-de-julho-de-2017/>. Acesso em: 02 abr. 2019.

Paraná. Projeto Político Pedagógico. **Escola Estadual “Major João Carlos de Faria”**. Cornélio Procopio: PPP, 2021. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf;jsessionid=An2y75qj0Twj88muEXaGCDp7bOIxO1CIxLI6AEM.sseed75003?windowId=139&codigoEstab=71&codigoMunicipio=640>. Acesso em: 15 abr. 2022.

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Decreto nº 3135 de 30 de março de 1994**. Curitiba, PR: SEED, 1994. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-3135-1994-parana-criacao-como-unidade-de-assessoramento-da-estrutura-da-secretaria-de-estado-da-educacao-a-unidade-de-coordenacao-do-projeto-qualidade-no-ensino-publico-do-parana>. Acesso em: 13 nov. 2022.

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Ofício Circular no 001/2020**. Curitiba: SEED, 2020. Disponível em: https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2020-07/01_orientacaosobreaprovaparana2020_1edicao.pdf. Acesso em: 05 fev. 2022.

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Ofício Circular no 002/2019**. Curitiba: SEED, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1WIROeNJ-mrV1demWqJ_3Q1t8vC7qgoJo/view. Acesso em: 18 out. 2022.

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Ofício Circular no 007/2019**. Curitiba: SEED, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1pJ8RxRy6O_aBlzCYTXkiOAU5o-PW42x8/view. Acesso em: 18 out. 2022.

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Ofício Circular no 014/2020**. Curitiba: SEED, 2020. Disponível em: https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/20

20-07/014_orientacoes_complementares_provapr_1edicao_2020-1_1.pdf. Acesso em: 17 fev. 2022.

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Ofício Circular no 045/2020**. Curitiba: SEED, 2020. Disponível em: https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2020-07/045_alteracaodecronogramareferentea2edicaodaprovaparana2020.docx.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Ofício Circular no 064/2020**. Curitiba: SEED, 2020. Disponível em: https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2020-10/064_alteracao_aplicacao_saep_prova_parana_mais_provaparana_2a_edicao_2020_1.pdf. Acesso em: 14 set. 2020.

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações**. Curitiba: SEED, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/16DTfmJNpLq8iEcrcqvX_4SNzZ49B0PUk/view. Acesso em: 18 out. 2022.

Priscilla Bonini Ribeiro. Educação como ação contra as desigualdades. **Agência Envolverde Jornalismo**. Disponível em: <https://envolverde.com.br/educacao-como-acao-contra-desigualdades/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

Raimunda Nonata da Silva Machado; Áurea Regina dos Prazeres Machado; Aysllan de Sousa Sobrinho; Miralda Lopes de Pádua. A avaliação em larga escala e a legitimação da colonialidade global. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v.11, n.3, p. 959-978, 2022.

Ramon Grosfoguel. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: Boaventura de Sousa Santos; Maria Paula Meneses. **Epistemologia do Sul**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, p. 455 - 491, 2010.

Regina Luzia Corio de Buriasco. **Avaliação em Matemática**: um estudo das respostas de alunos e professores. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília. 1999.

Regina Luzia Corio de Buriasco; Maria Teresa Carneiro Soares. Avaliação em Educação Matemática: algumas reflexões. In: **Avaliações da educação básica em debate** : ensino e matrizes curriculares de referência das avaliações em larga escala. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

Régis Forner; Ana Paula dos Santos Malheiros. Entre contextos opressivos e reguladores: a modelagem como possível resistência à cultura da performatividade. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 12, n. 30, p. 538-558, 2019.

Reynaldo Fernandes. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/porta_ideb/o_que_sao_as metas/Artigo_projecoes.pdf. Acesso em: Acesso em 18 out. 2022.

Romulo Campos Lins. Matemática, monstros, significados e educação matemática. In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo; Marcelo de Carvalho Borba (Orgs.). **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, p. 92-120, 2004.

Romulo Campos Lins. O Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações. In: Claudia Laus Angelo. (Org.). **Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história**. São Paulo: Editora Fi, 2022. Disponível em: <https://www.editorafi.org/ebook/652campos>. Acesso em: 02 jul 2023.

Romulo Campos Lins. Por que discutir Teoria do Conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas**. Rio Claro: Editora UNESP, p. 75 – 94, 1999.

Rosana Oliveira da Silva; Robson Gomes André; Sérgio Eduardo de Pinho Velho Wanderley; Ana Paula Medeiros Bauer. Josué de Castro e a Colonialidade do Poder, do Ser e do Saber: uma contribuição para a opção decolonial em estudos organizacionais. Rio de Janeiro: **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, p. 41-60. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/scg/article/view/21599/pdf>. Acesso em: 03 set. 2022.

Rubem Alves. Por uma Educação romântica. 8. ed. Campinas: **Papirus**, p. 29-32. 2009.

Ruben Klein. Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **Revista Meta: Avaliação**, v. 1, n. 2, p. 125-140, 2009. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/38>. Acesso em: 14 out. 2022.

Samira Zaidan. Transdisciplinaridade, ensino e formação de professores de matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 12, n. 30, p. 502-518, 2019.

Santiago Castro-Gomez. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: Santiago Castro-Gomez; Ramon Grosfoguel. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana - Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, p. 79 - 92, 2007.

Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo; Alexandrina Monteiro. Educação Menor Como Dispositivo Potencializador De Uma Escola Outra. **REMATEC**, v. 15, n. 33, p. 185–200, 2020. Disponível em:

<https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/147>. Acesso em: 30 jul. 2023.

Simone Maneira. **Os Impactos da Qualidade Total na Educação Paranaense:** Tempos de Subordinação Mercantil à Escola Pública de Ensino Fundamental. 2012. 271f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2012.

Stephen Toulmin. **Cosmopolis:** The Hidden agenda of modernity. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.

Ubiratan D'Ambrosio. Educação pra uma sociedade em transição. 2. ed. Campinas: **Papirus**, 2001.

Umberto Eco. **Como se faz uma tese.** Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. 24. ed. São Paulo: Perspectiva, p.11, 2012.

Victor Giraldo; Diego Matos; Wellerson Quintaneiro. A construção de subjetividades profissionais na formação inicial de professores de matemática(s): afirmando posições decoloniais contra discursos de subalternização da profissão docente. **Perspectivas da Educação Matemática.** INMA/UFMS- v. 14, n. 34, 2021.

Victor Giraldo. **Diálogos entre Raça, Gênero, Educação, Decolonialidade e Ciências Exatas.** Live, 2021.

Victor Giraldo; Filipe Santos Fernandes. Caravelas à Vista: giros decoloniais e caminhos de resistência na formação de professoras e professores que ensinam matemática. **Perspectivas da Educação Matemática** – INMA/UFMS – v. 12, n. 30, p. 467-500, 2019.

Victor Giraldo; Tatiana Roque. Por uma Matemática Problematizada: as Ordens de (Re)Invenção. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 14, n. 35, p. 1-21, 2021.

Vladimir Safatle. **O circuito dos afetos:** corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

Walter D. Mignolo **The darker side of the Renaissance:** literacy, territoriality, and colonization. Michigan: The University of Michigan Press, 1995.

Walter D. Mignolo. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVvk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 abr. 2018.

Walter D. Mignolo. Desafios decoloniais hoje. Foz do Iguaçu: **Revista Epistemologias do Sul**, v.1, p. 12-32, 2017.

Walter D. Mignolo. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Rio de Janeiro: **Cadernos de Letras da UFF**, 2008.

Walter Dignolo. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del Signo, 2010.

Walter Mignolo. **Histórias Locais / Projetos Globais**: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

Walter Mignolo. La idea de América Latina: la derecha, la izquierda y la opción decolonial. Buenos Aires: **Crítica y Emancipación**, p. 251 - 276, 2009. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ojs/index.php/critica/article/view/188>. Acesso em: 15 jun. 2022.

– Observação [em outra atitude decolonial] –

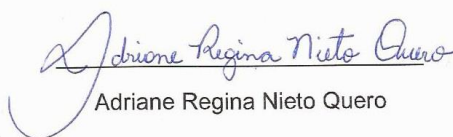
Quem escreve são sujeitos com suas ancestralidades, vidas, histórias, sentimentos e apostas de vidas. Deixo de conseguir me inventar com seus sobrenomes em caixa alta, em uma formatação neutra, como faz a ABNT.

CARTA DE CESSÃO

Cornélio Procópio, 13 de julho de 2023

Eu, Adriane Regina Nieto Quero, brasileira, residente à Avenida Galha Azul, número 83, no bairro Jardim Nova Esperança, na cidade Cornélio Procópio, no estado Paraná, declaro para os devidos fins que cedo o direito da textualização elaborada a partir da transcrição da entrevista realizada em dois mil e vinte e um, ficando Dayani Quero da Silva autorizada a utilizar integralmente ou em partes sem restrições de prazos. Da mesma forma autorizo terceiros a verem as textualizações, ficando vinculado o controle à instituição que tem sua guarda.

Abdicando de meus direitos e dos de meus descendentes, subscrevo o presente,



Adriane Regina Nieto Quero

CARTA DE CESSÃO

Cornélio Procópio, 24 de julho de 2023

Eu, Beatriz Pahl, brasileiro(a),
residente à Antônio Nery do Prado, número 236,
no bairro Id. Primavera, na cidade C. Procópio,
no estado Paraná, responsável pelo(a) menor
Ana Beatriz Pahl Marinho, declaro para os
devidos fins que cedo o direito da textualização elaborada a partir da transcrição
da entrevista realizada em dois mil e vinte e um, ficando Dayani Quero da Silva
autorizada a utilizar integralmente ou em partes sem restrições de prazos. Da
mesma forma autorizo terceiros a verem as textualizações, ficando vinculado o
controle à instituição que tem sua guarda.

Abdicando de meus direitos e dos de meus descendentes, subscrevo o presente,

Beatriz Pahl
Assinatura

CARTA DE CESSÃO

Cornélio Procópio, 18 de julho de 2023

Eu, Ana Carolina de Moraes Correia, brasileiro(a), residente à Rua Rouxinol, número 22, no bairro Nova Esperança, na cidade de Cornélio Procópio, no estado do Paraná, declaro para os devidos fins que cedo o direito da textualização elaborada a partir da transcrição da entrevista realizada em dois mil e vinte e um, ficando Dayani Quero da Silva autorizada a utilizar integralmente ou em partes sem restrições de prazos. Da mesma forma autorizo terceiros a verem as textualizações, ficando vinculado o controle à instituição que tem sua guarda.

Abdicando de meus direitos e dos de meus descendentes, subscrevo o presente,



Ana Carolina de Moraes Correia

CARTA DE CESSÃO

Ourinhos, 13 de julho de 2023

Eu, Carolina Bueno Silvestre, brasileiro(a), residente à Rua: Clóvis Araújo Macedo Filho, número 27, no bairro Jardim América, na cidade Ourinhos, no estado São Paulo, declaro para os devidos fins que cedo o direito da textualização elaborada a partir da transcrição da entrevista realizada em dois mil e vinte e um, ficando Dayani Quero da Silva autorizada a utilizar integralmente ou em partes sem restrições de prazos. Da mesma forma autorizo terceiros a verem as textualizações, ficando vinculado o controle à instituição que tem sua guarda.

Abdicando de meus direitos e dos de meus descendentes, subscrevo o presente,



Carolina Bueno Silvestre

CARTA DE CESSÃO

Brasília, 27 de setembro de 2023.

Eu, Cleyton Hércules Gontijo, brasileiro, residente à Rua 28 norte Lote 02 Apto 1301, na cidade de Águas Claras, no Distrito Federal, declaro para os devidos fins que cedo o direito da textualização elaborada a partir da transcrição da entrevista realizada em dois mil e vinte e um, ficando Dayani Quero da Silva autorizada a utilizar integralmente ou em partes sem restrições de prazos. Da mesma forma autorizo terceiros a verem as textualizações, ficando vinculado o controle à instituição que tem sua guarda.

Abdicando de meus direitos e dos de meus descendentes, subscrevo o presente,

Documento assinado digitalmente
 CLEYTON HERCULES GONTIJO
Data: 27/09/2023 15:35:36-0300
Verifique em <https://validar.jdt.gov.br>

Cleyton Hércules Gontijo

CARTA DE CESSÃO

Londrina, 28 de julho de 2023

Eu, Erika Regina Santana da Silva Pereira brasileiro(a), residente à rua Caracas, número 550, no bairro Jardim Santa Rosa, na cidade Londrina, no estado do Paraná, declaro para os devidos fins que cedo o direito da textualização elaborada a partir da transcrição da entrevista realizada em dois mil e vinte e um, ficando Dayani Quero da Silva autorizada a utilizar integralmente ou em partes sem restrições de prazos. Da mesma forma autorizo terceiros a verem as textualizações, ficando vinculado o controle à instituição que tem sua guarda.

Abdicando de meus direitos e dos de meus descendentes, subscrevo o presente,



Erika Regina Santana da Silva Pereira

CARTA DE CESSÃO

Londrina, 24 de julho de 2023

Eu, Fernando Francisco Pereira, brasileiro(a), residente à Rua Manoel Alves da Silva, número 100, no bairro Maria Luiza, na cidade Londrina, no estado Paraná, declaro para os devidos fins que cedo o direito da textualização elaborada a partir da transcrição da entrevista realizada em dois mil e vinte e um, ficando Dayani Quero da Silva autorizada a utilizar integralmente ou em partes sem restrições de prazos. Da mesma forma autorizo terceiros a verem as textualizações, ficando vinculado o controle à instituição que tem sua guarda.

Abdicando de meus direitos e dos de meus descendentes, subscrevo o presente,



Fernando Francisco Pereira

CARTA DE CESSÃO

Londrina, 10 de agosto de 2023

Eu, Iara Souza Doneze, brasileiro(a), residente à Rua Manoel Alves da Silva, número 100, no bairro Maria Luiza, na cidade Londrina, no estado Paraná, declaro para os devidos fins que cedo o direito da textualização elaborada a partir da transcrição da entrevista realizada em dois mil e vinte e um, ficando Dayani Quero da Silva autorizada a utilizar integralmente ou em partes sem restrições de prazos. Da mesma forma autorizo terceiros a verem as textualizações, ficando vinculado o controle à instituição que tem sua guarda.

Abdicando de meus direitos e dos de meus descendentes, subscrevo o presente,



Iara Souza Doneze

CARTA DE CESSÃO

Cornélio Procópio, 24 de julho de 2023

Eu, Angela Cristina Amario Pitoli, brasileiro(a),
residente à R. Tomaz Pileguini, número 540
no bairro Jardim Primavera, na cidade Cornélio Procopio
no estado Paraná, responsável pelo(a) menor
Sgn. Rafael Pitoli, declaro para os
devidos fins que cedo o direito da textualização elaborada a partir da transcrição
da entrevista realizada em dois mil e vinte e um, ficando Dayani Quero da Silva
autorizada a utilizar integralmente ou em partes sem restrições de prazos. Da
mesma forma autorizo terceiros a verem as textualizações, ficando vinculado o
controle à instituição que tem sua guarda.

Abdicando de meus direitos e dos de meus descendentes, subscrevo o presente,



Assinatura

CARTA DE CESSÃO

Londrina, 21 de agosto de 2023

Eu, JADER OTAVIO DALTO, brasileiro(a), residente à Rua Ulrico Zuinglio, número 500, no bairro GLeba Fazenda Palhano, na cidade Londrina, no estado do Paraná, declaro para os devidos fins que cedo o direito da textualização elaborada a partir da transcrição da entrevista realizada em dois mil e vinte e um, ficando Dayani Quero da Silva autorizada a utilizar integralmente ou em partes sem restrições de prazos. Da mesma forma autorizo terceiros a verem as textualizações, ficando vinculado o controle à instituição que tem sua guarda.

Abdicando de meus direitos e dos de meus descendentes, subscrevo o presente,



Documento assinado digitalmente
JADER OTAVIO DALTO
Data: 21/08/2023 10:01:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

CARTA DE CESSÃO

Rio de Janeiro, 17 de julho de 2023

Eu, Maria Isabel Ramalho Ortigão, brasileiro(a), residente à Rua Benjamim Batista, número 190 / 201, no bairro Jardim Botânico (CEP: 22461-120), na cidade Rio de Janeiro, no estado RJ, declaro para os devidos fins que cedo o direito da textualização elaborada a partir da transcrição da entrevista realizada em dois mil e vinte e um, ficando Dayani Quero da Silva autorizada a utilizar integralmente ou em partes sem restrições de prazos. Da mesma forma autorizo terceiros a verem as textualizações, ficando vinculado o controle à instituição que tem sua guarda.

Abdicando de meus direitos e dos de meus descendentes, subscrevo o presente,

MARIA ISABEL RAMALHO
ORTIGAO:66430259749

Assinado de forma digital por MARIA
ISABEL RAMALHO ORTIGAO:66430259749
Dados: 2023.07.17 11:21:51 -03'00'

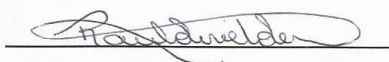
Maria Isabel Ramalho Ortigão

CARTA DE CESSÃO

Cornélio Procópio, 20 de julho de 2023

Eu, Raul de Oliveira Tolentino, brasileiro, residente à Rua General Euclides Zenóbio da Costa , número 95, no bairro Jardim Pérola na cidade de Cornélio Procópio, no Estado do Paraná, declaro para os devidos fins que cedo o direito da textualização elaborada a partir da transcrição da entrevista realizada em dois mil e vinte e um, ficando Dayani Quero da Silva autorizada a utilizar integralmente ou em partes sem restrições de prazos. Da mesma forma autorizo terceiros a verem as textualizações, ficando vinculado o controle à instituição que tem sua guarda.

Abdicando de meus direitos e dos de meus descendentes, subscrevo o presente,



Raul de Oliveira Tolentino

CARTA DE CESSÃO

Londrina, 11 de agosto de 2023

Eu, Regina Luzia Corio de Buriasco, brasileira, residente à R. Eduardo Benjamin Hosken, número 173, apto 501, no bairro Conceição, na cidade de Londrina, no estado do Paraná, declaro para os devidos fins que cedo o direito da textualização elaborada a partir da transcrição da entrevista realizada em dois mil e vinte e um, ficando Dayani Quero da Silva autorizada a utilizar integralmente ou em partes sem restrições de prazos. Da mesma forma autorizo terceiros a verem as textualizações, ficando vinculado o controle à instituição que tem sua guarda.

Abdicando de meus direitos e dos de meus descendentes, subscrevo o presente,

A handwritten signature in dark ink, appearing to read 'R. Buriasco', is written over a horizontal line.

Regina Luzia Corio de Buriasco

