

MITOS, DECOLONIALIDADE E AVALIAÇÕES: POSSIBILIDADES COM E A PARTIR DE EDUCAÇÃO (MATEMÁTICA)

MYTHS, DECOLONIALITY AND ASSESSMENTS: POSSIBILITIES WITH AND FROM (MATHEMATICS) EDUCATION

MITOS, DECOLONIALIDAD Y EVALUACIONES: POSIBILIDADES CON Y DESDE LA EDUCACIÓN (MATEMÁTICA)

 <https://doi.org/10.56238/arev7n2-322>

Data de submissão: 28/12/2024

Data de publicação: 28/02/2025

Dayani Quero da Silva

Doutora em Educação Matemática

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

E-mail: day_dayani@hotmail.com

RESUMO

Neste ensaio produzo tensões e faíscas entre um projeto colonial de educação (matemática), que se constitui com um sistema escolar que opera como um espaço hierárquico e excluente, que mantem uma sociedade desigual, com a ideia de conteúdos no centro, e uma educação (matemática) decolonial. Tomando como referência uma leitura dos mitos gregos de Narciso, Édipo e Antígona, constituo, junto a performances de Grada Kilomba, alguns traços, movimentos e possibilidades com e a partir da avaliação e educação (matemática). Esses percursos podem ser exemplificados com avaliações que acontecem na escola e, especificamente, na sala de aula de matemática, com reconhecimento de imagens, de trajetórias de vidas outras e das diferenças, com visibilidade, com (de)silenciamento, com rupturas, com movimentos de resistência, com atitude de luta, com reação contingente, com avaliações como práticas de (re)existência.

Palavras-chave: Educação. Colonialidade. Matemática.

ABSTRACT

This essay generates effort and sparks between a colonial (mathematics) education project, which is constituted by a school system that operates as a hierarchical and exclusionary space, maintaining an unequal society with the idea of content at the center, and a decolonial (mathematics) education. Taking as reference a reading of the Greek myths of Narcissus, Oedipus, and Antigone, it constitutes, together with Grada Kilomba's performances, some traits, movements, and possibilities with and from assessment and (mathematics) education. These trajectories are exemplified by assessments that take place in school and, specifically, in the mathematics classroom, with the recognition of images, of other life trajectories and differences, with visibility, with (de)silencing, with ruptures, with resistance movements, with an attitude of struggle, with contingent facts, with assessments as practices of (re)existence.

Keywords: Education. Coloniality. Mathematics.

RESUMEN

En este ensayo, genero tensiones y chispas entre un proyecto de educación (matemáticas) colonial, constituido por un sistema escolar que opera como un espacio jerárquico y excluyente, manteniendo

una sociedad desigual centrada en el contenido, y una educación (matemáticas) decolonial. Tomando como referencia la lectura de los mitos griegos de Narciso, Edipo y Antígona, construyo, junto con las performances de Grada Kilomba, algunos rasgos, movimientos y posibilidades con y desde la evaluación y la educación (matemática). Estas trayectorias pueden ejemplificarse mediante evaluaciones que tienen lugar en la escuela y, específicamente, en el aula de matemáticas, con el (des)silenciamiento, con rupturas, con movimientos de resistencia, con una actitud de lucha, con la reacción contingente, con las evaluaciones como prácticas de (re)existencia.

Palabras clave: Educación. Colonialidad. Matemáticas.

1 INTRODUÇÃO

1.1 NARCISO E ÉDIPÔ E ANTÍGONA

Com alguns rastros de Ovídio em sua produção “As metamorfoses” (1983) escrevo que

— Tirésias, dava respostas não fálgiveis às pessoas que o solicitavam. A primeira a experimentar a veracidade disso foi Liriope. Ela engravidou e gerou um filho, Narciso. O adivinho, questionado acerca da longevidade do menino, expressou: “Se não se conhecer!”.

Quando jovem, Narciso foi visto por Eco, aquela que só repete os últimos sons em meio a muitos outros, por consequência de produzir longos discursos entendidos como enganosos. Eco, logo se apaixonou por ele, não o perdia de vista. Ela ansiou muitas vezes esboçar palavras para Narciso, porém sua natureza era oposta a seu desejo.

Inesperadamente, ele questionou: “Aqui não há alguém?” e Eco respondera: “Há alguém”. Admirado, ele exclamou: “Vem!”, e Eco repetiu. “Por que foges de mim?”, perguntou Narciso em ver niguém, ouvindo palavras idênticas como respostas. “Venha até mim, unamo-nos!”, foi o convite feito por ele. Eco disse-lhe: “Unamo-nos!”, e avançou para abraçá-lo. Assustado, Narciso falou: “Afasta-te de mim! Prefiro morrer, mas não me entrego a ti!”. Como reação à afirmação de Narciso, Eco passou a viver secretamente na floresta lidando com seu amor voraz. Em resistência, sua voz vive e é ouvida por todos, já seus ossos, tornaram-se pedras.

Outras jovens se apaixonaram por Narciso. Com fúria, uma delas suplicou: “Que ele ame e não possa possuir o objeto amado!”, e assim foi. Narciso, em certo dia, esgotado pelas atividades de caça, prostrou-se diante de uma fonte de água para saciar sua sede. Nesse momento, apaixonou-se por seu próprio reflexo e nada e nenhuma circunstância o fez sair de lá. Indignado por não ser correspondido, começou a questionar tais zombarias, mas permaneceu ali, inseparável, e somente a morte o fez fechar seus olhos por quem queria possuir, senão ele mesmo. —

Às vezes Narciso, às vezes Eco. Às vezes um eu dominante. Às vezes enunciações sem respostas. Às vezes um não ao externo. Às vezes um grito sem voz. Às vezes um sim ao centro. Às vezes um não às fronteiras.

Em movimentos por possíveis camadas de significação a partir da leitura do mito, parece-me plausível dizer que os personagens simbolizam algumas características de um projeto de ser humano que habita, em diferentes níveis e intensidades, um ser humano, judaico-cristão-ocidental-capitalista.

Em *Illusions Vol. I Narcissus and Echo* (2017), videoinstalação de Grada Kilomba, encontro traços desse projeto de ser humano (Figura 1) em uma invisibilidade para além do eu.

Figura 1: Narciso



Fonte: Kilomba, G. (2017)

Ainda com Kilomba, a partir de suas representações metafóricas de uma branquitude de autoridade construída e que fortifica uma normatização até no agora, esbarro em movimentos silenciados, estampados pela Figura 2. Eco reproduz a imagem de Narciso para manter-se ali, precisa ser objeto neutro, ser ausente de si própria e de sua voz, afirmado, assim, o mundo universal constituído por Narciso.

Figura 2: Eco e Narciso



Fonte: Kilomba, G. (2017)

Caminhando com as leituras, sou atravessada por Sófocles (2000) e com ele conto que — Laio, soberano de Tebas, junto com sua Rainha Jocasta, desejava muito gerar filhos. No entanto, durante um longo tempo, sua vontade não era realizada. Então, Laio decidiu consultar o oráculo, o qual o advertiu de que não poderia gerar filhos. “Essa criança será o responsável pelo seu assassinato e casará com sua própria mãe”, pronunciou oráculo.

Passado um tempo, Jocasta engravidou e deu à luz a seu filho. Laio, temente a profecia, decidiu entregar o bebê a um servo. O menino deveria ter seus pés amarrados e pendurados em uma árvore em um monte, até morrer. O servo, incomodado com tal ordem, resolveu entregar a criança a um pastor, que a levou ao seu soberano, rei de Corinto, o qual a criou e a batizou por Édipo.

Crescido, Édipo foi insultado com a informação de que não era digno de assumir o trono, pois não era um filho verdadeiro. Intrigado, decide buscar respostas sobre sua paternidade no oráculo, que, ao invés de responder acerca de sua herança, revelou a profecia do seu destino. Na tentativa de fugir disso, Édipo deixou Corinto e foi em direção a Tebas. No caminho, se deparou com uma encruzilhada e foi impedido de passar. Furioso, Édipo derrotou todos os oponentes, incluindo o rei de Tebas, Laio, seu pai.

Com a ausência de Laio, Creonte, ocupou o trono, e desesperado com os castigos de Esfinge sobre seu reino, proclamou que ofereceria a viúva de Laio a quem decifrasse o enigma lançado. Chegando em Tebas, Édipo encontrou-se com Esfinge e deu a ela uma resposta correta, e assim ela morreu. Com isso, ele foi exaltado, assumiu o trono e casou-se com a rainha Jocasta. Passados anos, uma peste assolou a cidade e Édipo descobriu que era uma maldição pelo assassino de Laio, que vivia impune em Tebas e que isso cessaria após uma punição.

Édipo recorreu a Tirésias para saber a verdade. A ele foi dito que ele mesmo tinha matado o homem do qual procurava o assassino. Édipo tentou desvendar tais palavras e, nesse momento, um mensageiro o procurou e revelou que o seu pai, rei de Corinto, havia morrido. Aliviado, entendeu que não matou seu pai, mas o mensageiro contrariou, explicando que o rei não era seu pai verdadeiro.

Com isso, Édipo e Jocasta perceberam que eram esposa e marido, mãe e filho, como consequência, Jocasta se matou e Édipo perfurou os seus olhos, cegando-se. —

Figura 3: Édipo



Fonte: Lucas, E.L.O. (2015)

Nessa narrativa, o pai não querendo morrer, posicionado em uma estrutura patriarcal, decide matar seu próprio filho, e o filho diante da profecia, sente-se obrigado a fugir. Édipo simboliza uma figura que revela tensões nas disputas de poder, e desenha traços e consequências de limitações do saber.

Em Illusions Vol. II Oedipus (2018), Grada Kilomba conta que usa uma metáfora para entender o colonialismo e as hierarquias a partir das ações de Édipo com Laio e Jocasta. Para ela, essa história parece incompreensível, ora a verdade é ansiada, ora irracional e de difícil compreensão.

Figura 4: Édipo condenado



Fonte: Kilomba, G. (2017)

Escolho a Figura 4 para representar um ser humano preso em um projeto colonial, com sua identidade oprimida, o qual mesmo leal ao seu lugar, foi obrigado a se movimentar como um sim a imposição e a obediência hierárquica e, ainda assim, acabou punido pelo mundo irracional.

Afetada por características da posição do ser humano a partir do poder, o qual sustenta traços de um projeto capitalista, frente a um sistema que invoca submissão, encontro Antígona (SÓFOCLES, 2006).

— Ao retornar para Tebas, Antígona se deparou com a notícia da morte de seus irmãos, Polinices e Etéocles, resultado de uma disputa pelo poder. Creonte, então herdeiro do trono, decidiu que o corpo de Etéocles receberia as honrarias fúnebres e negou tal ação para o corpo de Polinices, por ter atacado o seu próprio povo reivindicando o lugar de poder. Não satisfeito, determinou que quem desobedecesse, morreria.

Figura 5: Antígona



Fonte: Banos, A.M. (2018)

Antígona, afetada pela imposição, recorreu a sua irmã Ismênia e relatou sua indignação contra o direito a uma sepultura digna, afirmindo uma ação. “Quererás auxiliar-me?” perguntou Antígona. Temente às consequências, Ismênia recusou o apoio à irmã e ressaltou que lhe faltava coragem para agir contra as leis dos homens. Certa de sua decisão, Antígona se dirigiu até o corpo, o carregou e o enterrou.

O guarda, após isso, recorreu a Creontes e contou que alguém havia sepultado o corpo de Polinices. Irritado, o rei questionou quem teria sido o responsável. Em instantes, o guarda entregou Antígona, que confessou sua atitude ao rei. Como cumprimento daquilo que foi determinado, Creonte ordenou que Antígona descesse à sepultura.

Hêmon, noivo de Antígona, ao saber do ocorrido, recorreu ao seu pai Creonte, e expôs a opinião dos povos. Merecimento de coroa de louros pela ação gloriosa, era o que diziam. Mas, o rei manteve o desejo de punição, deixando-a em um túmulo revestido de pedra. Antígona, presa, se matou igual à mãe, pendurada pelo pescoço. —

Antígona ilustra a submissão humana frente a sistemas hierárquicos (Figura 6) que fabricam, modelam e controlam ações, bem como desejos de seres humanos. Com ela sinto-me convidada a pensar em desafios diante do patriarcado, nos poderes atribuídos ao Estado e do que é dado como legítimo.

Figura 6: Antígona e relação de poder



Fonte: Kilomba, G. (2019)

Ainda com esse mito, vejo uma possibilidade de olhar para resistência como uma reação e potência de agir. Antígona mesmo consciente de sua possível condenação (Figura 7) não teme o poder daquele que não a representa em totalidade e não se silencia.

Figura 7: Antígona e resistência



Fonte: Kilomba, G. (2019)

Grada Kilomba e a mitologia grega de Narciso, Édipo e Antígona me atravessam e com isso produzo [ou tento produzir] tensões entre resíduos de memórias de um projeto colonial, de um sistema dominante, de conflitos humanos e políticos e suas tensões e faíscas em trajetórias de mundos outros.

2 UM PROJETO COLONIAL DE EDUCAÇÃO (MATEMÁTICA)

Onde estamos? Como chegamos? Há indícios de que a Educação segue algumas normatizações e carrega resquícios de cada período histórico, conversando com as exigências de cada sociedade.

Nos primórdios, a educação acontecia por meio de observação do ambiente, de experiências e da organização social e cultural. Para Ponce (2001, p. 20) “não existiam graus nem hierarquias”, a educação decorria “da estrutura homogênea do ambiente social, com os interesses comuns do grupo e para todos os seus membros”.

Com o passar do tempo, em consequência da escassez do trabalho e das privatizações, a sociedade começou a se dividir em classes e um sistema patriarcal hierárquico, defendido pelo Estado, começou a se compor. Aqui, os interesses já não eram comuns a todos, os conhecimentos eram propostos de acordo com determinadas funções e a educação passou a ser desenhada para a nobreza moldar o seu ser social.

Caminhando por entre vestígios da comunidade primitiva e da sociedade colonial patriarcal, esbarro em torções das características da educação escolar contemporânea, 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.

Por colonialidade, com Quijano (1997), entendo como algo que transcende as particularidades e mantém as lógicas das relações do colonialismo histórico, que não desaparece com o fim da experiência colonial, com a independência.

Nessa escola, encontro sujeitos como objetos, como aqueles em que “a realidade é definida por outros e as identidades são criadas por outros” (KILOMBA, 2019, pp. 28), conhecimentos, culturas, e experiências padronizadas e uma estrutura que sustenta o que ensinar (em matemática), como ensinar (matemática) e como avaliar (conhecimentos matemáticos). Com Narciso e Eco, leio essa escola como um lugar que opera com ações de reprodução e repetição, engessado por normas, regulamentos e diretrizes, projetado por um sistema estratégico que só reflete suas imagens (Figura 8), imagens essas que não espelham alguns lugares, corpos, vozes e sociedades outras.

Figura 8: Narciso e escola



Fonte: Kilomba, G. (2017)

Acerca do conhecimento [epistemológico e hegemonic] (matemático) que constitui essa escola, Walsh (2009), afirma que alimenta e mantém as estruturas opressororas da sociedade, devido às condições de produção e por impossibilitar que os estudantes proponham explicações autênticas para a realidade que os cercam, negando as diferenças, operando como lugar de exclusão.

Como julgamento e crítica à escola, em um espaço de conteúdos, encontro práticas avaliativas (que acontecem na sala de aula de matemática) em uma perspectiva técnica de rendimento escolar, na direção de quantificar, medir, julgar, controlar, disciplinar, classificar, selecionar, incluir e excluir estudantes, na contramão de uma avaliação enquanto processo. Em torno disso, facetas de meritocracia, desenvolvimento, progresso e melhoria, características de um projeto colonial de educação (matemática), atravessam um ilusório reconhecimento de lugares/sujeitos que compõem a escola.

Na prática avaliativa, o discurso de desenvolvimento reverbera uma ótica prototípica linear diante das relações dominantes legitimadas. Há um conjunto de indicadores, habilidades e competências pré-estabelecidas, há práticas e relações que devem acontecer na escola para concretização de um ideal, há uma resposta para cada questão, há um modelo de sujeito, há um sistema que dialoga com o progresso.

Trago Édipo para simbolizar o controle, o conflito e a limitação do saber pelo poder (Figura 9), e com ele me permito pensar que a escola e as práticas avaliativas, mesmo estruturadas para todxs, estão ajustadas a um sistema legalmente autorizado que exerce poder, constitui verdades, dita caminhos e opera com uma naturalização e legitimação de conhecimento.

Figura 9: Édipo e poder



Fonte: Kilomba, G. (2018)

O sujeito, por meio das práticas avaliativas (de matemática), recebe a indicação de seu desenvolvimento, de onde está, e a partir disso é conduzido e orientado para onde deve ir, o que deve fazer para melhorar o seu desempenho (em matemática). Nesse sentido, Walsh (2010) afirma que o desenvolvimento atua como “julgamento e controle sobre a vida em si”, mas sob uma responsabilidade própria do indivíduo, operando como uma forma de reforço de que todxs tiveram igual oportunidade de acesso à educação (matemática) formal, mas não demonstraram habilidades e competências suficientes, encobrindo histórias de dominação e subordinação, sob a lógica da meritocracia.

Silva (2013) aponta que a meritocracia pautada no exame agrega em seu discurso valores como igualdade de oportunidades, democracia, competência, esforço e conhecimento. No entanto, ao direcionar olhares para as condições reais, Dubet (2004, pp. 542) reitera que “quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido”.

A partir das práticas avaliativas, o projeto colonial de educação (matemática), carregando a idealização de igualdade de oportunidade (não de direito), faz com que os alunos vencedores e vencidos vistam suas camisas e ocupem seus “lugares”, legitimando desigualdades sociais em entrelinhas, produzindo (in)existência dos sujeitos e silêncios. Os vencidos têm suas vozes anuladas “não porque não conseguem articular suas vozes, mas sim porque não possuem aquele conhecimento”. (KILOMBA, 2019, pp. 50).

3 EDUCAÇÃO (MATEMÁTICA) DECOLONIAL E AVALIAÇÃO

Com educação, com escola, com práticas avaliativas (em matemática), com efeitos da colonialidade e com resistência, em devires, coloco-me a pensar:

Quem sabe o quê? Quem não sabe? E por quê? De quem é a avaliação? Para quem é a avaliação? Para que é a avaliação? Como deve ser a avaliação? O que é avaliado na avaliação? Quem avalia a avaliação? Que matemática está na avaliação?

(Inspirado pela palestra-performance ‘Descolonizando o conhecimento’, de Grada Kilomba).

Produzindo, escrevo que educações (matemáticas) decoloniais não veem desautorizar as trajetórias de mundo já constituídas, mas veem produzir tensões e faíscas, efeitos outros com escolas de um projeto colonial de educação (matemática). Falo de matemáticas, no plural, assumindo um lugar de resistência à unicidade dessa, que se opõe a um corpo unívoco de conhecimento.

A partir disso, pensar que escola é desejável e em outras invenções e possibilidades para as avaliações para constituir essa escola, escapando e subvertendo de alguma maneira os caminhos ditados pelo sistema, reconhecendo sujeitos individuais, coletivos silenciados, afirmindo a diferença como potência de vida, é resistir.

Por fim, tensionar e fiscar um projeto colonial de educação (matemática) que acontece com efeitos comuns das práticas avaliativas é produzir avaliações que acontecem na escola e, especificamente, na sala de aula de matemática, com reconhecimento de imagens, de trajetórias de vidas outras e das diferenças, com visibilidade, com (de)silenciamento, com rupturas, com movimentos de resistência, com atitude de luta, com reação contingente, com avaliações como práticas de (re)existência.

REFERÊNCIAS

DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 539-555. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002>. 2004.

KILOMBA, G. Illusions Vol. I, Narcissus and Echo. Pinoteca de São Paulo. 13-30.http://pinacoteca.org.br/wp-content/uploads/2019/07/AF06_gradakilomba_miolo_baixa.pdf. 2017.

KILOMBA, G. Illusions Vol. II, Oedipus. Pinoteca de São Paulo. 41-61.http://pinacoteca.org.br/wp-content/uploads/2019/07/AF06_gradakilomba_miolo_baixa.pdf. 2018.

KILOMBA. G. Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano. Cobogó. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. *Amatua*, 9 (9), 1997.

PONCE, A. Educação e Luta de Classes. Cortez. 2001.

SANTOS, B. S. Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social. Boitempo. 2007.

SILVA, A. Meritocracia, educação e matemática: um estudo relacional [Tese de doutoramento]. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. 2013.

SÓFOCLES. *Édipo Rei*. Zahar. 1990.

SÓFOCLES. *Antígone*. Conrad. 2006.

OVÍDIO. (1983). *As Metamorfoses*. Tecnoprint S.A.

WALSH, C. Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Ediciones Abya-Yala. 2009.

WALSH, C. Development as Buen Vivir: Institutional arrangements and (de)colonial entanglements. *Development*, (53), 15–21. 2010.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial. Entrejiendo caminos. Em C. Walsh (Ed.), *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir*. Abya-Yala. 2013.