

O legado colonial no saber sobre avaliação

El legado colonial en el conocimiento sobre la evaluación

The colonial legacy in the knowledge of evaluation

[Maria de Fátima Farias](#)  [Wellington Pereira de Queirós](#) 

| Destaques

Existem, em maior ou menor grau, aspectos de colonialidade presentes nas teorias avaliativas.

Os modelos de avaliação praticados na América Latina são embasados em padrões epistemológicos europeus.

É necessário, partindo da crítica já iniciada pelo paradigma emancipatório, construir um modelo avaliativo decolonial.

| Resumo

Este ensaio busca identificar e problematizar os aspectos de colonialidade presentes nas principais teorias avaliativas descritas na literatura. Para tanto, utilizamos como referencial teórico o pensamento decolonial latino-americano, destacando conceitos-chave desta teoria, como modernidade e a tríade da colonialidade do ser/saber/poder. Como resultado, observamos que a função colonizadora da avaliação está presente desde seus primórdios, podendo ser identificada: na obsessão pela eficiência da Avaliação Certificativa, que visava treinar os alunos para servirem à economia industrial da primeira metade do século XX; na lógica da regulação para o sucesso da Avaliação Formativa, que submete os processos avaliativos às demandas do neoliberalismo do início do século XXI e, de modo bem menos evidente, porém ainda presente na Avaliação Emancipatória, por sua acomodação ao padrão epistemológico eurocêntrico. É necessário, portanto, repensar a teoria e a prática avaliativa no sentido de sua decolonização.

[Resumen](#) | [Abstract](#)

| Palavras-chave

Decolonialidade. Eurocentrismo. Teorias avaliativas.

Recebido: 12.03.2025

Aceito: 23.10.2025

Publicado: 24.11.2025

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc30202457505>

| Introdução

A prática avaliativa situa-se no cerne de algumas das discussões mais caras ao processo educativo, influenciando e sendo influenciada pelo currículo, pela organização do trabalho pedagógico, pelas opções metodológicas, pelo projeto político-pedagógico (Esteban, 2013; Fernandes, 2019; Saul, 2015). Desse modo, por sua centralidade nos processos pedagógicos, bem como sua articulação com as demais dimensões da atividade educativa, além de sua importância no tocante ao desenvolvimento cognitivo do estudante e suas perspectivas de aprendizagem, a avaliação escolar torna-se um espaço privilegiado de disputas epistêmicas, que envolve questões de poder, ética, justiça, diversidade, dentre outras. Há mais de duas décadas, Dias Sobrinho (2002) já ressaltava o viés político da avaliação. O autor destaca as relações de poder que se estabelecem a partir da prática avaliativa, a intencionalidade e os efeitos produzidos por esse processo. Para ele:

[...] a avaliação de modo algum pode ser considerada neutra e ingênua. Ela transforma. Isto é, produz efeitos, tanto para a vida individual como para a sociedade e para o estado. Legitima valores e ideologias, justifica admissões e demissões, ascensões e reprovações, premiações e sanções, reforços e coerções na esfera comportamental, liberações e cortes de financiamento etc. (Dias Sobrinho, p. 37)

No entanto, pesquisas recentes (Mota & Mamede-Neves, 2021; Schardong & Rigo, 2022) dão conta de como o tecnicismo ainda é predominante na avaliação escolar. Nesse sentido, Poso et al. (2021, p. 614) asseveram que “ainda está fortemente alicerçada a ideia da avaliação como um ato neutro, meramente técnico, gerador de resultados e isolado do trabalho pedagógico”. Apesar da hegemonia teórica construtivista que direciona o debate acadêmico, os estudos apontam para a permanência de um pensamento positivista no que tange ao processo avaliativo, evidenciando a dificuldade de incorporação dos ideais pedagógicos contemporâneos à prática docente no âmbito da avaliação.

Diante do exposto, cabe compreender como se estruturam as concepções e as práticas de avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, Ribeiro e Gasparini (2021, p. 3) argumentam que as bases que sustentam os modelos de avaliação praticados na América Latina “seguem os padrões estabelecidos pela episteme europeia colonizadora, com desdobramentos para a definição de métodos e enfoques privilegiados”. A fim de romper ou minimizar os mecanismos de poder que operam no interior da avaliação e seus desdobramentos na reprodução de assimetrias sociais, é mister ter clareza da influência da episteme europeia na construção histórica do saber sobre avaliação.

Desse modo, este ensaio teórico busca identificar e problematizar os aspectos de colonialidade presentes em perspectivas teóricas de avaliação escolar. Assim, nossas reflexões serão guiadas pela pergunta: o que há de colonial nas principais teorias avaliativas descritas na literatura?

| Modernidade e colonialidade: contextualização teórica

O modelo hegemônico de sociedade proporcionado pela modernidade origina-se e mundializa-se a partir da empreitada colonizadora iniciada pela Europa no século XV, que estabelece um novo padrão de poder, o capitalismo. O poder capitalista emerge no mesmo momento e no mesmo movimento histórico da colonização da América Latina, tornando-se padrão mundial. Esse poder, racista, predatório e colonial-epistêmico, é forjado a partir da estruturação de novas identidades coletivas (índios, negros, brancos) e geoculturais (América, África, Europa), além de novos parâmetros de validação do conhecimento. Configura-se assim um novo paradigma de dominação, assente nessas relações intersubjetivas, sob a hegemonia eurocentrada (Quijano, 2010).

A expansão política da Europa nos territórios colonizados impõe o ocidente como modelo a ser seguido pelos povos dominados, implicando, para além da dominação política, uma dominação epistêmica. Uma relação de superioridade estabelecida entre colonizador e colonizado faz suplantar os conhecimentos, a cultura, a identidade e até mesmo a humanidade dos grupos sociais dominados (Dutra et al., 2019). A Europa é, assim, convertida em centro epistêmico do mundo; a construção do conhecimento hegemônico moderno significou a subalternização, o apagamento e a marginalização dos saberes não europeus. Essa autoconstrução de uma identidade distinta e incomensuravelmente superior teve no conhecimento científico moderno um instrumento de afirmação da superioridade europeia, impondo a ciência ocidental como única forma de produção de conhecimento verdadeiro sobre o mundo (Nunes, 2010).

A perspectiva epistemológica do pensamento moderno ocidental é estruturada, de acordo com Santos (2010), mediante linhas abissais, ou seja, a partir da divisão do mundo em dois lados: um lado humano e um lado sub-humano, um lado civilizado e um lado em estado de natureza, um lado racional e um lado irracional. O autor considera o conhecimento moderno como uma das principais manifestações do pensamento abissal, segundo ele: “No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso” (Santos, 2010, p. 36). A ideia da ciência moderna como única forma de conhecimento válido e rigoroso é, talvez, uma das premissas mais bem consolidadas do pensamento abissal até os dias atuais.

A forma de dominação, fundada no colonialismo, vem se transformando e se rearticulando de modo a permitir a manutenção das estruturas assimétricas de poder e de mecanismos de exploração e subordinação na contemporaneidade. Quijano (2010), ao definir o colonialismo, também descreve como este se converte em colonialidade:

O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda,

sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado (p. 93).

Assim, o colonialismo se estende para além da dominação política, militar ou administrativa, ele sobrevive além da emancipação jurídica das colônias na forma de colonialidade, com desdobramentos nas formas de ser, viver e conhecer dos povos nas ex-colônias. Foi a partir da colonialidade que a Europa pôde produzir o conhecimento científico como modelo único e universal, silenciando e anulando todas as epistemologias não europeias.

Tendo em vista esse padrão de dominação, Quijano (2010) descreve o conceito de colonialidade do poder como um regime que opera em todos os planos e dimensões materiais e subjetivos da existência social cotidiana, promovendo a valorização das epistemologias e ontologias ocidentais e o silenciamento das formas outras de ser e de conhecer. A colonialidade do poder se constitui e se reproduz a partir das dimensões: colonialidade do ser e colonialidade do saber, conceitos que guardam uma íntima relação de interdependência, atravessamentos e sobreposições.

Maldonado-Torres (2010) desenvolve o conceito de colonialidade do ser inicialmente pensado por Walter Dignolo, como reflexo da opressão ontológica advinda dos processos de subalternização da experiência colonial. Assim, “A colonialidade do Ser refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de caráter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades” (Maldonado-Torres, 2010, p. 350). Para definir a colonialidade do ser, o autor propõe transgredir as fronteiras do pensamento filosófico ocidental e eurocentrado que, em uma de suas correntes mais difundidas, o existencialismo heideggeriano, desconsidera a influência da colonização e da perseguição de diferentes subjetividades. Nesse sentido, propõe o estabelecimento de relações entre Ser, espaço e história, desconsideradas nas formulações heideggerianas.

A questão do conhecimento ocupa um papel central na colonialidade, que, ao longo do tempo, segue reproduzindo as lógicas econômica, política, ambiental e cognitiva herdadas do período colonial. Essa reprodução tem como uma de suas principais consequências a colonização do saber. O paradigma epistemológico que se impôs globalmente a partir da experiência colonial do ocidente na modernidade representa uma extrema redução da diversidade de culturas e epistemologias em curso no mundo. As epistemologias e culturas que não se adequavam aos interesses da dominação colonial europeia foram esquecidas, exterminadas, pilhadas ou marginalizadas (Santos, 2010).

O referencial hegemônico da epistemologia ocidental é indissociável da ciência moderna, que foi elevada à condição de padrão a partir do qual é feita a aferição da validade dos demais conhecimentos (Nunes, 2010). A ciência é, portanto, na lógica da epistemologia ocidental, detentora dos critérios de determinação da validade de todos os outros conhecimentos. Assim como a imposição da superioridade do homem branco europeu, tido como definição de humanidade, é a

justificativa para a negação da humanidade do outro, a universalização da ciência como único conhecimento verdadeiro representa a desqualificação epistêmica dos demais saberes, desse modo:

A longa tradição do cientificismo e do eurocentrismo deu origem a uma ideia de universalismo abstrato, que marca decisivamente não somente a produção do conhecimento, mas também outros âmbitos da vida: economia, política, estética, subjetividade, relação com a natureza etc. Em todas essas esferas, nesses mais de 500 anos de história colonial/moderna, os modelos advindos da Europa e de seu filho dileto – o modelo norte-americano após a Segunda Guerra Mundial – são encarnados como o ápice do desenvolvimento humano, enquanto as outras formas de organização da vida são tratadas como pré-modernas, atrasadas e equivocadas (Bernardino-Costa et al., 2019, p. 13).

O eurocentrismo opera reprimindo formas outras de produção de conhecimento, negando e silenciando o legado cultural dos povos colonizados, relegando-os à categoria de selvagens e irracionais. A perda de autorreferência dos povos subalternizados representa uma perda gnosiológica, ontológica e epistemológica na medida em que impediu o desenvolvimento próprio da cultura dos povos colonizados, eliminou uma enorme riqueza de experiências cognitivas e suprimiu uma infinidade de possibilidades humanas de produzir conhecimento, gerando um profundo reducionismo epistemológico.

Diante dessa conjuntura, torna-se imprescindível a assunção de uma educação que considere os diferentes conhecimentos produzidos pela totalidade da espécie humana como relevantes para o desenvolvimento do mundo. Para tanto, é necessária a implementação de processos pedagógicos insurgentes, que sejam orientados pela desconstrução da hegemonia epistêmica eurocêntrica, estruturada no colonialismo, no capitalismo, no racismo e no patriarcado. Práticas que, segundo Walsh (2019, p. 17), possibilitem “a construção de um novo espaço epistemológico que incorpora e negocia os conhecimentos” subalternizados e ocidentais. Nesse sentido, a perspectiva teórica apresentada nesta seção, em especial representada pelos conceitos de modernidade e pela tríade da estrutura da colonialidade do ser/saber/poder, nos ajudará a identificar possíveis aspectos de colonialidade na teoria da avaliação educacional, tendo em vista sua superação.

| Avaliação escolar: uma crítica decolonial

A empreitada colonial promovida pela Europa por meio da invasão, espoliação e dominação truculenta dos povos originários que habitavam o que hoje chamamos de América Latina deu origem à conjuntura sócio-político-econômica que, na atualidade, é o modelo dominante no mundo. Uma das questões mais urgentes do nosso tempo é a discussão acerca desse modelo hegemônico, que poderia ser descrito como: um modo de organização da sociedade, um modelo de produção e distribuição da riqueza, uma forma de produzir a vida, um modelo econômico ou, simplesmente, o capitalismo. Essa forma de acumulação baseada na exploração da natureza e do ser humano (Marx, 1996), tem diversas maneiras de afirmação e manutenção, uma delas é a educação escolar e, em seu bojo, a avaliação.

A avaliação educacional é um tema extremamente profuso, que remonta às origens da educação escolar. Desse modo, elegemos como delimitação deste estudo as perspectivas avaliativas descritas a partir de sua constituição como campo de conhecimento, em meados do século XX. Para Dubois et al. (2011), a avaliação se legitima como campo de conhecimento a partir do processo de modernização das sociedades ocidentais e da hegemonia da racionalidade científica moderna. A gênese do pensamento avaliativo contemporâneo é, portanto, marcada pela preponderância do método experimental e da abordagem positivista. Tal característica nos ajuda a compreender as “raízes essenciais das patologias do poder imperial e da persistência da colonialidade” (Maldonado-Torres, 2010, p. 350).

O primeiro modelo teórico de avaliação foi formulado e desenvolvido nos Estados Unidos na década de 1960. Nesse período, a avaliação fez parte de um projeto de reestruturação do sistema de ensino estadunidense, que passava por uma crise de confiança causada pelo lançamento do Sputnik pela, então, União Soviética. Esse fato provocou nos Estados Unidos uma reação que levou à “uma nova formulação da pesquisa educacional, baseada na contribuição de todas as ciências” (Manacorda, 1999, p. 335).

Nesse contexto, emerge o tecnicismo educacional, que se fundamenta na ciência e na utilização de recursos tecnológicos como mecanismos de garantia de eficiência do ensino. Baseada nos pressupostos das teorias comportamentalistas, o centro de atenção da pedagogia tecnicista é a modelagem do comportamento dos alunos a partir de reforçadores externos. De modo semelhante ao processo industrial, o tecnicismo busca, por meio da racionalização da ação educativa, a elevação da produtividade pedagógica. Nesse sentido, Skinner (1972, p. 246), um dos mais destacados estudiosos do behaviorismo, diz: “uma tecnologia do ensino ajuda mais aumentando a produtividade do professor. Simplesmente permite que se ensine mais – mais em determinada matéria, mais matérias, a mais alunos”.

Tendo em vista a eficiência do ensino, o tecnicismo utiliza-se da avaliação como um de seus principais recursos. Ralph Winfred Tyler (1902-1994), um dos pioneiros no estudo da avaliação na perspectiva do tecnicismo, considera a possibilidade de verificar a aquisição, ou não, por parte dos alunos, dos comportamentos esperados, o elemento fundamental do processo avaliativo. O principal objetivo da avaliação, portanto, é verificar se os objetivos previamente traçados estão sendo efetivamente atingidos. Assim, para ele: “O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa de currículo e ensino” (Tyler, 1974, p. 99). Por essa característica, essa concepção de avaliação pode ser reconhecida e denominada como avaliação certificativa.

O caráter experimental da concepção certificativa da avaliação inaugurada por Tyler revela a influência do método científico positivista, tomando de empréstimo os pressupostos das ciências naturais. Diz Tyler (1974, p. 100): “É claro, portanto, que uma avaliação envolve pelo menos duas apreciações – uma antes da fase inicial

do programa educacional e outra em alguma ocasião posterior, de modo que a mudança possa ser medida”. A avaliação certificativa desenvolvida por Tyler no contexto da pedagogia tecnicista é, notadamente, resultado da influência colonial cientificista que considera a ciência ocidental moderna como a única forma confiável de explicação da natureza. Essa tendência epistemológica pode ser compreendida, a partir de Quijano (2010, p. 65), como “um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo: a medição, a externalização (ou objetivação) do cognoscível em relação ao conhecedor”.

Nesse sentido, Tyler apresenta passos muito bem definidos para medir e controlar a aprendizagem sem, contudo, problematizar, ou sequer mencionar, as formas por meio das quais o currículo e a avaliação se articulam com os processos sociais, marcadamente capitalistas. Apesar dessa aparente neutralidade do tecnicismo educacional, ao traduzir os interesses da classe social dominante, fica evidente a sua filiação ideológica. Luckesi (1992, p. 354) define como principal objetivo da avaliação no tecnicismo: “garantir a eficiência na obtenção dos resultados planejados, tendo em vista formar educandos capazes de atender às necessidades emergentes da sociedade industrial, dominada pelo modelo de capitalismo monopolista transnacional”, deixando evidente a função colonizadora da avaliação nessa perspectiva pedagógica.

O tecnicismo educacional, desenvolvido nos Estados Unidos no período de sua expansão imperialista, não se restringiu ao sistema estadunidense, sendo muito útil aos interesses expansionistas norte-americanos. A dominação econômica e cultural, que é base dos processos de colonialidade, dava-se, nesse período, a partir da instalação de grandes empresas dos países ricos nos países periféricos. Com isso, passava a ser necessário, nesses países, mão de obra qualificada e, ao mesmo tempo, a formação de um mercado consumidor. Para tanto, como método para o desenvolvimento desse padrão de comportamento desejado, foi de grande valia a ampla difusão pelo mundo de “projetos de divulgação e expansão da tecnologia educacional, elaborados e executados por instituições governamentais e universitárias dos Estados Unidos da América do Norte” (Luckesi, 1992, p. 355).

Diante do exposto, podemos inferir que a avaliação como certificação, um dos pilares do tecnicismo educacional, fez parte de um projeto de expansionismo imperialista que contribuiu com o processo de colonialidade imposto por países do Norte global, como os Estados Unidos, a países pertencentes ao Sul global, como é o caso do Brasil. Em outras palavras, a certificação, como teoria avaliativa, pode ser compreendida como parte de um fenômeno por meio do qual a ciência moderna tem sido utilizada como mecanismo de legitimação e afirmação da hegemonia do capitalismo como modelo de organização da sociedade.

Em que pese o fato de que a eficiência foi o grande mote da avaliação certificativa, essa promessa acabou não se tornando uma realidade. Tomando como exemplo o caso brasileiro, onde o tecnicismo foi introduzido a partir da década de 1950 e intensificado na década seguinte, influenciando a produção e a pesquisa

acadêmica, a prática pedagógica e a legislação educacional (Saul, 2010), podemos dizer que seus efeitos estão longe de poderem ser relacionados a uma melhoria do ensino. Em estudo que analisou os indicadores e determinantes da reprovação no Brasil entre 1984 e 1997, Leon e Menezes-Filho (2002) concluem que as altas taxas de reprovação e evasão dos estudantes aumentam à medida que diminui a renda familiar.

Ou seja, algumas décadas após a abertura do campo educacional brasileiro para o tecnicismo, presenciamos a intensificação dos processos de exclusão escolar nas camadas sociais economicamente vulneráveis, sabidamente formadas, em sua maioria, por grupos minoritários como: negros, indígenas, camponeses, mulheres, idosos, LGBTQIA+. Demonstrando que, para além dos objetivos declarados da avaliação certificativa, ela cumpre funções implícitas, a avaliação exerce, dissimuladamente, o controle das hierarquias sociais. Nesse sentido, sob uma quimera de neutralidade técnica, a avaliação certificativa encobre um efetivo papel como protagonista de um jogo que tem como resultado a (re)produção da colonialidade, articulada pela tríade ser/saber/poder.

Em meio a um cenário de críticas ao movimento dos testes educacionais de caráter pontual e terminal, o trabalho do teórico estadunidense Michael Scriven representa um marco no desenvolvimento da teoria avaliativa. Scriven (1967) formulou o conceito de “Avaliação Formativa”, que veio a se tornar uma das teorias avaliativas mais difundidas. Sua principal contribuição foi ressaltar o caráter processual da avaliação que, em sua proposta, deixa de ter uma função puramente terminal, de verificação, e passa a ter como objetivo o acompanhamento da aprendizagem dos alunos ao longo de todo o processo de ensino. Para tanto, propõe a realização de testes parciais durante todo o andamento de um curso ou unidade curricular, em contraposição aos testes pontuais, antes e depois do processo de ensino, como sugeria Tyler.

Apesar do pioneirismo e da importante contribuição dos estudos de Scriven, seu pensamento ainda é bastante influenciado pelas teorias behavioristas. Suas formulações assumem um caráter diretivo, que objetiva resultados comportamentais. O autor define avaliação como “processo de determinar mérito, valor, ou significado; uma avaliação é produto desse processo” (Scriven, 2007, p. 1). Assim, a avaliação continua a ser vista como um procedimento técnico, que não rompe com a lógica da quantificação e que se baseia em preceitos eurocêtricos e coloniais como o cientificismo e o comportamentalismo, os quais podemos interpretar, a partir de Nunes (2010, p. 222), como reflexo de uma autoridade epistêmica conferida ao conhecimento científico, referendado como “padrão para aferir a validade e dignidade de todas as formas de conhecimento”.

Desde que o termo Avaliação Formativa foi cunhado por Scriven, este conceito tem sido ampliado e aprofundado por diversos autores, no Brasil e no mundo (Fernandes, 2019). Dentre os teóricos que discutem a avaliação a partir de uma perspectiva formativa, se destacam Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann e Philippe Perrenoud. Segundo Gama (2018), a partir dos anos de 1980, as teorias propostas

por estes três autores têm exercido forte influência sobre a formação e a prática docente em nosso país. Para Luckesi (1988), a avaliação só faz sentido se servir como diagnóstico que conduza a opções de melhoria da aprendizagem. Hoffmann (2014) ressalta a mediação, entendida como acompanhamento constante do professor, como estratégia para a melhoria da qualidade dos resultados da aprendizagem. Já Perrenoud (1999) aposta na regulação, como um sistema de correção de rotas, para orientar o processo de aprendizagem.

A característica unificadora dessas vertentes da Avaliação Formativa é, portanto, a sugestão de avaliar com vistas ao sucesso. Esse sucesso está relacionado a um padrão de qualidade gerencialista, segundo o qual os resultados do processo avaliativo se tornam o referencial da qualidade da educação. Esses parâmetros de qualidade da avaliação estão alicerçados em premissas epistemológicas fundadas em uma racionalidade econômica, cuja imposição pode ser interpretada a partir da tese, defendida por Maldonado-Torres (2018), de que a colonialidade envolve a transformação conjunta do saber, do ser e do poder.

As visões de mundo não podem ser sustentadas apenas pela virtude do poder. Várias formas de acordo e consentimento precisam ser partes delas. Ideias sobre o sentido dos conceitos e a qualidade da experiência vivida (ser), sobre o que constitui o conhecimento ou pontos de vista válidos (conhecimento) e sobre o que representa a ordem econômica e política (poder) são áreas básicas que ajudam a definir como as coisas são concebidas e aceitas em uma dada visão de mundo (p. 48).

Para Freire (1987, p. 90), quando estamos “Submetidos ao condicionamento de uma cultura do êxito e do sucesso pessoal, reconhecer-se numa situação objetiva desfavorável, para uma consciência alienada, é frear a própria possibilidade do êxito”. Podemos compreender, a partir de Freire, essa cultura do individualismo e da competição como um obstáculo à afirmação da vocação humana de *ser mais*, entendida como a busca incessante do aprimoramento individual necessário ao convívio coletivo. Nesse sentido, é possível interpretar a lógica do sucesso como um mecanismo de colonialidade do ser com vistas à dominação de consciências.

Essa lógica do sucesso demonstra, ainda, como a matriz colonial do poder se ressignifica e se adapta às novas formas de produção do capital. Castro-Gomes (2005, p. 85) argumenta que, no contexto da economia industrial, havia a necessidade de um perfil de sujeito que se adaptasse facilmente às exigências da produção: “A construção do perfil de subjetividade que requeria tal projeto moderno exigia então a supressão de todas estas diferenças”. O autor reconhece que as mudanças no processo de acumulação do capital no mundo globalizado não demandam mais a supressão das diferenças, mas, sim, a sua produção. É nesse sentido que a lógica do sucesso opera, legitimando as diferenças por meio da ideia do mérito, que será melhor desenvolvida adiante, da competição e do individualismo, que produzem modos de ser próprios da dominação colonial.

Ao acirrar a busca pela melhoria da qualidade da aprendizagem, a Avaliação Formativa mantém, por outros métodos, a lógica da produtividade e da eficiência. Uma análise crítica dessa acepção de Avaliação Formativa nos leva ao

entendimento de que essa lógica representa uma forma de submissão às demandas mercadológicas dos projetos capitalistas neoliberais. Nesse sentido, Gama (2018, p. 121, grifos do autor) argumenta: “O caráter taumatúrgico da avaliação formativa, por mais que se apresente como ‘progressista’, na verdade, tem um tom conservador e tecnocrático acentuadamente preocupado com a eficiência, a competitividade e a excelência”. Embora se reconheça seu avanço em relação à função de mera verificação da concepção certificativa, é preciso admitir que a Avaliação Formativa não avança de forma significativa no que diz respeito à discussão acerca da transformação das estruturas sociais que operam na manutenção do status quo, mantendo a função colonizadora da avaliação, visto que “a ideia de classes sociais é elaborada no pensamento eurocêntrico” (Quijano, 2010, p. 92) como eixo articulador do padrão universal do capitalismo.

A partir desse panorama, a última década do século XX foi marcada por políticas públicas que carregam o ideal de qualidade por meio do controle. Essa lógica avaliativa vai além dos efeitos nos processos pedagógicos escolares, tendo consequências que incidem sobre a orientação das políticas educacionais, a definição do currículo, a seleção de livros didáticos e a formação de professores. Nesse sentido, Zanardini (2020, p. 18) alerta para um “recrudescimento das políticas avaliativas de caráter externo implementadas na educação brasileira a partir dos anos 90/2000”, culminando no estabelecimento do Estado Avaliador.

O controle do conhecimento exercido pela avaliação, nessa perspectiva, está comprometido com o projeto hegemônico da sociedade capitalista neoliberal. Não sem motivo, portanto, a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), a partir do ano 2000, ficou com a tarefa de avaliar a educação pelo mundo a partir de padrões, que ela desenvolveu na forma de habilidades medidas em um teste padronizado chamado PISA (Programme for International Student Assessment). No Brasil, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi criado em 2007 inspirado nessa mesma lógica. Como consequência, passamos a acompanhar o aumento do controle pelo Estado – sobre diretores, professores e alunos – via avaliação de padrões internacionais e nacionais de desempenho, mecanismos de responsabilização e metodologias de pagamento por meritocracia.

O controle sobre a educação escolar por meio dos processos avaliativos, que se vê na implantação e ampliação das avaliações em larga escala a partir do início dos anos 2000, faz parte, segundo Freitas (2011), das demandas geradas pela reorganização mundial do capital. No caso brasileiro, a emergência econômica do país passa a atrair o capital internacional; isso provoca uma reação das grandes corporações na busca da garantia das condições gerais de funcionamento adequadas à realização do lucro sobre os investimentos. Uma dessas condições é a “melhoria” da educação, entendida como um subsistema da produção, para a formação de mão de obra especializada. Nesse contexto, o conceito de qualidade educacional está atrelado ao desempenho em avaliações de larga escala. Esse tipo de avaliação representa um duplo papel, além de atuar como indutora do currículo, legitimando um conhecimento centrado em saberes hegemônicos, ela

também responde pela criação de “uma visão utópica de uma sociedade meritocrática aberta, onde todos receberiam a recompensa justa, baseada em seu verdadeiro talento natural” (Karier, 1974, p. 148).

Ao corroborar a justificativa das diferenças sociais por meio da meritocracia, negando o processo histórico de exploração, dominação patriarcal e racialização que eternizam a perpetuação da pobreza, os processos avaliativos em larga escala contribuem com a manutenção da colonialidade em suas dimensões do poder, do ser e do saber. Freitas (2016) alerta para o estreitamento curricular causado pela lógica dos testes em larga escala. Para o autor, ao privilegiar a dimensão cognitiva, o processo avaliativo e, conseqüentemente, a prática pedagógica na totalidade, deixam de considerar a criatividade, a imaginação, a afetividade, entre outros importantes aspectos, de difícil captação por meio de testes padronizados, mas que fazem parte do desenvolvimento humano dos estudantes. Isso implica uma redução dos aspectos formativos, restritos a uma matriz de referência elaborada a partir dos interesses do sistema produtivo e do arcabouço dos conhecimentos hegemônicos eurocentrados.

A avaliação, a partir dessa perspectiva, é, portanto, uma expressão da colonialidade do saber por meio da homogeneização e padronização dos conhecimentos. Da colonialidade das formas de ser que leva “os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes” (Grosfoguel, 2010, p. 459). E da colonialidade do poder pela perpetuação do sistema de dominação capitalista.

Em resposta aos paradigmas de avaliação existentes, Ana Maria Saul criou nos anos 80 do século passado a perspectiva da Avaliação Emancipatória. A criação desse novo paradigma enfrenta os pressupostos teórico-metodológicos dos modelos clássicos de avaliação e denuncia o baixo poder de impacto de seus resultados no contexto educacional. Originalmente, o trabalho de Saul (2010), no qual a autora cunhou o termo Avaliação Emancipatória, foi desenvolvido no âmbito da pós-graduação e tinha como foco a avaliação de programas educacionais. A utilização deste conceito, no entanto, tem sido extrapolada para a avaliação educacional em geral e para o ramo da avaliação da aprendizagem, em particular (Loch, 2000; Ribeiro, Veloso & Zanardi, 2020).

Saul (2010) identifica a presença de uma relação autoritária no contexto da avaliação que, em geral, pratica-se nas escolas. A autora argumenta que nesses processos avaliativos os alunos são submetidos a uma postura de passividade, ou seja, “são meros informantes que servem aos propósitos de uma avaliação cujas decisões sobre *o que avaliar*, *que critérios utilizar* são exclusivamente do domínio dos avaliadores” (p. 54, grifos da autora). Contrapondo-se a essa lógica, a Avaliação Emancipatória é inspirada em vertentes teórico-metodológicas que invocam, a partir de uma perspectiva progressista, os princípios da democracia, da coletividade e da participação.

O paradigma da Avaliação Emancipatória “caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (Saul, 2010, p. 65). Está inscrito em uma vertente político-pedagógica que tem como principal compromisso a libertação, ou seja, a emancipação do ser humano de condicionamentos deterministas, por meio da consciência crítica.

A Avaliação Emancipatória (Saul, 2010) representa um enorme avanço no desenvolvimento da teoria avaliativa, por sua contribuição no processo de democratização da avaliação. Diferente dos demais modelos de avaliação até aqui descritos que, em maior ou menor grau, estão comprometidos com a manutenção do status quo, a Avaliação Emancipatória se apresenta como uma proposta que tem como mote a transformação social. No entanto, do ponto de vista da decolonialidade, cabem alguns questionamentos: a Avaliação Emancipatória silencia diante do eurocentrismo? Esse paradigma se conecta com as ferramentas do pensamento ocidental? Qual o limite do paradigma emancipatório em relação à negação da colonialidade?

Uma análise crítica da proposta da Avaliação Emancipatória desenvolvida por Saul (2010) mostra que a autora não aborda diretamente a problemática do eurocentrismo.—O paradigma emancipatório propõe uma insurgência epistêmica parcial, pois não questiona de forma explícita a colonialidade do saber para além do pensamento moderno ocidental. Isso se dá porque, apesar de fazer uma crítica das relações de poder no que tange à avaliação, ignora os saberes silenciados e subalternizados que estão fora do cânone eurocêntrico. Assim, em nossa leitura, a autora promove, nas palavras de Grosfoguel (2010, p. 379), “uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo”.

Um dos conceitos básicos envolvidos na proposta emancipatória apresentada por Saul é a *crítica educativa*. Essa crítica “incide sobre o programa em si, prioritariamente sobre a dimensão do *processo*, sem, no entanto, desconsiderar os *produtos*. A função da crítica é *formativa* para quem dela participa, visando a reorientação do programa educacional” (Saul, 2010, p. 67). Ao centrar o foco de sua crítica no “programa em si”, tendo em vista sua reorientação, o paradigma emancipatório não questiona as estruturas coloniais que estão na base do programa. A *crítica educativa*, desse modo, busca se adequar à concepção hegemônica de qualidade e desenvolvimento. Esse aspecto da proposta de Saul pode ser lido como uma certa submissão aos padrões de adequação impostos pela dinâmica hegemônica do poder e do saber, estando assim a avaliação a serviço de uma lógica colonizadora.

Desse modo, apesar de compreender o paradigma emancipatório como uma proposta válida, o consideramos insuficiente como crítica decolonial, uma vez que importam “o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida; aquelas que animam uma atitude insurgente, decolonial e rebelde” (Walsh, 2009, p. 27, livre tradução dos autores). Apesar dos limites apresentados, o grande mérito da Avaliação Emancipatória repousa no destaque dado à dimensão política da

avaliação, na ênfase da articulação entre a busca pela transformação social e a prática avaliativa. Nesse ponto, a opção por uma educação crítico-transformadora anunciada por Saul (2010) estabelece diálogo com o pensamento decolonial. Estudos recentes, como o de Prado (2023), aprofundam essa conexão ao apontar que a avaliação, para ser verdadeiramente emancipatória e decolonial, deve reconhecer e valorizar os saberes subalternizados. Essa abordagem amplia o campo da avaliação crítica ao questionar epistemologias dominantes e promover práticas educativas que desafiem as estruturas coloniais.

Assim, cabe, a partir das divergências e convergências apontadas entre a Avaliação Emancipatória e o pensamento decolonial, dar mais alguns passos em direção a uma proposta avaliativa que contribua efetivamente para a decolonização da educação escolar. Que descortine a relação colonizadora do epistemicídio que subjugou, aniquilou e pilhou as formas de ser e conhecer dos povos originários de Abya Yala¹, ou seja, uma Avaliação Decolonial.

| Considerações finais

A análise empreendida no presente estudo demonstrou elementos que evidenciam a função colonizadora da avaliação, desde seus primórdios, o que pode ser observado ao longo da história das teorias avaliativas. Na obsessão pela eficiência da Avaliação Certificativa, que visava treinar os alunos para servirem à economia industrial da primeira metade do século XX. Na lógica da regulação para o sucesso da Avaliação Formativa, que submete os processos avaliativos às demandas do neoliberalismo do início do século XXI. E, ainda que de forma bem menos evidente, porém ainda de algum modo presente na Avaliação Emancipatória, pela omissão da crítica ao eurocentrismo, elemento estruturante do modelo hegemônico de sociedade.

A visão colonizadora dos saberes sobre avaliação explicitada no presente trabalho é corroborada pelo estudo de Sales et al. (2023, p. 12), que questionam a padronização dos processos avaliativos que servem “à colonialidade, que se aproveita da desigualdade e dos privilégios para poucos”. Essa ideia está também presente na pesquisa conduzida por Silva & Santos (2024, p. 10), que comparam os significados produzidos pela avaliação ao colonialismo escravocrata, uma vez que, para os autores: “Universalidade, igualdade, melhoria e progresso eram os lemas dos barcos espanhóis e portugueses. Universalidade, igualdade, melhoria e progresso, por vezes, também são os lemas de práticas avaliativas que acontecem em salas de aula da Educação Básica”.

Não obstante a pouco auspiciosa trajetória da avaliação aqui apresentada e discutida, cumpre destacar a necessidade de, como diria Paulo Freire, esperar em relação à possibilidade de construção de uma proposta avaliativa insurgente, capaz de contribuir com uma nova forma de ensinar, que nos leve a pensar fora das estruturas coloniais. Um caminho possível pode ser vislumbrado a partir do

1 A expressão Abya Yala tem sido usada em contraponto à América, denominação adotada pelos invasores europeus.

entendimento da construção social do conhecimento, visto como um continuum. O que equivale a dizer que “qualquer aprendizagem é continuação de uma tradição e de uma sociedade” (Fleck, 2010, p. 85).

Nesse sentido, mesmo que possamos entender a Avaliação Emancipatória como uma crítica que ainda se acomoda no padrão epistemológico eurocêntrico e que não questiona o modelo de educação de base colonial, essa é, dentre as teorias analisadas no âmbito deste estudo, a que mais se aproxima de uma postura decolonial. Entendemos que é uma necessidade decolonizar a prática avaliativa, o desafio posto está em redimensionar a avaliação a partir de novas configurações de tempo, espaço e currículo, considerando a pluridiversidade heterárquica do conhecimento humano, a partir da recolocação da questão da avaliação à luz do pensamento decolonial.

Por fim, é fundamental reconhecer as limitações deste ensaio. A perspectiva da Avaliação Decolonial, embora fundamentada em um relevante arcabouço teórico e crítico, ainda carece de validação empírica que possa demonstrar sua aplicabilidade e efetividade em contextos educacionais diversos, o que revela uma lacuna a ser preenchida por futuras pesquisas. Ademais, o recorte adotado, centrado nos modelos clássicos de avaliação (certificativa, formativa e emancipatória), restringe a análise, deixando de fora outras abordagens, o que, reconhecemos, pode influenciar a amplitude da análise. Mesmo com essas limitações, o presente estudo contribui para a compreensão das intersecções entre avaliação e colonialidade, apontando para a necessidade urgente de redimensionar as práticas avaliativas a partir de um pensamento verdadeiramente decolonial, capaz de valorizar a pluralidade dos saberes e promover a emancipação dos sujeitos historicamente subalternizados.

Diante das limitações aqui apontadas e da complexidade que envolve a construção de paradigmas avaliativos comprometidos com a decolonialidade, considera-se necessário o aprofundamento de estudos que investiguem práticas avaliativas em contextos educativos não hegemônicos, como escolas indígenas, quilombolas e experiências comunitárias de educação popular. Além disso, é pertinente ampliar o diálogo com epistemologias ancestrais e subalternizadas que, muitas vezes, operam fora da lógica escolar formal, mas que carregam potências formativas ainda pouco exploradas pela pesquisa acadêmica. Caminhos como esses podem contribuir para a formulação de práticas avaliativas que, para além da crítica, efetivamente rompam com os dispositivos coloniais ainda presentes nas estruturas educacionais.

Referências

- Castro-Gómez, S. (2005). Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da 'Invenção do Outro'. Em E. Lander, (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas* (pp. 169-186). CLACSO.
- Dias Sobrinho, J. (2002). *Universidade e avaliação entre a ética e o mercado*. Insular.
- Dubois, C., Champagne, F. & Bilodeau, H. (2011). Histórico da avaliação. Em A. Brousselle, F. Champagne, A. Contandriopoulos & Z. Hartz (Orgs). *Avaliação: Conceitos e métodos* (pp. 19-40). Fiocruz.
- Dutra, D. S. A., Castro, D. J. F. A. & Monteiro, B. A. P. (2019). Educação em Ciências e decolonialidade: em busca de caminhos outros. Em B. A. P. Monteiro, et al. (Orgs). *Decolonialidades na educação em ciências* (pp. 1-43). Livraria da Física.
- Esteban, M. T. (2013). *Escola, Currículo e Avaliação*. Cortez.
- Fernandes, D. (2019). Por um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das atividades escolares. Em M. I. R. Ortigão et al. *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp. 19-43). CRV.
- Fleck, L. (2010). *Gênese e Desenvolvimento de um Fato Científico*. Fabrefactum.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freitas, L. C. (2011). Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Anais do *Seminário de Educação Brasileira*. Campinas, São Paulo, Brasil.
- Freitas, L. C. (2016). Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. *Cadernos Cedes*, 36(99), 137-153. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>
- Gama, Z. J. (2018). *Teorias de avaliação da aprendizagem*. Appris.
- Grosfoguel, R. (2010). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos Pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Em B. S. S. Santos & M. P. Meneses (Orgs). *Epistemologias do Sul* (pp. 378-412). Cortez.
- Hoffmann, J. (2014). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Mediação.
- Karier, C. J. Ideology and Evaluation: In Quest of Meritocracy. (1974). Em W. A. Michael et al. *Educational Evolution: Analsysis and Responsibility*. McCutchan.
- Leon, F. L. L. & Menezes-Filho, N. A. (2002). Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. *Pesquisa e planejamento econômico*, 32(3), 417-452. <https://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/view/138>
- Loch, J. M. P. (2000). Avaliação: uma perspectiva emancipatória. *Química nova na escola*, 12(1), 30-33. <https://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc12/v12a07.pdf>
- Luckesi, C. C. (1992). *Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas*. [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUCSP. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/11781>
- Luckesi, C.C. (1988). *Avaliação da aprendizagem escolar*. Cortez.
- Maldonado-Torres, N. (2010). A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: Modernidade, império e colonialidade. Em B. S. S. Santos & M. P. Meneses (Orgs). *Epistemologias do Sul* (pp. 327-367). Cortez.
- Maldonado-Torres, N. (2018). Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. Em Bernardino-Costa, J., Maldonado-Torres, N. & Grosfoguel, R. (Orgs). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (pp. 31-61). Autêntica.

- Manacorda, M. A. (1999). *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Cortez.
- Marx, K. (1996). *O Capital. Livro 1*. Nova Cultural.
- Mota, D. & Mamede-Neves, M. A. C. (2021). Percepções e representações sociais de professores acerca de avaliação da aprendizagem: um estudo das produções em teses e dissertações (2009-2019). *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 10(19). <https://doi.org/10.5902/2318133855396>
- Nunes, J. A. (2010). O resgate da epistemologia. Em B. S. S. Santos & M. P. Meneses (Orgs). *Epistemologias do Sul* (pp. 215-240). Cortez.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Artmed.
- Poso, F. F., Monteiro, B. A. P. & Pereira, W. A. Compreendendo os discursos sobre a avaliação da aprendizagem na formação de professores por meio dos trabalhos apresentados no enpec. *Revista Valore*, 6(1), 614-624. <https://doi.org/10.22408/revva602021835614-624>
- Prado, L. M. (2023). Avaliação crítica e decolonialidade: perspectivas para uma educação emancipatória. *Revista Brasileira de Avaliação Educacional*, 28(1), 45-63. <http://doi.org/10.4322/rbaval202110006>
- Quijano, A. (2010). Colonialidade do poder e classificação social. Em B. S. S. Santos & M. P. Meneses (Orgs). *Epistemologias do Sul* (pp. 68-108). Cortez.
- Ribeiro, A. & Gasparini, M. F. V. (2021). Para decolonizar a avaliação: uma análise crítica a partir da teoria da decolonialidade. *Revista Brasileira de Avaliação*, 10(1). <https://doi.org/10.4322/rbaval202110006>
- Ribeiro, M. de P., Veloso, S. G. A., & Zanardi, T. A. C. (2020). Educação integral e integrada: a avaliação emancipatória a caminho de uma lógica dialógica. *Revista Cocar*, 14(28), 541-563. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3137>
- Sales, S. C. Et al. (2023). A avaliação na escola de forma ressignificada na perspectiva decolonial. *Revista ft*, 27(122). <https://revistaft.com.br/a-avaliacao-na-escola-de-forma-ressignificada-na-perspectiva-decolonial>
- Santos, B. de S. (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Em B. S. S. Santos & M. P. Meneses (Orgs). *Epistemologias do Sul* (pp. 29-67). Cortez.
- Saul, A. M. (2010). *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. Cortez.
- Saul, A. M. (2015). Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. *Educação e Pesquisa*, 41(1), 1299-1311. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>
- Schardong, I. M. D., & Rigo, N. M. (2022). *Concepções de avaliação no ensino de ciências: um estudo de revisão*. REAMEC – Rede Amazônica De Educação Em Ciências E Matemática, 10(1). <https://doi.org/10.26571/reamec.v10i1.13026>
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation: perspectives on curriculum evaluation*. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. Rand Macnally.
- Scriven, M. (2007). *The logic of evaluation*. Claremont Graduate University.
- Silva, D. Q., & Santos, J. R. V. (2024). Em um movimento decolonial com avaliações estudantes e salas de aulas de matemática. *IX Seminário internacional de pesquisa em educação matemática*, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. <https://www.sbembrasil.org.br/eventos/index.php/sipem/article/view/505>
- Tyler, R. W. (1974). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Globo.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. Em P. Melgarejo (Comp). *Educación Intercultural en América*

- Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Walsh, C. (2019). Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)*, 5(1), 6-39. <https://doi.org/10.15210/rfdp.v5i1.15002>
- Zanardini, J. B. (2020). O aprisionamento das mentes e dos corações dos estudantes brasileiros pelo sistema de avaliação. *Educare et Educare*, 15(35). <https://doi.org/10.17648/educare.v15i35.24236>

Sobre os autores

Maria de Fátima Farias

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil
 <https://orcid.org/0000-0002-2401-8825>

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, 2025). Professora da educação básica das redes municipal de Goiânia e estadual de Goiás. E-mail: farias7@hotmail.com

Wellington Pereira de Queirós

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil
 <https://orcid.org/0000-0002-9734-7136>

Doutor em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-Bauru, 2012). Professor Adjunto 4 do Instituto de Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Docente e orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: wellington_fis@yahoo.com.br

Contribuição na elaboração do texto: autora 1 – Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Escrita – rascunho original, Escrita – revisão e edição; autor 2 – Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Supervisão, Escrita – rascunho original, Escrita – revisão e edição.

Resumen

Este ensayo busca identificar y problematizar los aspectos de colonialidad presentes en las principales teorías evaluativas descritas en la literatura. Para ello, utilizamos como referencia teórica el pensamiento decolonial latinoamericano, destacando conceptos clave de esta teoría, como la modernidad y la tríada de la colonialidad del ser/saber/poder. Como resultado, observamos que la función colonizadora de la evaluación está presente desde sus inicios y puede identificarse: en la obsesión por la eficiencia de la evaluación certificativa, que tenía como objetivo formar a los alumnos para que sirvieran a la economía industrial de la primera mitad del siglo XX; en la lógica de la regulación para el éxito de la Evaluación Formativa, que somete los procesos evaluativos a las exigencias del

neoliberalismo de principios del siglo XXI y, de manera mucho menos evidente, pero aún presente en la Evaluación Emancipatoria, por su acomodación al patrón epistemológico eurocéntrico. Por lo tanto, es necesario repensar la teoría y la práctica evaluativa en el sentido de su descolonización.

Palabras clave: Descolonialidad. Eurocentrismo. Teorías evaluativas.

Abstract

This essay seeks to identify and problematize the aspects of coloniality present in the main evaluative theories described in the literature. To this end, we used Latin American decolonial thought as a literature review, highlighting key concepts of this theory, such as modernity and the triad of coloniality of being/knowledge/power. As a result, we observe that the colonizing function of assessment has been present since its inception and can be identified in: the obsession with the efficiency of Certification Assessment, which aimed to train students to serve the industrial economy of the first half of the 20th century; in the logic of regulation for the success of Formative Assessment, which subjects assessment processes to the demands of early 21st-century neoliberalism; and, in a much less evident but still present way, in Emancipatory Evaluation, due to its accommodation to the Eurocentric epistemological standard. It is therefore necessary to rethink evaluative theory and practice in the sense of its decolonization.

Keywords: Decoloniality. Eurocentrism. Evaluative theories.

Linhas Críticas | Periódico científico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referência completa (APA): Farias, M. de F., & Queirós, W. P. de. (2025). O legado colonial no saber sobre avaliação. *Linhas Críticas*, 30, e57505. <https://doi.org/10.26512/lc30202457505>

Referência completa (ABNT): FARIAS, M. DE F.; QUEIRÓS, W. P. DE. O legado colonial no saber sobre avaliação. *Linhas Críticas*, 30, e57505, 2025. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc30202457505>

Link alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/57505>

As opiniões e informações expressas neste manuscrito são de responsabilidade exclusiva dos autores e não refletem necessariamente as posições da revista Linhas Críticas, de seus editores ou da Universidade de Brasília.

Os autores são os detentores dos direitos autorais deste manuscrito, com o direito de primeira publicação reservado à revista Linhas Críticas, que o distribui em acesso aberto sob os termos e condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

