

El legado colonial en el conocimiento sobre la evaluación

O legado colonial no saber sobre avaliação

The colonial legacy in the knowledge of evaluation

Maria de Fátima Farias  Wellington Pereira de Queirós 

Destacados

En mayor o menor medida, existen aspectos de colonialidad presentes en las teorías de la evaluación.

Los modelos de evaluación que se practican en América Latina se basan en patrones epistemológicos europeos.

Es necesario, partiendo de la crítica ya iniciada por el paradigma emancipatorio, construir un modelo evaluativo descolonial.

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 eurocentrífico. Por lo tanto, es necesario repensar la teoría y la práctica evaluativa en el sentido de su descolonización.

[Resumo](#) | [Abstract](#)

Palabras clave

Descolonialidad. Eurocentrismo. Teorías evaluativas.

Recibido: 12.03.2025

Aceptado: 23.10.2025

Publicado: 24.11.2025

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

Introducción

La práctica evaluativa se sitúa en el centro de algunos de los debates más importantes del proceso educativo, influyendo y siendo influenciada por el currículo, la organización del trabajo pedagógico, las opciones metodológicas y el proyecto político-pedagógico (Esteban, 2013; Fernandes, 2019; Saul, 2015). Así, por su centralidad en los procesos pedagógicos, así como por su articulación con las demás dimensiones de la actividad educativa, además de su importancia en lo que respecta al desarrollo cognitivo del estudiante y sus perspectivas de aprendizaje, la evaluación escolar se convierte en un espacio privilegiado de disputas epistémicas, que involucra cuestiones de poder, ética, justicia, diversidad, entre otras. Hace más de dos décadas, Dias Sobrinho (2002) ya destacaba el sesgo político de la evaluación. El autor destaca las relaciones de poder que se establecen a partir de la práctica evaluativa, la intencionalidad y los efectos producidos por este proceso. Para él:

[...] la evaluación no puede considerarse en modo alguno neutral e ingenua. Transforma. Es decir, produce efectos, tanto para la vida individual como para la sociedad y el Estado. Legitima valores e ideologías, justifica admisiones y despidos, ascensos y suspensos, premios y sanciones, refuerzos y coacciones en la esfera conductual, liberaciones y recortes de financiación, etc. (p. 37).

Sin embargo, investigaciones recientes (Mota y Mamede-Neves, 2021; Schardong y Rigo, 2022) muestran cómo el tecnicismo sigue predominando en la evaluación escolar. En este sentido, Poso et al. (2021, p. 614) afirman que «todavía está muy arraigada la idea de la evaluación como un acto neutral, meramente técnico, generador de resultados y aislado del trabajo pedagógico». A pesar de la hegemonía teórica constructivista que orienta el debate académico, los estudios apuntan a la permanencia de un pensamiento positivista en lo que respecta al proceso evaluativo, lo que pone de manifiesto la dificultad de incorporar los ideales pedagógicos contemporáneos a la práctica docente en el ámbito de la evaluación.

Ante lo expuesto, conviene comprender cómo se estructuran las concepciones y las prácticas de evaluación del aprendizaje. En este sentido, Ribeiro y Gasparini (2021, p. 3) argumentan que las bases que sustentan los modelos de evaluación practicados en América Latina «siguen los patrones establecidos por la episteme colonizadora europea, con repercusiones en la definición de métodos y enfoques privilegiados». Con el fin de romper o minimizar los mecanismos de poder que operan en el interior de la evaluación y sus repercusiones en la reproducción de las asimetrías sociales, es necesario tener clara la influencia de la episteme europea en la construcción histórica del conocimiento sobre la evaluación.

De este modo, este ensayo teórico busca identificar y problematizar los aspectos de colonialidad presentes en las perspectivas teóricas de la evaluación escolar. Así, nuestras reflexiones se guiarán por la pregunta: ¿qué hay de colonial en las principales teorías evaluativas descritas en la literatura?

Modernidad y colonialidad: contextualización teórica

El modelo hegemónico de sociedad proporcionado por la modernidad se origina y se globaliza a partir de la empresa colonizadora iniciada por Europa en el siglo XV, que establece un nuevo patrón de poder, el capitalismo. El poder capitalista surge en el mismo momento y en el mismo movimiento histórico de la colonización de América Latina, convirtiéndose en un patrón mundial. Este poder es racista, depredador y colonial-epistémico, se forja a partir de la estructuración de nuevas identidades colectivas (indígenas, negros, blancos) y geoculturales (América, África, Europa), además de nuevos parámetros de validación del conocimiento. Se configura así un nuevo paradigma de dominación, basado en estas relaciones intersubjetivas, bajo la hegemonía eurocéntrica (Quijano, 2010).

La expansión política de Europa en los territorios colonizados impone a Occidente como modelo a seguir por los pueblos dominados, lo que implica, además de la dominación política, una dominación epistémica. Una relación de superioridad establecida entre colonizador y colonizado suplantó los conocimientos, la cultura, la identidad e incluso la humanidad de los grupos sociales dominados (Dutra et al., 2019). Europa se convierte así en el centro epistémico del mundo. La construcción del conocimiento hegemónico moderno significó la subalternización, el borrado y la marginación de los conocimientos no europeos. Esta autoconstrucción de una identidad distinta e incommensurablemente superior al mundo tuvo en el conocimiento científico moderno un instrumento de afirmación de la superioridad europea, imponiendo la ciencia occidental como única forma de producción de conocimiento verdadero sobre el mundo (Nunes, 2010).

La perspectiva epistemológica del pensamiento moderno occidental se estructura, según Santos (2010), mediante líneas abisales, es decir, a partir de la división del mundo en dos lados: un lado humano y un lado subhumano, un lado civilizado y un lado en estado natural, un lado racional y un lado irracional. El autor considera el conocimiento moderno como una de las principales manifestaciones del pensamiento abisal, según él: «En el campo del conocimiento, el pensamiento abisal consiste en conceder a la ciencia moderna el monopolio de la distinción universal entre lo verdadero y lo falso» (Santos, 2010, p. 36). La idea de la ciencia moderna como única forma de conocimiento válido y riguroso es, quizás, una de las premisas más consolidadas del pensamiento abisal hasta la actualidad.

La forma de dominación, fundada en el colonialismo, se ha ido transformando y rearticulando para permitir el mantenimiento de las estructuras asimétricas de poder y de los mecanismos de explotación y subordinación en la contemporaneidad. Quijano (2010) al definir el colonialismo, también describe cómo este se convierte en colonialidad:

El colonialismo es, obviamente, más antiguo, mientras que la colonialidad ha demostrado, en los últimos 500 años, ser más profunda y duradera que el colonialismo. Pero fue, sin duda, engendrada dentro de aquel y, más aún, sin él no podría imponerse en la intersubjetividad del mundo tan arraigada y prolongada (p. 93).

Así, el colonialismo se extiende más allá de la dominación política, militar o administrativa, sobrevive más allá de la emancipación jurídica de las colonias en forma de colonialidad, con repercusiones en las formas de ser, vivir y conocer de los pueblos de las antiguas colonias. Fue a partir de la colonialidad que Europa pudo producir el conocimiento científico como modelo único y universal, silenciando y anulando todas las epistemologías no europeas.

Teniendo en cuenta este patrón de dominación, Quijano (2010) describe el concepto de colonialidad del poder como un régimen que opera en todos los planos y dimensiones materiales y subjetivas de la existencia social cotidiana, promoviendo la valorización de las epistemologías y ontologías occidentales y el silenciamiento de otras formas de ser y conocer. La colonialidad del poder se constituye y se reproduce a partir de las dimensiones: colonialidad del ser y colonialidad del saber, conceptos que guardan una íntima relación de interdependencia, cruces y superposiciones.

Maldonado-Torres (2010) desarrolla el concepto de colonialidad del ser, inicialmente concebido por Walter Mignolo, como reflejo de la opresión ontológica derivada de los procesos de subalternización de la experiencia colonial. Así, «la colonialidad del ser se refiere al proceso por el cual el sentido común y la tradición están marcados por dinámicas de poder de carácter preferencial: discriminan a las personas y se dirigen contra determinadas comunidades» (Maldonado-Torres, 2010, p. 350). Para definir la colonialidad del ser, el autor propone transgredir las fronteras del pensamiento filosófico occidental y eurocentrífugo que, en una de sus corrientes más difundidas, el existencialismo heideggeriano, desconsidera la influencia de la colonización y la persecución de diferentes subjetividades. En este sentido, propone el establecimiento de relaciones entre el Ser, el espacio y la historia, que no se tienen en cuenta en las formulaciones heideggerianas.

Es bastante evidente la importancia que adquiere la cuestión del conocimiento en el ámbito de la colonialidad que, a lo largo del tiempo, sigue reproduciendo la lógica económica, política, de relación con la naturaleza y cognitiva forjada en el período colonial, teniendo como una de sus principales consecuencias la colonización del saber. El paradigma epistemológico que se impuso globalmente a partir de la experiencia colonial de Occidente en la modernidad representa una reducción extrema de la diversidad de culturas y epistemologías existentes en el mundo. Las epistemologías y culturas que no se ajustaban a los intereses de la dominación colonial europea fueron olvidadas, exterminadas, saqueadas o marginadas (Santos, 2010).

El referente hegemónico de la epistemología occidental es indisociable de la ciencia moderna, que fue elevada a la condición de patrón a partir del cual se mide la validez de los demás conocimientos (Nunes, 2010). La ciencia es, por lo tanto, en la lógica de la epistemología occidental, la poseedora de los criterios para determinar la validez de todos los demás conocimientos. Así como la imposición de la superioridad del hombre blanco europeo, considerado como la definición de la humanidad, es la justificación para negar la humanidad del otro, la universalización

de la ciencia como único conocimiento verdadero representa la descalificación epistémica de los demás saberes, de esta manera:

La larga tradición del cientificismo y el eurocentrismo dio origen a una idea de universalismo abstracto, que marca decisivamente no solo la producción del conocimiento, sino también otros ámbitos de la vida: economía, política, estética, subjetividad, relación con la naturaleza, etc. En todas estas esferas, en estos más de 500 años de historia colonial/moderna, los modelos procedentes de Europa y de su hijo predilecto —el modelo estadounidense después de la Segunda Guerra Mundial— se encarnan como la cúspide del desarrollo humano, mientras que otras formas de organización de la vida son tratadas como premodernas, atrasadas y erróneas (Bernardino-Costa et al., 2019, p. 13).

El eurocentrismo opera reprimiendo otras formas de producción de conocimiento, negando y silenciando el legado cultural de los pueblos colonizados, relegándolos a la categoría de salvajes e irracionales. La pérdida de autorreferencia de los pueblos subalternizados representa una pérdida gnosiológica, ontológica y epistemológica en la medida en que impidió el desarrollo propio de la cultura de los pueblos colonizados, eliminó una enorme riqueza de experiencias cognitivas y suprimió una infinidad de posibilidades humanas de producir conocimiento, generando un profundo reduccionismo epistemológico.

Ante esta coyuntura, resulta imprescindible asumir una educación que considere los diferentes conocimientos producidos por la totalidad de la especie humana como relevantes para el desarrollo del mundo. Para ello, es necesario implementar procesos pedagógicos insurgentes, orientados por la deconstrucción de la hegemonía epistémica eurocétrica, estructurada en el colonialismo, el capitalismo, el racismo y el patriarcado. Prácticas que, según Walsh (2019, p. 17), permiten «la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incorpora y negocia los conocimientos» subalternizados y occidentales. En este sentido, la perspectiva teórica presentada en esta sección, representada especialmente por los conceptos de modernidad y por la tríada de la estructura de la colonialidad del ser/saber/poder, ayudará a identificar posibles aspectos de colonialidad en la teoría de la evaluación educativa, con miras a su superación.

Evaluación escolar: una crítica descolonial

La empresa colonial promovida por Europa mediante la invasión, la expoliación y la dominación brutal de los pueblos originarios que habitaban lo que hoy llamamos América Latina dio origen a la coyuntura sociopolítica y económica que, en la actualidad, es el modelo dominante en el mundo. Una de las cuestiones más urgentes de nuestro tiempo es el debate sobre este modelo hegemónico, que podría describirse como: un modo de organización de la sociedad, un modelo de producción y distribución de la riqueza, una forma de producir vida, un modelo económico o, simplemente, el capitalismo. Esta forma de acumulación basada en la explotación de la naturaleza y del ser humano (Marx, 1996) tiene diversas formas de afirmación y mantenimiento, una de ellas es la educación escolar y, en su seno, la evaluación.

La evaluación educativa es un tema extremadamente amplio, que se remonta a los orígenes de la educación escolar. Por lo tanto, hemos elegido como delimitación de este estudio las perspectivas evaluativas descritas a partir de su constitución como campo de conocimiento, a mediados del siglo XX. Para Dubois et al. (2011), la evaluación se legitima como campo de conocimiento a partir del proceso de modernización de las sociedades occidentales y de la hegemonía de la racionalidad científica moderna. La génesis del pensamiento evaluativo contemporáneo está, por lo tanto, marcada por la preponderancia del método experimental y el enfoque positivista. Esta característica nos ayuda a comprender las «raíces esenciales de las patologías del poder imperial y la persistencia de la colonialidad» (Maldonado-Torres, 2010, p. 350).

El primer modelo teórico de evaluación se formuló y desarrolló en los Estados Unidos en la década de 1960. En ese período, la evaluación formó parte de un proyecto de reestructuración del sistema educativo estadounidense, que atravesaba una crisis de confianza causada por el lanzamiento del Sputnik por parte de la entonces Unión Soviética. Este hecho provocó en Estados Unidos una reacción que condujo a «una nueva formulación de la investigación educativa, basada en la contribución de todas las ciencias» (Manacorda, 1999, p. 335).

En este contexto, surge el tecnicismo educativo, que se basa en la ciencia y en el uso de recursos tecnológicos como mecanismos para garantizar la eficiencia de la enseñanza. Basada en los supuestos de las teorías conductistas, el centro de atención de la pedagogía tecnicista es el modelado del comportamiento de los alumnos a partir de refuerzos externos. De manera similar al proceso industrial, el tecnicismo busca, mediante la racionalización de la acción educativa, elevar la productividad pedagógica. En este sentido, Skinner (1972, p. 246), uno de los estudiosos más destacados del conductismo, afirma: «una tecnología de la enseñanza ayuda más aumentando la productividad del profesor. Simplemente permite enseñar más: más en una materia determinada, más materias, a más alumnos».

Teniendo en cuenta la eficiencia de la enseñanza, el tecnicismo utiliza la evaluación como uno de sus principales recursos. Ralph Winfred Tyler (1902-1994), uno de los pioneros en el estudio de la evaluación desde la perspectiva del tecnicismo, considera que la posibilidad de verificar la adquisición, o no, por parte de los alumnos, de los comportamientos esperados, el elemento fundamental del proceso evaluativo. El objetivo principal de la evaluación, por lo tanto, es verificar si los objetivos previamente trazados se están alcanzando efectivamente. Así, para él: «El proceso de evaluación consiste esencialmente en determinar en qué medida los objetivos educativos están siendo realmente alcanzados por el programa de currículo y enseñanza» (Tyler, 1974, p. 99). Por esta característica, este concepto de evaluación puede reconocerse y denominarse evaluación certificativa.

El carácter experimental del concepto certificativo de la evaluación inaugurado por Tyler revela la influencia del método científico positivista, tomando prestados los supuestos de las ciencias naturales. Tyler (1974, p. 100) afirma: «Por lo tanto, es

evidente que una evaluación implica al menos dos apreciaciones: una antes de la fase inicial del programa educativo y otra en algún momento posterior, de modo que se pueda medir el cambio». La evaluación certificativa desarrollada por Tyler en el contexto de la pedagogía tecnicista es, notablemente, el resultado de la influencia colonial científica que considera la ciencia occidental moderna como la única forma confiable de explicar la naturaleza. Esta tendencia epistemológica puede entenderse, según Quijano (2010, p. 65), como «una forma de producir conocimiento que respondía a las necesidades cognitivas del capitalismo: la medición, la externalización (u objetivación) de lo cognoscible en relación con el conocedor».

En este sentido, Tyler presenta pasos muy bien definidos para medir y controlar el aprendizaje, sin, sin embargo, problematizar, ni siquiera mencionar, las formas en que el currículo y la evaluación se articulan con los procesos sociales, marcadamente capitalistas. A pesar de esta aparente neutralidad del tecnicismo educativo, al traducir los intereses de la clase social dominante, queda evidente su afiliación ideológica. Luckesi (1992, p. 354) define como objetivo principal de la evaluación en el tecnicismo: «garantizar la eficiencia en la obtención de los resultados previstos, con miras a formar educandos capaces de atender las necesidades emergentes de la sociedad industrial, dominada por el modelo de capitalismo monopolista transnacional», dejando evidente la función colonizadora de la evaluación en esta perspectiva pedagógica.

El tecnicismo educativo, desarrollado en los Estados Unidos durante el período de su expansión imperialista, no se limitó al sistema estadounidense, siendo muy útil para los intereses expansionistas norteamericanos. La dominación económica y cultural, que es la base de los procesos de colonialidad, se produjo en ese período a partir de la instalación de grandes empresas de los países ricos en los países periféricos. Con ello, se hizo necesario en esos países contar con mano de obra y, al mismo tiempo, formar un mercado consumidor. Para ello, como método para el desarrollo de este patrón de comportamiento deseado, fue de gran valor la amplia difusión por todo el mundo de «proyectos de divulgación y expansión de la tecnología educativa, elaborados y ejecutados por instituciones gubernamentales y universitarias de los Estados Unidos de América» (Luckesi, 1992, p. 355).

Ante lo expuesto, podemos inferir que la evaluación como certificación, uno de los pilares del tecnicismo educativo, formó parte de un proyecto de expansionismo imperialista que contribuyó al proceso de colonialidad impuesto por países del Norte global, como Estados Unidos, a países pertenecientes al Sur global, como es el caso de Brasil. En otras palabras, la certificación, como teoría evaluativa, puede entenderse como parte de un fenómeno mediante el cual la ciencia moderna se ha utilizado como mecanismo de legitimación y afirmación de la hegemonía del capitalismo como modelo de organización de la sociedad.

A pesar de que la eficiencia fue el gran lema de la evaluación certificativa, esta promesa acabó por no hacerse realidad. Tomando como ejemplo el caso brasileño, donde el tecnicismo se introdujo a partir de la década de 1950 y se intensificó en la

década siguiente, influyendo en la producción y la investigación académica, la práctica pedagógica y la legislación educativa (Saul, 2010), podemos decir que sus efectos están lejos de poder relacionarse con una mejora de la enseñanza. En un estudio que analizó los indicadores y determinantes del fracaso escolar en Brasil entre 1984 y 1997, Leon y Menezes-Filho (2002) concluyen que las altas tasas de fracaso y evasión escolar aumentan a medida que disminuye el ingreso familiar.

Es decir, unas décadas después de la apertura del campo educativo brasileño al tecnicismo, asistimos a la intensificación de los procesos de exclusión escolar en los estratos sociales económicamente vulnerables, formados, en su mayoría, por grupos minoritarios como negros, indígenas, campesinos, mujeres, personas mayores, LGBTQIA+. Demostrando que, más allá de los objetivos declarados de la evaluación certificativa, esta cumple funciones implícitas, la evaluación ejerce, de manera disimulada, el control de las jerarquías sociales. En este sentido, bajo una quimera de neutralidad técnica, la evaluación certificativa encubre un papel efectivo como protagonista de un juego que tiene como resultado la (re)producción de la colonialidad, articulada por la tríada ser/saber/poder.

En medio de un panorama de críticas al movimiento de las pruebas educativas puntuales y finales, el trabajo del teórico estadounidense Michael Scriven representa un hito en el desarrollo de la teoría evaluativa. Scriven (1967) formuló el concepto de «evaluación formativa», que se convirtió en una de las teorías evaluativas más difundidas. Su principal contribución fue destacar el carácter procesual de la evaluación que, en su propuesta, deja de tener una función puramente final, de verificación, y pasa a tener como objetivo el seguimiento del aprendizaje de los alumnos a lo largo de todo el proceso de enseñanza. Para ello, propone la realización de pruebas parciales a lo largo de todo el curso o unidad curricular, en contraposición a las pruebas puntuales, antes y después del proceso de enseñanza, como sugería Tyler.

A pesar del carácter pionero y la importante contribución de los estudios de Scriven, su pensamiento sigue estando muy influenciado por las teorías conductistas. Sus formulaciones asumen un carácter directivo, que tiene como objetivo los resultados conductuales. El autor define la evaluación como «el proceso de determinar el mérito, el valor o el significado; una evaluación es el producto de ese proceso» (Scriven, 2007, p. 1). Así, la evaluación sigue siendo vista como un procedimiento técnico, que no rompe con la lógica de la cuantificación y que se basa en preceptos eurocéntricos y coloniales como el cientificismo y el conductismo, que podemos interpretar, a partir de Nunes (2010, p. 222), como un reflejo de la autoridad epistémica conferida al conocimiento científico, refrendado como «patrón para medir la validez y dignidad de todas las formas de conocimiento».

Desde que Scriven acuñó el término «evaluación formativa», este concepto ha sido ampliado y profundizado por diversos autores, tanto en Brasil como en el resto del mundo (Fernandes, 2019). Entre los teóricos que abordan la evaluación desde una perspectiva formativa, destacan Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann y Philippe

Perrenoud. Según Gama (2018), desde la década de 1980, las teorías propuestas por estos tres autores han ejercido una fuerte influencia en la formación y la práctica docente en nuestro país. Para Luckesi (1988), la evaluación solo tiene sentido si sirve como diagnóstico que conduce a opciones de mejora del aprendizaje. Hoffmann (2014) destaca la mediación, entendida como el acompañamiento constante del profesor, como estrategia para mejorar la calidad de los resultados del aprendizaje. Por su parte, Perrenoud (1999) apuesta por la regulación, como un sistema de corrección de rumbo, para orientar el proceso de aprendizaje.

La característica unificadora de estas vertientes de la evaluación formativa es, por lo tanto, la sugerencia de evaluar con vistas al éxito. Este éxito está relacionado con un patrón de calidad gerencialista, según el cual los resultados del proceso evaluativo se convierten en el referente de la calidad de la educación. Estos parámetros de calidad de la evaluación se basan en premisas epistemológicas fundadas en una racionalidad económica, cuya imposición puede interpretarse a partir de la tesis, defendida por Maldonado-Torres (2018), de que la colonialidad implica la transformación conjunta del saber, el ser y el poder.

Las visiones del mundo no pueden sustentarse únicamente en la virtud del poder. Deben formar parte de ellas diversas formas de acuerdo y consentimiento. Las ideas sobre el significado de los conceptos y la calidad de la experiencia vivida (ser), sobre lo que constituye el conocimiento o los puntos de vista válidos (conocimiento) y sobre lo que representa el orden económico y político (poder) son áreas básicas que ayudan a definir cómo se conciben y aceptan las cosas en una determinada visión del mundo (p. 48).

Para Freire (1987, p. 90), cuando estamos «sometidos al condicionamiento de una cultura del éxito y del logro personal, reconocerse en una situación objetiva desfavorable, para una conciencia alienada, es frenar la propia posibilidad de éxito». A partir de Freire, podemos entender esta cultura del individualismo y la competencia como un obstáculo a la afirmación de la vocación humana de ser más, entendida como la búsqueda incesante de la mejora individual necesaria para la convivencia colectiva. En este sentido, es posible interpretar la lógica del éxito como un mecanismo de colonialidad del ser con vistas a la dominación de las conciencias.

Esta lógica del éxito demuestra, además, cómo la matriz colonial del poder se resignifica y se adapta a las nuevas formas de producción del capital. Castro-Gomes (2005, p. 85) argumenta que, en el contexto de la economía industrial, era necesario un perfil de sujeto que se adaptara fácilmente a las exigencias de la producción: «La construcción del perfil de subjetividad que requería ese proyecto moderno exigía entonces la supresión de todas estas diferencias». El autor reconoce que los cambios en el proceso de acumulación de capital en el mundo globalizado ya no exigen la supresión de las diferencias, sino su producción. Es en este sentido que opera la lógica del éxito, legitimando las diferencias a través de la idea del mérito, que se desarrollará más adelante, de la competencia y del individualismo, que producen modos de ser propios de la dominación colonial.

Al intensificar la búsqueda de la mejora de la calidad del aprendizaje, la evaluación formativa mantiene, por otros métodos, la lógica de la productividad y la eficiencia. Un análisis crítico de esta acepción de la evaluación formativa nos lleva a comprender que esta lógica representa una forma de sumisión a las demandas del mercado de los proyectos capitalistas neoliberales. En este sentido, Gama (2018, p. 121, énfasis del autor) argumenta: «El carácter taumatúrgico de la evaluación formativa, por más que se presente como «progresista», en realidad tiene un tono conservador y tecnocrático marcadamente preocupado por la eficiencia, la competitividad y la excelencia». Aunque se reconoce su avance en relación con la mera función de verificación de la concepción certificativa, hay que admitir que la evaluación formativa no avanza de manera significativa en lo que respecta al debate sobre la transformación de las estructuras sociales que operan en el mantenimiento del *status quo*, manteniendo la función colonizadora de la evaluación, ya que «la idea de clases sociales se elabora en el pensamiento eurocentrífugo» (Quijano, 2010, p. 92) como eje articulador del patrón universal del capitalismo.

A partir de este panorama, la última década del siglo XX se caracterizó por políticas públicas que promueven el ideal de calidad a través del control. Esta lógica evaluativa va más allá de los efectos en los procesos pedagógicos escolares, ya que tiene consecuencias que inciden en la orientación de las políticas educativas, la definición del currículo, la selección de libros de texto y la formación de los maestros. En este sentido, Zanardini (2020, p. 18) advierte sobre un «recrudecimiento de las políticas evaluativas de carácter externo implementadas en la educación brasileña a partir de los años 90/2000», que culminó en el establecimiento del Estado Evaluador.

El control del conocimiento ejercido por la evaluación, desde esta perspectiva, está comprometido con el proyecto hegemónico de la sociedad capitalista neoliberal. No en vano, por lo tanto, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), a partir del año 2000, se encargó de evaluar la educación en todo el mundo a partir de estándares que desarrolló en forma de habilidades medidas en una prueba estandarizada llamada PISA (Programme for International Student Assessment). En Brasil, el IDEB (Índice de Desarrollo de la Educación Básica) se creó en 2007 inspirándose en esta misma lógica. Como consecuencia, hemos pasado a observar un aumento del control por parte del Estado —sobre directores, profesores y alumnos— a través de la evaluación de estándares internacionales y nacionales de rendimiento, mecanismos de rendición de cuentas y metodologías de pago por méritos.

El control sobre la educación escolar a través de los procesos de evaluación, que se observa en la implantación y ampliación de las evaluaciones a gran escala desde principios de la década de 2000, forma parte, según Freitas (2011), de las demandas generadas por la reorganización mundial del capital. En el caso de Brasil, la emergencia económica del país comienza a atraer el capital internacional; esto provoca una reacción de las grandes corporaciones en la búsqueda de garantías de condiciones generales de funcionamiento adecuadas para obtener

ganancias sobre las inversiones. Una de estas condiciones es la «mejora» de la educación, entendida como un subsistema de la producción, para la formación de mano de obra especializada. En este contexto, el concepto de calidad educativa está vinculado al rendimiento en evaluaciones a gran escala. Este tipo de evaluación desempeña un doble papel: además de actuar como inductor del currículo, legitimando un conocimiento centrado en los saberes hegemónicos, también es responsable de la creación de «una visión utópica de una sociedad meritocrática abierta, en la que todos recibirían una recompensa justa, basada en su verdadero talento natural» (Karier, 1974, p. 148).

Al corroborar la justificación de las diferencias sociales a través de la meritocracia, negando el proceso histórico de explotación, dominación patriarcal y racialización que perpetúan la pobreza, los procesos de evaluación a gran escala contribuyen al mantenimiento de la colonialidad en sus dimensiones de poder, ser y saber. Freitas (2016) alerta sobre el estrechamiento curricular causado por la lógica de las pruebas a gran escala. Para el autor, al privilegiar la dimensión cognitiva, el proceso evaluativo y, en consecuencia, la práctica pedagógica en su totalidad, dejan de considerar la creatividad, la imaginación, la afectividad, entre otros aspectos importantes, difíciles de captar mediante pruebas estandarizadas, pero que forman parte del desarrollo humano de los estudiantes. Esto implica, por parte de la educación, una reducción de los aspectos formativos, restringidos a una matriz de referencia elaborada a partir de los intereses del sistema productivo y del marco de conocimientos hegemónicos eurocéntricos.

La evaluación, desde esta perspectiva, es, por lo tanto, una expresión de la colonialidad del saber a través de la homogeneización y estandarización del conocimiento. De la colonialidad de las formas de ser que lleva «a los sujetos socialmente situados en el lado oprimido de la diferencia colonial a pensar epistemológicamente como aquellos que se encuentran en posiciones dominantes» (Grosfoguel, 2010, p. 459). Y de la colonialidad del poder por la perpetuación del sistema de dominación capitalista.

En respuesta a los paradigmas de evaluación existentes, Ana María Saul creó en los años 80 del siglo pasado la perspectiva de la Evaluación Emancipatoria. La creación de este nuevo paradigma se enfrenta a los supuestos teórico-metodológicos de los modelos clásicos de evaluación y denuncia el escaso impacto de sus resultados en el contexto educativo. Originalmente, el trabajo de Saul (2010), en el que la autora acuñó el término Evaluación Emancipatoria, se desarrolló en el ámbito del posgrado y se centró en la evaluación de programas educativos. Sin embargo, el uso de este concepto se ha extrapolado a la evaluación educativa en general y al ámbito de la evaluación del aprendizaje en particular (Loch, 2000; Ribeiro, Veloso y Zanardi, 2020).

Saul (2010) identifica la presencia de una relación autoritaria en el contexto de la evaluación que, en general, se practica en las escuelas. La autora sostiene que en estos procesos evaluativos los alumnos se someten a una postura de pasividad, es decir, «son meros informantes que sirven a los propósitos de una evaluación cuyas

decisiones sobre *qué evaluar* y qué *criterios utilizar* son exclusivamente del dominio de los evaluadores» (p. 54, énfasis de la autora). En contraposición a esta lógica, la Evaluación Emancipatoria se inspira en corrientes teórico-metodológicas que invocan, desde una perspectiva progresista, los principios de la democracia, la colectividad y la participación.

El paradigma de la Evaluación Emancipatoria «se caracteriza como un proceso de descripción, análisis y crítica de una realidad determinada, con el objetivo de transformarla» (Saul, 2010, p. 65). Se inscribe en una corriente político-pedagógica cuyo principal compromiso es la liberación, es decir, la emancipación del ser humano de los condicionamientos deterministas, a través de la conciencia crítica.

La Evaluación Emancipatoria (Saul, 2010) representa un enorme avance en el desarrollo de la teoría evaluativa, por su contribución al proceso de democratización de la evaluación. A diferencia de los demás modelos de evaluación aquí descritos que, en mayor o menor grado, están comprometidos con el mantenimiento del *status quo*, la Evaluación Emancipatoria se presenta como una propuesta que tiene como lema la transformación social. Sin embargo, desde el punto de vista de la descolonialidad, cabe plantear algunas preguntas: ¿la Evaluación Emancipatoria guarda silencio ante el eurocentrismo? ¿Este paradigma se conecta con las herramientas del pensamiento occidental? ¿Cuál es el límite del paradigma emancipatorio en relación con la negación de la colonialidad?

Un análisis crítico de la propuesta de Evaluación Emancipatoria desarrollada por Saul (2010) muestra que la autora no aborda directamente la problemática del eurocentrismo. El paradigma emancipatorio propone una insurgencia epistémica parcial, ya que no cuestiona explícitamente la colonialidad del saber más allá del pensamiento moderno occidental. Esto se debe a que, a pesar de criticar las relaciones de poder en lo que respecta a la evaluación, ignora los saberes silenciados y subalternizados que están fuera del canon eurocéntrico. Así, en nuestra lectura, la autora promueve, en palabras de Grosfoguel (2010, p. 379), «una crítica eurocéntrica al eurocentrismo».

Uno de los conceptos básicos que intervienen en la propuesta emancipadora presentada por Saul es la *crítica educativa*. Esta crítica «se centra en el programa en sí, prioritariamente en la dimensión del proceso, sin desconsiderar, sin embargo, los *productos*. La función de la crítica es *formativa* para quienes participan en ella, con el objetivo de reorientar el programa educativo» (Saul, 2010, p. 67). Al centrar el foco de su crítica en el «programa en sí mismo», con vistas a su reorientación, el paradigma emancipatorio no cuestiona las estructuras coloniales que están en la base del programa educativo. La *crítica educativa*, de este modo, busca adaptarse a la concepción hegemónica de calidad y desarrollo. Este aspecto de la propuesta de Saul puede interpretarse como una cierta sumisión a los estándares de adecuación impuestos por la dinámica hegemónica del poder y el saber, poniendo así la evaluación al servicio de una lógica colonizadora.

De este modo, aunque comprendemos el paradigma emancipatorio como una propuesta válida, lo consideramos insuficiente como crítica descolonial, ya que importan «el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social transformadora, pero también la insurgencia y la intervención en los campos del poder, el saber y el ser, y en la vida; aquellas que animan una actitud insurgente, decolonial y rebelde» (Walsh, 2009, p. 27, traducción libre de los autores). A pesar de las limitaciones presentadas, el gran mérito de la Evaluación Emancipatoria reside en el destaque dado a la dimensión política de la evaluación, en el énfasis en la articulación entre la búsqueda de la transformación social y la práctica evaluativa. En este punto, la opción por una educación crítica y transformadora anunciada por Saul (2010) establece un diálogo con el pensamiento descolonial. Estudios recientes, como el de Prado (2023), profundizan en esta conexión al señalar que la evaluación, para ser verdaderamente emancipadora y descolonial, debe reconocer y valorar los conocimientos subalternizados. Este enfoque amplía el campo de la evaluación crítica al cuestionar las epistemologías dominantes y promover prácticas educativas que desafían las estructuras coloniales.

Así, a partir de las divergencias y convergencias señaladas entre la Evaluación Emancipatoria y el pensamiento descolonial, conviene dar algunos pasos más hacia una propuesta evaluativa que contribuya eficazmente a la descolonización de la educación escolar. Que revele la relación colonizadora del epistemocidio que sometió, aniquiló y saqueó las formas de ser y conocer de los pueblos originarios de Abya Yala¹, es decir, una Evaluación Descolonial.

Consideraciones finales

El análisis realizado en el presente estudio ha demostrado elementos que evidencian la función colonizadora de la evaluación, desde sus inicios, lo que puede observarse a lo largo de la historia de las teorías evaluativas. 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, aunque de forma mucho menos evidente, pero aún presente de alguna manera en la Evaluación Emancipadora, por la omisión de la crítica al eurocentrismo, elemento estructurante del modelo hegemónico de sociedad.

La visión colonizadora de los conocimientos sobre evaluación explicada en el presente trabajo es corroborada por el estudio de Sales et al. (2023, p. 12) que cuestionan la estandarización de los procesos evaluativos que sirven «a la colonialidad, que se aprovecha de la desigualdad y los privilegios para unos pocos». Esta idea también está presente en la investigación realizada por Silva y Santos (2024, p. 10) quienes comparan los significados producidos por la evaluación con el colonialismo esclavista, ya que, para los autores: «La

¹ La expresión Abya Yala se ha utilizado como contrapunto al término América, adoptado por los invasores europeos.

universalidad, la igualdad, la mejora y el progreso eran los lemas de los barcos españoles y portugueses. La universalidad, la igualdad, la mejora y el progreso, a veces, también son los lemas de las prácticas evaluativas que tienen lugar en las aulas de la Educación Básica».

A pesar de la poco auspiciosa trayectoria de la evaluación aquí presentada y discutida, cabe destacar la necesidad, como diría Paulo Freire, de tener esperanza en la posibilidad de construir una propuesta evaluativa insurgente, capaz de contribuir con una nueva forma de enseñar, que nos lleve a pensar fuera de las estructuras coloniales. Se puede vislumbrar un camino posible a partir de la comprensión de la construcción social del conocimiento, vista como un continuo. Lo que equivale a decir que «cualquier aprendizaje es la continuación de una tradición y de una sociedad» (Fleck, 2010, p. 85).

En este sentido, aunque podamos entender la Evaluación Emancipatoria como una crítica que aún se acomoda en el patrón epistemológico eurocéntrico y que no cuestiona el modelo de educación de base colonial, esta es, entre las teorías analizadas en el ámbito de este estudio, la que más se acerca a una postura descolonial. Entendemos que es necesario descolonizar la práctica evaluativa; el reto consiste en redimensionar la evaluación a partir de nuevas configuraciones de tiempo, espacio y currículo, considerando la pluridiversidad heterárquica del conocimiento humano, a partir de la recolocación de la cuestión de la evaluación a la luz del pensamiento descolonial.

Por último, es fundamental reconocer las limitaciones de este ensayo. La perspectiva de la Evaluación Descolonial, aunque se basa en un marco teórico y crítico relevante, aún carece de validación empírica que pueda demostrar su aplicabilidad y eficacia en diversos contextos educativos, lo que revela una laguna que deberá ser cubierta por futuras investigaciones. Además, el enfoque adoptado, centrado en los modelos clásicos de evaluación (certificativa, formativa y emancipadora), restringe el análisis, dejando fuera otros enfoques, lo que, reconocemos, puede influir en la amplitud del análisis. A pesar de estas limitaciones, el presente estudio contribuye a la comprensión de las intersecciones entre evaluación y colonialidad, señalando la urgente necesidad de redimensionar las prácticas evaluativas a partir de un pensamiento verdaderamente descolonial, capaz de valorar la pluralidad de los saberes y promover la emancipación de los sujetos históricamente subalternizados.

Ante las limitaciones aquí señaladas y la complejidad que implica la construcción de paradigmas evaluativos comprometidos con la descolonialidad, se considera necesario profundizar en los estudios que investigan las prácticas evaluativas en contextos educativos no hegemónicos, como las escuelas indígenas, los quilombolas y las experiencias comunitarias de educación popular. Además, es pertinente ampliar el diálogo con epistemologías ancestrales y subalternizadas que, a menudo, operan fuera de la lógica escolar formal, pero que tienen un potencial formativo aún poco explorado por la investigación académica. Caminos como estos pueden contribuir a la formulación de prácticas evaluativas que, más

allá de la crítica, rompan efectivamente con los dispositivos coloniales aún presentes en las estructuras educativas.

Referencias

- 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 neotecnismo? 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 Evaluation: Analysis 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.sbn.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 afrodiáspórico* (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/rev602021835614-624>
- 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/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 Curriculun 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 los autores

Maria de Fátima Farias

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

Doctora en Didáctica de las Ciencias por la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, 2025). Máster en Química por la Universidad Federal de Goiás (UFG, 2005). Profesora de educación básica en los sistemas escolares municipales de Goiânia y del estado de Goiás. Correo electrónico: farias7@hotmail.com

Wellington Pereira de Queirós

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

Doctor en Educación en Ciencias por la Universidad Estadual de São Paulo (UNESP-Bauru, 2012). Profesor Adjunto 4 del Instituto de Física de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Profesor y asesor del Programa de Posgrado en Educación en Ciencias y Matemáticas de la Universidad Federal de Goiás (UFG). Correo electrónico: wellington_fis@yahoo.com.br

Contribución al texto: autora 1: Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Redacción (borrador original), Redacción (revisión y edición); autor 2: Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Supervisión, Redacción (borrador original), Redacción (revisión y edición).

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.

Palavras-chave: Decolonialidade. Eurocentrismo. Teorias avaliativas.

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 | Revista científica de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia, Brasil
ISSN eletrónico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>



Referencia completa (APA): Farias, M. de F., & Queirós, W. P. de. (2025). El legado colonial en el conocimiento sobre la evaluación. *Linhas Críticas*, 30, e57505. <https://doi.org/10.26512/lc30202457505>



Referencia completa (ABNT): FARIAS, M. DE F.; QUEIRÓS, W. P. DE. El legado colonial en el conocimiento sobre la evaluación. *Linhas Críticas*, 30, e57505, 2025. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc30202457505>

Enlace alternativo: [https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/57505](http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/57505)

Las opiniones e informaciones expresadas en este manuscrito son responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan necesariamente las posiciones de la revista Linhas Críticas, sus editores o la Universidad de Brasilia.

Los autores son los titulares de los derechos de autor de este manuscrito, con el derecho de primera publicación reservado a la revista Linhas Críticas, que lo distribuye en acceso abierto en los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Attribution (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>