

PASSOS EM DIREÇÃO A UMA PERSPECTIVA PÓS-COLONIAL DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS, PLANEJAMENTO E PRÁTICAS

JANSSEN FELIPE DA SILVA

Professor Associado II do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – CAA/UFPE. Coordenador do Instituto de Estudos da América Latina da UFPE.

Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da UFPE. Coordenador do Grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade em Educação. E-mail: janssenfelipe@hotmail.com.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8113-3478>

DENISE XAVIER TORRES

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Lotada na Unidade de Educação do Campo – UAEDUC, do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – CDSA. E-mail: dniseduca77@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5665-9993>

RESUMO

O presente artigo apresenta uma discussão acerca dos elementos que compõem o que denominamos de Perspectiva Pós-Colonial de Avaliação da Aprendizagem. O texto aqui apresentado é resultado da pesquisa intitulada “Concepções de Avaliação da Aprendizagem de Professoras que atuam em escolas situadas em áreas rurais”. Diante dos dados advindos deste estudo, tanto teóricos quanto empíricos, contruímos os apontamentos que dão corpo a este artigo. Desta forma, como objetivo para este texto, nos propomos a identificar e caracterizar os estruturantes da avaliação da aprendizagem numa perspectiva pós-colonial. A partir destas considerações iniciais, destacamos que utilizamos como lentes teóricas os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos (MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2005), por compreendermos que eles nos oferecem subsídios teóricos à análise do processo de inferiorização de determinados conhecimentos em detrimento de outros, criando uma lógica de produção e de validação de verdades assentada numa geopolítica do conhecimento eurocêntrica. Nessa direção, o currículo e a avaliação foram e são espaços privilegiados para as disputas epistêmicas no campo da educação escolar. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem é um dos mecanismos responsáveis pela organização do trabalho pedagógico, bem como uma das formas de evidenciar que conhecimentos são considerados como válidos (GIMENO-SACRISTÁN, 1998), bem como de como esses conhecimentos sustentam as bases da proposta de educação e de sociedade que se pretende disseminar. Assim, torna-se urgente compreender lógicas outras para pensar, organizar e praticar tanto o currículo quanto a avaliação.

Palavras-chave: Currículo. Avaliação da Aprendizagem. Estudos Pós-Coloniais.

STEPS TOWARDS A POST-COLONIAL LEARNING ASSESSMENT PERSPECTIVE: FUNDAMENTALS, PLANNING, AND PRACTICES

ABSTRACT

This article presents a discussion about the elements that make up what we call the Post-Colonial Perspective of Learning Assessment. The text presented here is the result of research entitled “Learning Assessment Conceptions of Teachers who Work in Rural Schools”. From the data of this study, both theoretical and empirical, we built the notes that embody this article. Thus, as objective for this text, we propose to identify and characterize the structuring of learning assessment in a postcolonial perspective. Given these initial considerations, we point out that we use the Latin American Postcolonial Studies as theoretical lenses (MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2005), as we understand that they offer us support to the analysis of the process of inferiorization of certain knowledge to the detriment of others, creating a logic of truth production and validation based on a geopolitic of knowledge eurocentric. In this sense, curriculum and assessment have been and are

privileged spaces for epistemic disputes in the field of school education. In this sense, the assessment of learning is one of the mechanisms responsible for the organization of pedagogical work, as well as one of the ways to show what knowledge is considered valid (GIMENO-SACRISTÁN, 1998), as well as how this knowledge supports the foundations of the proposed education and society that is intended to be disseminated. Thus, it becomes urgent to understand other logics to think, organize and practice both curriculum and assessment.

Keywords:Curriculum. Learning Assessment. Postcolonial Studies.

PASOS HACIA UNA PERSPECTIVA DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE POST-COLONIAL: FUNDAMENTOS, PLANIFICACIÓN Y PRACTICES

RESUMEN

Este artículo presenta una discusión sobre los elementos que componen lo que llamamos la Evaluación de la perspectiva de aprendizaje post-colonial. El texto presentado aquí es el resultado de una investigación titulada "Concepciones de evaluación del aprendizaje de los maestros que trabajan en escuelas rurales". Dados los datos de este estudio, tanto teóricos como empíricos, creamos las notas que encarnan este artículo. Por lo tanto, como objetivo para este texto, proponemos identificar y caracterizar la estructuración de la evaluación del aprendizaje en una perspectiva postcolonial. A partir de estas consideraciones iniciales, señalamos que utilizamos como lentes teóricos los Estudios Poscoloniales Latinoamericanos (MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2005), porque entendemos que nos ofrecen apoyo teórico para el análisis del proceso de inferiorización de ciertos conocimientos en detrimento de otros, creando una lógica de producción y validación de la verdad basada en una geopolítica del conocimiento eurocéntrico. En este sentido, el currículo y la evaluación han sido y son espacios privilegiados para disputas epistémicas en el campo de la educación escolar. En este sentido, la evaluación del aprendizaje es uno de los mecanismos responsables de la organización del trabajo pedagógico, así como una de las formas de mostrar que el conocimiento se considera válido (GIMENO-SACRISTÁN, 1998), y también cómo este conocimiento apoya la base de la propuesta de educación y sociedad a difundir. Por lo tanto, es urgente comprender otras lógicas para pensar, organizar y practicar tanto el plan de estudios como la evaluación.

Palabras clave: Currículum. Evaluación del aprendizaje. Estudios poscoloniales.

Introdução

O enredo oficial que narra nossas histórias toma como ponto zero a chegada dos portugueses à América. As alegorias desse enredo mostram como fomos rendidos e salvos da condição animal, mostra como nos tornamos homens e mulheres a partir da redenção ao modelo de existência trazido nas caravelas, como nossas terras se tornaram produtivas, como temos a agradecer aos céus pelos ventos que fatalmente trouxeram as caravelas até nós. Esse enredo nos mostra o quanto precisávamos evoluir para chegar a condição de humanos, mas, sobretudo, ele nos ensinou como reconhecer qual era o modelo de ser humano que realmente servia para habitar nesse mundo.

A mesma leitura, do mesmo enredo e das mesmas alegorias podem revelar que não fomos rendidos e sim sequestrados. Não fomos salvos, e sim aprisionados. Não éramos animais, mas compreendíamos a vida a partir das relações com a natureza. Nossas terras não

eram improdutivas, produziam aquilo que era necessário para à vida. É imprescindível compreender que a narrativa privilegiou aqueles que se autodenominaram sujeitos enunciadore de verdades, ou como bem explicita o provérbio africano: Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçadas continuarão glorificando o caçador. O enredo que nos mostra o modelo de humanidade europeu trazido nas caravelas privilegia o colonizador. Este é o mesmo enredo que ensina que nem todos podem ocupar papel de destaque na narrativa desse enredo, logo, silenciá-los é a primeira tarefa do enredo da colonização.

A partir da negação do outro, a lógica colonial fincou suas raízes naquele solo que considerou ser a extensão de terras europeias. Segregou tudo e todos à condição do não-ser, não-saber, não-existir, não-produzir, não-conhecer. Criou e estabeleceu os parâmetros que sustentaram essa segregação, “descobrimdo” aqui mais que terras e “índios”, mas, sobretudo, sequestrando de nós todos os enredos e outras possibilidades de narrarmos e produzirmos nossa existência.

Não obstante, tais “verdades” acabaram por produzir uma grosseira classificação da produção do trabalho, da epistemologia, da cultura, da organização política, da espiritualidade, dos territórios, entre tantas outras distinções. Logo, esse dualismo se sustentou validando um sujeito, um território e uma episteme como enunciadore de verdades, enquanto que os demais sujeitos, territórios e epistemes são postos à margem do modelo de referência. Podemos situar o nascedouro dessa lógica de exploração na criação da ideia de América, a partir do enredo de seu “descobrimento”. Suas alegorias dão conta de sustentar os processos de negação dos outros modos de vida aqui encontrados, convencendo-nos e tornando não só necessária, como também consentida sua extinção.

Assim, olhar para os cenários que hoje temos e compreender as narrativas sobre da educação requer que nos posicionemos mais atentos à distinção que criou e sustentou a polarização entre os que produzem e os que consomem conhecimento. Não obstante, tal divisão acabou por produzir uma grosseira classificação da produção do trabalho, da epistemologia, da cultura, da organização política, da espiritualidade, territorial, entre tantas outras distinções. Logo, esse dualismo se sustentou validando um sujeito, um território e uma episteme como enunciadore de verdades, enquanto que os demais sujeitos, territórios e epistemes são postos a margem do modelo de referência.

Desta forma, é pertinente destacar que o conjunto de estudos que tomam como princípio o questionamento à subalternização e ao silenciamento causados pelo processo de

colonização é denominado de Estudos Pós-Coloniais. Estes, assinalam a necessidade de por “em questão a metodologia da comparação e o tipo de narrativa histórica da sociologia moderna que coloca tudo o que está fora da Europa Ocidental, isto é, ‘o resto do mundo’, como um ‘ainda não existente’” (ARAUJO, 2010, p. 225). Os Estudos Pós-Coloniais colocam em pauta a urgência da compreensão de outras narrativas. Incita-nos a cambiar das aprendizagens coloniais, hegemônicas e hierárquicas para as aprendizagens decoloniais, contra-hegemônicas e interculturais que nos conduzem a conhecimentos plurais, específicos e diferenciados.

No caminho da superação das posturas homogeneizantes disseminadas para os coletivos subalternizados pela lógica colonial, a perspectiva pós-colonial da avaliação da aprendizagem delimita um conjunto de proposições político-pedagógicas que apontam para *formas outras* de se pensar a educação e seus processos pedagógicos, logo, processos avaliativos. Dentre os mecanismos de acompanhamento dos resultados dos processos educacionais, a avaliação da aprendizagem é uma das ferramentas capazes de atender e acompanhar individualmente os sujeitos, ajustando as práticas educativas às necessidades emergentes, regulando e aperfeiçoando os processos de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se mister compreender como se sustentam as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem, partindo da necessidade de uma retradução do próprio sentido da avaliação para o processo de escolarização. Ao adotar a postura pós-colonial, as dimensões dos fundamentos, do planejamento e da própria prática avaliativa não pertencem mais ao plano das determinações gerais e imutáveis de um dado objeto, mas passam a ser compreendidos no sentido de uma das possíveis interpretações que embasam a explicação dada. Grosso modo, não ocorre, em nenhum dos eixos que sustentam a perspectiva pós-colonial de avaliação da aprendizagem, a pretendida exposição de leis gerais apresentando assim proposições situadas em posicionamentos políticos de matriz intercultural, logo *pluriculturais e pluriversais*.

À título de organização, este artigo encontra-se dividido em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção apresenta um panorama dos Estudos Pós-Coloniais Latinoamericanos e dos conceitos que utilizamos como lentes de análise para a construção da perspectiva de avaliação pós-colonial.

A partir das lentes dos Estudos Pós-Coloniais, delineamos três eixos que sustentam a perspectiva pós-colonial de avaliação da aprendizagem, a saber: *fundamentos, planejamento e práticas*. Estes eixos irão compor as demais seções deste artigo. A saber: **Fundamentos da**

Perspectiva Pós-Colonial de Avaliação, consideramos os seguintes estruturantes: concepção de sociedade; concepção de ser humano; concepção de cultura; concepção de conhecimento; concepção de ensino; concepção de aprendizagem; concepção de avaliação; e princípios da avaliação. **Planejamento da Avaliação da Aprendizagem na Perspectiva Pós-Colonial**, são considerados como estruturantes: concepção de planejamento; momentos e lugares do planejamento; sujeitos do planejamento; finalidades; registro; e validação do planejamento. Por fim, a quarta seção, que traz os elementos que caracterizam a **Prática avaliativa na Perspectiva Pós-Colonial**, tem como estruturantes: características; sujeitos e objetos; momentos; tipos; instrumentos; e validação dos conteúdos.

Estudos pós-coloniais latinoamericanos como lente de análise para compreender o currículo e a avaliação

Dentre as vertentes dos Estudos Pós-Coloniais, uma delas nos oferece subsídios para compreendermos o processo de colonização ao qual, especificamente, foi submetida a América Latina, indagando as bases que sustentaram/sustentam o processo de dominação política, econômica, cultural e epistêmica ocorrido desde o século XV. O próprio termo “América Latina” é uma denominação imposta e difundida pelo processo de dominação colonial, que desconsiderou Abya Yala - tierra en plena madurez (WALSH, 2008), denominação adotada pelos povos que já habitavam essa região. Os Estudos Pós-Coloniais reivindicam a retomada de Abya Yala enquanto posicionamento político e enquanto locus de enunciação.

É pertinente compreender ainda que o termo “pós” não remete-se a uma dimensão temporal e sim a um posicionamento epistêmico que questiona e propõe outros lugares de enunciado, evidenciando que muitos conhecimentos foram silenciados em nome de uma única forma de verdade, a verdade moderna-colonial. Desta forma, tomamos os Estudos Pós-Coloniais como possibilidade teórico-epistêmica de compreensão dos mecanismos de subalternização e de silenciamento que mantiveram/mantêm a lógica de dominação entre povos, subjugando e excluindo aqueles que não se enquadram no padrão político-econômico-sociocultural dominante.

A distinção, leia-se também lógica de segregação, coloca à margem os costumes e conhecimentos que inviabilizam a normalidade do modelo hegemônico. Instaura a dominação política apoiando-se nas ideias de redenção, salvação e conversão, utilizando o enredo

salvacionista da exploração da terra e do ser humano. Da mesma forma sustenta a dominação epistêmica, estabelecendo como padrão de controle a racionalidade científica.

A lógica colonial estabelece suas fronteiras, os sujeitos e lugares de sua produção, bem como suas formas de validação. O homem racional produz conhecimento a partir da linearidade e da não-contestação, atendendo ao modelo de racionalidade europeu-patriarcal-branco-cristão-urbano. Nesse modelo reside uma das principais formas de negação dos sujeitos, dos territórios e das epistemes não pertencentes ao modelo de referência.

Ao longo dos anos, essa relação entre o eu de referência e o outro como o modelo de não-ser naturalizou as formas excludentes e violentas de dominação entre os povos. Com o contínuo processo de expansão colonial, surge então a necessidade de criar um modelo de sociedade produtiva, pacífica e subalterna (QUIJANO, 2005). A violência física foi um dos primeiros passos no processo de silenciamento e ocultação dos povos que se opuseram ao modelo de sociedade que começava a se erguer, configurando o que Maldonado-Torres (2007) descreve como colonialismo.

Na América Latina, adotado para gerir o “paraíso”, o colonialismo se traduziu nas relações de dominação política e econômica de nações que se consideraram donas de outras nações. Inicialmente, a extinção a partir da violência física garantiu a manutenção do poder de dominação, pois para aqueles que se opuseram a implantação do colonialismo lhes foi reservado a sentença de morte, seja ela a morte física, seja ela a morte a partir da ocultação e do esquecimento. Nessa direção,

a vasta e plural história de identidades e memórias (seus nomes mais famosos, maias, astecas, incas, são conhecidos por todos) do mundo conquistado foi deliberadamente destruída e sobre toda a população sobrevivente foi imposta uma única identidade, racial, colonial e derogatória, “índios”. Assim, além da destruição de seu mundo histórico-cultural prévio, foi imposta a esses povos a ideia de raça e uma identidade racial, como emblema de seu novo lugar no universo do poder. E pior, durante quinhentos anos lhes foi ensinado a olhar-se com os olhos do dominador (QUIJANO, 2005, p. 17).

O extermínio, bem como o silenciamento dos povos que não se adequaram ao modelo de paraíso visto nas miragens de Colombo e de Cabral, buscou consentimento em duas alegorias desse enredo: a racialização e a racionalização (QUIJANO, 2005). Essas alegorias sustentaram e justificam as distinções que se fizeram necessárias para resguardar os lugares, sujeitos e epistemes que se autodenominaram como referência. A partir da ideia de raça e de

razão, fundam-se as bases para a exploração da vida humana, sobretudo, para a negação de muitas formas de vida.

A primeira alegoria, a racialização, institui a representação da hierarquia racial, condicionando a validação do modelo de referência aos parâmetros europeus de homem, cor, cultura e localização geopolítica. Ao inventar o modelo de referência, a Europa se inventa, toma seus padrões como modelos de validação, logo, dita os parâmetros de classificação. Classifica-se como o ponto zero, encarna o modelo de referência, de forma que:

la “racialización” de las relaciones de poder entre las nuevas identidades sociales y geo-culturales, fue el sustento y la referencia legitimatoria fundamental del carácter eurocentrado del patrón de poder, material e intersubjetivo. Es decir, de su colonialidad. Se convirtió, así, en el más específico de los elementos del patrón mundial de poder capitalista eurocentrado y colonial/moderno y pervadió cada una de las áreas de la existencia social del patrón de poder mundial, eurocentrado, colonial/moderno (QUIJANO, 2000, p. 374).

Ao adotar uma classificação baseada na ideia de raça, se adota também a divisão do trabalho e a justificação da exploração material e subjetiva do outro. A racialização atende ao modelo de mercado que começa a se consolidar, instituindo o padrão mundial de poder que ditaria os centros de referência e as margens, bem como em que princípios se sustentariam as relações entre esses lugares.

Apesar do colonialismo, enquanto processo de conquista/invasão, ser uma prática bastante antiga é na colonização da América que se produz a ideia de raça como padrão de classificação e justificação da dominação de um povo ou nação sobre outro. Quijano (2005, p. 19) assevera que “não se tratava de qualquer colonialismo, mas de um muito particular e específico: ocorria no contexto da vitória militar, política e religioso-cultural dos cristãos da contra-reforma sobre os muçulmanos e judeus do sul da Ibéria e da Europa”, distinguindo raças superiores e inferiores, bem como a ideia de hierarquização das “novas” identidades sociais e geo-culturais.

Não muito distante, podemos observar as heranças dessa classificação na constituição do Brasil, dentre tantos outros países da América-Latina. Com uma larga trajetória de controle das relações de trabalho, o colonialismo fez do nosso país um dos maiores adeptos da escravidão, bem como um dos maiores exterminadores de populações indígenas da América, culminando numa marcha contínua de preservação da classificação racial.

A alegoria desenvolvimentista da racialização necessitou de uma explicação lógica para sua justificação e se ancorou na racionalização como alegoria complementar. A validade

do enredo da classificação social e a necessidade de mantê-la em uma hierarquia ganha força na ideia de racionalidade, sobretudo, no modelo de racionalidade europeu. Ao considerar um modelo único de produzir conhecimento, estabeleceram também os lugares e sujeitos produtores dessa racionalidade.

A negação/ocultação/silenciamento/extermínio de outras epistemes se fez necessária para garantia das relações de exploração, designando os mecanismos de controle da produção da existência. Para Quijano (2000, p. 343), a articulação da racialização à racionalização naturalizou e convenceu a muitos da necessidade da eliminação de experiências, identidades e relações históricas em nome da “justa” distribuição geo-cultural do poder capitalista. O conhecimento “denominado racional, fue impuesto y admitido en el conjunto del mundo capitalista como la única racionalidad válida y como emblema de la modernidad”.

A contradição dessa articulação entre raça e razão reside justamente no discurso pretensamente justo da produção de verdades, pois ambigualmente “produce la racionalidad moderna y la idea de igualdad, autonomía y libertad de los individuos y, al mismo tiempo, la negación radical de esas calidades en los individuos pertenecientes a las ‘razas inferiores’”(QUIJANO, 2003, p. 4). A ideia de controle não se sustentaria sem a articulação desses dois enredos que, embora contraditórios, são complementares, pois ao produzirem a ideia de raça torna-se necessário explicar racionalmente tal classificação, porém a explicação não pode ser produzida por todos, mas, sobretudo, por aqueles que detém o controle da produção das verdades.

A racialização e a racionalização se reconfiguram e encontram na colonialidade, solo fértil para prosseguir na empreitada de manter a distinção entre centro e margem. Desta forma, para Maldonado-Torres (2007, p. 131):

la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza.

Para o autor, o colonialismo se aperfeiçoa, recria os enredos que garantiram a primeira exploração, aparentemente mais violenta. O capitalismo se agrega a colonialidade e enquanto novo colonizador passa a ser condicionante das relações intersubjetivas dos indivíduos, ampliando seu poder de manipulação, desde a esfera do poder econômico até a das relações mais simples de convivência entre os povos.

Se o colonialismo buscou uma explicação racional para sua justificação, a colonialidade se esforça na segunda exploração que, apesar de mais sutil, não foi/é menos devastadora. O esforço se inscreve no convencimento do sujeito de sua condição inferior, ao ponto de que se julgue a necessidade de adoção do discurso legitimador de tal condição. Se no colonialismo o grupo de referência ditava os lugares de cada sujeito na hierarquia racial-racional, na colonialidade os sujeitos racializados recorrem a essa classificação e legitimam sua localização nela.

A colonialidade é ferramenta útil ao capitalismo por seu poder de alcance e de manifestação. Essa característica de abrangência se dá por sua capacidade de influenciar e condicionar as principais esferas da vida cotidiana, bem como a subjetividade, se expressando em quatro níveis principais. São eles: colonialidade do poder; colonialidade do saber; colonialidade do ser (QUIJANO, 2000); e colonialidade da natureza (WALSH, 2008).

Para fins didáticos, adotamos a seguinte descrição dos níveis da colonialidade: a) **colonialidade do poder** – refere-se aos processos de dominação a partir das relações de trabalho, raça e gênero, culminando na subalternização de um grupo em relação ao padrão pré-estabelecido de organização social; b) **colonialidade do ser** – funda-se nas formas de inferiorização dos sujeitos, aproximando-os ou distanciando-os de um modelo estandardizado de ser; c) **colonialidade do saber** – utiliza-se das formas de produção de conhecimento como locus de legitimação cultural, descartando formas, sujeitos e lugares outros de se conceber e disseminar o conhecimento; e d) **colonialidade da natureza** – materializa-se na justificação da exploração da natureza, desvalorizando a relação de complementaridade e espiritualidade entre ela e os seres humanos.

Diante desse esboço, salvaguardando os limites dessa descrição, a articulação entre os níveis da colonialidade se configurou, e ainda se configura, como forma eficaz de manutenção da organização sociopolítica, econômica e cultural, a partir das demandas do capitalismo mundial. Desta forma, o controle exercido pelo capitalismo, através da colonialidade é refletido diretamente no silenciamento e na subalternização dos povos inferiorizados desde a colonização.

Para esta artigo, a colonialidade do saber, compreendida na relação com os demais níveis, ganha realce, pois se torna uma lente de análise para compreensão da relação entre o currículo, a avaliação e o processo de validação de verdades. A produção de conhecimento, bem como sua validação e circulação, ao se propor universal, neutra e objetiva, esconde os lugares e sujeitos de enunciação das verdades. Equivale dizer que a ocultação do lugar de

enunciação das “verdades modernas” escondeu as opções e vinculações sobretudo perversas da exploração da vida. Por isso afirmamos que a violência explícita do colonialismo não pode ser considerada uma forma de exploração mais ou menos severa que as formas manifestadas na colonialidade, ambas se configuraram como armas de ocultação do outro.

Desta forma, a colonialidade do saber irá ocultar o outro da reflexão epistemológica, não explicitando quem ocupa o seu lugar. Ao se colocar como universal, neutra e objetiva, a epistemologia europeia manifesta o mesmo padrão de exploração adotado na invasão da América Latina, mas agora esconde a face, o lugar e a episteme do colonizador. Esse processo de ocultação, logo também de absolvição da culpa, pode ser compreendido a partir da relação/ligação entre o sujeito e o lugar que produz o conhecimento. Para Grosfoguel (2010, p. 459), o esforço em disseminar o discurso da neutralidade esconde interesses nem um pouco neutros. Desta forma,

ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar o conhecimento universal verdadeiro ocidental que encobre, isto é, que oculta não só o que fala como também o lugar epistêmico, geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia.

Para o autor, é necessário compreendermos a relação entre a *Corpo-política* do conhecimento, a *Ego-política* do conhecimento e a *Geopolítica* do conhecimento. Esse sujeito que produz conhecimento tem um corpo. A *Corpo-política* do conhecimento evidencia que esse corpo é situado, hierarquizado, classificado. As ciências ocidentais e a filosofia se fundam na tradição da ocultação daquele que fala, analisa e enuncia verdades, privilegiando um ego oculto, muito pouco ou quase nunca situado. Nessa direção, a *Ego-política* do conhecimento formaliza a desvinculação entre o corpo e o sujeito que produz o conhecimento, sustentando a ideia de neutralidade. Por fim, a *Geopolítica* do conhecimento encobre o lugar geopolítico desde onde esse conhecimento é pensado.

Nesse sentido, Grosfoguel (2010) nos aponta três aspectos a serem considerados quando tratamos das formas de conceber o conhecimento a partir de outra lógica que não a lógica dominante: a) exige um cânone de pensamento que vá além dos já cristalizados pela modernidade; b) deve ser resultado de um diálogo crítico tendo em vista o direcionamento epistêmico que vê o mundo como pluriversal, contrapondo-se à ideia de mundo universal; c) evidencia perspectivas/cosmologias/visões de outros locus de enunciação, como, por exemplo, dos pensadores do sul global.

As reconfigurações que redesenham as fronteiras estabelecidas pela classificação social são processo de resistência que se sustentam e se produzem na *diferença colonial* (MIGNOLO, 2005). A diferença colonial diz respeito tanto à constituição das identidades do centro e das periferias, quanto ao lugar de intersecção desses espaços e identidades. A diferença colonial “re-organizó el género humano como posible “audiencia” y ocultó que en ese género humano hay vidas que no tienen valor” (MIGNOLO, 2005, p. 41), mas essa reorganização não impediu a intersecção ou a invasão das fronteiras.

Nesse processo de invasão, contestação e ocupação que a diferença colonial suscita que é gestado o pensamento de fronteira (MIGNOLO, 2003). Pensamento esse que coloca em pauta o desejo da afirmação da diferença, não a diferença nos moldes ditados pelo centro, mas a diferença intrínseca que caracterizou/caracteriza a riqueza das histórias não-contadas, ou contadas num enredo de ilusionismo. O sujeito reivindica ser o enunciador de sua história.

A articulação de coletivos sociais, culturais, políticos e epistêmicos, que ao transgredir a linearidade posta pela distinção e pelo estabelecimento das fronteiras, gera inevitavelmente a proposição de ideias e formas outras de conceber a educação, a cultura, a política, a economia, de narrar e de interpretar muitos enredos. Nesse sentido, Mignolo (2008) aponta duas formas – a de ruptura e a de proposição - pensadas na fronteira: a *desobediência civil* e a *desobediência epistêmica*.

A desobediência civil se constitui enquanto possibilidade de ruptura com os processos de subalternização, materializando-se mais expressivamente no plano das práticas. Desobedecer a epistemologia dominante é desnaturalizar a classificação hierárquica que oculta, silencia e apaga as cosmovisões que não condizem com o modelo de referência. Nessa direção, o pensamento gestado na fronteira conseguirá completar sua função se materializando nas práticas, mas, sobretudo, na ressignificação e no resgate da condição epistêmica.

A essa postura de resistência, de luta e de proposição, Mignolo (2008) dá a designação de *opção decolonial*. Essa opção não pretende inverter a lógica da dominação, ou redimensionar as fronteiras colocando grupos que outrora foram subalternizados enquanto grupos de controle do poder. A opção decolonial não se traduz num revide civil e epistêmico, mas na criação de possibilidades de se pensar, propor e fazer as relações sociais sem que se estabeleçam hierarquias. As fronteiras sempre irão existir, pois a opção decolonial não apaga a diferença, porém esses limites não significam dizer que estar de um lado ou de outro da fronteira denote uma posição melhor ou pior.

Ao mesmo passo que avançamos em direção à opção decolonial, a colonialidade se reorganiza em direção à reordenação das relações de poder entre centro e periferias do mundo. De forma que, no âmbito das estruturas normativas, as políticas públicas podem se adequar aos anseios da colonialidade ou aos desígnios da opção decolonial. Nessas possibilidades reside a diferença entre *identidade em política* e *política de identidade* (MIGNOLO, 2008).

A política de identidade se traduz enquanto uma reordenação da diferença, conformando-a em novos modelos homogêneos. A criação da ideia de identidade coletiva é a tônica da política de identidade, porém essa nova ordenação da classificação dos sujeitos atende apenas a naturalização de um novo processo de hierarquização. A possibilidade de ruptura com esse modelo de reelaboração e reestruturação da subalternização encontra foro na identidade em política. Esta se reafirma enquanto opção decolonial, ou seja, consiste no enfrentamento da ideia de política racial. Imprimimos identidade em política ao passo que nos desvencilhamos da alegoria da política neutra, comprometida com a igualdade. Avançamos em direção a várias possibilidades de identidades presentes na política, investindo numa política plural.

Esses projetos de sociedade outra, em marcha, incompletos, inconclusos nos apontam elementos para compreender a Interculturalidade. Para Sartorello (2009), há uma tensão que irá resultar na adjetivação do termo Interculturalidade: por um lado, as crescentes reivindicações por direitos negados desde a colonização tendem a enfraquecer a legitimidade do Estado, logo enfraquecem também seu poder de manipulação e de controle. Por outro lado, o enredo da inclusão e da igualdade torna-se cada vez mais “acolhedor”, concomitantemente, o poder de barganha das “minorias” começa a representar poder, sobretudo, aquisitivo e necessita ser incluído agenda do capital.

Diante desse cenário, constituem-se aos menos dois tipos de interculturalidade: uma perspectiva Funcional e outra Crítica (WALSH, 2008). A Interculturalidade Funcional tem suas bases fincadas na colonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza. A Interculturalidade Crítica denuncia a ação da colonialidade traduzida em novos e velhos processos de silenciamento e subalternização. Portanto, a Interculturalidade Funcional realiza o acolhimento superficial da diferença, traduzindo-se como descrevemos a pouco, nas Políticas de Identidade.

O acolhimento das demandas reivindicadas por grupos “minoritários” se justifica pela necessidade de silenciá-los, porém reinventando as formas de tutela, logo também de controle.

Já a interculturalidade crítica aponta rupturas que desordenam a estrutura do padrão de poder segregador. Ela reconhece a necessidade de absorção das demandas emergentes e do reconhecimento das formas violentas de silenciamento, mas não se sustenta na ideia de apenas reconhecer essas feridas. Tapias (2013) assevera que a matriz monocultural que adotamos desde a colonização impossibilita-nos de pensar o diálogo real com vistas ao respeito e à igualdade entre as culturas. A interculturalidade crítica anseia, planeja e constrói outros projetos de sociedade, com bases fincadas em formas outras de conceber as relações entre sujeitos, entre ser humano, natureza, gênero, raça, sexo.

Os processos de produção das narrativas históricas que foram negados, silenciados e homogeneizados são agora combustíveis para construção da ideia de outros mundos possíveis. O termo outro/outra, que é usado por Walsh (2008), denomina o posicionamento fronteiro, onde se localizam os sujeitos e suas experiências. Aqui, o termo não assume caráter/ideia de contraposição ou alternativa, tornando-se necessário compreender limites e possibilidades distintas, com origens distintas, caminhando em distintas direções, com distintos pontos de chegada, porém, marcadamente contra-hegemônicos, contrários a segregação, opostos ao silenciamento, confiantes e depositários da ideia de que são plurais.

Ao pensarmos os sujeitos, investimos também na possibilidade de entender e aprender com outras cosmovisões. Os Estudos Pós-Coloniais colocam em pauta a urgência da compreensão de outras narrativas. Incita-nos a cambiar das aprendizagens coloniais, hegemônicas e hierárquicas para as aprendizagens decoloniais, contra-hegemônicas e interculturais que nos conduzem a conhecimentos plurais, específicos e diferenciados.

O conjunto de conceitos aqui apresentados foram os conceitos tomados para a compreensão dos elementos que sustentariam uma perspectiva de avaliação da aprendizagem que pudesse incorporar em seus fundamentos, planejamentos e práticas uma visão mais rica do conhecimento e, sobretudo, uma compreensão de currículo e de avaliação que incorpore a pluralidades de sujeitos, culturas e territórios que adentram nas escolas.

Fundamentos da perspectiva pós-colonial de avaliação: concepções que sustentam e delimitam os alcances da avaliação

A necessidade de compreendermos a avaliação da aprendizagem desde o primeiro momento de sua organização, nos remete à compreensão dos fundamentos que sustentam as decisões e os alcances desejados pela avaliação. Numa perspectiva pós-colonial, consideramos como estruturante inicial a *concepção de sociedade*.

Nesse sentido, uma *concepção de sociedade* pós-colonial se inscreve no plano da partilha de poder e da coexistência entre muitas concepções de sociedade. As concepções de sociedade anteriormente tratadas primavam pela instauração do “viver bem”, o que significa disseminar mecanismos de conformação da condição subalterna. Porém, numa sociedade pós-colonial, ou *decolonial*, dissemina-se a ideia do *bem viver* (WALSH, 2005), enquanto projeto coletivo, que não concorre para a sobreposição de valores em detrimento do bem estar de um grupo dominante.

Aqui, a *concepção de ser humano* adota uma visão mais ampla da condição humana, não estabelecendo distinções ou padrões que constatem a humanização ou a desumanização. Essa ideia de distinção é plantada pela *racionalização* e pela *racialização*, não é condição natural ser inferior ou superior à categoria humana. Essa invenção se fundou na manutenção das relações de exploração e de violência, por parte de determinados grupos, com a finalidade de estabelecer um sistema de poder mundial (QUIJANO, 2005). Essa ideia de distinção e/ou hierarquização dos seres humanos não tem força na organização social *decolonial*, o que equivale dizer que os povos do campo são diferentes dos povos indígenas, diferentes dos povos quilombolas, mas não inferiores ou superiores.

A *concepção de cultura* também se inscreve na superação da ideia de raças superiores e inferiores, uma vez que, ao conceber o ser humano como ser cultural, o produto de sua relação com a natureza e com os demais seres humanos é concebido como cultura. A essa relação de complementaridade, a cultura pode ser entendida como produto das relações interculturais e não apenas das relações de poder.

A naturalização da sobreposição cultural e epistêmica passou a estabelecer em que modos se produzem conhecimentos válidos e de que forma eles seriam disseminados (MIGNOLO, 2003). Logo a *geopolítica do conhecimento* eurocêntrica, que promove a distinção entre os dignos de produzir conhecimentos e os permitidos a consumi-los, não tem espaço na *concepção de conhecimento* aqui gestada, pois a *condição epistêmica* é intrínseca ao ser humano e isso lhe permite narrar suas próprias histórias, de forma que não há uma história universal, uma língua universal, nem tão pouco métodos de se produzir conhecimentos universais. O que existe é uma interpretação situada dentro ou fora dos

acontecimentos históricos conhecidos ou não. Essas interpretações geram conhecimentos complementares, de diversas naturezas, não conhecimentos superiores ou inferiores. O conhecimento é processo/produto de relações políticas, culturais, sociais de determinados locais em relação/diálogo com outros locais.

A organização desses conhecimentos enquanto possibilidade de contato com a história encontra na concepção de *Educação Intercultural* (WALSH, 2005), espaço para mover-se em direção à complementaridade. Nesse sentido, a educação assume o papel de fazer o intercâmbio cultural e tecer o diálogo horizontal e pluricultural. Logo a escola não poderá ser espaço de homogeneização e sobreposição de conhecimentos, mas sim espaço político e pedagógico de construção de currículos interculturais e de pedagogias decoloniais.

Nesse sentido, a concepção de *ensino* incorpora a *práxis*, levando em conta a reflexão não somente da ação, mas também da teoria que embasa e configura a prática, de forma que “a prática é o espaço de confrontação e reconstrução dos constructos teóricos na construção de novas teorias e novas práticas” (SILVA, 2004, p. 48), bem como novas epistemologias. Logo, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Numa perspectiva de avaliação pós-colonial não há espaço para a *concepção de ensino* enquanto reprodução de teorias e/ou metodologias, pelo contrário, abre-se espaço para a mediação tanto entre a teoria e a prática, quanto entre a *práxis* da ação docente e da discente.

A concepção de *aprendizagem* está intimamente ligada ao diálogo, tanto com o professor e o estudante, quanto de ambos com o conhecimento, o diálogo epistêmico. Com o professor se estabelecem as relações de troca, em que:

o professor ao ensinar aprende o que o aluno sabe e como sabe, de onde ele vem, que desejos possui; por sua vez, o aprendente para aprender, ensina ao professor o que sabe e como sabe, qual é a sua história e quais são suas aspirações” (SILVA, 2004, p. 37).

O que Silva (2004) nos aponta é a aprendizagem significativa e socialmente situada, em que o sentido da aprendizagem direciona o estudante à retomada de sua *condição epistêmica*, ou ainda, como nos aponta Mignolo (2003), à reflexão sobre seu passado histórico e sobre os lugares e os sujeitos que construíram essa narrativa, bem como sua própria história. Ao serem pensados nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem denunciam “a inconsistência da avaliação classificatória para o processo de *aprendizagem ensino*” (ESTEBAN, 2010, p. 66), uma vez que a fronteira criada pela classificação não é natural, indo

além e se configurando enquanto uma construção histórica que distinguiu grupos sociais arbitrariamente.

É nesse sentido que a *concepção de avaliação* se amplia na construção de caminhos *outros*, rompendo com concepções de avaliação que impedem:

a expressão de determinadas vozes. Essa é uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode e dever ser aceito na escola. A análise da prática pedagógica mostra claramente a avaliação construída a partir da classificação das respostas dos/as alunos/as em erros ou acertos, impede que o processo de ensino/aprendizagem incorpore a riqueza presente nas propostas escolares, o que seria valorizar a diversidade de conhecimentos e de processos de sua construção e socialização (ESTEBAN, 2008, p. 14).

A superação da certificação e da seleção é um dos imperativos apontados pela *concepção de avaliação* pós-colonial, pois para romper com essa prática de exclusão é necessário revelar como a avaliação reforça e/ou legitima os papéis sociais e, sobretudo, as epistemes hegemônicas. Essa postura requer mudanças consideráveis no processo avaliativo, requerendo que aos povos inferiorizados pela lógica colonial sejam restituídas suas *condições epistêmicas*.

É mister esclarecer a diferença entre a *regulação classificatória* e a *regulação dinâmica*. A regulação classificadora age no sentido de tomar os processos de ensino e de aprendizagem para ampliar o controle das condutas, ou como sinaliza Esteban (2010, p. 66), para “enquadrá-los nos padrões produtivistas de qualidade, no qual se definem os lugares de posicionar cada estudante”. Já a regulação dinâmica, que toma os processos de ensino-aprendizagem enquanto espaço de recriação, oportunidade de acompanhamento e ajuste durante o processo educativo, significa chegar a tempo de aprimorar o ensino e a aprendizagem (SILVA, 2004).

Nesse sentido, os *princípios* da avaliação vão orientar tanto à organização da ação avaliativa, quanto à postura adotada pelo professor no que diz respeito à formação do estudante e à validação dos conteúdos. Os princípios apontados por Silva (2004) nos proporcionam esse direcionamento da prática avaliativa dentro de uma postura pós-colonial, ou seja, não se detendo à mera exacerbação da classificação através das hierarquias de excelência, nem se fundando na mera crítica a essas hierarquias sem refutá-las e destituí-las.

O autor sumariza cinco *princípios da avaliação* que consideramos como *princípios* de uma avaliação gestada na perspectiva pós-colonial. São eles:

- 1) *negociação*, que abrange as mediações das inter-relações no âmbito educativo a fim de deixar de fora imposições e autoritarismos;
- 2) *pertinência cognitivo-epistemológica*, diz respeito à coerência avaliativa no sentido de levar em conta as reais possibilidades dos estudantes frente aos conteúdos e às avaliações;
- 3) *formativo*, é referente à finalidade avaliativa no sentido de fornecer os elementos necessários à continuidade do processo;
- 4) *emancipador*, aponta o caráter libertador a partir de uma proposta pedagógica onde a avaliação está comprometida com a criticidade e a liberdade;
- 5) *ético* que trata do dever avaliativo e, sobretudo, do dever do avaliador em propor avaliações coerentes sobre o que se ensinou, sem que faça da avaliação um momento de supervalorização do saber docente em detrimento dos diferentes percursos de aprendizagem.

Os princípios apontados necessitam de uma ampliação no sentido da clareza dos conteúdos a serem validados, principalmente no princípio da *pertinência cognitivo-epistemológica*, uma vez que a avaliação pós-colonial não se preocupa somente com as potencialidades dos estudantes frente aos conteúdos. Portanto, o foco dessa pertinência não é somente o trabalho cognitivo a ser desempenhado ali, mas também a natureza dos conteúdos a serem validados e suas epistemologias.

Além dos princípios apontados por Silva (2004), ao tratarmos de uma avaliação preocupada com as diferenças e não com a homogeneização de comportamentos, acrescemos ainda o princípio do *intercâmbio cultural*. Este último princípio diz respeito às proposições da *interculturalidade crítica na educação intercultural*, promovendo o diálogo cultural horizontalizado dentro dos processos de avaliação da aprendizagem, o que possibilita validar conteúdos de diferentes naturezas.

Diante disto, erguem-se os pilares para que ocorra uma avaliação coerente e justa com o sujeito aprendente, desviando o foco da mensuração e da certificação, em que a *finalidade* da avaliação é promover o diálogo intercultural e a ampliação das possibilidades de reconquista da *condição epistêmica* desses estudantes e professores, resgatando o lócus de enunciação e as epistemologias gestadas no espaço da *diferença colonial*, o que equivale dizer, que aos sujeitos estudantes é restituída a condição de narrar-se e de narrar sua própria história a partir de seus lócus de enunciação em direção à complementaridade com narrativas *outras*.

Nesse sentido, as contribuições trazidas por Silva (2004) nos levam a pensar a avaliação com e para a educação que promove o direito à validação dos conhecimentos gestados dentro de uma cultura específica, bem como o acesso aos conhecimentos acumulados ao longo dos anos, sem que haja sobreposição ou hierarquização entre eles.

Planejamento da avaliação na perspectiva pós-colonial: processos de decisão e de sistematização que viabilizam a execução da avaliação

Passando ao segundo eixo, *Planejamento da Avaliação*, evidenciamos a pertinência de pensar e de planejar a partir de referenciais *outros*. Nas perspectivas cristalizadas pela lógica tradicional, a dimensão do planejamento não ocupa espaço de discussão, pois se restringiu à mera execução do mesmo. Nesse sentido, ao tomarmos como ponto de partida a perspectiva pós-colonial da avaliação, o planejamento passa a ocupar espaço de destaque, pois ele torna-se o lastro de “uma organização, uma intencionalidade desvelada, uma metodologia descrita, um plano de estudo coletivo em que a ação educativa dos professores seja objeto de análise, tendo em vista permanentes desconstruções e reconstruções de seus pensamentos e atitudes” (SILVA, 2004, p. 39).

Essa *concepção de planejamento* problematiza as formas de produção do imaginário subalterno nas práticas veladas de discriminação e/ou segregação. Por esse motivo, a explicitação da intencionalidade educativa passa a ser necessária no enfrentamento dessas práticas, uma vez que a postura pós-colonial denuncia como se forjaram/forjam “processos de produção de significados imersos em campos culturais, nos quais as relações de poder envolvem, além da regulação do uso dos recursos, processos variados, explícitos ou difusos, de dominação, de hegemonia ou de controle” (ESTEBAN, 2010, p. 58). E nesse sentido, o planejamento assume o papel de normatizar, institucionalizar e validar as posturas adotadas, seja na proposição de *outras pedagogias*, seja na retradução de *pedagogias de silenciamento e de desterritorialização* (ARROYO, 2012).

É pertinente frisar que os *momentos* e os *lugares* de se planejar a avaliação ganham delineamentos distintos dos que foram por muito tempo adotados, apontando para uma dinâmica mais flexível e menos burocrática; flexível no sentido de permitir reestruturações e reordenamentos em momentos diversos, não mais restritos ao momento de produção dos documentos escolares; menos burocrática no sentido de permitir desvios ao plano já estabelecido.

Ao ir além da mera produção e institucionalização do planejamento através de um plano estático, se rompe também com a ideia de que os *sujeitos* do planejamento da avaliação são estáticos, completos e neutros. A polarização entre os sujeitos do planejamento (ora técnicos educacionais, ora professores, ora ambos) perde espaço na perspectiva pós-colonial e passa a conceber outros *sujeitos* da produção desse planejamento, sujeitos coletivos. A comunidade escolar, os estudantes, os movimentos sociais, as lideranças comunitárias passam a interferir de forma propositiva nos rumos planejados para a educação e para a escola, logo, para a avaliação da aprendizagem.

Essa inserção de vozes no planejamento possibilita a ressignificação de sua *finalidade*, antes voltada para a mera execução de ideias subalternizadoras. Assim, a *finalidade política* do planejamento passa a conceber cosmovisões pluriversais que se complementam no sentido de potencializar a formação de identidades culturais múltiplas. A *finalidade científica* do planejamento concebe o conhecimento científico universalizado pela lógica colonial como uma das formas de conhecimento, não a única. O planejamento se inscreve como espaço de pleitear *geopolíticas do conhecimento outras*, com sujeitos, conhecimentos e lugares *outros*. Restitui-se então a *condição epistêmica* desses sujeitos, compreendendo suas formas de produzir conhecimento, para além da mímica, do exemplo, passando à contextualização.

Por fim, a *finalidade prática* do *Planejamento da Avaliação* abandona a repetição de metodologias mecânicas, ou mecanizadas pela exacerbação de seu uso. Propõe-se então que a avaliação esteja:

intimamente relacionada com os outros elementos do currículo: objetivos, conteúdos, atividades; de forma que as decisões tomadas sobre qualquer um dos três influenciam o planejamento da avaliação e, reciprocamente, o planejamento da avaliação deve influenciar os outros aspectos do currículo. Em consequência, todos eles devem desenhar-se simultaneamente (SANMARTÍ, 2009, p. 34).

A questão inovadora se apresenta na articulação do planejamento ao currículo, uma vez que, em outras perspectivas, a *finalidade prática* do planejamento servia para reiterar a linearidade desse currículo e delimitar um parco conjunto de práticas a serem transferidas sem ajustes ou reformulações. Diante disto, a perspectiva pós-colonial evidencia a necessidade de compreender a mediação enquanto elemento capaz de “fazer as regulações entre a ação docente e a discente durante a efetivação das situações didáticas” (SILVA, 2004, p. 34), rompendo com as práticas estáticas, mecânicas, repetitivas e domesticadoras.

O *registro do planejamento*, por sua vez, ocupa lugar na organização e sistematização da prática avaliativa e de suas finalidades, pois ao compreender o registro como “estratégia para a tomada de consciência por parte do/a professor/a de sua ação pedagógica requer uma sistematização do processo avaliativo” (SILVA, 2010, p. 41). Nesta direção, o *registro do planejamento* torna-se parte fundamental desse processo e colabora para a compreensão dos contornos que vão sendo delineados na ação avaliativa.

Outro aspecto que caracteriza o registro do planejamento na perspectiva pós-colonial diz respeito à ruptura com a mera burocratização do registro, não no sentido do abandono de seu papel burocrático, mas no sentido do uso do registro para além da formalização de uma proposta, produzindo informações para o aprimoramento da ação avaliativa e para o diálogo entre os membros da equipe docente (SILVA, 2010).

Concomitantemente com a necessidade de pensar o planejamento para além do seu caráter burocrático, a sua *validação* também passa a ser compreendida nessa direção. Desta forma, as instâncias de validação do planejamento sofrem um deslocamento do *lôcus* institucional, interno e externo, para o *lôcus* informal. Mesmo que ainda seja necessária a aprovação pela equipe docente, a validação do planejamento também pode se dar pela articulação com as lideranças comunitárias, com os demais professores, com os estudantes, entre outros. Nesse sentido, validar não significa necessariamente institucionalizar e oficializar o planejamento, mas, sobretudo, compreendê-lo como elemento de diálogo.

Prática avaliativa na perspectiva pós-colonial de avaliação: passos em direção a materialização dos fundamentos e do planejamento

No exercício de evidenciar como as proposições até aqui inscritas se materializam, partimos então para exposição do último eixo, que diz respeito à *Prática Avaliativa*. O primeiro elemento desse eixo aponta as *características* da *Prática Avaliativa* Pós-colonial. São elas: *clareza*, *diálogo*, *mediação* e *ruptura*. A *clareza* diz respeito à utilização das informações obtidas na avaliação para o aperfeiçoamento dos processos de ensino e de aprendizagem (SILVA, 2004). O *diálogo* é uma das formas de minimizar e extinguir as fronteiras que separam o conhecimento científico propedêutico e os conhecimentos outros, gestados pelos coletivos postos à margem. A *mediação* se inscreve enquanto acompanhamento dos percursos de aprendizagem e, ainda, espaço de efervescência da *práxis* docente (HOFFMANN, 2009). Por fim, a prática avaliativa se caracteriza pela ruptura com as

formas homogêneas de avaliar, formas essas que durante muito tempo disseminaram uma ideia de avaliação enquanto punição.

A violência psicológica/simbólica manifestada na prática avaliativa tinha/tem a função de manter a hierarquia entre o professor e o estudante, entre o estudante e o conhecimento, entre o estudante de “origem periférica” e os estudantes “do centro”. Essa concepção serviu também para demarcar os *sujeitos* e os *objetos* da avaliação. Nesse sentido, pensar esses dois elementos a partir da perspectiva pós-colonial significa dizer que não há apenas um polo que representa o *sujeito* (o estudante) e outro polo que representa o *objeto* (a aprendizagem) da avaliação. Os *sujeitos* da avaliação são concomitantemente estudantes e equipe docente e os *objetos* são os processos de aprendizagem e de ensino (ZABALA, 1998). A avaliação caracteriza-se como partilha e nesse sentido todos os envolvidos na prática avaliativa são responsáveis por ela e sofrem sua ação.

A decisão pelos *momentos da prática avaliativa* avança em direção à flexibilização e ao aproveitamento do tempo pedagógico, de forma que a prática avaliativa não é mais um acontecimento dissociado das demais atividades empreendidas na escola. A noção de tempo sequencial perde força, tanto para ministrar conteúdos, quanto para a realização das avaliações, já que a avaliação ocorre simultaneamente com as situações de ensino (SILVA, 2004, p. 67).

As mudanças quanto aos *momentos da prática avaliativa* só se tornam possíveis através da articulação de diferentes tipos de avaliação. Por compreender o processo avaliativo interligado às demais dimensões da prática pedagógica¹, Zabala (1998) sugere a articulação de dois tipos de avaliação: *inicial reguladora* ou *Avaliação Formativa* (preocupada em conhecer e ajustar os percursos de aprendizagem) e *final integradora* ou *Avaliação Somativa* (capaz de articular todas as etapas dos percursos de aprendizagem em vistas a um informe global dos avanços e das lacunas).

Nesta direção, a *Avaliação Formativa* estaria intrinsecamente ligada ao processo de aprendizagem, necessitando de outro mecanismo avaliativo que se preocupe com o produto destas (JORBA; SANMARTÍ, 2003; ZABALA, 1998). Evidencia-se ainda que, durante o processo formativo da avaliação, busca-se constituir estruturas cognitivas positivas, que se materializam a partir da análise do processo ensino-aprendizagem na perspectiva de detectar os pontos frágeis e ajustá-los.

¹ Aqui compreendida nas dimensões trazidas por Souza (2009): prática gestora, prática docente, prática discente e prática epistemológica.

A avaliação diagnóstica é outro *tipo* de avaliação que se destaca. Ela atua no sentido de informar sobre os conhecimentos prévios dos estudantes e se aproxima do que Zabala (1998) diz da avaliação inicial, busca identificar em que nível se encontra o educando antes de iniciar o processo e objetivando ter

conhecimento do que cada aluno sabe, sabe fazer e como é, é o ponto de partida que deve nos permitir, em relação aos objetivos e conteúdos de aprendizagem previstos, estabelecer o tipo de atividades e de tarefas que têm que favorecer a aprendizagem de cada menino e menina (p. 199).

Assim a avaliação do *tipo* diagnóstica é compreendida como tomada de consciência (SANMARTÍ, 2009) dos pontos de partida a serem escolhidos, podendo oferecer informações que direcionarão os processos de ensino e, concomitantemente, os processos avaliativos.

A avaliação enquanto parte final do processo avaliativo, também denominada de *Avaliação Somativa*, tem por objetivo principal fornecer dados confiáveis à classificação dos sujeitos seja nos níveis de ensino, seja em outros níveis, e é realizada ao final do processo, possibilitando um julgamento do percurso. Pode ainda ter a finalidade de apontar outros caminhos, caso haja a necessidade de retomada do processo. Nesse sentido,

esta *Avaliação Somativa* ou integradora é entendida como um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial (avaliação inicial), manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, especialmente, a partir deste conhecimento, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo (ZABALA, 1998, p. 200-201).

Apesar de ser considerada um *tipo* de avaliação classificatória e de cunho puramente quantitativo, a *Avaliação Somativa* desempenha a função de integrar os dados colhidos com as demais avaliações e produzir informes substanciais à análise e à finalização de uma etapa do processo, a fim de rever ou consolidar as aprendizagens propostas. Neste sentido, o autor destaca ainda a necessidade de ser coletada uma vasta gama de informações sobre as aprendizagens dos estudantes e, somente depois, realizar a *Avaliação Somativa*, indicando a necessidade de se pensar em um percurso avaliativo coerente e contínuo.

Essa diversificação dos *instrumentos* de avaliação se deve à necessidade de conhecer o estudante em suas múltiplas formas de aprender. Nesse sentido, apenas testes e provas não são capazes de abarcar a dinâmica da aprendizagem, mas é pertinente destacarmos que não é a mudança de *instrumentos* avaliativos que delinea o tipo de avaliação, pois “um mesmo tipo de instrumento pode ser útil em diferentes momentos de aprendizagem e para diferentes

propósitos, embora as decisões que são tomadas em função dos dados recolhidos possam ser diferentes” (SANMARTÍ, 2009, p. 97). Logo, a função dos instrumentos avaliativos está intrinsecamente relacionada aos objetivos pretendidos e à forma de análise das informações advindas destes instrumentos.

As mudanças também são percebidas nas formas do *registro* da avaliação, uma vez que essa atividade por muito tempo se restringiu à mensuração da quantidade de aprendizagem e não à qualidade dessa aprendizagem. Para Silva (2010, p. 39), o registro deve ser feito de duas formas:

a primeira sobre os efeitos e os impactos do fazer docente em movimento, apontando sucessos e insucessos, avanços e recuos da prática pedagógica docente. A segunda é o registro interpretativo da produção do aprendente, buscando desvelar seus percursos trilhados para compreender a lógica que utilizam para construir suas hipóteses e respostas.

É nesse sentido que nota perde seu sentido totalizador, indicando a necessidade de se compreender a aprendizagem para além da medição de alcance de certas *hierarquias de excelência*. Faz-se necessária a adoção de outras formas de registro para além da nota e do conceito em escala. Como aponta Silva (2010), necessitamos compreender o registro como processo dinâmico e não como produto final. Da mesma forma, Gimeno-Sacristán (1998, p. 314) alerta para a fragilidade das notas enquanto fonte de informação da avaliação, uma vez que elas “são formas empobrecidas de refletir a informação sobre o rendimento dos alunos/as nas diversas áreas ou disciplinas do currículo”.

As *audiências*, fortemente caracterizadas pela exposição das notas, assumem o papel de informar, a partir de diferentes formas de registro, os avanços alcançados. Nesse sentido, ocorre também uma ampliação das *audiências*, que anteriormente consideravam apenas os estudantes, os pais, os administradores escolares, empregadores e outras escolas, e passam a considerar os sujeitos coletivos que compõem o contexto em que a escola está inserida. Isso equivale dizer que as *audiências* podem ser realizadas com os grupos e organizações sociais onde a escola e os estudantes estão inseridos, uma vez que os objetivos educacionais também foram por eles pensados.

Por fim, a *validação dos conteúdos* na prática avaliativa se dá primeiramente na criação dos critérios de seleção desses conteúdos, tomando como ponto de partida a relação dos conteúdos curriculares com o contexto e vice-versa, o que para Gimeno-Sacristán (1998, p. 122) significa dizer “que nem o valor do que se decide fora da escola é independente de

como se transforma depois dentro dela, nem que nada do que se produz em seu interior é totalmente alheio ao que acontece no seu exterior”.

A delimitação dos conteúdos compreendendo sua não-neutralidade dá possibilidades para se pensar numa seleção de conteúdos que atendam tanto ao conhecimento institucionalizado, quanto ao conhecimento produzido fora das “paredes/fronteiras” da ciência moderna. Nesse sentido é pertinente levar em consideração que:

a questão básica da relação entre a sociedade e a instituição escolar em dois sentidos: a) o que representa o conteúdo selecionado quanto ao capital comum disponível numa sociedade, dentro das formas possíveis de entender o que é cultura e conhecimento. b) como se reparte socialmente a cultura selecionada às distintas coletividades sociais – alunos/as – que frequentam o sistema educativo em seus diferentes níveis e especialidades (GIMENO-SACRISTÁN, 1998, p. 124).

Nesse sentido, a escolha dos conteúdos carrega uma problemática social e política; social no sentido de pretender uma homogeneização dos conteúdos selecionados sem considerar as diferenças e as especificidades dos estudantes que a eles terão acesso; política por ainda se sustentar em um padrão hegemônico que define o que é cultura e o que é conhecimento.

Sob essa ótica a validação dos conteúdos seria a tradução dessa hegemonia de poder e dessa homogeneização cultural. Porém, na perspectiva de avaliação pós-colonial, a seleção e a validação de conteúdos fazem justamente o questionamento dessas duas dimensões, evidenciando a necessidade de ruptura com o padrão sociopolítico estabelecido. Essa ruptura se torna possível se for possível também mudar as formas de legitimação e de validação da cultura.

Desta forma, cabe ao professor e à equipe docente compreender e selecionar os critérios que justificam a tomada de decisões, levando em consideração como foram adotados os critérios tal seleção. Nesse sentido, Gimeno-Sacristán (2000) irá apontar duas questões fundantes à análise dos conteúdos validados pelas avaliações no sentido de compreendermos os direcionamentos possíveis na escolha dos conteúdos curriculares:

- a) como se figura, social, institucional, subjetivamente e no currículo, o conteúdo e os processos considerados essenciais.
- b) que consequências tem para o aluno, para o ambiente social, para o clima da classe, para a instituição, a utilização e publicidade da informação obtida a respeito do primeiro ponto (p. 332).

Os conteúdos selecionados e posteriormente validados pela avaliação não podem estar desconexos da concepção de sociedade e de ser humano que se pretende formar. No caso da educação ofertada nas áreas rurais, se a pretensão é formar para o trabalho de exploração da terra, os conteúdos de natureza científico-instrumental atendem ao objetivo de aproximar os estudantes de um conjunto de conhecimentos apropriados para essa tarefa e a Avaliação da Aprendizagem deverá garantir a fixação desses conhecimentos. Mas se a proposta é formar para a superação da desigualdade de classes, os conteúdos de natureza experiencial são úteis ao reconhecimento da condição subalterna, logo a avaliação visa à crítica aos conteúdos de natureza científico-instrumental.

Porém, se a proposta formativa se inscreve na ruptura com as relações de subalternização e no resgate da *condição epistêmica*, os conteúdos não podem ser apenas de uma natureza ou uma finalidade. Os conteúdos validados pela perspectiva pós-colonial de avaliação necessitam ser pensados em suas múltiplas faces, seja pelo viés da ciência, seja pelo viés da experiência, mas não pelo viés da imposição. Há que se pensar os conteúdos enquanto construções ainda em andamento e enquanto construções dos sujeitos individuais e coletivos a partir do diálogo intercultural.

Considerações provisórias

Vivenciamos tempo em que a centralidade no conhecimento propedêutico e na avaliação puramente quantitativa tem se tornado regra, tendo ainda intrinsecamente práticas desse tipo comuns a várias instituições de ensino, apoiadas pela ação docente e pela fragmentação do currículo. O conhecimento compartimentado em disciplinas não acompanha a dinamicidade contextual, não se dispõe à reflexão, nem tão pouco leva em conta as individualidades dos sujeitos, pois a reprodução de saberes sem nexos ou sem significação real tem culminado em práticas de certificação.

Outro aspecto a ser evidenciado diz respeito aos ecos que essas práticas produzem, sobretudo, quando além de promover a compartimentalização do conhecimento, o valor das aprendizagens está preso a uma hierarquização. Nessa direção, as hierarquias de excelência criam e naturalizam o julgamento do valor das aprendizagens considerando que “os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos” (PERRENOUD, 1999, p. 11).

A criação das hierarquias de excelência atribui determinado valor aos conteúdos, de forma que, diante de um currículo que preze pela colonialidade do saber, conteúdos conceituais/instrumentais serão mais valorosos que os demais. Essa classificação, além de estabelecer relações assimétricas entre conteúdos, disciplinas, áreas etc., valoriza, assegura e hierarquiza a superioridade de certos grupos e de certos comportamentos.

Essa visão de educação escolar que vê o currículo e a avaliação como instrumentos de reprodução e controle de uma racionalidade única (ESTEBAN, 2010), acaba por produzir processos de inferiorização e a justificação do fracasso escolar, que estabelecem *hierarquias de excelência* que funcionam como mecanismo perverso de exclusão, sendo também reflexo de um modelo excludente de escolarização.

Desta forma, pensar uma Perspectiva Pós-Colonial de Avaliação da Aprendizagem é advogar por processos que compreendem a avaliação como significativa e transformadora e potencializadora da construção sócio crítica dos envolvidos no processo, rompendo com as hierarquias de excelência e promovendo diálogos entre culturas, saberes e cosmovisões. Mas, sobretudo, como nos aponta Silva (2004, p. 42), “a redefinição da concepção e das práticas avaliativas requer também uma mudança na cultura escolar, mais precisamente, um rompimento com a cultura da mensuração”.

Essa posposta se inscreve na busca por romper com a lógica classificatória, segregadora e excludente que a avaliação foi sendo utilizada ao longo dos tempos, que inviabilizou o trato das questões pedagógicas e se desviam ainda mais da função ética da avaliação, de forma que os dados quantitativos obtidos através dela se tornaram moeda de troca na prestação de contas à sociedade e à administração escolar. O controle necessário ao atendimento da lógica mercantil fez com que a avaliação privilegiasse aspectos bastante restritos em relação aos processos que ela se propõe avaliar, gerando também uma forte pressão entre o que se ensina e o que efetivamente se avalia.

Assim, extrapola a noção instrumental, bem como a razão utilitarista em direção à compreensão do Currículo como um processo mais amplo, sendo também visto como um projeto de formação. Projeto este que se apresenta inclusivo e articulador das demandas que o compõe, sendo este também um projeto de escolarização atrelado aos anseios de uma formação mais que escolar, marcadamente, humana. Logo, o currículo encontra na avaliação uma aliada para pensar o processo de escolarização para além da lógica da validação de conhecimentos pré-definidos.

A Avaliação da Aprendizagem na Perspectiva Pós-Colonial, para que atenda às necessidades de ensino-aprendizagem, entre outros fatores, estaria intrinsecamente relacionada a um projeto arrojado de transformação conceitual, procedimental e atitudinal, para educandos e educadores. Não para que se forme um conceito unívoco, mas para que, sobretudo, se estabeleçam práticas coerentes à formação de sujeitos emancipados e críticos.

Referências

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Educação do Campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial? **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventude**. vol. 8, n. 1, enero-junio, 2010, PP. 221 – 242. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/773/77315079011.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2011.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 6. ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferenças, aprendizagem e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Org.). **Olhares e Interfaces – reflexões críticas sobre avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 45-70.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMENO-SACRISTÁN, Jose. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIMENO-SACRISTÁN, Jose. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e *colonialidade* global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 455-491.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

JORBA, Jaume; SANMARTÍ, Neus. A Função Pedagógica da Avaliação. In: BALLESTER, Margarida. et al. **Avaliação como apoio a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 39-48.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios

Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 127-168.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/desenhos globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento frinteriço. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidade y la postcolonialidade imperial. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n. 3, p. 47-72, enero-diciembre de 2005.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – **Dossiê**: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Journal of World-Systems Research**, vol. 1, n.2, summer/fall, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Notas sobre "Raza" y Democracia en los países Andinos. **Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales**. vol. 9, n. 1, 2003. Disponível em: <http://bibliotecavirtual/ar/libros/venezuela/rvecs/1.2003/quijano.doc>. Acesso em: jun. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 201-246.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SARTORELLO, Stefano Claudio. Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago do Chile, 2009.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação Educacional do Trabalho Docente: fundamentos teóricos e implicações metodológicas. In: CRUZ, F. M. L. (Org.). **Teorias e práticas em avaliação**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010, p. 15-47.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora**: pressupostos teóricos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SOUZA, João Francisco de. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (Org.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009, p. 65-87.

TAPIAS, José Antonio Pérez. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. In: GIMENO-SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 36-74.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la educación**. Lima: Ministerio de Educación, 2005.

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

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 28.10.2019

Aceito em: 09.12.2019