

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA)
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE (IFRN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO (POSENSINO)

ARTEVALDO DA SILVA RAMALHO

AVALIAÇÃO, DECOLONIALIDADE E PRÁTICAS DOCENTES

MOSSORÓ

2022

ARTEVALDO DA SILVA RAMALHO

AVALIAÇÃO, DECOLONIALIDADE E PRÁTICAS DOCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, associação entre as Instituições de Ensino Superior: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito para a obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa 1: Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Orientadora: Dra. Josélia Carvalho de Araújo.

MOSSORÓ

2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

R165 Ramalho, Artevaldo da Silva.
Avaliação, decolonialidade e práticas docentes / Artevaldo da Silva
Ramalho. – Mossoró, RN, 2022.
96 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado
do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido,
2022.

Orientadora: Dra. Josélia Carvalho de Araújo.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Decolonidade. 3. Práticas
docentes. I. Título.

CDU: 37.091.26

ARTEVALDO DA SILVA RAMALHO

AVALIAÇÃO, DECOLONIALIDADE E PRÁTICAS DOCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, associação entre as Instituições de Ensino Superior: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito para a obtenção do título de mestre.

Dissertação apresentada e aprovada em 22/12/2022, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Josélia Carvalho de Araújo (Orientadora)

POSENSINO-UERN/IFRN/UFERSA



Prof. Dr. Josenildo Soares Bezerra (Examinador Externo)

UFRN



Prof. Dr. Paulo Augusto Tamanini (Examinador Interno)

POSENSINO-UERN/IFRN/UFERSA

AGRADECIMENTOS

À Oxalá, pelo dom da vida e pela determinação em momentos de fraqueza, por permitir a realização de mais uma vitória alcançada em minha vida.

À Isabel, que acolheu-me em sua casa; aos meus irmãos de coração, Dyego, Rafael e Ana Veronica; e aos meus primos, Marcelo e Juliana, por todo o carinho, cuidado e confiança ao longo de toda a minha jornada, vocês são as minhas bases, os quais me impulsionam a lutar sempre por dias melhores. Esta simbólica realização pessoal é uma pequena demonstração do meu agradecimento por tudo o que fizeram e fazem por mim, pois sei do empenho e do desejo de vocês para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus amigos, Alan Dantas, Diego Ariel, Hugo Napoleão, Magno Luís e Stayne Gomes, por todo amor e companheirismo. Obrigado por acreditarem e sonharem junto comigo nesta conquista de novos projetos. Agradeço por me incentivarem, apoiarem e serem tão presentes em todos os momentos da minha vida.

À minha estimada orientadora, Profa. Dra. Josélia Carvalho de Araújo, por conduzir-me na realização deste trabalho, por acreditar em meu projeto de pesquisa e aceitar-me como orientando, pela dedicação, pela disponibilidade, pela generosidade e pelas contribuições valiosas. Sem elas, eu não teria tanto êxito.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO). Aos professores Eliane Anselmo da Silva e Paulo Augusto Tamanini, agradeço pela leitura atenciosa e detalhada deste trabalho e pelas valiosas contribuições na banca de qualificação.

Aos meus colegas de mestrado, com quem dividi esses dois anos de aprendizagem, meu carinho e respeito a todos. Entretanto, frisarei alguns que se fizeram mais presentes nesta caminhada: Argentina, Anderson, Higo e Socorro.

Não poderia deixar passar em branco os agradecimentos aos professores das Escolas Estaduais Professor José Nogueira e Gilberto Rola, que aceitaram e colaboraram com a pesquisa de forma tão humana e solícita, o que nos permitiu a conclusão deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa modula-se à luz de uma problemática que surgiu a partir de uma inquietação pessoal, de uma aflição que amedronta todo aquele que se dedica profundamente a uma profissão na área educacional. Esse questionamento surgiu quando nos referimos a isto ou àquilo específicos da profissão de professor. No tocante ao nosso caso são as práticas avaliativas do professor que nos preocupa, mais precisamente, acentua-se o seguinte questionamento: quais avaliações devem ser aplicadas com métodos e técnicas de ensino que não sejam coloniais?. É a avaliação que nos perturba; a definição da prática a ser seguida nas escolas, além do *modus operandi* do docente em sala de aula. Todas essas questões são de extrema importância e são necessárias ao trabalho docente, logo é devido ao professor que se devem essas preocupações e todas as outras que aparecem no cotidiano escolar. Para tanto, o que nos incomoda é que, percebamos ou não, a cada professor que cruza a porta da sala de aula essa questão é vislumbrada: quais os sentidos da decolonialidade nas práticas docentes dos professores, apesar do contexto da colonialidade imposto no Ensino Médio público brasileiro, na atualidade? Assim, a compreendemos como uma questão tradicional, visto que se dirige aos fundamentos daquilo que acreditamos ser. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e documental, com investigação teórica bibliográfica direcionada para o campo das teorias pós-críticas, nas quais a questão principal faz-se presente no título, visto que investigamos o ofício de professor em relação ao estudo da decolonialidade e o seu desdobramento disciplinar nas práticas avaliativas, isto é, em sala de aula. Esses aspectos não se opõem, são, pelo contrário, interligados. Para atingir este objetivo geral dispusemos o nosso escrito dividido em quatro seções, todas elas dissertativas e divididas por subseções, nas quais discutimos, sequencialmente, mediante as seguintes etapas de investigação: revisão bibliográfica, estudo documental e realização de entrevistas. Como fundamento teórico, problematizamos Aníbal Quijano (2007, 2012), Catherine Walsh (2013), Cipriano Luckesi (2005), José Carlos Libâneo (1994), Nelson Maldonado-Torres (2012) e Walter D. Mignolo (2008), e dentre outros autores e parâmetros curriculares nacionais que contribuíram para esta pesquisa. Se há a decolonialidade, ou algo possível, não se esgotam as possibilidades de um fazer docente mais consciente, visando um mundo mais benevolente e dinâmico. Com a análise profunda dos documentos que regem à educação brasileira, especialmente no tocante à prática avaliativa dos docentes, como um estudo de mecanismos didáticos, além da observação *in loco* que possibilite uma melhor conclusão posterior à pesquisa bibliográfica, esta pesquisa embasa-se em entrevistas semiestruturadas, isto é, na aplicação de questionários realizados com professores de duas

escolas da cidade de Mossoró/RN, uma na zona urbana e a outra na zona rural. Outrossim, as vias interpretativa, investigativa e análise discursiva foram fundamentais para mostrar uma explicação plausível das práticas avaliativas do docente em seu ambiente da linguagem formativa. A colonialidade pode ser superada pela compreensão de que o ser humano, por si próprio, pode ter uma linguagem transformadora e íntima. Nós, docentes da educação básica, temos a responsabilidade ética para com a reinterpretação das nossas ações avaliativas. Nesse sentido, podemos construir uma educação mais crítica-reflexiva e decolonial em nosso fazer profissional, como mediadores da informação e da escolarização. Aconselha-se abrir os olhos para novas ponderações sobre a concretização da decolonialidade, bem como sobre o desenvolvimento integral do professor para a prática avaliativa mais humanizada na educação básica, de modo que o exercício profissional acompanhe o despontar decolonial que se apresenta na pesquisa contemporânea e na ação educativa de um país colonizado.

Palavras-chave: Avaliação. Decolonialidade. Educação. Práticas docentes.

ABSTRACT

This research arises from the light of a problematic that came from a personal uneasiness, from an affliction that frightens everyone who profoundly dedicates themselves for an educational profession. This questioning arose when we referred to this or that specific to the teaching profession. As far as our case is concerned, it is the teacher's evaluative practices that concerns us, more precisely in the following question: which exams should be applied with what kind of teaching methods and techniques that are not "colonial"? It is the exams who disturb us; the definition of what practices to use in schools, also the teacher's *modus operandi* in the classroom. All these questions are extremely important and necessary for teaching work, so these concerns and all others that appear in the school routine is due to the teacher. What bothers us is that, either we notice it or not, every teacher who crosses the classroom's door poses this question: What decolonial expressions in teaching practices of the teachers, despite the colonial context imposed in Brazilian's public high schools in our day? Thus, we understand it as traditional issue, because it goes in the direction of the fundamentals that we believe to be.

The study is characterized as a qualitative and documental research, with theoretical bibliographic research headed to the field of post-critical theories, where the main question is present in the title, we investigate the teaching profession in relation to the study of decoloniality and its disciplinary unfolding in evaluative practices, that is, in the classroom. These aspects are not opposed, they are, on the contrary, interconnected. To achieve this general objective, we divided our writing into four sections, all of which were dissertative and divided into subsections, where we sequentially discussed based on the following stages of investigation: bibliographic review, documental study and conducting interviews. As a theoretical foundation, we problematize Aníbal Quijano (2007, 2012), Catherine Walsh (2013), Cipriano Luckesi (2005), José Carlos Libâneo (1994), Nelson Maldonado-Torres (2012) and Walter Mignolo (2008), among other authors and national curriculum parameters that contributed to this research. If decoloniality exists, or something possible, there are a lot of possibilities of making the teacher's work more aware, looking forward to a more benevolent and dynamic world. With a deep analysis of the documents that govern Brazilian education, especially regarding the evaluative practice of teachers, such as a study of didactic mechanisms, in addition to the observation *in loco* that allows a better conclusion after the bibliographic research, this research is based on semi-structured interviews, that is, in the application of questionnaires made with teachers from two schools in the city of Mossoró-RN, one in the urban area and the other in the rural area. Thus, the interpretative, investigative, and discursive

analysis ways were fundamental to show a plausible explanation of the teacher's evaluative practices in their formative language environment. Coloniality can be surpassed by the understanding that the human being, as himself, can have a transformative and intimate language. We, basic education teachers, have an ethical responsibility with the reinterpretation of our evaluative actions. In this sense, we can build a more critical-reflective and decolonial education in our professional practice, as mediators of information and schooling. It is advised to open our eyes to new ponderations about the concretization of decoloniality, as well as about the integral developing of the teacher for a more humanized evaluative practices in basic education, in a way that the professional practice follows the decolonialization that shows itself in contemporary research and educative actions from a colonized country.

Keywords: Evaluation. Decoloniality. Education. Teaching practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O trabalho realizado em mais de uma escola na educação básica	80
Figura 2 – O percentual dos conceitos investigados na escrita: Colonialismo, Descolonização, Colonialidade e Decolonialidade	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos professores participantes da pesquisa	79
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Autores latino-americanos que trabalham com a temática decolonial	26
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS DE SIGLAS

CENSO	Conjunto dos dados estatísticos dos habitantes de uma cidade, estado, nação
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFRN	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
M/C	Grupo Modernidade/Colonialidade
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
QI	Quociente de Inteligência
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semiárido
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A EDUCAÇÃO JESUÍTICA NO BRASIL COLÔNIA	20
2.1 O Grupo Modernidade e Colonidade	25
2.2 Diferença entre os conceitos de Colonialismo, Descolonização, Colonialidade e Decolonialidade	30
2.3 Colonialidade do Poder, do Ser e do Saber	34
2.4 Pensamento crítico de fronteira	39
3 A COLONIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCACIONAL	45
3.1 Instrumentos avaliativos	50
3.2 <i>Ethos</i> Avaliativo: O Saber-Poder Do Professor	54
3.3 Práticas avaliativas	59
3.4 Escola pública e sua particularidade	64
4 MODELOS DE AVALIAÇÕES ESCOLARES	69
4.1 Percepção avaliativa	74
4.2 Percorso metodológico	78
4.3 Análise dos dados sistematizados	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	93

1 INTRODUÇÃO

Tendo a educação básica de ensino como centro das investigações, apoiamo-nos em obras que tratam do tema da avaliação e da decolonialidade. A avaliação e colonização são temas que impõem uma reflexão: quais os sentidos da decolonialidade nas práticas docentes dos professores, apesar do contexto da colonialidade imposto no Ensino Médio público brasileiro, na atualidade?. A partir das investigações dos autores estudados, podemos perceber que a avaliação e a decolonialidade estão interligadas pela influência que uma exerce sobre a outra, tendo em vista que a educação é consequência de um contexto político e historicamente situado. A problemática das relações entre educação e avaliação da aprendizagem com a colonialidade tem sido objeto de inúmeros estudos, reflexões e investigações no Brasil, como também em todo o continente Latino-Americano. Percebemos, com esse arcabouço teórico, que a avaliação tem se configurado um instrumento para questionar a existência dos conhecimentos construídos pelos não-europeus e sua contribuição para a formação humana e cultural dos indivíduos que estavam à margem do Ocidente.

É preciso entender que, anteriormente, as práticas dos instrumentos de avaliação configuraram-se como resquícios estratégicos da Europa para impor e afirmar suas teorias, seus métodos e seus materiais didáticos como verdades universais, inviabilizando e ocultando os sujeitos que produzem conhecimento. A decolonialidade avaliativa é, dentre outros, um importante mecanismo de luta contra o domínio do saber sobre o outro, enquanto sujeito de si. Em suas ações educativas, para as quais este tema dedica sua preocupação, faz-se necessário analisar os poderes intelectuais do saber adquirido pelo seu próprio povo, em uma espécie de reordenamento da educação básica.

Sob esse viés, o eixo que se busca é a conexão de práticas da avaliação da aprendizagem e dos pensamentos construídos a partir de pesquisas provindas da América Latina, assim como dos autores de outros lugares do mundo, num afastamento do Colonialismo dominante do saber. Essa reflexão no desenvolvimento de diferentes dispositivos de avaliação educativa, a partir de conceitos e pesquisas realizados por estudiosos que não sejam oriundos da Europa, torna-se necessária para pensar o outro e promover a decolonialidade de conhecimento crítico de fronteiras.

Assim, os instrumentos de avaliações são desafiadores na educação, que se tornou cada vez mais múltipla, em uma busca por construções de processos educativos e avaliativos voltados para a formação do indivíduo enquanto ser em desenvolvimento. Nesta pesquisa procuramos responder como uma civilização tão rica em cultura e em conhecimento, como é o

Brasil, foi dominada culturalmente por um saber importado e não despertou seus próprios materiais didáticos, sua própria metodologia, sua própria forma de avaliar seus discentes. Neste contexto, inquietos com essa situação, pretendemos diagnosticar os sentidos das práticas avaliativas numa perspectiva decolonial de ensino e aprendizagem no Ensino Médio da rede pública estadual de Mossoró/RN.

A trajetória da relação entre avaliação e decolonialidade na educação básica está marcada pela forma como os alunos têm sido tratados pelos instrumentos avaliativos nos últimos anos. Nesse sentido, este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, documental e com investigação teórica direcionada para o campo das teorias pós-críticas. Com a intenção de romper paradigmas coloniais da educação, percebemos, em discussões realizadas por uma turma do programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), que é possível fazer a diferença em sua profissão, em sala de aula e o mais tocante: na vida do discente. No decorrer das leituras, debates e experiências profissionais, apontou-se um caminho para a motivação desta pesquisa.

Ao longo da história educacional, as avaliações são, em alguns lugares, utilizadas como recursos de controle e disciplina, uma ação pedagógica que teve sua função distorcida e criou a imagem do autoritarismo refletida na prática do professor. Os métodos avaliativos tornaram-se práticas por meio das quais os alunos são submetidos às atividades seletivas e classificatórias. Em relação aos antigos exames, marcas das avaliações externas e face da colonialidade/modernidade, como ocorre na PROVA BRASIL, Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, provê-se uniformidade aos currículos, restringindo as ações dos profissionais que vivenciam o cotidiano escolar.

Assim, este trabalho traz, para o centro da investigação, o modelo de educação pré-estabelecida nos processos de colonialidade contemporâneos, termo bastante usado por

Quijano¹ (2007), membro-fundador do grupo Modernidade² e Colonidade - M/C e outros intelectuais latino-americanos como Mignolo (2010), Dussel (2019), que denunciam a colonialidade do saber e do ser, revelando que o fim do período colonial não significou o fim do Colonialismo, já que as suas marcas persistiram no tempo. Nesse percurso, emergiram temas que incluíram formulações e perguntas sobre as práticas de ensino e, portanto, pensamentos indispensáveis para o campo da pesquisa em ciências humanas.

Ademais, ao empregarmos a ideia da decolonialidade, discorremos no sentido educativo da educação, em decorrência da referência a um conjunto de conceitos e teorias que surgiram no final dos anos 1980, comprovando situações de opressões diversas. Nesse aspecto, as abordagens que regem a decolonialidade³ apresentam fundamentos para uma observação não apenas educativa, mas também econômica, das diversidades sociais e das relações de domínio na sociedade.

Em conformidade com Dussel (1993), todos aqueles que não se enquadram no ideário europeu, como os asiáticos, os índios, os americanos, os africanos, entre outros, eram negados como sujeitos. Os índios, por exemplo, são apresentados como bárbaros, desprovidos de identidade e passíveis de civilização, o que é considerado um “ato de Deus”. Para o autor, o conquistador é o primeiro homem moderno que colocara a sua individualidade violentamente ao outro. Este fato, ao longo dos anos, justificou massacres sob o pretexto do progresso.

À vista disso, os teóricos dessa corrente de pensamento expõem discussões do controle sofrido pelos povos originários a partir da conquista e da colonização europeia. Decorre-se deste fato histórico a nossa forma de produzir conhecimento que é herdada da cultura eurocêntrica, implicando-se em práticas educativas da matriz colonial, como também em processos discriminatórios de avaliação e de dominação.

Os estudos decoloniais, de acordo com a crítica ao molde colonial, apontam a marca da imposição de um pensamento hegemônico. Seguindo essa linha de raciocínio, o poder se

¹ Aníbal Quijano foi um dos teóricos sociais latino-americanos mais astutos e decididos da segunda metade do século XX. Os seus ensaios pioneiros sobre a “Colonialidade do Poder” não só inspiraram o projeto da Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade, como também influenciaram inúmeros intelectuais e ativistas não necessariamente envolvidos na chamada “Virada Decolonial”. Embora Quijano não tenha deixado um texto no qual todas as características de sua teoria sobre “Colonialidade” sejam sistematizadas, pode-se supor que o extenso ensaio “Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina”, publicado pela primeira vez nos anos 2000, pretendia fornecer uma visão geral do seu pensamento.

² “A ideia de modernidade trata-se de modificações subjetivas e matérias das interligações sociais em um determinado período da história mundial que culminou com a instituição da América, que a partir de sua fundação, um diferente tempo/espço se constitui na transformação subjetiva e material da sociedade” **(falas dos autores)**.

³ “A ideia central da decolonialidade é ter autonomia do pensamento, ter seu lugar de fala, não mais uma visão exógena, é buscar um desprendimento epistemológico eurocêntrico; Investigar os poderes intelectuais do saber adquirido pelo seu próprio povo, em uma espécie de reordenamento intelectual” **(falas dos autores)**.

relaciona com o conhecimento, lembrando-nos a afirmativa de Bacon (1979) que o conhecimento é poder⁴. Sendo assim, respeitando as considerações dos autores já citados, elencamos interseções que podem vir a auxiliar a pesquisa sobre os novos aspectos da educação básica, em termos teóricos e metodológicos que apontem para uma prática multidisciplinar que ainda não foi explorada.

Nisso, a relevância da investigação que pretendemos realizar justifica-se em função da necessidade de uma concentração acerca do processo de desenvolvimento docente e suas intervenções no ensino básico, com o intuito de contribuir para a valorização da docência, a melhoria de seu processo formativo e para o processo de ensino e aprendizagem na educação básica.

Nesse sentido, o propósito desta investigação é diagnosticar a decolonialidade e as práticas avaliativas dos professores da zona rural e urbana da rede pública estadual de ensino de Mossoró/RN, contribuindo para o conhecimento da realidade atual e produzindo, assim, novas perspectivas para uma atuação ampla e comprometida com a realidade dos discentes. Elencamos, como norteador da nossa pesquisa, o seguinte objetivo geral: diagnosticar os sentidos das práticas avaliativas numa perspectiva decolonial de ensino e aprendizagem no Ensino Médio da rede pública estadual de Mossoró/RN; bem como os objetivos específicos: a) identificar a colonialidade e a decolonialidade em seu contexto histórico e escolar numa perspectiva dialética; b) analisar as práticas avaliativas e sua relação com a perspectiva decolonial e qual o papel da avaliação dentro do processo de colonização do espaço escolar; c) apresentar um perfil na construção de mais diálogos sobre as concepções de avaliação escolar que desvelem práticas educativas decoloniais na atualidade.

No desenvolvimento do nosso trabalho, buscamos, em um primeiro momento, explanar o contexto histórico educacional, assim como uma narrativa referencial sobre os conceitos e teorias que abordam a temática da decolonialidade, colonialidade e pensamento crítico de fronteira, além do que vem sendo escrito sobre a decolonialidade e as práticas avaliativas no contexto da educação pública brasileira. Em seguida, procuramos estabelecer um diálogo acerca do Colonialismo e da decolonialidade avaliativa nas práticas educacionais, isto é, no ensino, buscando uma relação entre a nossa temática e as áreas de interesse da nossa pesquisa, que é a relação entre decolonialidade e avaliação.

⁴ A ligação entre conhecimento e poder, segundo Bacon (1979), nos permite apresentar como o saber é determinante no íntimo de um espaço social e político, possibilitando que o indivíduo tenha autonomia em sua conduta e uma atuação melhor em seu ambiente social e pessoal. Além disso, elenca o conhecimento, que é algo indispensável para as relações interpessoais e permite uma melhor capacidade de interpretar as condições de observações e poderes.

Por fim, esta pesquisa intenciona investigar a avaliação, a decolonialidade e as práticas docentes, analisando o contexto educativo da rede pública de ensino rural e urbano do município de Mossoró/RN. Para esta discussão, resguardamo-nos em documentos que regem a formação docente e o ensino escolar, bem como buscamos perceber a visão do professor em seu trabalho educativo, o seu método formativo e os sentidos em sua prática na escolarização básica.

Outrossim, a metodologia utilizada na realização desta pesquisa foi a seguinte: método de abordagem – sob o ponto de vista de abordagem do problema; este é um trabalho de natureza qualitativa e documental. Para a realização desta pesquisa e obtenção de resultados satisfatórios, aconteceu a análise dos documentos que regem a educação brasileira, especialmente no tocante à prática avaliativa dos docentes, como estudos sobre os mecanismos didáticos de avaliação, além da observação *in loco*, que possibilitou uma melhor compreensão do objeto de pesquisa.

Em momento posterior à pesquisa bibliográfica ocorreram entrevistas semiestruturadas com seis professores de duas escolas estaduais de Mossoró/RN, as quais são: Escola Estadual Professor José Nogueira (perímetro urbano) e a Escola Estadual Gilberto Rola (zona rural). Desse modo, por meio da aplicação de questionários aos docentes, foi realizada uma apreciação das respostas adquiridas neles e uma análise discursiva. Por fim, a apreciação dos dados foi feita a partir de suas considerações, utilizando-se o programa *Microsoft Excel* versão 2010 e levando em consideração o número da amostra. Os dados fornecidos pelos entrevistados foram expressos em gráficos e tabelas.

A observação desenvolveu-se em escolas que têm o Ensino Médio, uma vez que a preocupação por êxito nas avaliações no terceiro ano é a chave de acesso para o ensino superior. No entanto, isso se deve à ênfase dos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, podendo ser observadas também outras formas avaliativas, com base na interdisciplinaridade proposta no próprio estudo da pesquisa. Com base nos dados obtidos, por meio dos métodos de pesquisa aplicados em sala de aula, ocorreu uma reflexão consistente sobre a relação entre avaliação e decolonialidade, de modo que, enquanto objeto de estudo, esta deve estar incluída nas disciplinas de Filosofia, História, Sociologia e Geografia, no ensino médio, constituinte do currículo de Ciências Humanas e suas tecnologias.

Após as observações efetuadas nas escolas, aplicando a metodologia e o referencial, observou-se se as hipóteses em questão se confirmam: a) diante das dificuldades com as quais o profissional se depara, verificar se há possibilidades de refazer uma prática avaliativa eficiente e criativa para construir um conhecimento autônomo; ou b) com conjuntos de pensamentos investigados, analisar se é possível elencarmos intervenções que auxiliem as investigações por

meio de aspectos diferenciados na educação básica, em termos teórico-metodológicos, assinalando uma ação interdisciplinar.

Com isso, ressaltamos a importância de conhecer o que vem sendo formado nesse campo de estudo, as abordagens e os métodos adotados, ainda suscitando um novo olhar para a investigação do tema. Diante desse cenário, desenvolveu-se um trabalho relevante acerca das percepções da decolonialidade/avaliação, especificamente sobre as práticas docentes na rede básica.

2 A EDUCAÇÃO JESUÍTICA NO BRASIL COLÔNIA

Em nossas incursões analíticas, a partir do contexto das Expansões Marítimas e do Período Colonial, que estabeleceram uma relação entre Portugal e Brasil, os colonizadores tinham em mente o domínio e o controle de novas terras que pudessem proporcionar riquezas e mão de obra sem nenhum custo. Assim, a colonização trouxe a sua capacidade de estruturar e expandir a Igreja Católica, bem como esta, na Europa, enfrentava várias manifestações, em especial, a Contrarreforma: ação de reorganização da Igreja Católica que ocorreu na cidade de Trento, na Itália em 1545, com o objetivo de reformular a própria religião e frear o Protestantismo que estava acontecendo em toda a Europa. Nisso, para dar uma resposta rápida foi instituída a Companhia de Jesus. Nas palavras de Paiva e Puentes (2000), confirmamos o seguinte raciocínio:

A criação da companhia de Jesus (em 1539) foi fruto do amplo movimento que gerou profundas transformações na Igreja Católica nos inícios do século XVI, resultado, de um lado, dos contínuos esforços de rejuvenescimento e de reorganização a que historicamente esteve submetida; de outro, como consequência das imensas pressões exercidas pela Reforma Protestante, no bojo de mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais que atravessaram a Europa (PAIVA; PUENTES, 2000, p. 2).

Neste cenário, a Companhia de Jesus, em 1549, tornou-se responsável pela missão de proteger os preceitos católicos nas colônias. Por isso, as primeiras bases educacionais do Brasil foram cristãs, basicamente católicas, tendo como objetivo principal a imposição da religião católica nessas terras conquistadas, no caso, o país que seria futuramente o Brasil. As raízes da história da educação básica são caracterizadas pela presença ativa do Cristianismo, em especial, o Catolicismo. Os padres, logo no início da colonização brasileira, tinham em mente a ideia de manter ligações íntimas com a Coroa de Portugal, com a intenção de realizar uma evangelização unida à educação. Dessa maneira, durante um longo período, não era possível separar os conceitos: ensino, religião e catequese. O ensino e/ou a catequização dos povos indígenas e, posteriormente, dos povos originários da África, enquanto escravizados, agradava o governo de Portugal, uma vez que evangelizar era mais aceitável às práticas da escravidão, que perdurou nas colônias por muito tempo.

Os sacerdotes da Companhia de Jesus instituíram um ensino com o objetivo de catequizar os povos escravizados do novo continente americano no tocante aos índios, como também ensinar a catequese para filhos e filhas dos primeiros moradores portugueses. Vale

lembrar que a educação com um fim religioso foi um fato claro na escolarização do país. O ensino se apresentava como pilar da colonização. A Igreja e a sociedade viam com bons olhos essa relação que existia entre a fé e a razão, mesmo que essa razão fosse subsumida pela religião. A Coroa Portuguesa sabia que a educação era muito importante para o controle político. Dessa maneira, não se intrometia nas ideias e ações educativas às quais os presbíteros estavam intimamente relacionados.

Os europeus, ao invadirem e se apossarem do território – o Brasil, não tinham em mente uma preocupação com a educação dos povos que seriam dominados. Todavia, o governo português autorizou a vinda dos clérigos para suas terras conquistadas. Veio então a Companhia de Jesus com a finalidade de fazer um trabalho religioso e pedagógico com os indígenas. Os reverendos rejeitavam o senso comum que cada nativo carregava consigo. Esses não tinham respeito e nem consideração pelo saber local de seus moradores que era adquirido por meio da oralidade e experiências de vida, dos costumes ou ainda da cultura.

Desrespeitando os conhecimentos, eles estavam desmerecendo a tradição de cada povo, considerando a sua como superior, a qual todos os colonizados deveriam seguir e adotar como “correta”. Para os catequizadores, a cultura dos índios e africanos não tinha nenhuma serventia, era como “começar do zero” em sua vida formativa, uma vez que, na mente dos padres, os escravizados não poderiam ter autonomia, não deveriam acreditar em outros deuses, não tinham capacidade de pensar. Assim, só restava a obrigação de aceitar e acreditar nos ensinamentos oriundos de fora, os ensinamentos cristãos, ou seja, o ensino jesuítico etnocêntrico e colonial. Segundo Rocha (1988):

Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade etc. (ROCHA, 1988, p. 5).

Sob essa ótica, tal visão excluía a crença e a cultura dos povos indígenas e africanos, impulsionando novas práticas religiosas, costumes e uma nova linguagem, tudo imposto pela Europa.

Ao ensinar os indígenas, ou catequizá-los, convertê-los, para os mestres, esses povos eram como uma tábula rasa, considerando que, na visão dos colonizadores, os índios não professavam nenhuma religião, não acreditavam em seres divinos, não tinham raciocínio, assim, deveriam aceitar os ensinamentos católicos. No período da colonização, o ensino se

diferenciava como característica da coroa no controle dos povos e na conquista de novos fiéis. As escolas religiosas tornaram-se cada vez mais influentes. No entanto, inúmeros julgamentos começavam a surgir, em especial, envolvendo o dogmatismo, bem como os interesses políticos, sociais e econômicos.

Neste cenário que a colônia se encontrava, entra em cena a figura do Marquês de Pombal, responsável por uma reforma educacional baseada nos ideais iluministas. A Coroa de Portugal logo aderiu ao movimento e também a Colônia Brasileira. Entretanto, o Marquês não conseguiu rapidamente introduzir as suas ideias educacionais nas terras brasileiras, tendo em vista a força intensa do Catolicismo agindo dentro das instituições escolares.

Dessa forma, mesmo com todas as regras, organizações e estruturas pedagógicas e políticas, o ensino jesuítico não estava mais satisfazendo o Marquês de Pombal porque as instituições de ensino da Companhia de Jesus só atendiam aos preceitos e interesses da religião, enquanto o Marquês voltava-se para os interesses do Estado. Essas divergências de ideias fizeram com que os padres professores fossem expulsos do território brasileiro em 1773, podendo ser considerado um fato histórico de relevo.

Segundo os fatos históricos, o Marquês de Pombal tinha as suas dúvidas em relação a forma como era feita a escolarização aos nativos e se mantinham as regras da Coroa Portuguesa. Para ele, os homens brancos e/ou europeus eram apresentados aos índios como maus, mais interessados na conquista por terras e ouro do que em qualquer fato e, mais preocupante, preparados para maus-tratos e violências. Para o Marquês de Pombal:

O afastamento dos jesuítas dessa região significava tão somente assegurar o futuro da América Portuguesa pelo povoamento estratégico. O interesse de Estado acabou entrando em choque com a política protecionista dos jesuítas para com os índios e melindrando as relações com Pombal, tendo esse fato entrado para a história como uma grande rivalidade entre os ideais iluministas de Pombal e a educação de base religiosa jesuítica (AMARAL, 2006, p. 5).

O diálogo entre a Igreja e o Estado se manteve conturbado na passagem do imperialismo brasileiro. Depois, o Cristianismo foi instituído como a crença oficial da população. A situação transforma-se somente com o início do governo republicano. Com a chegada da República adotaram-se a inclusão da laicidade, com a ideia de neutralidade religiosa sobre o Estado. O mundo passava por diversas mudanças, além da Revolução Francesa; mesmo caso da Companhia de Jesus, os princípios e as ideias da independência americana iriam certamente trazer inspirações para o povo brasileiro.

Com tantos acontecimentos, eis que foi elaborada a Constituição de 1891, que, de fato,

legitimou a separação das instituições religiosas com o governo, oficializando em seus textos o Estado Laico⁵, como governo que não tem nenhuma ligação com a religião, assim como não intervém em suas práticas confessionais. Reforçamos estes argumentos com a carta constituinte de 1988, em seu art. 5º, inciso VI, que assegura a liberdade de crença aos cidadãos, conforme se observa:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias (BRASIL, 1988, art. 5º).

A ideia de laicidade no Brasil foi muito importante para o processo de desenvolvimento no período republicano, tratando com respeito e igualdade as diversas religiões e crenças. É importante ressaltar que o fato religioso é identificado e reconhecido como identidade e característica cultural do povo brasileiro. Essa separação entre a Igreja e o Estado não foi vista com bons olhos pelos religiosos que aqui viviam, foi então que passaram a edificar seus centros educacionais e tiveram participação ativa na formação de professores. Esses religiosos argumentavam que esse afastamento poderia ter sequelas irreparáveis na educação do povo brasileiro.

Em meados da década de 1930, o ensino religioso foi introduzido ao currículo escolar nas escolas públicas primárias, secundárias e as normais – assim denominadas à época. Essa institucionalização não se apresentou como algo estranho, já que existiam os contextos anteriores da história, especialmente, a ligação religiosa e educacional no período do Colonialismo.

Decerto, a educação brasileira é formada por várias histórias nas quais podemos notar marcas próprias que diferenciam cada época em que foram estabelecidas. Uma dessas histórias, sem dúvidas, reporta-se às capitanias hereditárias, com a educação e a responsabilidade da Companhia de Jesus. E não é sem motivo, já que é quase impossível pensar na história da educação brasileira sem colônia; e pensar colônia sem a Companhia de Jesus. Estudar o ensino brasileiro em seu primeiro século de colonização implica, fundamentalmente, buscar abranger a realidade da época dos pontos de vistas religioso, econômico, político e cultural.

⁵ Estado laico ou secular é aquele que não se manifesta em assuntos religiosos, garante a liberdade religiosa e não adota religião oficial. Dessa forma, contribui para o respeito à diversidade religiosa.

Para isso, torna-se importante as fontes que retratam o modo como aquele contexto social se apresenta. Um problema a ser encarado neste tipo de estudo histórico é o das fontes de pesquisa. Fontes de primeira mão são poucas, porque nesse tempo as pessoas que se destinavam a escrever eram os sacerdotes ou tinham sido seus alunos, ou mesmo que não o fossem, haviam sido influenciados por eles. Ou seja, já existia a colonialidade do saber.⁶ Não existia, na época, um material didático propriamente brasileiro, porque as obras eram escritas por padres portugueses. Assim, para considerar a problemática educacional nos primeiros anos de colonização é necessário ir adentrando no contexto histórico em que o Brasil fazia parte das descobertas e da colonização, no conceito de colônia. A política colonial constrói possibilidades de acumulação apresentando-se:

Como um tipo particular de relações políticas, com dois elementos: um centro de decisão (metrópole) e outro (colônia) subordinado, relações através das quais se estabelece o quadro institucional para que a vida econômica da metrópole seja dinamizada pelas atividades coloniais (NOVAIS, 1992, p. 20).

Fausto (2002) ao analisar a concepção evangelizadora da Companhia de Jesus nos mostra que a concepção missionária:

Constituiu no esforço de transformar os índios, através do ensino, em ‘bons cristãos’ significavam também adquirir os hábitos de trabalhos dos europeus, com o que se criaria um grupo de cultivadores indígenas flexível às necessidades da colônia (FAUSTO, 2002, p. 49).

É fácil nos depararmos com vários livros de história do ensino básico que narram como a colônia fazia parte deste contexto histórico da colonização europeia moderna, fruto do surgimento dos estados nacionais e da expansão comercial marítima portuguesa. Estas iniciativas tiveram um alto custo e foram financiadas pelo governo português, tornando-o o mais forte e poderoso império que já existiu. Apenas a Coroa Portuguesa tinha condições de enfrentar o considerável custo deste empreendimento que envolvia a segurança, a construção de escolas e navios e, ainda, o apoio da religião como um freio para toda a civilização. Quando pensamos na criação da narrativa sobre decolonialidade⁷ e avaliação, sabíamos que iríamos nos

⁶ Colonialidade do saber - entendida como a retaliação de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que negava o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, sem cultura, pois pertencem a “outra raça”.

⁷ A decolonialidade apresenta-se como um processo que busca transcender historicamente a colonialidade e, de acordo com vários autores latino-americanos, supõe um método que possibilite dar ao sujeito o seu lugar de fala na construção dos conhecimentos adquiridos pelo seu povo, uma ação libertadora e urgente para o nosso cotidiano para romper a manipulação do padrão de poder colonial.

deparar com essa parte da história e que não poderíamos deixar de relatar esse momento vivenciado por nossos antepassados. Ademais, entendemos ser necessário trazer para a narrativa uma breve descrição sobre esse contexto histórico brasileiro. Não podemos abordar ou construir um pensamento em relação ao Colonialismo, a descolonização ou a colonialidade e a decolonialidade sem remeter a esta parte da nossa história.

Dessa forma, ficou nítido que, desde o processo de colonização, os povos originários têm sofrido mutilação de sua cultura, de sua fé e, principalmente, de seu conhecimento; fato que nos revela a imposição de uma estrutura formada por europeus que não respeitaram os habitantes que aqui viviam. A colonização trouxe para vários lugares do mundo muitas sequelas de segregação e desrespeito com o próximo, impossibilitando que o outro indivíduo tivesse vez e voz.

A educação, em especial, foi outra forma de controle sobre os colonizados que, embora tivessem seu conhecimento prévio em relação a outras questões referentes ao conhecimento, já traziam consigo o seu conhecimento inato de situações e contextos que os estrangeiros não tinham posse sobre eles. As experiências que foram construídas no processo de formação desses habitantes, ou seja, a tradição local de cada civilização, trazia um valor importantíssimo para o desenvolvimento emocional e racional dessa população marginalizada e escravizada pelos europeus.

Considerando que a política educacional avaliativa brasileira, como parte de uma sociedade marcada pela colonização, tem como uma de suas consequências originárias da cultura de ensino a colonialidade do saber, a reflexão sobre a educação e a avaliação da aprendizagem em sua relação com a colonialidade vem sendo objeto de vários estudos realizados no meio acadêmico. Assim sendo, a presente investigação pode encontrar alguns elementos locais para a contribuição e reforço do que já está, *a priori*, posto em nossa sociedade, denunciando a necessidade de mudanças em nossas práticas avaliativas e educativas.

2.1 O Grupo Modernidade e Colonidade

O Grupo Modernidade/Colonidade/Decolonialidade propõe uma investigação que denuncia o Colonialismo continuado. Anibal Quijano (1992), no cenário acadêmico, foi considerado o pioneiro do projeto modernidade e colonidade, e sugere que, mesmo tendo o período colonial findado, a colonialidade ainda persiste na economia, na política e no conhecimento. O grupo “Modernidade e Colonidade”, formado por intelectuais de diferentes

procedências e inserções, busca construir um projeto epistemológico. Consideramos as contribuições deste grupo de especial relevância e originalidade, apresentando potencial instigante para a reflexão sobre decolonialidade, relações étnico-raciais e educação, no contexto atual do continente Latino-Americano e, especificamente, em nosso país.

Os pesquisadores que fazem parte desse grupo são formados predominantemente por intelectuais da América Latina e apresentam caráter heterogêneo e transdisciplinar. As figuras centrais desse grupo são os autores apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1 - Autores latino-americanos que trabalham com a temática decolonial

FORMAÇÃO	AUTOR	NACIONALIDADE
Sociólogo	Aníbal Quijano	Peru
Antropólogo	Arturo Escobar	Colômbia
Linguista	Catherine Walsh	Porto Rico
Filósofo	Enrique Dussel	Argentina
Filósofo	Nelson Maldonado Torres	Porto Rico
Sociólogo	Ramón Grosfoguel	Porto Rico
Semiólogo e Teórico Cultural	Walter Mignolo	Argentina

Fonte: Elaboração dos autores (2022).

Para reforçar o aparecimento desse grupo e considerando o que diz o sociólogo Ramón Grosfoguel (2008), a seguinte narrativa:

Ao preferirem pensadores ocidentais como principal instrumento teórico traíram o seu objetivo de produzir estudos subalternos. Entre as muitas razões que conduziram à desagregação do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, uma delas foi a que veio opor os que consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna (o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo) àqueles que a viam como uma crítica decolonial (o que representa uma crítica do eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados). Para todos nós que tomamos o partido da crítica decolonial, o diálogo com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente - ou seja, de descolonizar - a epistemologia e o cânone ocidentais (GROSTOGUEL, 2008, p. 116).

Modernidade/Colonidade/Decolonialidade, conquanto tenha assumido o que mais tarde seria a decolonialidade, também tem o questionamento ao Colonialismo continuado como objeto central, de luta e de resistência ao monopólio estabelecido pela Europa. De certa forma, tanto a colonialidade como a decolonialidade são produtos da modernidade e não existe

modernidade⁸ sem colonialidade. Outrossim, vale frisar a contribuição de Santiago Castro-Gómez, cuja tese lembrou a necessidade de decolonialidade, ou seja, da realização do processo de desconstrução das epistemes da colonialidade do saber, do poder e do ser. Castro-Gómez (2007) é um dos que desenvolveu a problemática da colonialidade e, desde as suas investigações, acordamos com ele quando nos diz que:

A visão colonial sobre o mundo obedece a um modelo epistêmico implantado pela Modernidade ocidental, [...] tanto no pensamento como nas estruturas, a Universidade se inscreve na chamada estrutura triangular da colonialidade: a colonialidade do saber, a colonialidade do poder e a colonialidade do ser (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 79-80).

A decolonialidade, entretanto, não é só um projeto de salvação individual, e sim uma ação que aspira “construir um espaço de fala do outro”. A partir desses conceitos fundamentais, desde o final dos anos 1990, surgiu nos movimentos sociais populares, com o grupo Modernidade e Colonidade, a ampliação e a afirmação de suas reflexões sobre as relações entre a colonialidade e a modernidade. Para o antropólogo haitiano Michel-Rolph Trouillot (2002):

Se a modernização tem a ver com a criação do lugar – como uma relação dentro de um espaço definido –, a modernidade tem a ver com a projeção desse lugar – o local – sobre um fundo espacial teoricamente ilimitado. A modernidade tem a ver tanto com a relação entre o lugar e o espaço, como com a relação entre o espaço e o tempo. Para poder prefigurar o espaço teoricamente ilimitado – em oposição ao espaço dentro do qual o mando ocorre – é necessário pôr o espaço em relação com o tempo ou se remeter a uma temporalidade única, que é a posição do sujeito situado nesse lugar. A modernidade tem a ver com estes aspectos e momentos no desenvolvimento do capitalismo mundial que requerem a projeção do sujeito individual ou coletivo tanto sobre o espaço como sobre o tempo. Tem a ver com a historicidade (TROUILLOT, 2002, p. 849).

A elaboração intelectual da metodologia moderna determinou uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzi-lo que provam o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno. Esse aspecto e modo civilizatório de dar informação se reconhecem como Eurocentrismo. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de

⁸ “A modernidade é um período da história das ciências humanas, que influenciou fortemente tanto o contexto cultural, quanto ditou um conjunto de normas sociais, em que o ser humano passa a ter pensamentos e comportamentos socioculturais que o faz reconhecer-se como um indivíduo autônomo que não se move mais pela crença, e utiliza-se da razão, atuando sobre a natureza e a sociedade. São frutos do Renascimento e do Iluminismo – na ‘Era da Razão’ do século XVII” (**falas dos autores**).

conhecimento que sobrepõe-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e aos seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa, quanto no resto do mundo.

Uma das características do Projeto Político Pedagógico da decolonialidade consiste em sua extraordinária capacidade de elucidar e de sistematizar o que está em pauta, esclarecendo historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber, e ofertando suportes para repensar as estratégias para mudar a realidade. Contudo, não queremos correr o risco de fazer do projeto decolonial apenas um conhecimento acadêmico que oculta as suas raízes nas lutas de resistência, ou em outras palavras, tornando a decolonialidade mais uma moda acadêmica e menos uma investigação de intervenção sobre o giro decolonial.

O giro decolonial é um termo criado originalmente por Nelson Maldonado-Torres (2005), que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, a lógica da modernidade e colonialidade. O “giro decolonial”, fazendo um contraponto com as demais “correntes de pensamento”, é bastante novo e boa parte da sua produção acadêmica mais significativa centraliza-se sobre outras ações metodológicas. Essas alternativas práticas têm estreita relação com as experiências “localizadas”. Assim, os autores decoloniais vêm pensando e discutindo, ventilando propostas teórico-metodológicas a partir das suas próprias experiências locais, junto aos movimentos sociais e em função das vivências e conhecimentos adquiridos por meio de seu povo.

Mignolo (2003) confirma que a proposta do giro decolonial epistêmico é invenção da matriz colonial de poder criada pelo Colonialismo. Outro conceito central, introduzido também por Mignolo (2003), é a diferença colonial, entendida como um pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade do poder na estruturação do mundo moderno/colonial. Tal conceito foi formulado como forma não de restituir conhecimento, mas de reconhecer conhecimentos, “outros” em um horizonte epistemológico transmoderno, ou seja, construído a partir de formas de ser, pensar e conhecer diferentes da modernidade europeia, porém em diálogo com esta.

A questão central num projeto de emancipação intelectual é a coexistência de diferentes formas de conhecimentos locais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento desses autores. Vale ressaltar que esses nomes englobam autores de origens muito diferentes, muitas vezes eles são de campos epistemológicos diferentes, mas têm sempre um ponto em comum pautado em suas teorias e linhas de pesquisa que é uma crítica contundente a esse sistema capitalista colonial. À vista disso, queremos frisar que todos fazem intervenções referentes à prática do Colonialismo,

especificamente na maneira como ele produz conhecimento (quando nos referimos aos autores, são os pertencentes ao Grupo Modernidade e Colonidade).

Não há questionamentos de que uma das façanhas do grupo de investigação Modernidade e Colonidade foi de organizar e apresentar para a comunidade acadêmica com lucidez e debates, os questionamentos que estavam divididos em seus respectivos autores, isto é, de trazer para discussão a importância do saber como uma dimensão estruturante do sistema moderno colonial. A perspectiva da diferença colonial requer uma visão sobre os enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas. Supõe-se o interesse por produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental. Logo, o eixo que se busca é a conexão de formas críticas de pensamento produzidas a partir da América Latina, assim como com autores de outros lugares do mundo.

Nesse aspecto, buscamos nesta pesquisa uma definição modesta da decolonialidade, que não só se remete a um grupo de autores, a fim de compreender os processos de ensino e de luta pela resistência ao conhecimento importado. Nisso, mesmo que a decolonialidade tenha o seu sentido voltado ao grupo de pesquisadores, escolhemos por um sentido mais voltado para a área da avaliação. Queremos trazer ideias e reflexões que estão no pensamento local dos profissionais que praticam todos os dias o processo de ensino-aprendizagem.

A decolonialidade assume a necessidade de afirmação na educação para a produção do conhecimento. No entanto, são necessárias as devidas estratégias para resolver os problemas que existem no ensino, trata-se aqui de concretizar o conhecimento que tem uma ação de qualificação do saber, entendida como uma ruptura com a lógica monológica das verdades universais no abstrato, permitindo o lugar de fala e o conhecimento daqueles que foram apagados, invisibilizados e negados pela colonialidade.

Desse modo, este contexto constitui-se como uma emergência de diálogo e de aceitação de perspectivas do conhecimento e de povos que foram subalternizados dentro da colonialidade. Numa atitude de coragem, compromisso educacional e epistemológico, o movimento decolonial e a intelectualidade brasileira trouxeram uma nova visão de educação emancipatória, a qual os produtores de conhecimento estão interligados intimamente com a realidade que os cercam, para o campo das ciências humanas e sociais e, principalmente, para o ensino diferenciado. A esperança da avaliação decolonial encaixa-se nesse processo de descolonização dos currículos e do conhecimento formativo na rede básica de ensino.

Os pesquisadores latino-americanos discutem como incluir os conhecimentos produzidos por autores locais e sobre os diálogos que permeiam o lugar da subalternidade epistemológica imposta. Quanto à autonomia, as produções e o conhecimento do contexto da

avaliação decolonial dizem respeito a um percurso de ruptura epistemológica e social no sentido de descolonizar os processos avaliativos e o próprio campo do conhecimento educacional. Além disso, indagamos a primazia da interpretação e da produção eurocêntrica de mundo e do saber científico. Em síntese, essas reflexões possibilitam um pensamento educacional emancipatório produzido por outros sujeitos que geram outras pedagogias.

2.2 Diferenças entre os conceitos de Colonialismo, Descolonização, Colonialidade e Decolonialidade

O Colonialismo pode ser entendido como a formação histórica dos territórios coloniais; e a colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir, até mesmo, na ausência de colônias formais. O Colonialismo se manteve presente em todo o processo de construção da sociedade moderna e democrática e, como a colonialidade, as suas derivações ainda mantêm-se vivas em textos didáticos nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna (TORRES, 2007).

Segundo o sociólogo peruano Anibal Quijano⁹ (2007), Colonialismo e colonialidade são dois conceitos relacionados, porém distintos. O Colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração no qual:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém, nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o Colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado (QUIJANO, 2007, p. 93).

⁹ Aníbal Quijano foi um dos teóricos sociais latino-americanos mais astutos e decididos da segunda metade do século XX. Seus ensaios pioneiros sobre a ‘Colonialidade do Poder’ não só inspiraram o projeto da Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade, como também influenciaram inúmeros intelectuais e ativistas não necessariamente envolvidos na chamada “Virada Decolonial”. Embora Quijano não tenha deixado um texto no qual todas as características de sua teoria sobre ‘Colonialidade’ sejam sistematizadas, pode-se supor que o extenso ensaio “Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina”, publicado pela primeira vez nos anos 2000, pretendia fornecer uma visão geral do seu pensamento.

Nelson Maldonado Torres (2007), de forma que consideramos mais esclarecedora, também diferenciou os dois conceitos da seguinte forma:

O Colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do Colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do Colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao Colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (TORRES, 2007, p. 131).

Nesse contexto, o Colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da independência das colônias latino-americanas, africanas e asiáticas nos séculos XIX e XX. O que os autores do grupo Modernidade e Colonidade mostram é que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade não foi totalmente excluída de nossa existência e continua viva na educação intercultural.

O Colonialismo e a descolonização requerem a definição de várias ideias como parte de uma analítica de colonialidade e decolonialidade. É importante ter uma noção da relação entre esses sistemas e, ao menos, um conceito básico que possam servir como suportes no esforço de avanços na pesquisa. As questões referentes à colonização e à descolonização não podem aparecer como meras e simples curiosidades históricas.

Sob essa ótica, a descolonização refere-se aos momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-coroas e reivindicaram a liberdade. Em contrapartida, a decolonialidade tem como marca a luta contra o raciocínio da colonialidade e os seus efeitos negativos, matérias, epistêmicos e simbólicos. O Colonialismo e a descolonização são as vezes definidos de modo generalizado e acabam se aplicando a todas as formas de construções de resistências, desde o começo dos estudos voltados para essa linha de pesquisa.

O pensamento decolonial é um estudo que tem um conjunto de categorias explicativas e analíticas, cuja função é fazer uma crítica ao modelo colonial ou a modernidade/a colonialidade. No entanto, ela não é apenas uma teoria ou forma de pensamento que restringe a interpretação e crítica, pois as suas reflexões implicam inúmeras possibilidades de

intervenções no espaço educacional e em ações práticas, podendo ultrapassar os muros da escola.

Com base nesse raciocínio, a principal característica de decolonialidade parte do seguinte pressuposto: o fim do Colonialismo histórico, como regime econômico, religioso, educacional e como modo de organização da sociedade. Não significa o fim das ações coloniais, nem o fim de suas práticas, porque a partir do momento que contém uma estrutura como essa, montada e organizada na sociedade, traz interferências muito grandes na ordem dos espaços e na composição do imaginário social deste povo, que é constituído através da linguagem, a qual tem implicações diretas a esses indivíduos que pensam e entendem os seus critérios educacionais.

Então, o primeiro estranhamento que surge quando falamos em decolonialidade é justamente em dizer que nós não somos mais colônias, mas estamos no Colonialismo. Assim, entra em cena a tarefa decolonial, ou até o que seria essa ação de descolonização. A força da decolonialidade só tem sentido se discutimos o conceito anterior a esse pensamento, ou seja, o conceito de colonialidade. Este conceito foi forjado a partir do momento que uma série de autores na América Latina começaram a investigar o que permaneceu entre nós e em outros povos que foram colonizados. A colonialidade é adjetivada de várias maneiras, como colonialidade do poder, colonialidade do ser e, por fim, colonialidade do saber. Em tese, ela insiste em dizer que o fim formal do Colonialismo não significou o seu desaparecimento.

Nos últimos anos, as diferenças culturais, as formas como os conhecimentos são passados tem sido objetos de debates e reflexões entre os estudiosos do Brasil e da América Latina, visto que estamos sendo provocados para identificar novos olhares sobre determinadas investigações e novas formas de conhecimentos que valorizam as diversificadas ações educacionais. Estamos lendo, ouvindo e observando mais sobre as mudanças na maneira de ensinar e de se comunicar. As questões das relações entre educação e diferenças culturais tem sido objetos de inúmeras pesquisas, investigações e debates, no Brasil e em todo o continente latino-americano. Os desafios se intensificam, as buscas por construções de processos escolares culturalmente referenciados multiplicam-se.

No caso da educação temos uma estrutura de ensino marcada por diversas transformações no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Há a teoria que a colonialidade não sumiu, diante disso, existem várias pesquisas publicadas por diversos autores, inclusive os já citados nesta narrativa, que justificam a sua permanência no contexto intelectual, assim:

Desconstruir e reconstruir as culturas escolares nesta perspectiva do desenvolvimento de uma educação intercultural crítica e decolonial supõe desafios postos por novas questões que enriquecem e tencionam o debate educacional na atualidade (TORRES, 2007, p. 681).

Quanto à decolonialidade, o que precisamos saber sobre esse pensamento tão presente em nossas escolas, é que, de início, pensamos em abordar quatro características marcantes que possam clarear o conhecimento deste conceito. Todavia, esses elementos não são suficientes para compreender um diagnóstico ou uma apresentação plausível acerca da abordagem decolonial, pois são muito mais do que quatro características. Pontuamos os seguintes componentes que, de alguma forma, nos permitem criar um entendimento parcial para discutir a decolonialidade:

O primeiro objeto que pensamos para apresentar é frisar que a decolonialidade não é uma criação acadêmica ou universitária, muito pelo contrário, este conceito surge nos movimentos sociais na América Latina e depois por um grupo de pesquisadores (o Grupo Modernidade e Colonidade) que sistematizaram esse conhecimento oriundo que foi vivenciado nas manifestações populares. Os movimentos sociais trouxeram esse pensamento para dentro da academia, deixando-o com características e rigores científicos, pautados na ruptura epistêmica da compreensão da América Latina que não deve ter uma única e exclusiva racionalização eurocêntrica.

Dando continuidade, o segundo objeto que acreditamos ser de extrema relevância é o fim epistêmico. O fim epistêmico seria basicamente a produção de conhecimento e o extermínio da produção que ocorre a partir de um único repertório científico trazido da Europa. Isto é, qualquer conhecimento científico ou estudos oriundos da civilização local não seriam aceitos. Esta linha de raciocínio denuncia o preconceito com outros saberes, serve, de certa forma, para evitar uma predominância de um determinado pensamento criado no qual os homens brancos europeus controlavam a educação dentro dos países que foram por eles colonizados em todas as áreas do saber, excluindo, exterminando, ou não possibilitando que outras vozes possam contribuir para a produção do conhecimento. Este fato é algo extremamente grave e perverso, pois promove uma educação “única e verdadeira”, da qual o indivíduo não pode criar ou produzir conhecimento, nem tampouco manifestar-se a respeito de sua própria experiência como um todo.

Como terceiro objeto ocorrem as encruzilhadas entre os marcadores sociais provocados pelo Colonialismo, que são territorialidade, gênero, raça, sexualidade e educação, os quais sofrem uma forte influência em sua construção subjetiva, alicerçada na colonialidade do poder,

do ser e do saber. Por fim, chegamos a última fase que é a constituição do campo territorial, o precursor e responsável por introduzir os demais conceitos, pois não se pode pensar em colonialidade sem se falar sobre a colônia. Discutir e problematizar o corpo território na decolonialidade é justamente o jogo de relação de poder que a colonialidade sempre se articulou através do extermínio do conhecimento alheio, ou seja, o processo de opressão do pensamento que vem sendo constituído em todo tempo, obedecendo a colonialidade por meio do método de engessamento. Durante a pesquisa fez-se necessário expor esses elementos de forma sucinta para ter uma noção informativa sobre a decolonialidade, visto que não se resume apenas a estes conceitos, pois o conceito decolonial é mais do que isso. Preferimos destacar tais conceituações, porque, de certa forma, trazem relevância para o processo investigativo desta escrita.

O uso da descolonização como ideia está fundamentada com a noção de libertação, pelo menos nos modos que usualmente vem sendo aplicados nos movimentos opostos à colonização, uma liberdade expressa pelo desejo do colonizado que não quer ser mais controlado e amordaçado, mas deseja tornar-se emancipado com a sua independência. É justamente por isso que o conceito de decolonialidade desempenha um papel importante para várias pesquisas intelectuais. A prática decolonial, como uma luta viva no meio das reflexões acadêmicas, expressa a subjetividade e a sociabilidade educacional que precisamos abordar em diferentes espaços.

Dessa maneira, a reflexão sobre a educação e a avaliação da aprendizagem em sua relação com a decolonialidade vem sendo objetos de vários estudos. A presente pesquisa pode encontrar elementos locais para a contribuição e o reforço do que já está, *a priori*, posto em nossa sociedade, denunciando a necessidade de mudanças em nossas práticas educativas.

2.3 Colonialidade do poder, do ser e do saber

A colonialidade é percebida como uma dimensão simbólica do Colonialismo que mantém as relações de poder¹⁰, as quais se desprenderam da prática e dos discursos sustentados pelos colonizadores para manter a exploração dos povos colonizados. A naturalização é o que possibilita a representação das relações de dominação. Esse padrão de poder mantém e garante

¹⁰ “Na Teoria Foucaultiana, o exemplo de poder significa o controle exercido por meio da prática disciplinar que ocorre nas relações sociais. Ele afirma que dentro das instituições de confinamento, como podemos citar: prisões, hospitais e escolas, o poder é uma ação social historicamente constituída. Para Foucault (1977-1978), o poder está presente em todos os espaços e provoca ações que uns estão sobre o controle e os outros estão sendo controlados” (falas dos autores).

a exploração de uns seres humanos sobre os outros, subalternizando os conhecimentos, as experiências e as formas de vida do grupo que é explorado e controlado. A colonialidade, então, se refere à ideia de que, mesmo com o fim do Colonialismo, uma lógica de relação colonial continua entre os saberes, entre os diferentes modos de vida, entre os diferentes grupos humanos e assim por diante. Se o Colonialismo terminou, a colonialidade se propaga de distintas formas ao longo do tempo. É um tipo de influência que pode estar baseada na questão da visibilidade, ou da percepção, privilegiada a um determinado grupo.

A colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Atua-se, então, a naturalização da ideia do senhor europeu e ocorre a subalternização do conhecimento do outro não estrangeiro e a própria negação, o esquecimento de processos históricos não exportados. O Eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos colonizadores, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob a sua hegemonia controladora. Acerca deste último aspecto, Quijano (2005) esclarece:

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. [...] Não se trata, em consequência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (QUIJANO, 2005, p. 126).

O sociólogo Aníbal Quijano (2005), em seu discurso analítico, alude ao conceito de colonialidade do poder para referir-se ao Eurocentrismo. Esta seria uma estrutura de controle que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir da conquista. O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, a sua ocidentalização. Mais intimamente, tem um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no *lócus* do colonizador. Nesse aspecto, o colonizador destrói o pensamento do outro, enquanto reafirma o próprio raciocínio. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, as imagens do colonizado e impõe outros. Essa concretização se realizou de várias formas, como a sedução pela vida colonialista e o fetichismo social que o

européu cria em torno de sua “raça”, estimulando fortes ambições da cultura europeia por parte dos sujeitos marginalizados.

Não podemos visualizar a colonialidade como um resíduo cultural, desconsiderando o contexto histórico e social em que foi fecundada: a conquista de novas terras. Entendendo que no século XVI a colonialidade apresenta dois princípios - o poder que se operou no começo da construção da América e o início da modernidade europeia-: a distinção entre conquistadores e conquistados na ideia de raça e a nova estrutura de comando do trabalho e seus recursos; a estrutura associou a raça ao trabalho e aos papéis sociais. Segundo Maldonado-Torres (2007):

O projeto de colonização da América não teve apenas significado local. Muito pelo contrário, forneceu o modelo de poder, ou a própria base sobre a qual seria construída a identidade moderna, que permaneceria então inescapavelmente ligada ao capitalismo mundial e a um sistema de dominação, estruturado em torno da ideia de raça. O modelo de poder está no cerne da experiência moderna. A modernidade, geralmente considerada como produto do Renascimento europeu ou do Iluminismo, tem um lado sombrio que é constitutivo dela. A modernidade como discurso e prática não seria possível sem a colonialidade, e a colonialidade constitui uma dimensão incontornável dos discursos modernos (TORRES, 2007, p. 131).

Sob esse viés, o padrão de poder está presente nas relações entre homens brancos e colonizados, na cultura, na autoimagem dos povos, nas aspirações humanas, e em tantas outras hierarquias da vida moderna. A colonialidade do ser, enquanto uma relação econômica, social e política, na qual a soberania de uma civilização está em poder de outra civilização, refere-se a um padrão de poder mundial resultante do Colonialismo e não se limita a uma relação formal ou institucional de poder, pois tem relação com a forma como o conhecimento é produzido, uma autoridade e intersubjetividade articulando-se por meio da ideia de “raça superior”.

O termo “colonialidade do ser” foi introduzido no contexto acadêmico inicialmente por Walter Dignolo (2003), mas foi Maldonado-Torres quem buscou fundamentá-lo, colocando em primeira questão as suas pesquisas. Em relação ao preconceito da cultura de países colonizados, estes aparecem de muitas formas, até mesmo pela desconsideração do próprio homem que ali habita antes da chegada dos invasores. O ser humano é o elemento central do desenvolvimento, portanto, se as ações políticas de desenvolvimento não são dirigidas ao indivíduo local (o ser que pensa e que age), o desenvolvimento educacional nunca será alcançado.

O sujeito pode sentir diretamente os efeitos da colonização quando a sua existência é destituída e excluída. A colonialidade do ser também é algo que marcou a convivência comunitária dos moradores locais. O autor Castro (1971) relata: “[...] mas, sobretudo esqueciam-se completamente do habitante destas regiões, de cultura tradicional, tão distante e

tão diferente do homem produzido pela civilização ocidental” (CASTRO, 1971, p. 13). É notório o descaso com os habitantes locais, sem prestígio ou qualquer forma de respeito para os moradores dessas terras que foram conquistadas por meio da violência.

Os estudos realizados referentes à colonialidade do ser correspondem a necessidade de aprofundar os conhecimentos em relação aos efeitos da colonialidade nas experiências vivenciadas pelos povos conquistados, que tem como característica fundamental a convivência da negação do outro não eurocêntrico. A colonialidade do ser em raça, gênero e sexualidade pode ser definida também como uma realidade que teve suas origens no Colonialismo, mas que se apresenta com grande frequência no mundo moderno colonial e faz com que se inferiorizem os indivíduos, logo, é uma maneira de destituir-se da sobrevivência humana. Encontramos ainda nos argumentos de Torres (2007): “a experiência vivida da colonização e seu impacto sobre a linguagem” (TORRES, 2007, p. 127, **tradução nossa**). Isto é, aquele que teve a sua formação sensorial, emocional e racional são afetados diretamente com os efeitos da colonização e sentem os efeitos que marcam e registram uma civilização que precisava impor a sua legitimidade.

Esse fator é efeito de negação, de exclusão ou de invisibilidade de uma multiplicidade de informações e saberes que não obedecem às categorias de produção de conhecimento vindas de fora. A colonialidade do saber tem três componentes básicos: sujeito, objeto e método, comuns entre as três esferas e a subjetividade, sejam do sujeito, sejam da constituição de sua noção de tempo e espaço no processo de localização e na estrutura de poder, como também na maneira como o sujeito se posiciona em relação a produção de saber.

Não basta apenas o reconhecimento e a vontade educacional para descolonizar o conhecimento que é impresso nos parâmetros curriculares, ou seja, a descolonização para se concretizar precisa também que as estruturas educativas locais considerem as distintas e significativas diferenças entre as realidades que cada indivíduo está inserido. Por conseguinte, haverá o prosseguimento do rompimento do cordão umbilical que une ao passado europeu.

Já para a pedagoga equatoriana Catherine Walsh (2007), na medida em que a colonialidade concentrou a produção de conhecimento da ciência moderna como “única válida”, também descartou outras produções de conhecimento, questionando inclusive a capacidade intelectual dos povos que não partem da Europa. Não é de se estranhar que aconteça uma rejeição na forma de produção intelectual dos povos conquistados, isso porque não havia uma relação dialógica entre os envolvidos no desenvolvimento racional daquele período histórico, apenas na escravidão.

Mignolo (2005) reforça a nossa ideia quando ele diz que a Expansão Marítima após o século XVI não foi somente econômica e religiosa, mas também uma das formas hegemônicas

de conhecimento, de um conceito de representação do conhecimento cognitivo, impondo-se como autoridade racional, política e historiográfica, estabelecendo, assim, a colonialidade do saber. Walter Mignolo (2005), nessa linha de raciocínio, afirma que as ciências humanas, legitimadas pela Coroa Portuguesa, cumpriram papel fundamental na vida do outro. Além disso, segundo esse mesmo autor, essas ciências, incluindo a história, criaram a percepção de “progresso”. A colonialidade do saber, como expõe Mignolo (2005), deve ser alvo de constantes questionamentos cognitivos.

Para o autor, questionar o raciocínio é uma atividade inicial para o processo de descolonização do saber, pressupondo um desprendimento das racionalidades eurocêntricas. Assim, podemos afirmar que o centro da colonialidade do saber consiste no controle de si e no controle dos outros, em nome de verdades produzidas pelo saber e na pretensão da universalidade, objetividade e neutralidade do pensamento científico que se assenta na suposta superioridade epistêmica, a qual inferioriza as outras formas de produzir conhecimento existentes no mundo. Um resumo interessante, a análise feita a respeito do Saber Colonial, no âmbito do Poder/Saber, fundamentou-se nas considerações que Mignolo e Castro-Gómez apresentaram sobre as análises de Foucault e, também, sobre o que Foucault descreveu como desenvolvimento histórico do Eurocentrismo, do Colonialismo e do Saber Colonial, desde as suas primeiras fases até a sua introdução nas teorias críticas latino-americanas. Foucault (2008) em umas de suas aulas do Curso “Segurança, Território, População” apresentou a seguinte defesa:

A Europa, sem unidade, mas com desnível entre pequenos e grandes, tendo com o resto do mundo uma relação de utilização, de colonização, de dominação, foi esse pensamento que se formou no fim do século XVI e início do século XVII, um pensamento que vai se cristalizar no século XVIII. É isso o que é a Europa (FOUCAULT, 2008, p. 400).

Impondo a colonialidade do saber sobre os não-europeus evidenciou-se também uma geopolítica do conhecimento, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizada na Europa. Assim, Mignolo (2005) também afirma que esses acontecimentos, marcados por uma violência intelectual, introduziram uma marca linguística, já que as línguas imperiais ou coloniais, cronologicamente identificadas no Grego e no Latim, na antiguidade; no Italiano, no Português, no Castelhana, no Francês, no Inglês e no Alemão, na modernidade; estabeleceram o monopólio linguístico, desprezando as línguas nativas fora da Europa.

O pensamento dos autores do Grupo Modernidade e Colonidade expressa suas preocupações com o domínio colonial e o que poderia ser feito para mudar esse aspecto na vida de quem passou por esse acontecimento, isto é, um reordenamento da história do conhecimento em duas direções: a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental; e a diversidade de categorias suprimidas sob o Ocidentalismo e o Eurocentrismo. Concordando com Mignolo (2003) que a construção da história do pensamento europeu é, de um lado, a história da modernidade europeia e, de outro, a história silenciada da colonialidade europeia.

2.4 Pensamento crítico de fronteira

O pensamento fronteiriço é a qualidade necessária para que existam projetos decoloniais. É uma condição fundamental porque afirma a descolonização que implica pensar e argumentar em situação de exterioridade com respeito a própria ocidentalização moderna. O centro do projeto ocidental, que foi construído desde a colonização, está baseado na dupla simultânea e contínua do espaço e do tempo. Assim, parte-se do princípio da possibilidade do pensamento através da descolonização, da luta contra a não-existência, da existência controlada e da desumanização. Uma categoria que serve como força para questionar a negação histórica da existência dos não-europeus, como os afrodescendentes e indígenas da América Latina, que foram esquecidos do mapa da história documental.

O pensamento fronteiriço deve aglutinar diferentes saberes, não tem um lugar de origem do autor de referência, trata-se de uma heterogeneidade de proposições que, em última instância, se apresenta como um pensamento utópico e crítico articulado em todos os lugares nos quais a colonialidade negou a possibilidade de ter razão, de pensar no futuro. Assim, encontramos legitimidade nesse argumento de Mignolo (2013) que afirma: “o pensamento fronteiriço, da perspectiva da subalternidade colonial, é um pensamento que não pode ignorar o pensamento da modernidade, mas que também não pode se subjugar a ele” (MIGNOLO, 2013, p. 39). O pensamento de fronteiras é parte do imaginário do mundo moderno/colonial, mesmo que tenha sido subalternizado pelo controle do conhecimento, pelo domínio da colonialidade do saber no campo da construção de conhecimento. De acordo com Mignolo (2013), o pensamento de fronteiras pode ser entendido como descolonização política, econômica e intelectual.

O pensamento de fronteira significa tornar visíveis outras ideias e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante, logo, tal pensamento se preocupa com o pensamento dominante, mantendo-o como referência, mas sujeitando-o ao constante questionamento e introduzindo nele outras histórias e modos de pensar. Esse pensamento crítico de fronteira pode se constituir desde a colonialidade e propõe que se criem novas comunidades interpretativas que ajudem a ver o mundo de uma perspectiva “outra”. Neste enfoque crítico, Catherine Walsh (2005) explica que os processos educacionais surgem de conceitos como: pensamento-outro, decolonialidade e pensamento crítico de fronteira que, segundo Grosgruel (2008):

Na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos (GROSGRUEL, 2008, p. 19).

Amadurecendo este pensamento, Walsh (2005) considera também a questão do “posicionamento crítico de fronteira” na diferença colonial, ou seja, um processo em que o fim não é uma sociedade ideal, como abstrato universal, mas o questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser, sempre tendo consciência de que estas relações de poder não desaparecem, mas que podem ser recriadas ou transformadas, conformando-se de outra maneira. Walsh (2005) afirma, tendo como referência os movimentos sociais indígenas equatorianos e africanos, que a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a edificação de outros modos de viver, de poder e de saber. A decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade por meio das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.

Se o pensamento decolonial significa as práticas epistêmicas de reconhecimento e violação da colonialidade, que se produziram na América Latina e em outras regiões colonizadas como respostas à situação de superioridade, podemos dizer que a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade. O que vem a ser uma pedagogia decolonial? Como ela se vincula aos pensamentos e às lutas decoloniais? Quais os seus traços marcantes? De forma breve, podemos responder que a pedagogia decolonial começa com a invasão colonial-imperial e as resistências a ela, vistas no contexto das apropriações indevidas de terras já habitadas. As teorias decoloniais pretendem a

viabilização da humanidade contra a matriz colonial e o seu padrão de desumanização que a mais de 500 anos vêm oprimindo e vitimando homens e mulheres.

De acordo com o raciocínio de Walsh (2007), ela definiu as pedagogias decoloniais como ações que promovem e provocam rupturas da ordem moderna/colonial, as quais tornam possível e dão sustento a metodologia de formação intelectual. A pedagogia decolonial assume como horizonte de trabalho as categorias propostas pelo "giro decolonial", uma maneira que o pedagógico seja o eixo, o horizonte e o dispositivo para a sua concretização na esfera estrutural da sociedade. Nesse sentido, as pedagogias decoloniais estimulam o pensar a partir dos conhecimentos, das racionalidades, das práticas, dos sistemas civilizatórios e das vidas distintas. Isto é, a pedagogia decolonial poderia servir no campo educativo para aprofundar os debates em torno da interculturalidade.

Outro conceito introduzido também por Walsh (2005; 2007), muito interessante para pensar, foi o das estratégias decoloniais que retratavam a interculturalidade. Este conceito trata-se da probabilidade de construir outro imaginário social que consinta criar e pensar categorias para outra organização social, outro aparelhamento de saberes e modos de vida. Para a pesquisadora, a interculturalidade, enquanto projeto, tem como apoio as experiências e as propostas indígenas, pois coloca em evidência um questionamento à colonialidade, estabelecendo como meta a descolonização, ou seja, os projetos vinculados à necessidade de modificar-se as relações, as estruturas e as instituições predominantes.

Não haverá efetividade no projeto da interculturalidade sem que se cause, de fato, outras formas de relações, outros saberes e outros sujeitos no processo de construção de pensamento. Quanto a esse posicionamento estratégico com a interculturalidade, Walsh (2005) descreve da seguinte forma:

[...] não tem como principal fim pluralizar ou abrir o pensamento eurocêntrico e dominante (um fim talvez associado ao pensamento fronteiriço), mas também, e ainda mais importante, construir vínculos estratégicos entre grupos e saberes subalternos [...]. Iniciativas para estabelecer lugares epistêmicos de pensamentos-outros como a Universidade Intercultural ou a etnoeducação afro são ilustrações do posicionamento crítico fronteiriço que oferece a possibilidade de colocar 'outros' conhecimentos e cosmovisões em diálogo crítico com eles, mas também com conhecimentos e modos de vida tipicamente associados ao mundo ocidental (WALSH, 2005, p. 31).

No campo educacional, segundo a autora, esta perspectiva não restringe a interculturalidade à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas situa-se na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica. Aqui,

portanto, a autora expressa uma crítica às formulações teóricas multiculturais que não questionam as bases ideológicas do Estado-nação, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais.

A partir dessa construção teórica, no processo fronterístico, emerge a noção de pedagogia decolonial e interculturalíssimo, ou seja, umas *práxis* baseadas numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo “insurgir” representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Walsh (2007) assegura que essa perspectiva ainda está em processo de transformação, tanto do ponto de vista teórico, quanto da construção de práticas nos sistemas escolares e em outros âmbitos educativos.

Como ampara a autora, é somente a afirmação da diversidade, aquilo que pode ser identificado como exterior à modernidade, mesmo que não seja possível afirmar uma exterioridade absoluta em que podemos reestruturar as relações coloniais, levando-nos a outros paradigmas de existência e de produção de conhecimentos.

Deve-se considerar, principalmente, que pensar em descolonização pressupõe evidenciar as assimetrias de poder presentes na sociedade. Além de pensar na conversação com saberes de fronteiras, sem evidenciar as relações de poder com muita facilidade, a descolonização pode ser cooptada e instrumentalizada pelo poder hegemônico colonial e a cultura dominante. Em outras palavras, os nossos questionamentos devem buscar englobar formas de enunciar a vida e se relacionar que mudem também o mapa do que é perceptível, pensável e, portanto, possível em sociedade, buscando a igualdade como princípio e a diversidade como fim.

As pesquisas científicas acadêmicas, principalmente a partir dos anos 1990, fazem-se cada vez mais presentes nas questões da identidade nacional e da reescrita da história do povo brasileiro, possibilitando a mobilização do debate sobre a colonialidade do saber, do poder e do ser, do pensamento moderno, do conhecimento fronterístico e da pedagogia decolonial, visto que a história de um povo foi invisibilizada na perspectiva da construção de uma nacionalidade em bases eurocêntricas. Reafirmamos o nosso argumento com a fala de Walsh (2007), quando esclarece que:

O problema da ‘ciência’ em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto Modernidade/Colonialidade, contribuiu de forma vital ao estabelecimento e manutenção da ordem hierárquica racial, histórica e atual, na qual os brancos e especialmente os

homens brancos europeus permanecem como superiores (WALSH, 2007, p. 9).

Do ponto de vista da construção dos conhecimentos histórico e científico, podemos nos deparar com outras interpretações, com base em pesquisas nacionais e internacionais recém-publicadas, estão sendo propostas aos sistemas de ensino e, principalmente, aos professores, a investigação da história da humanidade e da constituição de uma identidade educacional brasileira. Uma das preocupações centrais desta pesquisa sobre descolonização e decolonialidade é a questão do conhecimento avaliativo. A colonização no espaço educacional é produto de um longo processo de colonialidade que continuou reproduzindo os pensamentos eurocêntricos, que foram constituídos no período colonial e que persistem ao tempo. Nesse caminho, existem alguns espaços e instituições sociais nos quais ela atua com mais frequência.

A colonialidade enraíza-se nas práticas avaliativas quando disponibilizamos aos estudantes leituras e questões coloniais do mundo eurocêntrico e do pensamento de fronteira. No tocante aos assuntos e aos autores de sua época, estes defendiam pensamentos autoritários, xenófobos e racistas que produziam teorias e práticas sem fazer a devida contextualização com a realidade local, sem se importarem sobre quem foram, pelo que defendiam, pelo que lutavam, suas contradições, suas contribuições para a formação do conhecimento. Ressaltamos a importância, mais uma vez, da colonialidade enquanto resultado de uma imposição do saber e da dominação, que consegue penetrar as estruturas subjetivas de uma sociedade, atingindo a sua concepção de sujeito para um determinado povo, de tal forma que, mesmo após o seu fim do controle colonial, as suas correntes persistem.

A atuação da colonialidade se concretiza no comportamento e no pensamento arrogante e conservador de alguns educadores diante da diversidade e das formas diferenciadas de avaliar o discente. Essa prática torna-se real por meio de seleção de conteúdo a serem trabalhados com alunos, visto que tal seleção prioriza somente um determinado tipo de contexto sobre várias e desafiadoras questões problemáticas referentes ao ensino básico, em vez de ofertar para os discentes outras leituras e explicações sobre a realidade que os cercam. Além disso, este processo de seleção não apresenta o quanto os povos repensaram e duvidaram várias “verdades” aprendidas há tempos e como isso possibilitou e tem oferecido a garantia de direitos antes negados. O desafio de descolonização das avaliações é para a criação da democracia e para a luta da autonomia educacional do docente. Descolonizar é reconhecer que apesar dos progressos dos séculos XX e XXI, a colonialidade é o próprio currículo que se mantém introduzido no material didático, na formação dos docentes e gestores educacionais.

Os referenciais presentes na nova legislação possibilitam a abertura a uma crítica decolonial, na medida em que expõem a colonialidade do saber e, ao mesmo tempo, propiciam a explicitação da colonialidade do ser e a mobilização em torno das questões veladas do Colonialismo presente nas práticas sociais e educacionais em nosso país. Outro aspecto que pôde ser evidenciado foi o fato de pôr em discussão, nos sistemas de ensino, a questão do preconceito epistêmico, ou seja, a operação teórica que privilegiou a afirmação dos conhecimentos produzidos pelo Ocidente como os únicos legítimos e com capacidade de acesso à universalidade e à verdade. Para identificar estes fatos citados anteriormente em uma perspectiva decolonial, que possa contribuir em termos metodológicos que apontem para uma prática multidisciplinar, vindo a favorecer o desenvolvimento educacional dos nossos docentes, dadas as nossas ações educativas no processo formativo, material e funcional, ainda encontramos resquícios da colonização e da colonialidade em nossas instituições escolares.

3 A COLONIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCACIONAL

Optamos por fazer uma exposição sobre as modalidades de avaliações que nos permitiram perceber algumas das características, em função dos objetivos de estudos desta pesquisa. Tradicionalmente, observamos que na educação ocidental estão praticando exames escolares, ou seja, trouxeram para dentro das instituições de ensino os modelos de agir, os moldes de ser que ocorriam na sociedade. Ou seja, os meios de avaliação sob a forma de exames e provas que eram usados em colégios católicos da Ordem Jesuítica.

A tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (século. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século (LUCKESI, 2005, p. 16).

A mecanização dos exames surgiu da preocupação com a noção do formato que poderia saber como os sujeitos estavam aprendendo ou não, isso foi uma inquietação de longa data. Ainda neste mesmo século citado anteriormente, a escola era uma relação de mestre e dois aprendizes, ou um mestre e três aprendizes: as oficinas educacionais. Com o passar do tempo, surgiu a necessidade de pensar que um mestre ensinaria a muitos discípulos.

Sob essa ótica, o pensamento de ensinar um número maior de alunos veio acompanhado dos questionamentos de como saber se esses alunos aprenderam. Para ter uma noção dessa preocupação, transportaram, da vida social, os exames utilizados para seleções profissionais em diversos âmbitos das atividades da sociedade. Se esse procedimento era seletivo, ele foi inserido para dentro da escola como uma configuração de organização, então, ficou assim: quem aprendeu prossegue, caso contrário, é retido.

O modelo seletivo foi uma marca do século XVI que se prolongou pela educação ocidental. Os primeiros exames de que temos conhecimento foram impulsionados, principalmente, pelo prestígio social dos títulos acadêmicos, conquistados por meio de provas especiais que garantiam e reforçavam o prestígio e as vantagens econômicas e sociais. Os exames que conhecemos hoje foram introduzidos na educação entre o final da Idade Média e o início da Idade Moderna, interligados com a ascensão de uma nova classe social, a burguesia, e de um sistema novo que procurava substituir os privilégios e as honrarias por aqueles membros de famílias afortunadas. O desejo era que as qualificações intelectuais fossem conquistadas por competência adquirida mediante aos estudos. Em virtude do desenvolvimento

do modo de produção capitalista, o exame continuou a ser “uma das chaves do sistema” e, nesse sentido, Afonso (2009) sustenta:

É, portanto, ao longo do século XIX que se assiste à multiplicação de exames e diplomas, pondo em evidência o contínuo controle por parte do Estado dos processos de certificação. Como Karl Marx observou, o exame passa a mediar as relações mais amplas da cultura com o Estado, constituindo-se num vínculo objetivo entre o saber da sociedade civil e o saber do Estado (AFONSO, 2009, p. 30).

Com o decorrer do tempo, no século XIX, o que se sucedeu foi a expansão de exames e diplomas, colocando em evidência o controle por parte das instituições no processo de certificação acadêmica. Os exames tornaram-se, fundamentalmente, uma técnica de certificação para classificar e medir o nível de título do indivíduo, com várias críticas a esses exames tradicionais, considerando-os como ineficazes e objetivos, daí emergiu a Teoria dos Testes, os quais cresceram e começaram a ter um impacto expressivo nas escolas. Os testes, conhecimentos científicos ou objetivos das características dos indivíduos, tiveram o seu início no Estados Unidos da América, neste mesmo século.

Também na Inglaterra, em meados do século XIX, foi dada uma grande importância ao desenvolvimento dos testes e a mesma argumentação das políticas educacionais emergiu. A crença nos testes de aptidão, como de inteligência, seria a previsão no sucesso dos avaliados, tanto na escola, quanto na vida, e tinha serventia a vários interesses. Os mais diversos testes, dentre eles o de Quociente de Inteligência - QI, de personalidade e de sucesso escolar, fornecia dados periodicamente, desempenhando um papel importantíssimo ao sistema de classes, visto que gerava uma base intelectual na tentativa de explicar as desigualdades e as diferenças individuais ao nível da sociedade e da escola.

A incorporação dos testes nas atividades escolares era vista como uma influência do Taylorismo¹¹, que se traduzia na hierarquização, na competição, na uniformidade e, acima de tudo, na seleção dos envolvidos, levando vários estudiosos a questionarem esse método de avaliação de formato taylorista. Esses testes eram, de forma geral, uma avaliação normativa, que tinham como foco as diferenças individuais e presumiam a execução de atividades realizadas por sujeitos que pertenciam a mesma sala, causando uma classificação, uma seleção e uma competitividade. Essa modalidade de avaliação normativa parecia ser, portanto, o

¹¹ “No Taylorismo, o trabalhador é monitorado segundo o tempo de produção. Cada indivíduo deve cumprir a sua tarefa no menor tempo possível, sendo premiados aqueles que se sobressaem. Isso provoca a exploração do proletário que tem que se “desdobrar” para cumprir o tempo cronometrado” (**falas dos autores**).

instrumento de avaliação mais apropriado à quantificação e à comparação, tornando-se pilares fundamentais na educação. Ademias, essa probabilidade de mensuração de comportamentos, por meio de testes, possibilitou a ampliação de uma cultura dos testes e medidas na educação e, por essa razão, afirmamos que, nas primeiras décadas do século passado, avaliar se confundia com medir. Encontramos a seguinte consideração no registro de Dias Sobrinho (2003):

Embora consideremos hoje importante distinguir avaliação e medida, naquele momento, esses termos se tomavam um pelo outro. A avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação de resultados (SOBRINHO, 2003, p. 17).

Os resultados quantitativos ganharam, nesse período, mais valores do que os processos educativos da aprendizagem qualitativa. Talvez o problema mais grave causado pela padronização é o de que o esforço para melhorar os resultados dos testes vinha atrelado à grande preocupação de domínio do professor sobre o aluno. O objetivo real da aprendizagem era que eles colocassem seus esforços em memorização da informação provável de estar no teste, em vez de explorar e tentar compreender a matéria em estudo.

Outra pedagogia que foi inserida nos currículos escolares foi a “Pedagogia Tecnicista”, que surgiu durante o processo de formação da identidade educacional brasileira, lembrando que esta metodologia de ensino não foi totalmente dizimada de nossas instituições profissionalizantes. Caldeira (1997) contribui, explicando que:

A Pedagogia Tecnicista busca sua concepção de aprendizagem na psicologia comportamental. Estar sempre buscou adquirir o “status” de ciência, libertando-se da introspecção e fundamentando-se na lógica científica dominante que lhe garantisse a objetividade das ciências da natureza. Seu principal foco de preocupação são as mudanças comportamentais que possam ser cientificamente observadas, portanto, quantificadas (CALDEIRA, 1997, p. 53).

O conceito de avaliar, não só para proporcionar variações comportamentais, mas também a aprendizagem, portanto, para quantificar resultados, encontrava-se ou encontra-se apoiada na racionalidade instrumental preconizada pelo Positivismo. Desse modo, para Caldeira (1997), restringir a avaliação à medida, ou mais especificamente à quantidade de resultados, implica aceitar a credibilidade da técnica como instrumento de medida e desacreditar que a subjetividade do examinador pode interferir nos resultados da avaliação. A formação de uma educação tecnicista contribuiu para instituir padrões de escolarização

universais e generalizou, em algumas escolas, uma única forma avaliativa como o meio dominante de comunicação em toda aprendizagem, criando uma cultura igualitária e mantendo instituições educacionais, por muito tempo, presa ao cientificismo.

Ao afirmarmos que os exames, os testes e as técnicas seletiva e classificatória permanecem ainda hoje na escola brasileira, pública e particular, do ensino básico ao superior, não com os moldes do passado, mas com características muito peculiares, é dizer que não são realizadas avaliações da aprendizagem escolar. O autor Luckesi (2005) constrói a seguinte defesa: “historicamente, passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando de ‘Avaliação da aprendizagem escolar’, mas, na verdade, continuamos a praticar ‘exames’” (LUCKESI, 2005, p. 11). Por esse motivo, o autor denomina de “Pedagogia do Exame” essa prática que, segundo ele, ainda se faz presente em nossas instituições escolares.

Também podemos verificar os resquícios desta Pedagogia do Exame em algumas práticas nacionais de avaliação, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que, segundo Cipriano Luckesi (2005), denota o fato de a cultura dos exames ser mais presente do que a cultura da avaliação. Embora o autor conheça a serventia e a necessidade dos exames nas situações que estabelecem classificação, como os concursos, e naquelas que requerem certificação de conhecimentos, segundo ele:

A sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em vez de predominarem os exames como recursos classificatórios (LUCKESI, 2005, p. 47).

A avaliação, cuja função principal reside na apreciação do grau de conhecimento do indivíduo e nos objetivos do ensino, acontece em razão das realizações de cada aluno e não pode ocorrer em comparação aos conhecimentos dos outros. É necessário colocar esses mecanismos de obtenção de dados como facilitadores do diagnóstico das dificuldades, da promoção de atividades de compensação e das narrativas construídas ao longo do percurso acadêmico. Isto é, devem ser concretizadas por meio de atividades, trabalhos ou provas deliberadamente estabelecidas com o foco na preocupação técnica e metodológica, obedecendo aos requisitos normais e possibilitando a aprendizagem das chamadas competências e habilidades mínimas e viáveis ao mundo do trabalho.

As tradições educacionais que surgem ou alegam ser antigas são, muitas vezes, de origem bastante recente e, algumas vezes, criadas. Os conhecimentos educacionais inventados significam um conjunto de práticas educacionais e de métodos que buscam eternizar certos valores e normas de comportamentos através da repetição e da memorização de conteúdos, os quais, automaticamente, implicam em continuidade com um passado histórico/arcaico e ignoram todas as possibilidades que fazem das tecnologias algo tão atraente para os alunos da Geração “Z”.¹²

Rever as concepções de formação, de avaliação e de aprendizagem, de tempo e espaço de aula e de metodologia, rejeitando práticas habituais e obsoletas baseadas em abordagens verticalizadas, descontextualizadas e elitistas dos fatos, são posturas desnecessárias nesse contexto. Se bem que torna-se mais difícil estabelecer critérios educativos consensuais porque, por um lado, em sua grande maioria, ainda existe a padronização organizativa dos sistemas educativos e, pelo outro lado, por causa da sua ação clássica, sobretudo, ao nível da escola de ensino básico. Os autores têm chamado bastante a atenção quando se referem a comparação dos sistemas educativos avaliativos, por eles serem essencialmente baseados nos indicadores de recursos e não de resultados dos alunos no transcorrer do processo de desenvolvimento intelectual.

O professor assume a missão de romper com os maquinismos antigos que desvinculem o saber dos outros saberes e do seu contexto de produção, privilegiando novos costumes que envolvam o leque de recursos tecnológicos atualmente existentes no desenvolvimento educacional. Nisso, para o professor promover situações que o ajudem a, de modo livre e crítico, alterar essas informações em conhecimento útil para a sua realidade, é necessário vincular os acontecimentos do seu entorno com o seu contexto cotidiano, de modo a transformá-lo.

Ouvir a voz dos agentes envolvidos no sistema educacional escolar, sobretudo a dos professores, é imperativo para os pesquisadores tanto do campo da história da educação, quanto daqueles mais preocupados com as metodologias de formação do docente. Com as finalidades bem definidas no contexto operacional e educacional do ensino, pelos professores e pela gestão pedagógica num sistema descentralizado e mais independente, representando os interesses e anseios dos envolvidos na redemocratização do ensino, podemos mudar esse cenário da educação brasileira.

¹² “A Geração Z compreende o grupo de pessoas nascidas a partir de 1995. Cresceram junto com a popularização da internet e interagem com o mundo integrando todas as formas de tecnologia disponíveis” (**falas dos autores**).

3.1 Instrumentos avaliativos

Pesquisar sobre os instrumentos avaliativos pode ajudar a selecionar melhor os processos educativos, pensando sempre na promoção dos estudantes e não na retenção ou exclusão. Além disso, auxilia na constituição de conhecimento para que possam associar a teoria e prática, mudando o seu papel avaliativo na busca pela melhoria do aprendizado do aluno, e valorizando o aluno e a sua ciência de forma continuada. O docente terá em mãos a oportunidade de saber o que é avaliação e de verificar que percurso deverá seguir para o sucesso de todos os membros escolares. Ou seja, ter avaliação da aprendizagem como um desenvolvimento e não um fim e compreender que aspectos qualitativos devem sobressair aos quantitativos, assunto que iremos abordar mais adiante.

Os saberes são socialmente construídos por meio do ensino dos conteúdos, desse modo, torna-se mais difícil estabelecer critérios educativos consensuais porque, por um lado, em sua grande maioria, ainda existe a conformidade organizativa dos sistemas educativos e, por outro lado, devido à ação tradicional, sobretudo ao nível da escola de ensino básico. Os pesquisadores têm chamado bastante a atenção quando se referem à comparação dos sistemas educativos avaliativos, por serem essencialmente baseados nos indicadores de recursos e não nos resultados de todos os alunos no decorrer do processo de desenvolvimento intelectual. Segundo Paulo Freire (2014):

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2014, p. 31).

Quando um professor aplica uma prova, ele recolhe uma série de informações sobre a aprendizagem do aluno, assim como pode descobrir se a sua prática profissional está sendo bem absorvida pela classe avaliada. Isso implica em pluralidade de métodos e técnicas que incluem desde os recursos didáticos até a memória que o professor guarda das características de cada aluno que ele ensina.

As mais diversificadas e conhecidas táticas formam o grupo de informação e interação metodológica que facilitam o ato de ministrar a aula. Com o papel de entender as dificuldades e identificar os problemas existentes sentidos pelos estudantes, o professor, para recorrer ao mais possível e diferente método de análise e registro de sua sala de aula, volta um olhar mais

cuidadoso e atencioso para os que sofrem com algum *déficit* ou estejam em situação problema ao final dos resultados esperados pelo avaliador.

Mas, afinal de contas, qual é a função do ato de avaliar na vida do indivíduo? Segundo muitos cientistas da área, a função da avaliação é garantir o sucesso em qualquer lugar, seja ele no trabalho, seja na experiência religiosa, na política, no cotidiano social, na família e, principalmente, na educação em todo lugar. Para o autor Libâneo (1994), a avaliação é:

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos e dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensinar, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão desempenho expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório etc.) acerca do aproveitamento escolar. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e a atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógicas-didáticas, de diagnóstico e controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

A avaliação é uma ferramenta de trabalho para quem produz conhecimento, percebida no sentido de encontrar melhores rendimentos de um determinado curso, ação e ensino. Então, nesse sentido, é importante apostar no sucesso da avaliação. Ela seria companheira, não porque produz efeitos positivos sempre, mas ela funciona como resultados que sinalizam olhares e diagnósticos obtidos, mesmo que ainda não sejam satisfatórios ou poderão reverter esse quadro de insatisfação. A ação da avaliação é identificar a qualidade dos êxitos, agora o que fazer com esses dados, cabe aos pais, aos docentes e a gestão administrativa escolar.

O processo avaliativo produz um indicativo de soluções que darão suporte aos professores para aprimorar a sua prática enquanto julgador dos conhecimentos adquiridos pelos discentes e recuperar aqueles alunos que estão com rendimento escolar baixo. Por falar em mau desempenho do aluno, existe um ensaio na educação brasileira que é o fracasso escolar e nessa questão, devido à nossa tradição do século XVI para cá, em nosso cotidiano, sempre escutamos a seguinte frase: “ele não quer nada com a vida”, é o estudante que não tem desejo de estudar/que não aprende, não lê, que dispersa a sua atenção por outros motivos do dia a dia, enfim, são várias situações a serem esclarecidas.

É interessante ter um novo olhar para a realidade desses alunos e ampliar os conceitos e recursos sociológicos e pedagógicos que possam reformular uma nova visão crítica no sentido de que são sujeitos que vêm de camadas populares, camadas desfavorecidas da sociedade, do ponto de vista econômico, cultural e social, e que não produzem esse fracasso escolar sozinho. Pouco se tem pensado assim: será que esse baixo rendimento escolar só decorrer do aluno ou tem a participação também dos professores e da própria escola? Um caso a se pensar.

A prática pedagógica precisa de cuidados, seja no planejamento, seja na sua execução, seja no material didático utilizado, seja no processo de obtenção de dados sobre as implicações providas da avaliação. O ato de avaliar o aluno deve estar a serviço da aquisição de melhores resultados possíveis, pois, antes de mais nada, provoca a disposição de acolher esse estudante. Isso significa a oportunidade de tornar uma situação da forma pela qual possa se apresentar prazerosa.

Analisar um discente implica em evitar premissas excludentes, acolhê-lo em seu íntimo modo de ser, de viver e de pertencer, para a partir daí decidir o que fazer com essa vida que está em sua “responsabilidade”. A disposição de orientar ou não o sujeito em questão está nas mãos do examinador; o avaliador é o adulto da relação da troca de conhecimentos, ele é o detentor desse diálogo e sem ele não há avaliação, não seria possível avaliar um objeto, uma pessoa ou uma ação, caso ele esteja contra aplicar o seu conhecimento e se recuse, exclua, ou mesmo faça ponderações prévias. Lembrando também que estes são avaliados constantemente, ora pelos alunos, ora por seus superiores, ora pela comunidade escolar a qual pertencem.

O ato de avaliar não é uma ação neutra que se encerra na constatação, ele torna-se dinâmico, sugere em decisões qual o melhor caminho para a aprendizagem, que recursos serão utilizados, de que forma seria mais atrativa a aula, em quais pontos devem mudar os métodos didáticos para a melhor compreensão do grupo direcionado, pois o ato de avaliar não está cem por cento completo, ele se realiza com o desenvolvimento mútuo. Considerando a lógica avaliativa, o ato de avaliar é uma técnica de ensino e de aprendizagem e não um exercício indiferente ou destituído de interesses, assim, nos faz entender que há um código político e epistemológico que dá suporte a essa ação de ensinar e de aprender, ocorrida na prática pedagógica na qual a avaliação se inscreve.

Nesse percurso, é notório que a avaliação, como ação escolar, não é uma atividade isolada ou meramente artificial, ou seja, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um exemplo teórico de vida, de ciência e de educação, traduzida em estratégias pedagógicas em sala de aula. As metodologias de ensino da aprendizagem sucedem por meio da relação

diária entre o professor e o estudante, que envolve os cuidados na ação, objetivados em atitudes, condutas e habilidades dos protagonistas envolvidos.

As técnicas avaliativas, para além dos muros da escola e do espaço pedagógico, onde se tem procurado criar um mercado educacional, ganham um papel fundamental porque elas fornecem informações de dados sobre o aluno e, principalmente, sobre o sistema educativo. As inúmeras investigações que são publicadas em artigos, revistas e livros sobre a escola e a sala de aula revelam que os experimentos cotidianos dos docentes são construídos tendo como base as relações de poder ou micropoderes, como afirmava o filósofo francês Foucault (1984), que tem o seu início na multiculturalidade, incluindo a avaliação educacional.

A interligação entre o professor e o aluno, enquanto orientador e orientando, é observada como um contexto de poder na medida em que as avaliações são compulsórias, que trazem consequências indispensáveis para a vida escolar e pós-escolar dos discentes. Esse domínio que a instituição escolar tem de submeter todos os que a frequentam a certas formas de selecionar ou julgamentos classificatórios e celetistas, é uma realidade que faz com que a relação entre o professor e o aluno seja vivenciada com vigilância.

O fato é que alguns professores concentram uma grande preocupação para com os exercícios, as provas, os trabalhos ou outras atividades semelhantes, fato que representa uma ação totalmente independente e individual, levando a manter uma rigorosa vistoria e cobrança sobre os estudantes para estabelecer outras restrições como recolhimento de itens pessoais, como podemos citar: bonés, celulares, relógios, materiais didáticos e semelhantes objetos durante a aplicação da prova.

Para que obtenham êxito e consigam alcançar a sua certificação, outra função tradicional que a avaliação assume no contexto escolar é a certificação, ou seja, o certificado de conclusão, o diploma, que garantem ao seu portador uma qualificação, uma formação e, portanto, torna-o apto academicamente e não necessita submeter-se a novos exames. Sobre essa ideia, Perrenoude (1999) diz que:

Uma certificação fornece poucos detalhes dos saberes e competências adquiridos e do nível de domínio precisamente adquirido em cada campo abrangido. Ela garante, sobretudo, que um aluno sabe globalmente “o que é necessário saber” para passar para a série seguinte no curso, ser admitido em uma habilitação ou começar uma profissão. A vantagem de uma certificação instituída é justamente a de não precisar ser controlada ponto por ponto, de servir de passaporte para o emprego ou para uma formação posterior (PERRENOUDE, 1999, p. 13).

Sendo os estágios avaliativos componentes curriculares do processo pedagógico mais importantes, podemos afirmar que, por meio da avaliação, aconteceram impactos diversos na vida dos indivíduos. Isso fica explícito porque algumas modalidades avaliativas possuem dois propósitos distintos que, por sua vez, estão atrelados aos interesses dos órgãos educacionais, ou que estão relacionados com os objetivos e as apreciações educativas de quem aplica a avaliação.

O que sabemos de fato é que desejamos uma educação de qualidade, que possibilite uma vida digna para qualquer indivíduo que esteja disposto a ter acesso ao conhecimento. Quando, nesta investigação, o objetivo é compreender a avaliação da aprendizagem como recurso didático investigativo da pesquisa, vimos a necessidade de auxiliar os docentes na busca por resultados satisfatórios, na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida.

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a vilã na sala de aula e em outros espaços similares, que ameaça e submete todas as críticas realizadas fora de sua realidade. A avaliação, por ser um método formativo do professor, também se torna inclusiva, dinâmica e construída no decorrer do caminho educacional, totalmente diferente dos exames, que são excludentes e não são construtivos e, principalmente, por terem a marca classificatória. Para o autor de diversos livros sobre avaliação, Luckesi (2005) afirma que a avaliação da aprendizagem escolar se faz presente na vida de todos nós que, de alguma forma, estamos comprometidos com as práticas educativas.

3.2 *Ethos* avaliativo: o saber-poder do professor

No contexto geral em que a educação básica se encontra diante dos desafios educacionais, o que se sabe é que ainda hoje o país busca uma identidade particular no que se refere ao campo da educação. Existem grandes obstáculos a serem vencidos e o percurso, certamente, será cansativo. Porém, mais desafiador do que a edificação dos aprendizados docentes é o problema em lidar com a educação em pleno século XXI, sendo esta marcada pelas características do passado. Por um lado, o que se pretende ao estudar as avaliações que apoiam a ampliação do conhecimento dos alunos é justificar a aprovação escolar, manobras que são, imediatamente, estabelecidas pelo poder de avaliar dos docentes e pelas condições de legitimidade do seu juízo de valor avaliativo.

As pesquisas sobre avaliação educacional não podem deixar de remeter para as diversas formas de posicionamentos e regulamentações legais ou estatais que, ao longo do tempo, têm sido acompanhados e condicionados a decidir diferentes sistemas, exemplos de avaliação,

atrelados as concepções pedagógicas, filosóficas ou antropológicas, cuja compreensão exige o conhecimento de determinado período histórico da educação.

Na condição de mediador desse processo, o docente atribui sentidos, interpreta e dá significados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações a respeito da própria metodologia que decidiu aplicar em sala de aula e acerca de sua ação como avaliador, com base em suas percepções, vivências e conhecimentos. Nessa definição, foi possível identificar no discurso do autor Sordi (2001) a afirmação que a avaliação é:

Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica (SORDI, 2001, p. 173).

A existência de diversos desenhos de avaliar traduz, frequentemente, diferentes aspectos, seja para a averiguação da aprendizagem escolar dos estudantes, seja para a promoção dos alunos para outras séries, seja a relação entre os conteúdos, seja as maneiras de avaliar, seja a competição entre alunos e escolas, gerando a seleção e a alocação dos indivíduos em suas turmas. A avaliação constitui-se como “o alicerce” das escolas, uma vez que, entre outras funções educativas, ela consegue estruturas próximas das ações do docente. As características de avaliação adotadas por um determinado sistema de ensino têm sempre uma ação de regulação, o que significa que a sua finalidade é a de assegurar a articulação e o monitoramento entre as características dos discentes em formação. Isso nos fez lembrar do que assinalou Mostada (2010, p. 34), dizendo que:

A educação como um processo de conformação e hegemonia pode incomodar a maioria dos docentes, sobretudo aos que pretendem ajudar seus alunos para que alcancem um grau maior de liberdade e de independência pessoal. Todavia, a tomada de consciência por parte do mestre, com referência à hegemonia política como processo educativo para o bem ou para o mal, poderia ser o ponto de partida de um novo profissionalismo dos mestres e dos educadores (MOSTADA, 2010, p. 34).

O processo avaliativo é tão necessário que ele pode definir muitos aspectos importantíssimos no meio educacional, dentre eles, o fornecimento ao professor de informações sobre a realidade na qual o seu público está inserido e sobre os métodos pedagógicos que o docente utiliza, constituindo-se como um elemento importante na gestão da sala de aula, na medida em que influencia a aprendizagem e condiciona os fluxos de entrada e de saída dos indivíduos no sistema escolar. Nas instituições, a avaliação é quase sempre um instrumento

fundamental em termos de gestão. É também uma estrutura importante de fiscalização, de domínio e de controle. O meio escolar, enquanto sistemas complexos, possui suas singularidades, utilizando-se da prova para esses mesmos fins.

As estatísticas de qualidade que acontecem no dia a dia das escolas e da sala de aula contribuem para criar imagens de colonizações sociais que levam a promoção ou a estigmatização dos alunos, justificando a sua distribuição diferenciada na categoria da aprendizagem escolar. É válido lembrar, no entanto, que a escola possui um sistema de incentivos internos, por exemplo, as notas, as promessas de promoção para outras séries e as ameaças de penalidades caso não alcancem as notas, os objetivos e os anseios da instituição escolar. Para Hadji (2001):

Registraremos aqui o fato de que hoje se sabe que a avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo. [...] os professores-avaliadores deveriam, portanto, ter compreendido definitivamente que a “nota verdadeira” quase não tem sentido (HADJI, 2001, p. 34).

O nível organizacional escolar e as classificações dos rendimentos estudantis podem também ser percebidos de forma negativa, vistos pela ação entre a prova e o poder de punição ou coerção. Em muitas situações, as classificações escolares transformam-se em plano de manutenção da ordem no processo de escolarização, ou são simplesmente instrumentos disciplinadores que os docentes apelam para impor aos estudantes os valores e os comportamentos que eles idealizam como adequados para ministrar as suas aulas.

Para alguns pesquisadores, o sistema avaliativo, enquanto membro vivo na escola, contribui de maneira tão expressiva para o processo de escolarização dos indivíduos que estes não apenas aceitam, como acabam por impor como indispensável. Avaliar para classificar ou para selecionar é um dos entendimentos mais tradicionais sobre a avaliação na escola, refere-se à probabilidade de considerar o desempenho do aluno por meio da avaliação. Nessa perspectiva, segundo Perrenoud (1999):

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos (PERRENOUD, 1999, p. 11).

Em sala de aula, os trabalhos formais e informais de avaliação e as interações públicas de educação, dos seus resultados, intensificam-se mediante ao amadurecimento dos estudantes,

pelas ações didáticas dos profissionais, pelas recompensas e castigos, ou pelas expectativas institucionais que foram criadas ao decorrer dos bimestres. Não podemos avaliar os alunos de forma classificatória, isso porque estaríamos sendo desonestos com seus princípios da subjetividade e com a realidade que cada um traz consigo. A compreensão sobre a avaliação escolar, enquanto ato de classificação dos alunos em uma escala que age com pares excludentes, tais como: obediente/desobediente, maduro/imaturo, capaz/incapaz, forte/fraco, entre outros, obriga a pensar um pouco mais em relação as avaliações que são aplicadas nos interiores das escolas, pois, quando se fala em avaliação, geralmente pensam em ajuizamento, algum tipo de teste, trabalho e prova, algo que julgue os acertos e erros e as competências de alguém sobre determinado conteúdo.

À vista disso, é prudente refletir sobre a possibilidade de mensurar o conhecimento e a capacidade de alguém por meio de um momento que envolva uma prova, um teste ou um trabalho, sem levar em conta todo o processo, sem mencionar outros fatores que envolvem outras características de uma avaliação, como emoções, problemas familiares, doenças e limites. Algumas investigações sobre a avaliação do rendimento estudantil vêm indicando que a construção de um modelo avaliativo, que mantém como perspectiva completa o modelo quantitativo de algumas atitudes, suavizado pela inclusão da crítica de alguns fatores subjetivos nessa avaliação, não chega a significar uma real transformação da avaliação.

Muitas vezes observamos, tanto na sala de aula quanto nas propostas que chegam à escola, a manutenção da prática de avaliação fundamentada na lógica classificatória e excludente, ainda que a prática adquira uma aparência inovadora e que o conceito de avaliação escolar associado à quantificação do rendimento do/a aluno/a seja objeto de inúmeras e profundas críticas (ESTEBAN, 2001, p. 121).

Essa classificação permite a delimitação dos espaços dos estudantes na escola, suas fronteiras e suas possibilidades de aprendizagem, criando o individualismo, pois cada um deve ser avaliado em relação às suas próprias dificuldades e capacidades, uma vez que as experiências são íntimas e que eles podem ser capazes de realizar suas atividades por si próprios, diante de suas dificuldades. É preciso saber quais as causas que levam os professores, em sua grande maioria, a apresentar um discurso sobre a avaliação e uma prática totalmente diferente e fora da sua realidade. Avaliar para qualificar com a reação aos entendimentos tecnicistas e quantitativos da avaliação; segundo Saul (1988), a partir da década de 1960, surgem inúmeras críticas sobre os exemplos e as práticas da avaliação em nossas instituições de ensino, verificando-se um rápido aumento dos enfoques de avaliação alternativos, com

pressupostos epistemológicos, éticos e teóricos bem distintos. Nesse sentido, a autora acena à busca de opção para o julgamento escolar:

Produziu-se um acelerado desenvolvimento do interesse sobre a perspectiva chamada de avaliação ‘qualitativa’. Esse movimento deveu-se em grande parte ao reconhecimento de que os testes padronizados de rendimento não ofereciam toda a informação necessária para compreender o que os professores ensinavam e o que os alunos aprendem (SAUL, 1988, p. 45).

O docente é o condutor de todo o trabalho e tem a incumbência de promover para os seus alunos um ensino de qualidade, facilitar a aprendizagem, conduzir as aulas de maneira prazerosa e dinâmica, que desperte nos alunos o poder da argumentação, da interação e dos questionamentos. Para Oleques (2009), antes mesmo de aplicar uma avaliação, seja ela quantitativa, seja qualitativa, é necessário que os professores reflitam sobre as seguintes indagações: Quais problemas o aluno está enfrentando em relação aos assuntos? Por que não consegue chegar ao resultado esperado? A metodologia de trabalho está realmente ajudando o aluno a aprender? Acredita-se que eles, obtendo essas respostas, farão de seu exercício profissional uma avaliação que vale a pena, uma avaliação justa e necessária. O argumento de avaliar para qualificar estabelece que a questão metodológica da avaliação seja tratada com pluralidade e maior flexibilidade, a fim de considerar as diferenças. Entretanto, em relação ao processo de avaliação qualitativa, no habitual escolar é muito diferente, o pesquisador Esteban aduz que:

Não obstante a crítica ao modelo quantitativo e a redefinição das práticas em consonância às novas perspectivas teórico-metodológicas apresentadas, a avaliação qualitativa continua sendo uma prática classificatória. Vemos, na escola, as provas únicas com questões objetivas serem substituídas por testes ou provas distribuídas ao longo de um período letivo trazendo questões mais abertas, que solicitam opiniões e reflexões dos estudantes, que propõem o estabelecimento de questões mais amplas. As questões pretendem estimular uma maior participação do sujeito que aprende na elaboração de respostas e captar o processo de aprendizagem; os exames passam a ser complementados pela observação da professora sobre o movimento dos alunos e alunas que aprendem (ESTEBAN, 2003, p. 27).

Assim, há destaques de que a vertente qualitativa da avaliação introduz aspectos que nos conduzem ao pensamento epistemológico sobre a *práxis* da avaliação escolar, embora a prática pedagógica permaneça. Outra característica dessa avaliação é o esforço dinâmico que permita uma abordagem progressiva, isto é, a avaliação centrada em processos é, em si mesma, uma técnica que evolui em virtude de descobertas sucessivas e de transformações do contexto.

Observamos que essa indicação de uma avaliação qualitativa surgiu a partir da necessidade de uma revisão e ultrapassagem das ideias epistemológicas até então vigentes. O autor Demo (2004) declara que:

Entende que no espaço educativo os processos são mais relevantes que os produtos, não fazendo jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis. Estas são mais fáceis de manipular metodologicamente, porque a tradição científica sempre privilegiou o tratamento mensurado da realidade, avançando, por vezes, de maneira incisiva em algumas disciplinas sociais, como a economia e psicologia. Todavia, não se pode transferir a limitação metodológica a pretensa redução do real. Este é mais complexo e abrangente do que sua face empírica. A avaliação qualitativa gostaria de chegar até à face qualitativa da realidade, ou pelo menos de se aproximar dela (DEMO, 2004, p. 156).

Até esses pontos, no que diz respeito à escolarização, há consensos tranquilizadores, mas faz-se necessário cogitar acerca do sistema avaliativo, até porque é um instrumento informativo que não pode faltar nas instituições escolares e o que se observa é que ele é colocado em questão do que se diz na teoria com o que se aplica na prática, no processo de ensino-aprendizagem, sendo satisfatório para todos os sujeitos.

3.3 Práticas avaliativas

A prática avaliativa sempre foi e continua sendo um importante instrumento de investigação no meio acadêmico, que elabora a construção do trabalho educacional do professor e dos órgãos da gestão escolar e, principalmente, da vida dos estudantes. Notamos que alguns professores utilizam como configuração de auxílio no aperfeiçoamento da aprendizagem dos discentes algo comum na rotina dos mestres.

Iremos ponderar alguns pontos fracos e fortes, visualizar se os objetivos propostos estão de acordo com as metas desejadas e se poderão ser alcançados, por mais que na avaliação hajam inúmeras possibilidades, não é uma tarefa fácil trabalhar com um tema tão complexo, alvo de crítica, de debates e de discussões por parte dos autores e estudiosos que investigam sobre a avaliação da aprendizagem escolar, pois requer esforço, compromisso, responsabilidade, determinação, dedicação, competência, habilidade e acompanhamento, mediante a constante parceria do orientador.

Isso nos remete a uma tentativa para organizar a prática pedagógica do professor, permitindo uma investigação e uma tomada de decisões diante da pesquisa para encontrar as

possíveis dificuldades e soluções. Isso implica em uma análise e em um bom senso para aprimorar o ensino da comunidade escolar. A preocupação principal desta seção é a de recensar um conjunto de formas e problemas susceptíveis de integrar um campo de apreciação da avaliação educacional. Esta pesquisa ainda indica os gargalos que o contexto brasileiro apresenta para o acesso e a permanência das crianças e adolescentes na escola. Dentre tantos estudos realizados em prol da melhoria da educação brasileira, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, em maio de 2020, chegou a declarar em seu portal site oficial que:

De forma geral, a dificuldade de acesso e permanência de crianças e adolescentes na escola tem várias causas, que frequentemente se manifestam de forma combinada. Muitas vezes, os conteúdos desenvolvidos em sala de aula são muito distantes da realidade dos alunos, seja na zona rural, seja nas áreas urbanas. Também se destacam falta de valorização dos professores, por meio de remuneração adequada, plano de carreira e capacitação constante; pobreza; trabalho infantil; gravidez na adolescência; e exposição à violência (UNICEF, 2020, n.p).

Podemos argumentar que as práticas de avaliação constituem-se como um dos mais claros indicadores da ligação entre a escola e a comunidade local, pois elas transmitem a comunicação da aprendizagem para ambas. Com essa interligação é possível trazer para a sala de aula as informações socioeconômicas e culturais da realidade a qual essas crianças e jovens estão inseridos.

As avaliações, de certa forma, devem incorporar toda a variedade de atividades inclusivas no cenário educacional, desde o julgamento e conhecimentos prévios que os professores fazem sobre cada aluno no espaço escolar, até extracurricular, aos mais diferentes métodos formais de apreciar o desenvolvimento dos alunos na escola como um todo, que possibilitem a responsabilização do professor, da escola, dos órgãos educacionais locais e, por última instância, de todas as formas de provisão da educação a nível nacional; para que resgaste esses pequenos da marginalidade, da pobreza, da violência doméstica, do abuso sexual, enfim, da tortura e do sofrimento causados pela sociedade que segrega e exclui os mais desfavorecidos de conhecimento e cultura. Tratar da universalização da educação básica no Brasil engloba a complexidade de tropeçar no desafio de tornar este objetivo uma realidade, tendo em vista que, mesmo sendo um direito legal, o direito à educação ainda está condicionado às limitações quanto ao acesso e à permanência dos indivíduos nas escolas. Para essa questão reportamos ao pesquisador Dias (2007) que ressalta:

É bem verdade que, no Brasil, conquanto tenhamos avançado na definição e regulamentação do direito à educação, sua efetividade em termos de garantia de acesso, permanência e qualidade de ensino ainda está por acontecer. É, pois, tarefa de todos os que trabalham em prol da promoção da defesa dos direitos humanos, lutar pela efetividade do direito à educação ao tempo em que também nos compete denunciar sua violação (DIAS, 2007, p. 449).

Não é tão simples trabalhar com a educação, existe uma complexidade tão gigantesca por traz de todas as atitudes que o próprio material que os professores escolhem para avaliar diz muito claramente as tarefas requeridas de um determinado sistema educativo, assim como determina o instrumento avaliativo que será utilizado para compor os recursos didáticos para o fazer docente. Nada advém de uma configuração solta e vazia, o conteúdo explicado em sala, os recursos didáticos utilizados e as ações interdisciplinares, vão definir os próximos passos do professor em sua ação pedagógica, na garantia da regulamentação do direito à educação.

Em muitos casos ocorre uma preocupação muito excessiva com as notas, o problema que acontece é que essa preocupação exagerada com os números, com as somas e suas divisões, acaba ocultando outros valores que são subjugados em virtude de um fim, que tem a sua base sustentada na quantificação dos resultados idealizados pelos responsáveis da estrutura escolar vigente, e que em situações diversas oprime a efetivação dos direitos educacionais.

O que é essencial é a aprovação e os estatutos que essa ação pode transmitir para todos os sujeitos que de alguma maneira colaboraram para alcançar as estimativas lançadas pelo sistema. Os vistos no caderno, os exercícios, os trabalhos, as provas ou outros instrumentos avaliativos aplicados na vida escolar, produzem uma numeração que possibilita ao professor a reorganização das suas tarefas em sala e diz os pontos cruciais de sua metodologia mediante as informações obtidas. Esse processo vem funcionando por vários e longos anos da educação brasileira, esse fato não é um ato isolado, pois está atrelado a uma série de interesses que estão introduzidos nas especificidades da educação e seguem um determinado parâmetro curricular regulamentado pelas práticas educativas ofertadas para os alunos da rede básica de ensino, possibilitando-os a terem um conhecimento mais apurado por meio da medição. O autor Gatti (2003), nesse sentido, explica que medir é diferente de avaliar, para se ter uma razão no que está sendo analisado, que no caso são os conhecimentos absorvidos pelos alunos, ele afirma:

É preciso ter presente, também, que medir é diferente de avaliar. Ao medirmos um fenômeno por intermédio de uma escala, de provas, de testes, de instrumentos calibrados ou por uma classificação ou categorização, apenas estamos levantando dados sobre uma grandeza do fenômeno. Mas, a partir das medidas, para termos uma avaliação é preciso que se construa o significado dessas grandezas em relação ao que está sendo analisado quando considerado como um todo, em suas relações com outros fenômenos, suas características

historicamente consideradas, o contexto de sua manifestação, dentro dos objetivos e metas definidos para o processo de avaliação, considerando os valores sociais envolvidos (GATTI, 2003, p. 110).

Por um lado, o que se pretende ao estudar as práticas avaliativas, que apoiam o desenvolvimento dos professores ou justificam a sua atuação escolar, é que elas são imediatamente estabelecidas pelo poder de avaliar dos docentes e pelas condições de legitimidade do seu juízo de valor avaliativo. Ao contrário do que se prega e se observa na prática de muitos educadores, o uso da avaliação passa a ser nomeado como mecanismo de tortura, de pressão e de controle do comportamento, ou seja, a colonialidade do saber.

Infelizmente, nos deparamos com situações corriqueiras em nossas escolas de ensino básico, com relatos de uma ação educativa voltada para outros fins. Temos a consciência que o contexto no qual o professor está vivenciando é totalmente diferente do tempo em que ele era aluno. Não obstante escutamos esta frase popular: “no meu tempo, os alunos respeitavam os professores”, compreendemos que é inevitável fazer uma certa comparação com os moldes de educação do passado, porém é preciso entender que o tempo muda e as pessoas acompanham esse percurso natural da passagem do tempo. O pesquisador Ferreira (2004), em sua escrita, apresenta a seguinte narrativa:

O professor, então tendo observado “o mau comportamento” dos alunos, sente-se tentado a ameaçá-los coma a arma poderosa da avaliação, dizendo que irá tirar-lhes pontos, chamará os pais, irá colocá-los para fora da sala, encaminhá-los para coordenação etc. nessa concepção, o mais comum é o professor, não conseguindo motivar o aluno para o trabalho, começar a usar a nota como instrumento de pressão para obter disciplina e participação, contribuindo assim, para a sua alienação (FERREIRA, 2004, p. 9).

Em certos momentos da escolarização básica, é possível identificar a avaliação como punição, autoritarismo, retenção, um instrumento de poder, mediante ao controle do professor sobre o aluno. Em muitos casos, a avaliação é como uma espécie de acerto de contas com alunos, por se comportarem de forma desordeira durante o momento de aprendizagem. Notamos que, a partir desse cenário, a avaliação remete a uma prática que teve a sua função distorcida do seu papel educacional. Ainda podemos afirmar que, uma avaliação com essa intenção, tem como objetivo maior prejudicar o próprio aluno e não gera a possibilidade da aprendizagem, é uma avaliação que não constrói e nem desenvolve a produção de conhecimento.

É uma prática que não enxerga e nem sabe que cada indivíduo apresenta características muito distintas e trazem consigo uma bagagem de informações sobre a sua cultura, a sua identidade social e as suas concepções ideológicas, fatores fundamentais que não podemos

excluir da ação formativa na educação. Ao invés de punir o aluno e colocar no lugar o diálogo, a reflexão, a busca de soluções de problemas da melhor maneira possível, ocorre totalmente o contrário. Os instrumentos avaliativos são uma verdadeira oportunidade de o aluno mostrar todo o seu envolvimento durante o fazer pedagógico do professor. Sem essa conexão com a vivência escolar fica muito difícil ou, até mesmo, torturante trabalhar em um ambiente onde não há uma realização enquanto pessoa e profissional. O autor Cipriano Luckesi (2005) escreveu que os promotores da educação precisam começar a fazer mudanças nas práticas avaliativa e escolar, ele argumentou as seguintes ideias:

O educador que estiver afeito a dar um novo encaminhamento para a prática da avaliação escolar deverá estar preocupado em redefinir ou definir propriamente os rumos de sua ação pedagógica, pois ela não é neutra, como todos nós sabemos. Ela se insere num contexto maior e está a serviço dele. Então, o primeiro passo que nos parece fundamental para redirecionar os caminhos da prática avaliativa é assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito. Claro e explícito de tal modo que possa orientar diuturnamente a prática pedagógica no planejamento, na execução e na avaliação (LUCKESI, 2005, p. 42).

Aprofundando as leituras no vasto material publicado por Cipriano Luckesi (2005), desperta-se uma atenção de que se faz importante renascer a ação diagnóstica da avaliação nas práticas pedagógicas do professor. Por isso, esse tipo de encaminhamento dará oportunidades nas propostas avaliativas, diferenciando as estratégias didáticas e possibilitando caminhos para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos; vale advertir que ele seja realizado quantas vezes forem necessárias, para que avaliação tenha o papel de auxiliar tanto o professor, quanto o aluno, para ter consciência de suas ações, permitindo que ambos tenham posicionamento crítico e saibam se realmente estão progredindo diante dos desafios e das dificuldades encontradas na sala de aula e na vida.

Esse tipo de diálogo nos mostra a avaliação como um trabalho contínuo, um aparelho de socialização de saberes. Cada um deve ser percebido de acordo com a sua realidade sociocultural e econômica, respeitando a sua identidade. É uma avaliação que visa o crescimento do aluno e possibilita a melhoria da educação, assim, ela produz o enriquecimento do ensino. Em qualquer nível da escolarização em que ocorra, a avaliação não existe e não atua por si mesma, ela está sempre a serviço de um projeto ou de um conceito teórico, isto é, verificada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino. Nas palavras de Caldeira (2000):

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (CALDEIRA, 2000, p. 122).

Em suma, as características que existem entre as teorias e nas práticas pedagógicas ou tendências em geral, correspondem às diferenças educacionais ou linguísticas entre partes do mundo. Em resumo, para ser concretizada, a prática avaliativa precisa de uma sistematização das experiências e dos conhecimentos, e necessita de ter um lado mais humanizado e compreensível com o sujeito avaliado. Tal sistematização está ligada a um longo método de avaliação a partir do qual é possível propor novas transformações e melhorias. Isso requer forte desempenho e implicação por parte dos docentes e de todos os envolvidos.

3.4 Escola pública e suas particularidades

A escola é, certamente, uma instituição privilegiada no que diz respeito à responsabilidade que assume na sociedade. É nesse lugar que alunos, professores, funcionários, gestores discutem e refletem seus conhecimentos com os demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A base de uma boa escola depende, em grande parte, de cidadãos e profissionais mais envolvidos com o lado acadêmico e humano dos discentes. O ensino, sendo um campo fundamental para o desenvolvimento do senso crítico do sujeito, é também um leque de oportunidades para o aprimoramento das técnicas utilizadas pelos senhores professores. Por lei, tal ensino é garantido e obrigatório, mediante a oferta pelos entes federativos, assim:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para a vida profissional. (BRASIL, 1988, art. 205).

É nesse cenário de direitos e garantias, participação e colaboração, que o professor orienta crianças, adolescentes e jovens na busca de um conhecimento construtivo. Temos a consciência que não é tão simples assim exercer a profissão de professor, todos os dias nos deparamos com relatos de situações de dificuldade para trabalhar no ensino básico, seja por falta de segurança, carência de recursos tecnológicos e matérias, seja, até mesmo, pelo corte dos repasses financeiros dos órgãos competentes.

A avaliação possui, entre tantas características, um outro fator, sendo ele os danos emocionais e físicos que os estudantes enfrentam no período que estão sendo conceituados, isso faz com que se tenha um domínio sobre os discentes, tornando-se um instrumento que mantém o poder e o controle do processo de ensino-aprendizagem.

Diante de tantas notícias publicadas nos telejornais brasileiros, sabe-se que nas famílias de baixa renda em situações de vulnerabilidade, esses fatos afetam drasticamente a atuação escolar dos filhos, aqueles estudantes que crescem num lar conturbado; já os alunos com boa alimentação e uma rotina de vida a qual seguem rigorosamente a pontualidade e as tarefas estabelecidas por seus pais, eles podem aprender mais rápido e com maior facilidade; diferente daquelas em que a situação social é de extrema pobreza, com falta de muitos itens essenciais para a subsistência, os resultados acabam sendo menores, devido à dificuldade diária que passam. Por consequência, ocorre a evasão escolar, diferentemente do abandono escolar, caracterizado quando o aluno deixa de frequentar a escola durante o andamento de determinado ano letivo, a evasão escolar é um fenômeno que acentua ou, até mesmo, consolida a condição de exclusão do sistema de ensino, uma vez que é possível constatar que o abandono escolar traz indícios do que pode se tornar uma futura evasão. Isso porque, a frequência do aluno é muito instável e não tem uma certeza de continuidade na escola.

Inúmeros são os fatores intra e extraescolares que influenciam para que ocorra a evasão escolar. Dentre os fatores externos estão apontadas as péssimas condições econômicas das famílias, falta de moradias adequadas e saneamento básico, a desnutrição, desvantagem cultural e todo o conjunto de privações que as classes sociais menos favorecidas convivem. E dentre os fatores internos, refere-se a relações entre professor-aluno, o currículo, a precariedade das escolas e os métodos pedagógicos. Conquanto, os fatores internos e externos se entrelaçam formando um conjunto de fatores interligados que colaboram para evasão escolar (FERNANDES, 2013, p. 19).

Outrossim, estes fatores contribuem para que muitas crianças e adolescentes evadam, pois, muitas vezes, as questões como o fracasso escolar são tratadas como naturais e pessoais. No cerne das causas da evasão e da exclusão escolar está o gargalo das desigualdades sociais, políticas, geográficas, ideológicas existentes na educação, apontando que a violação do direito de acesso e permanência ao sistema de ensino perpassa uma série de outras agressões aos direitos mais básicos de todo ser humano.

Como oferecer uma educação de qualidade para uma rede básica de ensino com tantos problemas e dificuldades, fatores intrínsecos que não podem ser resolvidos individualmente ou apenas por um determinado grupo específico? Ser professor, aplicar um método avaliativo,

trabalhar para mudar esse contexto, remete a um esforço que não pode ser individual ou almejado por alguns como já percebemos em virtudes de estudos e pesquisas publicadas.

Estes pontos citados são mais gritantes, considerando que geram uma dúvida de como executar uma educação de qualidade com práticas avaliativas que não se espelhem ao passado, isso significa que o professor precisa excluir o conceito dominante de que o conhecimento é algo que pode ser repassado da cabeça do professor para a cabeça do estudante e adotar o ensino como um ato inventivo, criativo e interativo. Isso implica a importância de que cada aluno tem a sua própria forma de transformar o conhecimento e tal estudante deve ser tratado como um indivíduo inteligente e capaz de refletir por si próprio, mesmo que as suas condições sensoriais, emocionais e racionais não estejam em um ambiente tão favorável para o pleno crescimento.

O objetivo da aprendizagem escolar não será mais a estocagem de conteúdo [...] estes terão função instrumental e deixarão de ser um fim em si mesmo, passarão a ser eleitos a partir das necessidades individuais e não a partir do princípio arbitrário vigente de que todos devem aprender as mesmas coisas [...] a aprendizagem deverá ser caminho para autonomia, como Piaget muitas vezes ressaltou (BECKER, 2005, p. 33).

Muitos professores simplesmente repetem práticas realizadas por seus colegas de trabalho, sobre as quais têm apenas informações superficiais, sem a apreensão de verificar se foram adequadamente analisadas e quais os impactos que elas produzem efetivamente nos alunos, auxiliar as tomadas de decisões acerca de alterações em práticas educacionais, promover melhorias em sistemas de ensino já existentes, ou avaliar novidades. Lembramos que, na escola, outro fator que é bastante marcante são as poucas tentativas de reorganização da sala de aula, ou a união dos alunos em duplas ou pequenos grupos de trabalho, isso causaria dificuldades em alguns profissionais em manter o desejado silêncio da classe.

Entendemos perfeitamente que este fato pode justificar outras visões, isto é, que se desorganizar ou mudar quando algo já está estabelecido causaria transtorno e movimentação, rompendo a organização espacial costumeira e mais tranquilizadora. Sendo assim, o espaço transforma-se em um elemento que favoreça o controle, o qual permite a passividade corporal e intelectual dos avaliados.

A ação educativa do professor, apoiada na aplicação da avaliação, dá inúmeros artifícios e meios, mirando diagnosticar o processo de ensino-aprendizagem do aluno, logo tal ação não pode ser apenas um mecanismo de conduta coercitiva. Nesse sentido, denota uma influência de uma configuração ou outra na ação educativa, sendo que tal ação não pode ser vista separadamente. A educação no momento atual já provou que não se compara os alunos numa

mesma dimensão de aprendizagem, pois cada um possui um ritmo e um jeito de ser, de viver e de aprender.

O nosso aparelho educacional público pauta-se numa avaliação em que classifica os alunos à luz de um caráter quantitativo, evidenciando assim que os discentes são submetidos num mesmo patamar de ensino, sem respeitar as diferenças e os limites de cada um. A avaliação pode também significar um domínio constante sobre os discentes avaliados, pois traz para o centro dos debates o papel importante na relação educacional avaliativa, como também intervém no controle que as escolas exercem sobre o trabalho dos profissionais da educação em defesa de seus direitos. Em algumas instituições de ensino, os educadores encontram inúmeros problemas, muitos deles, é a falta de autonomia ou liberdade para formar um pensamento crítico reflexivo, enquadrando-o na escravidão do sistema no qual esteja inserido.

Quando o direito e a liberdade do indivíduo passam a ser violentados e não aceitos por diversos fatores, encontramos resquícios de uma educação que há muito tempo manteve um monopólio educacional sobre o ensino primário e secundário. É inaceitável que continuemos fornecendo ferramentas de controle e domínio sobre o outro, a educação precisa ter o seu livre arbítrio. Diante dessa dificuldade com a qual o profissional se depara, fica evidente a necessidade de fazer uma prática eficiente e criativa para construir um conhecimento autônomo. Com o apoio da instituição, dos pais, da comunidade e, principalmente, dos discentes, é possível ter uma educação humanizada, que colabore com o surgimento de um pensar ativo.

Ao se falar em avaliação, a sua magnitude nos leva a refletir sobre as práticas existentes de avaliação, qual o caminho mais indicado para a compreensão dela e como ela pode afetar na história escolar dos alunos e promover reflexos na vida do professor. Para que a escola alcance a premissa da constituição do conhecimento será preciso uma organização das práticas e da forma como avaliar os alunos. Mas, é notável que os profissionais da área estão constantemente buscando romper sequelas da colonialidade do saber. Nunca se viu tanta necessidade de dar continuidade à formação de docentes no cenário atual da educação, o número de pesquisas sobre formação de professores cresceu muito e continua crescendo todos os dias.

A busca incansável pela atualização de conhecimento tornou-se uma prioridade necessária para o ramo da educação e essa transformação acadêmica permite, em boa parte, dar suporte ao docente para questionar sobre a realidade enquanto intermediador de diferentes pontos de vistas do conhecimento. É possível dizer que a formação e a continuidade dos estudos dos professores já se constituem uma realidade que não nos permite mais o comodismo, pois o processo de adequação se faz indispensável para a prática diária. Neste contexto atual, o docente precisa ter, no mínimo, três dimensões importantíssimas: conhecimento, prática e engajamento.

Umas das metas do processo de formação de professores é a reciclagem constante de sua prática.

É um momento único para questionar sua ação na sala de aula, refletindo sobre sua atuação no processo de ensino-aprendizagem, dentro de uma estrutura atual do sistema de ensino. O docente, grande responsável pela escolarização de indivíduos, enfrenta na labuta a tarefa de aprimorar cada dia mais o seu potencial, porém, para todos os efeitos, ele precisa estar comprometido com a sua atividade funcional. São notáveis as fragilidades dos educadores, que passam por diversos desafios para alcançarem os seus objetivos, tendo em muitas ocasiões que trabalhar durante o dia e se aperfeiçoar à noite para darem continuidade ao processo de crescimento intelectual.

O percurso a ser traçado nesta pesquisa, certamente, irá deparar-se com várias narrativas e contextos diversificados. Serão essas histórias e argumentos cientificamente comprovados que vão possibilitar o amadurecimento da investigação a qual nos dispusemos realizar com tanto respeito e afinho. São essas peculiaridades que vão dar suporte para impulsionar a base analítica discursiva do texto, que pode, de certa forma, encontrar as respostas para justificar o nosso problema da pesquisa que é: quais os sentidos da decolonialidade nas práticas docentes dos professores, apesar do contexto da colonialidade imposto no Ensino Médio público brasileiro, na atualidade? – considerando que a política educacional brasileira, como parte de uma sociedade marcada pela colonização, tem a colonialidade como consequência primeira de sua cultura, isso no Brasil e em todo o continente latino-americano. Porém, ressaltamos que a pesquisa corre o risco de já apresentar uma resposta à sua questão norteadora.

Contudo, a reflexão sobre a educação e a avaliação da aprendizagem em sua relação com a colonialidade, vem sendo objeto de vários estudos. A presente pesquisa pode apresentar elementos locais para a contribuição e o reforço do que já está, *a priori*, posto em nossa sociedade, denunciando a necessidade de mudanças em nossas práticas educativas. Partindo de tantas indagações e dúvidas, nesta pesquisa procuramos abordar temas como: o que é avaliar, os tipos de avaliações existentes, o efeito da avaliação na vida profissional dos professores, a necessidade do processo avaliativo no que tange ao ensino-aprendizagem, como instrumento de auxílio no crescimento cognitivo; levando-nos, assim, a uma reflexão sobre as deficiências existentes, não se prendendo aos argumentos e aos padrões, mas numa conduta ligada à aprendizagem dinâmica e construtiva.

4 MODELOS DE AVALIAÇÕES ESCOLARES

O preconceito com tudo o que é “diferente” fortalece as barreiras entre as práticas docentes, dificultando as iniciativas decoloniais e condenando a educação para apenas repassar conteúdos já cimentados, ao invés de criar novos métodos a partir de uma prática que veja essa realidade de um modo interdisciplinar. Essa é uma perspectiva sinalizada por Araújo (2020):

Mas a prática interdisciplinar ainda está longe do cotidiano na educação em seus diversos níveis. Isso deve-se ao fato de as concepções positivistas de disciplinaridade estarem muito presentes nos programas de cursos nas universidades e nas grades curriculares das escolas dos ensinos fundamental e médio. Os preconceitos positivistas fortalecem as fronteiras entre as disciplinas, dificultando as iniciativas interdisciplinares e condenando o ensino a apenas repassar conhecimentos já cimentados, ao invés de criar novos conhecimentos a partir de uma prática que enxergue a realidade de um modo multidisciplinar. Exercitar a interdisciplinaridade é, então, uma via para a construção de novos conhecimentos, porque é do diálogo que o conhecimento se renova, seguindo o clássico ciclo tese-antítese análise-síntese-nova tese (ARAÚJO, 2020, p. 268).

Exercitar a interdisciplinaridade e a decolonialidade avaliativa é, então, uma via para a construção de diferentes conhecimentos, porque é do diálogo e da experiência que o conhecimento empírico se renova. Há de ser praticada a decolonialidade na educação básica, não por mera escolha, mas, antes, porque a realidade social e educacional demanda. E não é demais lembrar que o sujeito principal do processo de ensino-aprendizagem não está livre dessa realidade, sendo este produto da sua condição profissional, da realidade na qual está inserido. Não há uma relação escolar oposta do pensar e do fazer educacional, do mundo real.

Ultimamente, boa parte dos professores encontra-se naquele procedimento clássico de lecionar, produzir e repassar ao papel tal qual como foram ensinados, uma prática bem clássica da colonialidade do saber. Mas, existem, no meio educacional, outros formatos para contemplar a aprendizagem do aluno, como é o caso das avaliações diagnósticas, mediadoras e somativas, que se farão presentes nesta narrativa, produzida para uma melhor compreensão.

A avaliação diagnóstica é uma das formas pelas quais o docente atravessa para fazer um levantamento sobre o que o discente sabe, diagnosticando, assim, qual seu “nível” e sua potencialidade, suas dificuldades e seus “déficits educacionais” em relação à construção do conhecimento. Dessa forma, a avaliação pode ajuizar, auxiliando o docente para que ele possa fazer e refazer um roteiro de suas ações e planejamentos, visando ao desenvolvimento de seu aluno. Quando são impedidos por certos obstáculos e são verificados antecipadamente, o

professor pode ter realmente um conhecimento que facilite um bom trabalho e que possa ser redirecionado para a sua prática educativa. Luckesi (2002) dispõe-nos a ideia de que: “a avaliação diagnóstica será, com certeza, um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá sempre relações de reciprocidade” (LUCKESI, 2002, p. 44).

Por meio da avaliação diagnóstica, o avaliador e os avaliados realizam uma parceria para enfrentarem essa empreitada, ou seja, debatem conjuntamente, esclarecem dificuldades, dúvidas e preocupações interligadas. Desse modo, estabelecem uma conexão que visa garantir o crescimento, visto que o docente nada os impõe, mas faz com que os discentes apreendam que, partindo daquilo que se sabe, ou até mesmo daquilo que se tem receio, os avanços seguem reciprocamente, impulsionando o possível crescimento intelectual do discente e acrescentando as oportunidades.

Vale salientar que o modelo da avaliação diagnóstica, tal como é posta, também exige a nossa crítica quanto à forma de sua aplicação, uma vez que a colonialidade dos saberes também encontra nela uma forma de resistir, de nivelar.

Outro tipo de avaliação que se pode considerar é a mediadora, ou seja, aquela prova ou outro tipo de atividade avaliativa que faz a mediação do conhecimento, segundo os diagnósticos e análises prévias realizadas pelos professores. Por esse viés, busca-se construir as conexões entre o conhecimento e o aluno. Como descrito por Hoffmann (2002), em sua narração a respeito desse processo observatório da aprendizagem:

Um estado de alerta permanente do professor que acompanha e estuda a história da criança em seu processo de desenvolvimento. Entendida nesse sentido, a avaliação mediadora é um processo espontâneo, sem ser espontaneísta. Ou seja, é espontâneo, enquanto amplia o olhar sobre a criança em suas manifestações diversas e singulares do dia-a-dia. Mas não é um processo espontaneísta, porque se fundamenta em premissas teóricas consistentes sobre o desenvolvimento infantil e na definição de objetivos significativos para a ação pedagógica, que constituem o embasamento à observação e análise cotidiana pelo professor das descobertas e manifestações das crianças (HOFFMANN, 2002, p. 31).

Assim, podemos afirmar que a avaliação mediadora faz ligações importantes entre a vivência local e o “eu estudante”, isto é, aquilo que o aluno sabe e aquilo que ele busca apreciar por meio de suas experiências escolares e sociais. Adentrando agora em outro exemplo de avaliação que se tornou mais comum na prática pedagógica do professor, temos a do tipo somatória/classificatória. Indiscutivelmente, podemos afirmar que é, atualmente, a mais amplamente utilizada, segue, por assim dizer, um padrão tradicional de um avaliar colonial, por

meio do qual são atribuídas “notas, impressões, admirações e registros” que, calculadas, são divididas e se obtém uma média final, que tendem a reduzir o discente e as suas vivências escolares a uma nota. Segundo Hoffmann (2000, p. 22), “a avaliação classificatória se resume à decisão de enunciar dados que comprovem a promoção ou retenção dos alunos”.

Esses números recaem novamente nas provas, o que tão obviamente não faz com que os estudantes tenham uma aprendizagem para a sua vida como um todo, e sim de um costume isolado, ou seja, para uma parte de sua vida. Destacamos a problemática que reside nessa questão: o conhecimento não se pode resumir para um dado momento, existem dimensões da vida prática que, somente por meio de experiência, os discentes poderão presenciar; e quando se avalia os alunos apenas naquela ocasião, a aprendizagem não se efetiva de modo significativo, considerando a complexidade dos saberes e a singularidade das vivências. Assim, Libâneo (1994) cita:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

O que vem acontecendo usualmente é que as avaliações, que são classificatórias ou somatórias, têm etiquetado os discentes em ruins e bons, fracos e fortes, os que não sabem e os que sabem, deixando de proporcionar um crescimento reflexivo e autônomo. E não é esse o propósito da avaliação dentro do contexto escolar vivenciado pelos alunos. A prática avaliativa é necessária e importante, mas deve contemplar as necessidades pleiteadas pelas competências e habilidades curriculares, de modo especial, na vida efetiva do aluno. Quando o professor busca a compreensão da história de vida do aluno e se interessa por tudo aquilo que ela traz consigo, em sua bagagem familiar e social, ele possibilita e garante uma aprendizagem natural, não seguindo os antigos parâmetros curriculares formais que possuem algumas características da colonialidade do saber. Como Quinquer (2003) aborda:

Sabe-se que, durante muito tempo, a avaliação constituiu quase exclusivamente em medir resultados finais de aprendizagem. Assim, a função social da avaliação, quer dizer, a certificação das aprendizagens realizadas e a seleção dos estudantes, foi muito relevante que a função pedagógica de análise dos processos e de detenção dos obstáculos ou problemas de aprendizagem. Além disso, muitas práticas de avaliação de antes e de agora estão impregnadas por esse modelo. A ideia de que se pode medir qualquer tipo de aprendizagem e de que avaliar é algo ‘técnico’, ‘preciso’, ‘objetivo’ e

inclusive ‘científico’ aparece como pano de fundo de determinadas concepções de alguns professores sobre a avaliação (QUINQUER, 2003, p. 17).

Investigar, questionar, elucidar são percepções que podem facilitar uma prática avaliativa, quando, diante do cotidiano dos alunos, os professores colocam suas ideias e seus pontos de vistas, acabando por realizar uma transformação no modo de avaliar, essas mudanças quanto à avaliação tornam-se necessárias para quebrar os velhos paradigmas e conceitos que se têm sobre os instrumentos avaliativos explorados. Além disso, é fundamental não resumir os alunos apenas em relação a uma série de questões, como em notas e médias finais, considerando que eles fazem parte de um processo educativo cheio de vida e de diferentes descobertas. É essencial fazer jus a ser avaliado em seu dia a dia escolar, a cada nova apresentação de história de existência que ele coloca frente às discussões e aos debates produzidos em sala de aula num mundo novo de conhecimento.

Um ponto que deve ser levado em consideração, dentre todas essas questões, diz respeito às características e às propriedades que cada aluno possui, compreendendo que existe uma diversidade, seja ela social, seja econômica, seja cultural. Logo, entendemos a qualidade que cada indivíduo tem no caminho da aprendizagem, devendo ser valorizada e impulsionada. Hoje em dia, estudos apresentam com clareza que existem alunos que se saem melhor falando e outros escrevendo, então por que avaliar todos os alunos de uma única maneira, se eles não são iguais e não podemos generalizá-los? Hoffmann (2006) respalda essa busca ao defender que:

Instrumentos de avaliação são, portanto, registros de diferentes naturezas. Ora é o aluno que é levado a fazer os próprios registros, expressando o seu conhecimento em tarefas, testes, desenhos, trabalhos e outros instrumentos elaborados pelo professor. Ora é o professor quem registra o que observou do aluno, fazendo anotações e outros apontamentos. Quanto mais frequentes e significativos forem tais registros, nos dois sentidos, melhores serão as condições do professor de adequar as ações educativas às possibilidades de cada grupo e de cada aluno (HOFFMANN, 2006, p. 119).

É por esse e outros objetivos da educação que a avaliação continua sendo um assunto a ser investigado, debatido e questionado, estando diante de outras formas de avaliar, porque ainda existem professores que insistem em aplicar provas e mais provas, estabelecer conceitos e, por consequência, gerar uma nota final como resultado de suas ações educativas, sem se utilizarem da diversidade de práticas existentes.

A avaliação mediadora, juntamente com a diagnóstica, serve-nos de suporte para dar novos rumos ao critério de avaliar, porque já não existe mais espaço somente para usar a

somatória/classificatória. Essa ação pedagógica seria mais uma forma de marginalização e classificação de todos em uma única capacidade, o que de fato é desumano, injusto e colonial. Quando se avalia os discentes por meio de outras atividades, oportunizam-se melhores resultados e um melhor desenvolvimento do aprendizado, compreendido em um processo de construção e que não precisa ocorrer necessariamente apenas na escola.

Averiguar conhecimentos de modo mediador é fazer “perguntas, fazendo-lhe novas e desafiadoras questões, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual” (HOFFMANN, 2000, p. 34). São raros os professores que usam outros recursos metodológicos para avaliar seu alunado, seja por meio de pesquisas, seja uma tarefa de casa, seja um questionário, seja uma leitura, seja pelo famoso visto no caderno, geralmente são duas a três avaliações escritas e nada mais. Todavia, é importante lembrar que nem todas as escolas possuem materiais metodológicos ou recursos adequados para executar as atividades pedagógicas avaliativas.

Muitos professores revelam a sua impossibilidade de desenvolver processos avaliativos mediadores, porque estão cercados por normas classificatórias exigidas pelas escolas. Mas também se percebe a sua dificuldade em alterar sua prática por falta de subsídios teóricos e metodológicos que lhe deem segurança para agir de outra forma (HOFFMANN, 2002, p. 70).

Os professores, por meio de suas observações e anotações que são feitas ao longo de suas aulas, podem encontrar com mais clareza e confiança como e de que maneira chegou a um determinado resultado e que, muitas vezes, pode ser mais recompensador do que se tivesse apenas adotado às famosas provas escritas.

Portanto, através dos apontamentos obtidos, podemos chegar a um resultado, não seguindo apenas uma linha de avaliação imposta por um regimento interno da instituição. Se existem outros meios para executar, devemos então usar, visto que promove o conhecimento e a autonomia dos discentes, o que é primordial para o seu amadurecimento enquanto cidadão. Sabemos perfeitamente que existem regras e parâmetros maiores que regem às ações comportamentais dos professores, hierarquicamente dispostas. Muitos encontram-se de mãos atadas nesse único caminho, seguindo uma cartilha imposta que, infelizmente, precisam cumpri-la à risca.

Entretanto, nas escolas, existe o Projeto Político Pedagógico - PPP, que sinaliza quais são os princípios norteadores para os professores, os funcionários, os gestores e os alunos, adotarem no que se refere às outras formas de avaliar, com a finalidade de complementar o sistema geral da educação estabelecido pelos órgãos competentes. Grande parte dos educadores,

entretanto, obedecem ao pé da letra e preferem continuar seguindo o velho e atual sistema, infelizmente é uma realidade na qual se percebe uma necessidade de modificação. No entanto, ao mesmo tempo, não se muda, imperando o tradicionalismo e a colonialidade das práticas.

4.1 Percepção avaliativa

Sendo um dos pré-requisitos para a constituição de um boletim repleto de “dez” durante o ano letivo escolar, a avaliação tornou-se uma “lei”, e como toda lei deve ser cumprida, ela também se comporta assim. No entanto, vale considerar que, para o cumprimento dessa normativa, a avaliação assume as características de um processo doloroso, tanto para o professor, que observa os problemas relacionados à correção e aos questionamentos de sua atuação em sala de aula, quanto para o aluno, que deve obter a nota mínima para a sua aprovação. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Necessária à disponibilidade para o envolvimento do aluno na aprendizagem, o empenho em estabelecer relações entre o que já sabe e o que está aprendendo. Essa aprendizagem exige uma ousadia para se colocar problemas, buscar soluções, e experimentar novos caminhos, de maneira diferente da aprendizagem mecânica, no qual o aluno limita seu esforço apenas em memorizar ou estabelecer relações diretas e superficiais (BRASIL, 1997, p. 99).

Temos a consciência de que a avaliação carrega consigo algo de assustador e torturante em sua atuação, mas não devemos descartar este recurso tão importante para a educação. Por meio dela é possível obter informações de tanta relevância que mostram com precisão em quais pontos os alunos aprenderam e o que ficou em dúvida e não foi assimilado com sucesso, sinalizando o que precisa ser revisado, modificado e aprimorado com mais atenção e foco.

Como facilitador da turma, o professor precisa ficar atento aos diversos fatores, por exemplo: se boa parte da turma se saiu bem em uma determinada avaliação, é sinal que o conteúdo foi bem desenvolvido; no entanto, quando ocorre o contrário, quando a maioria da turma não compreendeu o conteúdo e não teve resultados desejados, é preciso parar e repensar, pois o erro não se encontra somente nos alunos e sim em qualquer eixo de dificuldade presenciada no ato da aplicação, assim como os fatores emocionais, sensoriais e racionais, como quem tentou também construir o conhecimento e não obteve êxito.

Em razão dessas probabilidades, diagnósticos e observações, os professores podem e devem fazer retomadas de conteúdos e refazer a metodologia, se necessário for, para o bem do aluno e de seu aprendizado. A avaliação precisa ser notada como um trabalho contínuo e satisfatório, com a total participação dos membros da instituição escolar envolvidos na escolarização. Dessa forma, faz-se mister pensar em como agir diante dos desafios que venham a surgir nas estratégias que o grupo escolar adota, para corresponder as necessidades de todos os membros.

Quantos mestres se veem nas escolas utilizando outras técnicas e instrumentos de avaliação de ensino porque não obtiveram sucesso na forma pela qual ministraram suas aulas ou aplicaram suas provas? Isso não é vergonhoso, nem tampouco vexatório, pelo contrário, mostra que o professor possui uma capacidade de abstrair novos meios, diferentes recursos e métodos para sanar as dificuldades dos seus alunos, pois detém em suas mãos o poder de transformar a realidade educativa desse aluno. Afinal, aprender e reaprender nunca é demais, quebrando a ideia de que avaliar é ruim. Dessa forma, faz-se da avaliação um dispositivo de transformação social.

Estando a atual prática da avaliação educacional escolar a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade e da educação, para propor o rompimento dos seus limites, que é o que procuramos fazer, temos de necessariamente situá-la num outro contexto pedagógico, ou seja, temos de opostamente, colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que se entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social (LUCKESI, 2005, p. 28).

A missão de ser docente não é uma carreira fácil, exigindo que o profissional seja um grande observador das peculiaridades existentes nesse trabalho, capaz de ver o aluno além das questões e dos problemas que precisam resolver, capaz de ver o educando em sua essência e em sua totalidade, percebendo os obstáculos e os avanços do estudante. Destacamos que sempre há avanços, ainda que de pouca expressividade, embora, muitas vezes, o professor não perceba de imediato. Partindo da convicção que a avaliação é uns dos alicerces da educação, mas sem esquecer de que é fundamental o conhecimento sobre ela, quando se aplica uma prova, precisa-se lembrar de que não está avaliando apenas os conhecimentos dos discentes, mas a si próprio em sua atuação como educador, para que a atitude de avaliar se torne menos inapropriada e conflitante, e não se faça comparação entre os indivíduos e os obriguem a um único modelo. Carece-se, assim, de ter uma atenção mais compreensiva com uma pedagogia de desempenho

que liberte os sujeitos para um diferente modo de sentir, de ver e de perceber as coisas ao seu redor.

No instante em que a educação for percebida de uma forma dinâmica e libertadora, os discentes lançarão voos mais altos e seus limites e resultados serão satisfatórios. Desse modo, tanto instrutores, quanto instruídos, estão sujeitos a rupturas do passado e abertos para sugestões voltadas para a decolonialidade avaliativa, isto é, para as práticas futuras de ensino. Reforçamos a narrativa com o pensamento de Lima (2007):

A avaliação torna-se importante no momento da informação prática aos professores sobre a qualidade das aprendizagens que os alunos estão realizando. Ao mesmo tempo, oferece uma boa oportunidade para melhorar tanto o processo de aprendizagem, quanto às ações futuras de ensino mediante a reflexão, a autocrítica e a autocorreção a partir da prática escolar (LIMA, 2007, p. 74).

O professor necessita ter um certo cuidado ao conhecer o aluno de forma singular, precisa respeitar a sua identidade e a sua intimidade, de maneira que desenvolva atividades de acordo com o nível cognitivo e que estimulem o desempenho do educando, utilizando recursos que os auxiliem no desempenho da aprendizagem. Para solucionar os problemas, o tutor pode fazer uma avaliação diagnóstica, que tem como objetivo situá-lo sobre quem é o seu discípulo.

A função ontológica (constitutiva) da avaliação é a de diagnóstico. Articulada com esta função básica estão: a) a função de propiciar a auto compreensão, tanto do educando quanto do educador; b) a função de motivar o crescimento, na medida em que diagnostica e cria o desejo de obter resultados mais satisfatórios; c) função de aprofundamento da aprendizagem: os exercícios que são executados na prática da avaliação podem e devem ser tomados como exercícios de aprendizagem; d) a função de auxiliar a aprendizagem (LUCKESI, 2006, p. 175-177).

O trabalho da avaliação não é reprovar ou “perseguir” o aluno, ele parte com o objetivo de investigar e analisar o trabalho de todos os produtores de conhecimento em um processo de ensino e aprendizagem. Quanto à forma, as provas precisam ser mais flexíveis e de acordo com as probabilidades de cada professor ou de cada turma, intencionando encontrar os resultados idealizados por ambos. As expectativas de êxito nas avaliações desenvolvem, de forma expressiva, o cognitivo do discente, assim como o seu racional e psicológico, que tendem a ficar agitados com o conceito de avaliação, os quais pensam que a atividade é uma prova para mostrar o que estudaram, aterrorizando-os e criando problemas para lidar com o conteúdo, totalmente o oposto do que aborda Libâneo (1994):

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc.) acerca do aproveitamento escolar. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Destacamos, nesse ínterim, o que afirma Luckesi (2006), em seu depoimento claro e sucinto, sobre a avaliação da aprendizagem:

A avaliação da aprendizagem nesse contexto é um ato amoroso, na medida em que incluem o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, assim como na medida em que o inclui entre os bem-sucedidos, devido ao fato de que esse sucesso foi construído ao longo do processo de ensino aprendizagem (o sucesso não vem de graça). A construção, para efetivamente ser construção, necessita incluir, seja do ponto de vista individual, integrando a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, seja do ponto de vista coletivo, integrando o educando num grupo de iguais, o todo da sociedade (LUCKESI, 2006, p. 175).

No tocante ao sistema educativo que fomenta as leis e seus artigos, sempre se destacaram, por parte de inúmeros profissionais da educação, as normas e as diretrizes. Tais profissionais não se encontram dentro dos espaços escolares convivendo com os professores para saberem como, de fato, ocorrem os acontecimentos e são relacionadas com a vida de cada um dos colaboradores da educação. Para que se efetive essa tão sonhada mudança de um modo mais amplo e significativo, seria no mínimo necessário que os responsáveis por elaborar as normativas ocupassem o lugar dos docentes e ouvissem as suas queixas, buscando uma nova maneira de perceber e ver a avaliação. Até que isso se torne realidade, cabe aos gestores e a todos os interessados, a criação de seu Projeto Político Pedagógico - PPP, utilizando-se de outras técnicas para avaliar, complementando, assim, de maneira decolonial, o que podemos almejar para as instituições de ensino.

4.2 Percurso metodológico

Nesta pesquisa, concentramos a atenção para a educação básica pública no Ensino Médio, da rede estadual de Mossoró/RN, mais precisamente, na 3ª série. Nessa etapa formativa, ocorrem as exigências de êxito com mais primor, não desmerecendo as séries que antecederam. Diante das experiências do aluno com essa última etapa do ensino médio, surge a questão norteadora de nossa análise acerca dos instrumentos avaliativos, com maior enfoque para a prova: quais os sentidos da decolonialidade nas práticas docentes dos professores, apesar do contexto da colonialidade imposto no Ensino Médio público brasileiro, na atualidade?

Esta pesquisa se objetiva a refletir sobre a decolonialidade, a avaliação e as práticas docentes com professores do ensino médio da rede estadual de ensino de Mossoró/RN, no perímetro urbano e rural, nas Escola Estadual Professor José Nogueira (urbano) e Escola Estadual Gilberto Rola (rural). O estudo foi realizado com seis professores da área das Ciências Humanas, que correspondem às disciplinas de Filosofia, Sociologia, História e Geografia. As entrevistas com os professores foram aplicadas a partir de perguntas objetivas e subjetivas, com auxílio da ferramenta *Google Forms*. A análise dos dados foi feita por meio da ferramenta *Google Planilhas*, e os resultados foram expressos em gráficos e tabelas.

Tratou-se de identificar como os professores entendem a decolonialidade, ou seja, como ocorre a sua prática avaliativa, quais as dificuldades encontradas e as contribuições para promover a sua formação acadêmica. Buscou-se compreender o desafio pedagógico que a eles são impostos para trabalharem nas escolas e como essa proposta de ensino decolonial expande os horizontes epistemológicos da educação. Esses dados foram construídos por meio da entrevista semiestruturada e foram dispostos em tabelas e gráficos, o que possibilitou a criação da narrativa em torno das questões sobre a história de vida e os trajetos escolares compartilhados com o pesquisador. A seleção dos professores participantes levou em consideração o campo de formação dos escolhidos para a investigação, além do interesse do participante.

Nesse contexto, o trabalho de apreciação das respostas ocorreu sob o viés interpretativo-compreensivo e analítico, por meio de falas participativas e respostas significativas que emergiram da análise discursiva sobre as suas práticas avaliativas. As dimensões didático-metodológicas desses profissionais marcaram suas atuações como membros efetivos na criação da narrativa e foi com a colaboração deles que este trabalho foi produzido.

4.3 Análises dos dados e sistematização

No estudo desenvolvido, podemos observar, com a ajuda da tabela 1, que 50% dos professores entrevistados, da rede estadual de ensino do Município de Mossoró/RN, são do sexo feminino e 50% do sexo masculino. Mostra-se, assim, uma divisão da nova realidade em relação a um espaço que era predominantemente exercido por mulheres, a feminização¹³ do espaço escolar, ilustrando que o campo educacional está bem equilibrado em relação à igualdade de gênero, isto quebra o paradigma de que a docência é uma área de atuação somente para as mulheres. Segundo os dados do último Censo Escolar de 2020, o Brasil¹⁴ tem mais docentes mulheres do que homens, percebemos também que os entrevistados situam-se na faixa etária de 41 a 50 anos de idade e estão trabalhando na educação básica há mais de onze anos (Tabela 1).

Tabela 1 - Caracterização dos professores participantes da pesquisa

Características		N=6	(%)
Gênero	Masculino	3	50
	Feminino	3	50
Idade (anos)	30-40	2	33
	41-50	3	50
	51-60	1	17
	5-10	1	17
Tempo de formação (anos)	11-15	3	50
	16-20	2	33
Tempo de trabalho na instituição escolar (anos)	1-5	3	50
	6-10	3	50
Carga horária (horas)	30	6	100

Fonte: Elaboração dos autores (2022).

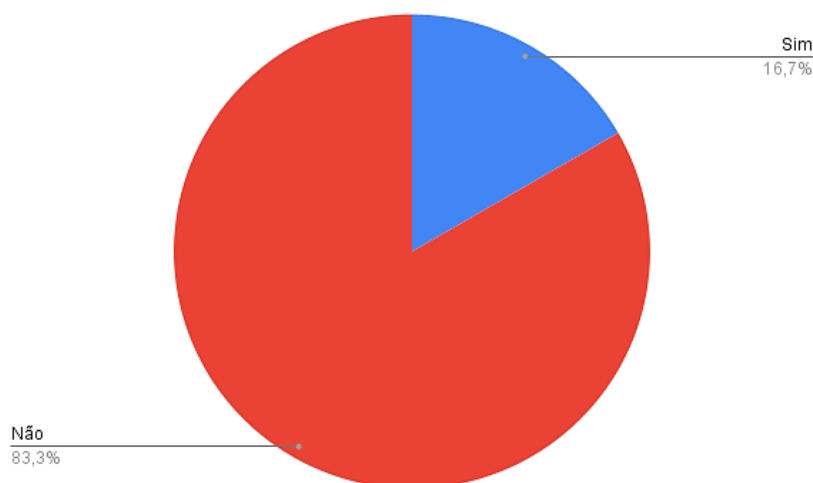
Acerca da carga horária dos envolvidos, percebemos que os professores da rede estadual de Mossoró/RN, E. E. José Nogueira e E. E. Gilberto Rola, em sua maioria, exercem a atividade profissional completa em uma única instituição de ensino, correspondendo a 83%, sendo que

¹³ “A feminização escolar trata-se da expansão dos postos de trabalho em escolas de educação básica primária. Com o direito de exercer uma profissão, as mulheres ocuparam com grande expressividade a antiga Escola Normal. Esses são traços culturais e sociais que favoreceram a ocupação predominantemente do magistério pelas mulheres, por isso que muitos de seus alunos costumavam chamar suas professoras de “Tia”, uma forma carinhosa e respeitosa que se prolongou por muito tempo. Existem escolas que aceitam esse tratamento afetuosos entre os discentes e os docentes, outras proíbem” (**falas dos autores**).

¹⁴ O Brasil é um país de professoras: elas são 81% dos docentes de escolas regulares, técnicas e EJA, de acordo com dados do Censo Escolar de 2020. As mulheres correspondem a 96% dos professores da educação infantil. No ensino fundamental I e II, elas representam, respectivamente, 88% e 67% dos docentes. No ensino médio, o percentual diminui para 58% (**Fonte:** Censo Escolar 2020).

apenas um participante exerce atividades em outra escola, como pode ser visto na figura 1. Notamos que os docentes atuantes em apenas uma instituição escolar possibilitam a exclusividade para atender as necessidades da escola pertencente e as suas peculiaridades. Isso pode ser observado em muitos dos professores, já que, embora possuam uma escola com o horário completo, o conhecimento desenvolvido fica muito restrito a uma realidade interna escolar na qual o indivíduo encontra-se inserido. Essa questão também depende do contexto cultural, social e econômico. Vale ressaltar que a ação do professor em uma única escola é fator preponderante para executar todas as atividades diferenciadas e idealizadas pelos professores.

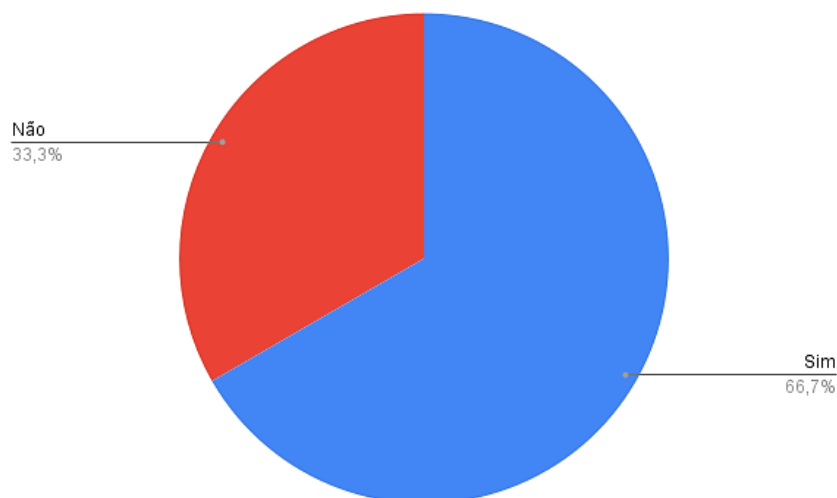
Figura 1 – O trabalho realizado em mais de uma escola na educação básica



Fonte: Elaboração dos autores (2022).

Quanto ao conhecimento a respeito da experiência profissional, com os conceitos de colonialismo, descolonização, colonialidade e decolonialidade, foi uma grande satisfação encontrar professores informados com a realidade decolonial, numa época em que o conhecimento colonialista ainda se faz presente no dia a dia escolar. Considera-se ainda que essa colonialidade do saber enfoca mais em sua padronização e generalização do método avaliativo, fazendo perder a visão de todo o processo formativo. Os colegas de profissão estão acompanhando o processo evolutivo das transformações que vêm ocorrendo no cenário educacional ultimamente. Na figura 2, vislumbra-se o contexto investigado.

Figura 2 - O percentual dos conceitos investigados na escrita: Colonialismo, Descolonização, Colonialidade e Decolonialidade



Fonte: Elaboração dos autores (2022).

Os entrevistados, em suas falas, entram em consonância com o projeto decolonial que é ir além do pensamento crítico de fronteiras quando o assunto é avaliação, para assim praticarmos a decolonialidade. A prática da decolonialidade avaliativa surge para libertar o pensamento, a cognição do professor, permitindo-o refletir para além das fronteiras das normas curriculares ultrapassadas. O que está por trás de toda essa ação e definição de decolonialidade é o diálogo que existe entre todas as áreas do conhecimento, que pode ser ou não de concordância, mas que se unem em prol de um bem comum. Mesmo com a colonialidade educativa e o conflito de ideais, as práticas avaliativas precisam conversar entre si, para então comporem o quadro do conhecimento construído a partir de suas experiências educacionais, o qual irá se unir ao seu senso comum, um saber advindo da vivência do cotidiano do professor, que carrega consigo os seus legados cultural, social e econômico.

A prática avaliativa decolonial já está sendo fecundada no cotidiano da educação em seus diversos níveis, isso se deve ao fato de que os professores estão mais abertos para as transformações presentes, possibilitando o crescimento intelectual. O conhecimento do professor, interventor no processo de ensino e aprendizagem, quando se refere à mediação do ensino para o aluno, é integral e permeia diversos conteúdos e vivências diárias na sala de aula com as disciplinas. Apoiamo-nos, para esta reflexão, na escrita de Araújo (2020):

Entretanto, sabemos que as disciplinas escolares seguem esse princípio científico de divisão do saber, fragmentando de tal modo o conhecimento que impossibilita sua compreensão como um todo. Isso interfere negativamente no processo de ensino-aprendizagem do aluno. As escolas impõem barreiras

à prática interdisciplinar por causa do pensamento positivista que fragmenta o saber. Como consequência dessa concepção, o pensamento interdisciplinar provoca, em muitos profissionais da educação, o medo e a recusa em adotar novas práticas que questionam os saberes já adquiridos (ARAÚJO, 2020, p. 276).

As disciplinas pedagógicas, em muitos casos, só capacitam o cognitivo do discente, precisando encerrar assuntos ou atividades nos limites de abrangência de determinada prática docente, sendo esta ação verificada pelo corpo dirigente da escola, entre tantos outros direcionamentos formais. No desenvolvimento da discussão, foram entregues aos professores de Ciências Humanas das escolas E. E. José Nogueira (urbano) e E. E. Gilberto Rola (rural) do Ensino Médio, série finais, um questionário sobre as suas percepções teóricas e suas práticas acerca da decolonialidade avaliativa. Os professores parceiros foram identificados com letras do alfabeto A, B, C, D, E e F. As respostas estão dispostas abaixo:

Questão 1. Durante o período de formação na graduação teve alguma disciplina que lhe preparou para os processos avaliativos educacionais? Qual(is)?

Professora A: “Sim, mas com pouca ênfase no tema e muito superficial a abordagem a respeito dos processos avaliativos educacionais”;

Professora B: “Não, no período da graduação não existia uma disciplina tratando exclusivamente sobre o assunto, mas o tema foi estudado e discutido, meio que diluído em disciplinas como as psicologias, sociologias, didática e entre outras”;

Professor C: “As disciplinas na faculdade deixaram muito a desejar, em muitos casos não existia um foco específico voltado para os processos avaliativos, era algo muito superficial”;

Professora D: “Infelizmente não, creio que a vivência e a realidade não se enquadravam no processo de ensino e aprendizagem formativa universitária”;

Professora E: “Algumas matérias sempre que possível proporcionavam conhecimento, mas posso dizer com exatidão que apenas a disciplina de Metodologia agraciou de diversas formas o quesito avaliação”;

Professora F: “Na minha época existia na grade curricular uma disciplina de “Prática do Ensino”, mas, mesmo assim, deixou lacunas que estão sendo preenchidas com a prática docente diária”.

Com a identificação das respostas analisadas, fica notório que os professores questionados evidenciam uma carência muito grande com a relação aos componentes curriculares voltados para os processos avaliativos educacionais, e que, em suas graduações ou entre outras várias disciplinas em torno de um tema tão central na educação básica, essa

formação foi ausente. Porém, esse *déficit* não impediu que eles buscassem o aprimoramento de suas práticas educativas na formação. Percebemos que a avaliação é deixada em segundo plano, até mesmo pelos profissionais da educação na Universidade, com práticas formativas que não preparam o futuro docente para a realidade que possivelmente irá encontrar.

Considere-se, destarte, que cada realidade é diferente e não podemos correr o risco de generalizar, mas seria imprescindível que, nos cursos de licenciatura, pedagogia e demais campos de formação, tivessem um zelo maior com a prática avaliativa, prezando pela avaliação como medula central dos caminhos educativos, sem menosprezar os demais mecanismos de obtenção de informação a respeito dos discentes. Defendemos ainda que são incipientes a formação e as pesquisas que direcionam os estudos da relação da decolonialidade e da avaliação na prática docente. Essa reflexão não deve assumir um valo crítico negativo, mas uma preocupação com os próximos educadores.

Questão 2. Em sua prática avaliativa, costuma inserir métodos diferenciados, ou quando da realização da mesma, procura fazer uma interligação com a realidade dos alunos? Qual (is)?

Professora A: “Uso a avaliação contínua e sempre busco a interdisciplinaridade com outros colegas com assuntos correlacionados”;

Professora B: “Incluo jogos analógicos e digitais, mas não com tanta frequência que gostaria, falta tempo, pois estou aprendendo a usar o aplicativo”;

Professor C: “Utilizo as ferramentas avaliativas de diagnóstico, somatória e outras que permitam que o ensino-aprendizagem seja realizado com êxito e beneficiem o educando da escola no Campo, mas precisamos bater o conteúdo”;

Professora D: “Sim, sempre busco interligar os conteúdos do livro e trazer para a realidade social dos alunos, um exemplo prático foi um estudo que realizei com meus alunos por meio de compras em um supermercado”;

Professora E: “Sim, as avaliações são realizadas mediante as observações diárias, junto com o engajamento do aluno, através da oralidade e a execução de atividades somatórias, inserindo práticas contextualizadas com a realidade vivida pelos alunos. Por exemplo: práticas de jogos, brincadeiras, filmes, música e poesia todos no contexto local e social do aluno, mas confesso que o trabalho seria mais prazeroso se tivesse maior parceria entre as disciplinas”;

Professora F: “Sim, em cada unidade do material trabalhado, existe uma sugestão de interligação. No meu caso, é possível trazer para turma músicas do cotidiano dos alunos, para dentro do conteúdo proposto. Exemplo: expressões musicais regionais são uma constante nos estudos direcionados por mim”.

Interessante notar que, dentre as falas, todos os professores buscam, mesmo diante de suas limitações, trazer algo de bom para dentro da escola, algo que possa facilitar o aprendizado dos estudantes. Embora existam inúmeros desafios, eles não se rendem ao fracasso ou ao tempo da carga horária. Mas, dentre esses depoimentos, destacamos um, que foi o da professora “B”, quando ela diz a seguinte frase: “pois estou aprendendo a usar o aplicativo”. Percebemos aqui que, com tantos desafios impostos pelo mundo tecnológico, a professora não desiste e reafirma que está aprendendo para poder ministrar uma aula agradável aos seus discentes. Os demais professores conseguem inserir métodos diferenciados, por seus depoimentos, e ensinam que a avaliação seja praticada de forma atrativa. Entretanto, falta tempo e há a cobrança na finalização dos conteúdos, ou seja, “bater a capa do livro” (expressão utilizada para definir o término do livro com urgência).

QUESTÃO 03. Quais são as dificuldades encontradas nos processos avaliativos para sua mediação no desenvolvimento educativo dos discentes?

Professora A: “A compreensão do aluno sobre a avaliação contínua, material didático Pedagógico, formação sobre o assunto e a sobrecarga que o professor tem”;

Professora B: “A falta de uma discussão maior sobre avaliação no ambiente escolar, as condições de trabalho em zona rural que dificuldade em acontecer as aulas comuns, muito maior são os desafios de se trabalhar de forma mais dinâmica”;

Professor C: “Como ensino em uma escola do campo, estamos alunos e professores, sujeitos às dificuldades de transporte escolar que quebra com frequência, estradas intransitáveis devido às fortes chuvas, sei que pode parecer bobagem, mas esses fatores prejudicam e nos impedem de realizar avaliações fechadas em datas pré-estabelecidas. Fazemos tudo diante de nossas limitações e da falta de tempo em prol dos educandos, para que tenha uma formação justa”;

Professora D: “Há uma dificuldade notável em relação a dedicação aos estudos, por partes dos discentes, principalmente em perceber a importância destes em suas vidas. Mas também, no que tange ao processo do ensino e a matriz curricular e os conteúdos que precisam de métodos educativos para serem aplicados, é perceptível que urge a necessidade de uma mudança na Educação Básica.”;

Professora E: “Creio que nosso maior desafio é mostrar aos alunos a importância aprendizagem e fazer com que entendam que é por meio da educação que eles podem mudar a realidade deles, muitas vezes em péssimas condições sociais e em situação de vulnerabilidade e violência, não conseguem enxergar essa necessidade, e o que processo avaliativo é um processo formativo e de preparação para as pressões sociais que passarão ao longo de suas vidas”;

Professora F: “Eu destacaria os desafios do professor em fazer o aluno querer aprender. Além do enorme desafio ao professor diante das tecnologias (na

palma da mão), que tem o poder de desviar o foco do aluno hoje, entre tantos outros interesses que competem com desempenho do professor que luta contra o tempo e os conteúdos.

Fica nítido, pelo exposto em suas falas, que os docentes que responderam à questão têm uma certa noção e vontade de trabalhar de forma diferenciada a avaliação, mas é perceptível que eles encontram certas barreiras enraizadas nas estruturas culturais, coloniais e tradicionais, barreiras que dificultam uma prática mais produtiva e transformadora. Assim, a avaliação, no contexto escolar, é sempre uma prática que vem sendo “desprezada” em nome dos seus maiores adversários: o tempo, as disciplinas, os conteúdos e o método. Essa averiguação é visível em algumas respostas dos professores, que afirmam a dificuldade em executar a interdisciplinaridade pela falta de tempo. Os horários dos professores e a falta de tempo devem-se quase sempre à gama de afazeres escolares, que não são poucos.

Todos os docentes que participaram da entrevista semiestruturada têm graduação em sua área de atuação, dentre eles, três aspiram a ingressarem no Mestrado. Todos são formados há mais de onze anos, portanto, estão em constante sintonia com os debates em torno da avaliação na educação básica. Dois professores lecionam a disciplina de Filosofia, duas professoras a de Geografia, outro a de História e outro a de Sociologia. Nas respostas obtidas para a primeira questão, todos os professores foram unânimes em afirmar que não foram preparados na faculdade para exercitarem a prática da avaliação educativa na educação básica, não encontraram parceria entre as disciplinas da graduação para um tema tão imprescindível. Não partiu deles a escolha de não serem ensinados da melhor forma para exercitarem algo que eles irão encontrar na instituição da qual fizessem parte futuramente. Luckesi (2005) defende que:

O ser humano está condenado a escolher. Nossa ação fundamenta-se em juízos de valor sobre o mundo que nos cerca: a natureza, a sociedade em que vivemos, o futuro a ser vivido, as relações com as pessoas, as vivências. Assumimos posições. Aceitamos e lutamos por alguma coisa quando a avaliamos positivamente, assim como rejeitamos outra, quando atribuímos a ela um valor negativo. O ser humano é um ser que avalia. Em todos os instantes da sua vida - dos mais simples aos mais complexos - ele está tomando posição, manifestando-se como não neutro (LUCKESI, 2005, p. 106).

Esse tema tão essencial a todas as disciplinas exige uma colaboração espontânea com a intencionalidade de fazer algo diferente no processo de ensino, logo, não pode passar despercebido ou ficar neutro. A mudança educacional, que está em movimento diariamente,

precisa de uma ação pedagógica voltada exclusivamente para o preparo do professor em sala de aula. Essa percepção acerca da prática avaliativa é bem próxima da realidade da didática, seja ela como disciplina, seja como teoria, em que as diversas disciplinas fazem parcerias em prol de um bem comum. Essa realidade compromete a prática desenvolvida em sala de aula e causa um empobrecimento na educação realizada nas escolas públicas, que já enfrentam uma falta de suporte pedagógico, formativo, técnico e financeiro.

Na segunda questão, em que o tema é a *práxis* do docente, identificamos que no dia a dia da sala de aula, no ensino médio, dos professores questionados, a avaliação ocorre em momentos bem definidos pela coordenação e pelo calendário escolar, o qual é determinante. Isso ocorre porque já é uma realidade pedagógica cristalizada na educação básica, ou por causa de uma carga horária quase totalmente preenchida em sala de aula, que deixa pouco tempo para um planejamento mais autônomo, visando uma prática avaliativa mais humanista. O que acontece, na maioria das vezes, é uma ação pré-estabelecida pelo corpo dirigente da instituição, na qual os professores precisam seguir à risca uma educação em torno de um projeto escolar.

Em relação à última questão, o que mais se aproxima do contexto exposto entre os professores é a experiência difícil de fazer com que os estudantes entendam que somente por meio da aprendizagem é que eles possivelmente poderão ter uma vida digna e conseguirão realizar seus sonhos e suas aspirações individuais. Claro que os fatores externos interferem intimamente no desenvolvimento educativo dos discentes, como é o caso da violência, do material didático, do transporte escolar precário, da falta de merenda escolar, do clima e da concorrência desleal com o mundo tecnológico na palma da mão (celular). Com essas dificuldades no processo avaliativo, as escolas do ensino médio investigadas do município de Mossoró/RN, séries finais, sofrem diversos fatores intrínsecos que prejudicam o desenrolar da escolarização.

Nos depoimentos, há indícios de que os desafios vivenciados na prática docente pelos professores são compartilhados, por vezes, com outros colegas mais experientes ou na observação exercitada por seus pares, com a ação desses profissionais e a criação da própria metodologia. Esses veteranos se tornam exemplos para espelharem-se e evitarem a diminuição das dificuldades experienciadas na docência, mesmo com o roteiro em sala de aula, em muitos casos determinados. Este tipo de “pedagogia” também nos trouxe regras específicas, conforme Luckesi (2005) nos cita:

Lá está normatizado que no momento das provas, os alunos não poderão solicitar nada que necessitem nem aos seus colegas nem àquele que toma conta

da prova; não deverão sentar-se em carteiras conjugadas, porém se isso ocorrer, dever-se-á prestar muita atenção nos dois alunos que estiverem sentados juntos, pois que caso as respostas às questões dos dois sejam iguais, não se saberá quem respondeu e quem copiou; o tempo da prova deverá ser estabelecido previamente e não se deverá permitir acréscimos de tempo, tendo em vista algum aluno terminar de responder a sua prova pessoal; etc. (LUCKESI, 2005, p. 1).

De certo modo, é compreensível uma sinalização das limitações na prática avaliativa dos docentes da educação básica, especificamente no ensino médio, ao aplicar a prova ou qualquer outra atividade que venha a recolher informações sobre os alunos. As dificuldades decorrem dos itinerários educativos vivenciados por eles, o que indica a importância dos programas de aperfeiçoamento para os profissionais que sentem que a sua ação avaliativa está sendo utilizada de forma muito fechada, com vistas a superar ou diminuir as barreiras educativas no campo dos processos de atuação e no fornecimento dos diversos dados coletados sobre eles.

Como ficou exposto pelas respostas do questionário e pela análise discursiva, com o auxílio dos gráficos e das tabelas e por parte dos docentes do ensino médio, dificulta-se a prática de uma ação pedagógica decolonial em prol de uma melhoria no processo ensino-aprendizagem do aluno. Há uma prática pedagógica prevista no planejamento escolar geral que o professor precisa seguir, impossibilitando a sua autonomia em sala de aula, para que possa realizar outras formas de verificar se realmente ele está conseguindo fazer um bom trabalho como profissional e resolvendo questões visíveis ou invisíveis na educação.

Se um aluno, num dia de prova, após entregar a sua prova respondida ao professor, der-se conta de que não respondeu adequadamente à questão 3, por exemplo, e solicitar ao mesmo a possibilidade de refazê-la, nenhum dos nossos professores, hoje atuantes em nossas escolas, permitirá que isso seja feito; mesmo que o aluno nem tenha ainda saído da sala de aulas (LUCKESI, 2005, p. 3)

Essa busca restringe-se ao plano da intenção de alguns professores, tarefa que não é tão simples, mas que requer envolvimento e dedicação. O autor Cipriano Luckesi (2004) nos define:

O ato de avaliar a aprendizagem implica em acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem. Ela se realiza através de um ato rigoroso e diagnóstico e reorientação da aprendizagem tendo em vista a obtenção dos melhores resultados possíveis, frente aos objetivos que se tenha à frente. E, assim sendo, a avaliação exige um ritual de procedimentos, que inclui desde o estabelecimento de momentos no tempo, construção, aplicação e

contestação dos resultados expressos nos instrumentos; devolução e reorientação das aprendizagens ainda não efetuadas. Para tanto, podemos nos servir de todos os instrumentos técnicos hoje disponíveis, contanto que a leitura e interpretação dos dados seja feita sob a ótica da avaliação, que é de diagnóstico e não de classificação (LUCKESI, 2004, p. 4).

Em síntese, são desenvolvidas práticas avaliativas que buscam evitar a mensuração do alunado, um trabalho científico que engloba várias técnicas numa perspectiva mais humanística, mostrando assim, que, na avaliação, o erro não pode ser apenas punitivo. Trata-se de entender que, com ele, é possível aprender, como uma oportunidade para o professor de realizar uma prática mais subjetiva e crítica no acompanhamento da formação do seu discente e no seu aperfeiçoamento enquanto educador, interpretando as diversas nuances entre os membros do processo de ensino-aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou analisar os sentidos da decolonialidade nas práticas docentes dos professores, apesar do contexto da colonialidade imposto no Ensino Médio público brasileiro, na atualidade. Esta escrita foi intencionada em problematizar as práticas avaliativas dos docentes, analisando o contexto educativo da rede pública de ensino urbano e rural do município de Mossoró/RN.

Para esta discussão, resguardamo-nos em documentos que regem à formação docente e o ensino escolar, bem como buscamos perceber a visão do professor em seu trabalho educativo, o seu método formativo e os sentidos em sua prática na escolarização básica. Para o sucesso da investigação, atentamos a uma observação dos atores envolvidos nesse processo, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com os professores de duas escolas estaduais de Mossoró/RN, que são: a Escola Estadual Professor José Nogueira (perímetro urbano) e a Escola Estadual Gilberto Rola (zona rural).

Alicerçamo-nos em leis que regem à educação brasileira no estudo documental, especialmente no tocante à prática avaliativa dos docentes, como estudos sobre os mecanismos didáticos de avaliação, além da observação *in loco*, que possibilitou uma melhor compreensão para pautamos a nossa análise discursiva. Buscamos, ainda, fundamentar a compreensão e a interpretação dos dados obtidos, por meio da relação com estudos de autores sobre a decolonialidade, temática aqui abordada.

A investigação realizada nas referidas escolas revelou que ser professor hoje em dia não é uma profissão tão almejada, isso em virtude de ter sido tão marginalizada pela grande perda de prestígio social, fenômeno que está associado aos salários baixos, à falta de incentivos para a formação pedagógica e às práticas de ensino diferenciadas no decorrer de todo o processo formativo. Os obstáculos encontrados para lecionar uma boa aula e os resquícios da colonialidade do saber são algumas das características que têm trazido representatividade. Esses indicadores são responsáveis pela falta de entusiasmo e de identificação com a profissão tão importante para a sociedade.

No tocante à análise dos relatos proferidos, a fase inicial da docência é marcada pela busca de inovação na atuação e pela exploração de práticas avaliativas mais atrativas e confiáveis, mas não demora muito e o burburinho na sala dos professores ocorre com as seguintes frases: “esse aí chegou agora”, “está querendo chamar a atenção”, “não dou um mês que ele desiste desse empenho todo”. Ou seja, com estas frases nada motivacionais, as

expectativas dos docentes seguem no limiar de se encontrarem realizadas na profissão com tantas desavenças.

Foi comum encontrar nos discursos dos professores que responderam aos questionamentos o quanto estes precisam de aperfeiçoamento e conhecimentos específicos que os preparem para a sua área de atuação escolar. As suas práticas pedagógicas se resumem ou se resumiam ao exercício exclusivo em sala de aula de bater a capa do livro, de avaliar, de somar e de classificar o aluno de acordo com seu potencial, de acompanhar os ritos administrativos e pedagógicos que são inseridos constantemente e lembrados todos os dias como elementos essenciais, como se o processo educativo ocorresse apenas entre esses pontos, e não fosse diverso e contínuo.

Não faz muito tempo que a atuação profissional do docente no ensino básico, em especial no ensino médio, no contexto da sala de aula, resumia-se somente a aulas expositivas. O ato de lecionar exige muito do professor. Com a aceleração das mudanças sociais e principalmente com o advento expressivo das tecnologias de informação e comunicação na vida social dos alunos, tornou-se indispensável uma atualização permanente e interdisciplinar dos conhecimentos produzidos pela pluralidade de saberes, além do conhecimento necessário para a sua mediação. Assim, garantir-se-ia uma prática avaliativa diferenciada, que pode ajudar no percurso do ensino e no exercício profissional dos docentes, o que se tornou desafiante e complexo.

As entrevistas com os professores da educação básica do município de Mossoró/RN levaram-nos a concluir que as práticas avaliativas inovadoras têm um bom potencial em oportunizar aos alunos mais participação em processos que possibilitem o aprendizado humanizado. Também no que se refere à decolonialidade e às demais temáticas específicas da pesquisa, os professores reconhecem a contribuição desse conceito para a sua formação teórica, porém, eles sentem falta do aprimoramento com o campo do ensino.

Confirmam, portanto, o que já havíamos encontrado ao analisarmos as respostas obtidas nas questões, ou seja, a falta de incentivos e o diálogo entre os professores e o corpo dirigente da instituição impedem que a avaliação, a decolonialidade e as práticas avaliativas de ensino possam ter a sua aplicabilidade na educação básica.

Os docentes, para minimizar as dificuldades encontradas em sua ação, fazem a aproximação dos conteúdos trabalhados na sala de aula com a realidade local que os cerca. São essas atitudes que permitem a instrumentalização e a transposição didática desses assuntos para a vida dos estudantes e também revelam a necessidade de incorporação nos cursos de graduação para professores que atuarão na escola básica, a urgência de incorporação de uma disciplina

temática voltada às práticas avaliativas, o que certamente auxiliará o futuro docente, principalmente em seus primeiros anos de atuação.

Em meios aos fatos apresentados, podemos inferir que a formação teórica, em detrimento da formação didático-pedagógica e do trabalho dos professores, exige temas que propiciem uma capacitação mais integral e ampla do trabalhador para a escolarização e ação na educação básica. Esse aprimoramento das práticas avaliativas do ponto de vista educativo permite uma articulação entre a teoria e a prática de ensino que é imprescindível para a valorização dos docentes, respeitando todos em suas necessidades.

Outro fator interessante que foi possível identificar, com a pesquisa dos docentes da zona urbana e rural, diz respeito aos dados positivos, na medida em que estes afirmam a preocupação em promover os mecanismos de aprendizagem que promovem e desenvolvem a elaboração de componentes curriculares mais inclusivos. Isso implica também na mudança de postura adotada por alguns docentes no ensino público, construindo uma integração condizente com a realidade que vivem e com a proposta de formação adequada para a atuação na escola básica.

Consideramos que as lacunas quanto ao distanciamento em relação à formação do professor em sala de aula podem ser superadas com a busca da aproximação dos estudos e com a colaboração do corpo dirigente. A própria instituição poderia fomentar e incentivar a formação continuada desses docentes, oferecendo cursos específicos voltados para as práticas avaliativas, visto que, como apontam as respostas dos participantes, eles sentem a necessidade de uma formação pedagógica. Em meio às constantes mudanças pelas quais tem passado o sistema educacional, é urgente a atualização do conhecimento por parte desses profissionais, para que possam atender às demandas na mudança educacional que ora presenciamos. Os professores aqui investigados foram bem incisivos ao relatarem que a escola pública não tem atendido ao anseio e às necessidades de formação continuada desses profissionais no que se refere às práticas avaliativas.

Diante da análise realizada, podemos concluir que os depoimentos dos professores apontam para um caminho de formação docente, com profissionais que tem o perfil de pessoas comprometidas com a educação. Reforço que a narrativa aqui construída, por meio da investigação aos professores voluntários, revela que estes têm a percepção de que tiveram uma formação precária, deixando alguns espaços a serem preenchidos. No entanto, também assumem a responsabilidade por sua atuação na sala de aula e por seu desenvolvimento profissional, ao desejarem o aperfeiçoamento de seus conhecimentos e seus métodos avaliativos sobre o ensino público de qualidade, bem como o aprimoramento para a sua atuação na escola

básica. Essa é uma marca bastante expressiva na fala dos professores, ressaltando que sempre estão buscando se atualizarem sobre as modificações no campo da prática avaliativa e da formação pessoal, de forma muito autônoma e voluntária. Ou seja, estão todos engajados na transformação educacional e visando a integrar o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, com este trabalho, por meio do qual apresentamos autores, formulamos uma entrevista semiestruturada para guiar o processo de análise discursiva e sistematizada, até para ter um roteiro específico capaz de dar organicidade a esse processo, firmamos o intuito de buscar compreender a avaliação, a decolonialidade e as práticas avaliativas na realidade educacional de Mossoró/RN. Sugerimos despertar novas reflexões sobre a efetivação da decolonialidade, bem como sobre a formação integral do professor para a prática avaliativa mais benevolente na educação básica, de modo que a prática docente acompanhe o raio decolonial que se apresenta na pesquisa contemporânea e na ação pedagógica de um país colonizado.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2009.
- BACON, Francis. **Novum Organum ou Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza/Nova Atlântida**. Tradução e notas de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- BECKER, F. Um divisor de águas. **Coleção Memória da Pedagogia**, v. 1, n. 1, p. 24-33, 2005.
- BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394**, 20 de dezembro de 1996. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília-DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 26 jul. 2021.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Avaliação e processo de ensino-aprendizagem. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set. /out. 1997.
- CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Resinificando a Avaliação Escolar**. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).
- CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R.; El giro decolonial. **Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
- CASTRO, J. D. **A estratégia do desenvolvimento**, tradução de Antônio Melo. Lisboa: Cadernos Seara Nova Economia, 1971.
- DEMO, Pedro. **Teoria e prática da avaliação qualitativa**. Temas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação. Curitiba, Paraná, 2004. p. 156-166.
- DIAS, A. A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**/Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos /26_cap_3_artigo_04.pdf. Acesso em: 13 de abril de 2022.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas e reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.
- DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino-americana I. Acesso ao ponto de partida da ética**. São Paulo: UNIMEP; Loyola, 1993.
- DUSSEL, Enrique. **Filosofia na América Latina: filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 2019.

ESTEBAN, Maria Tereza. Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 81-92.

ESTEBAN, Maria Tereza. **O Que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2002.

FERREIRA, Luciana Almeida Severo. **Avaliação: os professores sabem seu real significado**. Dissertação (Especialização em Gestão Educacional). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FERNANDES, R. F. **Causas da evasão escolar da educação básica na percepção de alunos da educação de jovens e adultos**. Distrito Federal: Universidade de Brasília, dezembro, 2013.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população: curso no Collège de France (1977-1978)**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GATTI, Bernadete A. O Professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, p. 97-113, jan./jun. 2003.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: trans modernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, Coimbra, 2008, p. 115-147.

HADJI, Charles. **A Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: Uma prática em Construção da Pré-Escola à Universidade**. Porto alegre: educação & realidade, 2002.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover: As Setas do Caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Prática Educativa e Sociedade Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educare et educare: Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: Reelaborando Conceitos e Recriando a Prática**. Salvador: Malabares comunicação e eventos, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar. **IP – Impressão Pedagógica**, 2004, v. 36: p. 4-6.

MALDONALDO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desar-rollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro de-colonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá, 2007.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MIGNOLO, Walter. Novas reflexões sobre “Ideia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção decolonial. **Caderno CRH**, v. 21, n. 53, p. 239-252, 2008.

MONASTA, A. **Antônio Gramsci**. Recife: Joaquim Nabuco, 2010.

NOVAIS, Fernando. O Brasil nos quadros do antigo sistema colonial. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). **Brasil em perspectiva**. São Paulo: Difel, 1992.

OLIVEIRA, Veroneide Maria de; CARVALHO, Aristeu Antônio Oliveira de; ARAÚJO, Josélia Carvalho de. Concepção de interdisciplinaridade na docência no Ensino Fundamental. In: VIEIRA, Jhose Iale Camelo da Cunha; ARAÚJO, Josélia Carvalho de; EVANGELISTA, Jucieude de Lucena; SILVA, Moacir Vieira da (Org.). **O ensino e suas expressões: tecnologias, direitos humanos, artes e interdisciplinaridade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/44519405/O_ensino_e_suas_express%C3%B5es_tecnologias_direitos_humanos_artes_e_interdisciplinaridade. Acesso em: 17 set. 2022.

OLEQUES, Rose Carla Mendes. **Avaliação da aprendizagem escolar: o papel da avaliação e sua utilização pelo professor na sala de aula**. Maio 2009. Disponível em: www.partes.com.br/educação/avaliacaoaprendizagem. Acesso em: 4 fev. 2022.

PAIVA, José Maria de; PUENTES, Roberto Valdés. **A proposta jesuítica de Educação - uma leitura das constituições**. Comunicações, São Paulo, nov. 2000. Disponível em: <http://www.unimep.br/jmpaiva/a-proposta-jesuítica-de-educação.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2022.

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

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 107-130, 2005.

QUINQUER, Dolors. Modelos e Enfoques Sobre a Avaliação: O Modelo Comunicativo. *In*: Ballester, Margarita (Org.). **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. **O que é etnocentrismo?** Col. Primeiros Passos. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I. do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Disponível em: <http://histedbr.fae.unicamp.br/navegando/períodopombalinointro>. Acesso em: 9 jul. 2022.

SORDI, Mara Regina L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? *In*: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (org.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

TROULLOT, Michel-rolph. “Norte, Atlantic Universals: analytical Fictions, 1492-1945”, trimestral atlântico Sul, n. 101, 2002.

UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes** / Fundo das Nações Unidas para a Infância. - Brasília: UNICEF, 2012. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/> Acesso em: 20 de maio de 2020.

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación. (Documento de trabalho), 2001.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. *In*: WALSH, C. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. **Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine E.; MIGNOLO, Walter; LINERA, Álvaro García. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Ediciones del Signo, 2006.

WALSH, Catherine E. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, p. 47-62, 2007.

WALSH, Catherine E. Interculturalidade Crítica/Pedagogia Decolonial. *In*: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine E. **Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.