

A avaliação em larga escala e a legitimação da colonialidade global

The large-scale evaluation and legitimation of global coloniality

La evaluación a gran escala y la legitimación de la colonialidad global

Raimunda Nonata da Silva Machado¹
Universidade Federal do Maranhão

Áurea Regina dos Prazeres Machado²
Universidade Federal do Maranhão

Aysllan de Sousa Sobrinho³
Universidade Federal do Maranhão

Miralda Lopes de Pádua⁴
Universidade Federal do Maranhão

Resumo: Este estudo analisa as avaliações em larga escala e suas formas de legitimar a dominação de poder neoliberal. Articula os estudos sobre a colonialidade, decolonialidade e avaliação externa, problematizando como as avaliações em larga escala legitimam instâncias de poder colonialista na educação. Possui caráter bibliográfico pautado pelas contribuições teóricas do grupo latino-americano (M/C/D) como: Dussel (1993), Mignolo (2007; 2009) e Quijano (1992; 2005; 2009), bem como dos estudos sobre estado e avaliação de Afonso (2000; 2013; 2015), Dias Sobrinho (2002), dentre outros. Discute a possibilidade de uma avaliação decolonial, apontando que as avaliações externas legitimam um processo avaliativo colonizador de poderio neoliberal, cujo modelo exclui culturas e saberes de identidades criadas no mundo colonial.

Palavras-chave: Avaliação. Colonialidade/Decolonialidade. Epistemologia. Política.

Abstract: This study analyzes large-scale evaluations and their ways of legitimizing neoliberal power domination. It articulates studies on coloniality, decoloniality and external evaluation, questioning: how do large-scale evaluations legitimize colonialist power instances in education? It has a bibliographic character guided by the Latin American group theoretical contributions (M/C/D) such as: Dussel (1993), Mignolo (2007; 2009) and Quijano (1992; 2005; 2009), as well as studies on state and evaluation

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão, Brasil. E-mail: raimunda.nsm@ufma.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5162649800057919>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7754-8128>.

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís, Maranhão, Brasil. E-mail: aurearegina10@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5950689792396198>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1792-1936>.

³ Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Lagoinha do Piauí, Piauí, Brasil. E-mail: aysllansobrinho@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3268930895241796>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3605-7231>.

⁴ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: miraldalopes@hotmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6181633979952160>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1573-3867>.

de Afonso (2000; 2013; 2015), Dias Sobrinho (2002), among others. It discusses a decolonial evaluation possibility, pointing out that external evaluations legitimize an evaluative process that colonizes neoliberal power, whose model excludes cultures and knowledge of identities created in the colonial word.

Keywords: Coloniality/Decoloniality. Epistemology. Evaluation. Politics.

Resumen: Este estudio analiza las evaluaciones a gran escala y sus formas de legitimar la dominación del poder neoliberal. Articula estudios sobre colonialidad, decolonialidad y evaluación externa, cuestionando: ¿cómo las evaluaciones a gran escala legitiman instancias de poder colonialista en la educación? Tiene un carácter bibliográfico guiado por los aportes teóricos del grupo latinoamericano (M/C/D) como: Dussel (1993), Mignolo (2007; 2009) y Quijano (1992; 2005; 2009), así como estudios sobre estado y evaluación de Afonso (2000; 2013; 2015), Dias Sobrinho (2002), entre otros. Discute la posibilidad de una evaluación decolonial, señalando que las evaluaciones externas legitiman un proceso evaluativo que coloniza el poder neoliberal, cuyo modelo excluye culturas y saberes de las identidades creadas em el mundo colonial.

Palabras clave: Colonialidad/Decolonialidad. Epistemología. Evaluación. Política.

Recebido em: 06 de abril de 2022.

Aceito em: 19 de maio de 2022.

Introdução

Quando falamos em políticas públicas, há, no campo educacional, a formulação de políticas de avaliação em larga escala ou avaliações externas. No Brasil, é no ano de 1988 que são ensaiadas as experiências de avaliação em larga escala na Educação Básica, com importantes reformulações, ainda hoje em vigor (WERLE, 2011). A partir de então, a avaliação ganha força como um mecanismo de governo destinado a orientar, formular e implementar políticas educacionais desde o ensino básico.

Nesta perspectiva, são realizadas avaliações diagnósticas de larga escala: a Provinha Brasil, Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), este último integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Desde o início, essas avaliações em larga escala vêm sendo utilizadas como ponte de referência para a linha estrategicamente traçada entre os resultados educacionais alcançados e aqueles esperados, criando uma alienada expectativa de comparação e superação, alarmadas pelo *marketing* do desenvolvimento educacional de um país em contraste com outros.

Tal estratégia representa um paradigma criado por um ideário globalizado intencionalmente como marca das perspectivas que norteiam os diálogos, discursos, normas, jurídicas ou não, e reformas que, silenciosamente, dominam as formas de

organização e gestão, modelo de professores e alunos desenhados para atender às finalidades específicas de uma determinada imagem de Estado-nação, estereotipada a partir de uma visão homogênea de território, etnia, raça, gênero, governo e identidade nacional do sistema neoliberal.

Em face disso, o estudo problematiza como as avaliações em larga escala legitimam instâncias de poder colonialista na educação, instrumentalizando e (re)afirmando a hegemonia cultural e econômica dos países centrais e do sistema capitalista neoliberal?

Nesse sentido, este estudo objetivou compreender como as avaliações em larga escala legitimam a dominação de poder (inerente à sociedade capitalista neoliberal de produção contraditória de riquezas e desigualdades), articulando os estudos sobre a colonialidade, decolonialidade e avaliação externa. Essa proposta se torna relevante, pois coloca em debate o contexto, uso e finalidades de avaliações estatais como parâmetro equalizador e balizador da melhoria em educação no Brasil.

A perspectiva metodológica tem abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica, cujos estudos foram centrados em autores(as) do grupo latino-americano (M/C/D) com ênfase em Quijano (1992; 2005; 2009), Mignolo (2007; 2008), Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), Dussel (1993) e Walsh (2012); bem como estudos sobre Estado e avaliação de Afonso (2000; 2013; 2015), Dias Sobrinho (2002), Coelho (2008) e Amaro (2013).

Sobre essas considerações, os estudos do grupo latino-americano da Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (M/C/D) ajudam a desvelar conceitos e ideias reveladoras das formas de controle, produzidas na lógica do pensamento moderno, de herança colonial geradora do capitalismo global e de suas facetas de formação de grupos, historicamente, desprestigiados. Neste sentido, essas se constituem elementos centrais deste estudo, juntamente com a avaliação externa.

O estudo mostrou que as avaliações externas legitimam um saber centralizado em conhecimentos únicos (português e matemática) como episteme universalizante e imprescindível a qualquer formação, construindo, portanto, a corporificação de um sujeito único, baseado na personificação de uma cultura avaliativa homogeneizada e distante da nossa miscigenação. No entanto, como reflexão, concluímos que não se trata de extinguir as avaliações padronizadas, mas, sim, de ressignificá-las para serem reformuladas para além do pensamento colonial do poder.

Dimensão epistêmica da avaliação em larga escala no Brasil

A avaliação está constantemente presente em nosso cotidiano. Ligada às relações de poder, apresenta diferentes concepções de mundo e revela ideologias e valores de quem formula, pratica, impõe ou simplesmente as realiza. Para Dias Sobrinho (2002, p.37):

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

Diante dessa afirmação, podemos entender que em toda avaliação sempre há uma intencionalidade definida, mesmo que essa intenção não esteja explícita. Por isso mesmo, a avaliação deve ser compreendida de acordo com o contexto político, econômico e educacional em que se insere. E, em face desse contexto, ocorreram, no final dos anos 1980, mudanças significativas na educação brasileira, incluindo os processos de avaliação e gestão dos sistemas educacionais, influenciadas, principalmente, pelo processo de redemocratização do país e por tendências internacionais (COELHO, 2008).

Essas tendências estavam pautadas em agências internacionais como o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) etc., que arquitetavam em favor do capital, especialmente o monetário, endividando os Estados perante os grandes fundos de aplicação privados, fazendo-os prisioneiros da lógica do mercado (SANFELICE, 2003).

São essas agências internacionais que, também, estabeleceram novos padrões para a formação do trabalhador, através da educação, tendo em vista a universalização do capitalismo, do trabalho e da própria educação. Diante desse cenário, diversos Estados, como o brasileiro,

[...] criaram ou desenvolveram sistemas nacionais de avaliação, ao mesmo tempo em que participavam de estudos baseados em indicadores adotados por organizações internacionais e supranacionais, aderindo a dispositivos de avaliação comparativa internacional em larga escala, através do uso de testes estandardizados. Os resultados desses estudos comparados têm servido a diversos objetivos, entre os quais a legitimação de discursos políticos e de medidas adotadas no contexto interno para a educação e formação. Nesta segunda fase do Estado-avaliador, o exemplo

paradigmático é o da crescente centralidade das organizações internacionais e supranacionais, com destaque para a OCDE, nomeadamente através do desenvolvimento e expansão do programa PISA (Programme for International Student Assessment) (AFONSO, 2015, p. 9-10).

Acompanhando as tendências internacionais, o Brasil, nas últimas décadas, implantou avaliações externas, com a criação do Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), em 1990, depois com a aplicação da Prova Brasil, a partir de 2005 e, mais recentemente, em 2007, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁵. Essas ações constituem um conjunto de políticas de alinhamento e ajustes em relação a políticas globais (AMARO, 2013).

Esse alinhamento e ajustes em relação às políticas globais faz com que o Estado se responsabilize não só pela garantia do acesso e da permanência do aluno na escola, mas também por um padrão de qualidade educacional que, no bojo das reformas liberais e sem perspectivas emancipatórias e de justiça social, vinculam-se a

[...] métodos quantitativos de avaliação, afirma a meritocracia como aptidão para competitividade. A empresa é definida como modelo organizacional para a escola, onde se podem aferir resultados quantificáveis, medir e controlar. [...] Daí as práticas de avaliações externas, com sistemas de avaliação em que os sujeitos que atuam no cotidiano das instituições transformam-se em objetos passivos, sendo os processos de trabalho ignorados, as especificidades dos contextos desconhecidas. O que dá validade ao trabalho é o produto final, aferido, quase sempre, em limites quantitativos, concentrados nos resultados, avaliados de fora para dentro (AZEVEDO, 2007, p. 8).

Nesse conceito, a análise da qualidade está relacionada ao alcance de metas e do melhor desempenho nas avaliações, atrelada ao termo Estado Avaliador, que vem sendo discutido em países centrais como Inglaterra e EUA, sob a premissa da produção de *standards* por meio de exames nacionais que transmite a ideia de um Estado preocupado com a qualidade dos serviços educacionais.

Nessa perspectiva, a avaliação é considerada um indicador fundamental para melhorar a gestão das escolas e controlar as despesas públicas, impondo a necessidade da mobilização

⁵ O IDEB reúne num só indicador dois conceitos importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e desempenho dos alunos nas avaliações. Seu cálculo baseia-se nos índices de aprovação apurados no Censo Escolar, e nas médias de desempenho obtidas nas avaliações nacionais. A combinação entre fluxo e aprendizagem resulta em uma média que varia de 0 (zero) a 10 (dez) nas disciplinas de português e matemática. As metas são diferenciadas para cada Unidade da Federação, por município e por escola, para as duas fases do Ensino Fundamental (5º e 9º ano) e para o Ensino Médio, apresentadas bianualmente.

de uma diversidade de ferramentas de *accountability*⁶ escolar que, associadas aos mecanismos de avaliação, deveriam garantir a eficiência e a eficácia dos sistemas de ensino (SCHNEIDER; RIBEIRO, 2020). Logo, medir a qualidade da educação, como um produto final e isolado, traz significativas mudanças no papel do Estado, pois, como argumenta Afonso (2000, p. 49):

A partir da década de oitenta, o interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por parte de governos neoconservadores e neoliberais, começou a ser traduzido pela expressão “Estado Avaliador”. Esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o estado vem adaptando um *ethos* competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.

Dessa forma, o Estado deixa de ser provedor e passa a ser regulador. Com a ideia de Estado Avaliador e qualidade da educação, a avaliação é vista como instrumento de controle desenvolvido pelos governos e um indutor de mecanismos de mercado e quase-mercado em educação (AFONSO, 2015).

Nessa lógica, a definição de qualidade da educação no Brasil está intimamente ligada ao resultado do Ideb e aos conceitos de eficiência, eficácia, meritocracia, responsabilização, privatização, produtividade, gestão por resultados, entre outros. Essa qualidade na educação básica tem se manifestado por meio da definição de metas objetivas a serem perseguidas pelos sistemas de ensino e demonstradas a partir do desempenho aferido em avaliações padronizadas que focam nos resultados quantitativos que valorizam o produto (ALVES; ASSIS, 2018).

Essas metas são alinhadas ao Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA)⁷ que, “cria um monopólio do conhecimento governado” (VILLANI; OLIVEIRA, 2018, p. 1348) pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Portanto, a educação no Brasil, com o uso do Ideb, faz parte desse processo que, ao padronizar procedimentos de indicador internacional (PISA) e nacional (Idib), desconsidera realidades tão diversas e desiguais, privilegiando a mercadorização, privatização e comparação internacional. Com isso, os dispositivos de avaliação auxiliam o aumento do processo de acumulação e dominação, produzindo ainda mais desequilíbrios e injustiças sociais.

⁶ O conceito de *accountability* está associado à ideia de transparência, prestação de contas e responsabilização.

⁷ O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) é uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de leitura, matemática e ciências. É coordenado pela OCDE (Organização para Cooperação e desenvolvimento Econômico) entidade formada por 30 países que tem como princípios a democracia e a economia de mercado. O objetivo do PISA é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação básica e que possam subsidiar políticas de melhoria da educação (VILLANI; OLIVEIRA, 2018).

Consequentemente, a avaliação de sistemas educacionais tem sido cada vez mais usada no Brasil para o monitoramento da qualidade da educação e os seus resultados cumprem a função de orientar políticas públicas educacionais neoliberais. Trata-se de um padrão de qualidade gerencialista, segundo o qual os resultados em avaliações aplicadas em larga escala se tornam o referencial da “qualidade da educação”. Essa postura instiga-nos a questionar a referência de qualidade centrada somente nas escolas que atingem notas indicadas em escalas de proficiência e definidas no centro das políticas educacionais com foco, quase que exclusivo, no desempenho de estudantes em provas aplicadas periodicamente nas disciplinas de português e matemática.

É importante lembrar que, muitas vezes, os países em desenvolvimento adotam o uso das avaliações estandardizadas por causa da concessão de empréstimos e ajudas internacionais por parte de países centrais, como é o caso dos EUA, que exigem dos países periféricos a adoção do uso de testes e outras formas de avaliação das aprendizagens, a fim de comparar de forma internacional as notas entre eles. Atualmente, as avaliações em larga escala são o principal instrumento para medir a qualidade da educação que, vinculadas à ótica capitalista, funcionam como instrumento de poder e saber. Como território de colonialidade do poder:

[...] O que mais importa é que os rendimentos possam ser comparados, permitam que as instituições e os indivíduos sejam classificados hierarquicamente, segundo critérios objetivos, tanto para supostamente orientar os clientes do quase mercado educacional e alimentar a competitividade, quanto para instrumentar o exercício do poder controlador do governo (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 175-176).

Assim, como território de colonialidade global do saber, as avaliações de larga escala mantêm uma geopolítica do conhecimento que sustenta a padronização mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, a partir da subalternização de países do eixo Sul na África, Ásia e América Latina, deflagrando assimetrias de dominação global. E, com essa estrutura colonial de poder e saber, a produção de alternativas, para além do capitalismo democrático liberal, é ofuscada, implicando um único padrão de referência: o dos países capitalistas centrais e/ou países mais desenvolvidos e competitivos.

Desse modo, acredita-se que os mesmos níveis de educação e conhecimento científico e as mesmas oportunidades de inserção vantajosa numa economia global altamente competitiva, estão, ou são, teoricamente acessíveis a todos os países, sendo para isso necessário que as avaliações comparativas nacionais ou os testes estandardizados internacionais indiquem quais os déficits a superar e os caminhos a seguir (AFONSO, 2013).

Tudo isso ocorre, em grande parte, porque a avaliação, como citada no início, faz parte do cotidiano e por isso é tão universal e homogeneizável. E é essa possibilidade de universalização e de homogeneização que a tem difundido como um dos “vírus” do neoliberalismo na educação.

Em âmbito nacional, como condição na produção da modernidade, cujas epistemes são controladas pelo modelo neoliberal do capital, a utilização das avaliações em larga escala e o conhecimento passaram a ser racionalizados, a partir da apropriação de determinados conhecimentos (português e matemática) como aferidores da qualidade.

Nesse cenário, as avaliações conduzem os ritmos e propostas de aprendizagem eurocentradas, priorizam concepção de educação empresarial, comparativa e legitimadora de conteúdos que consideram relevantes e urgentes para a formação docente e aprendizagens dos estudantes, contribuindo para o fortalecimento de epistemes eurocentradas na constituição de um país. Para Grosfoguel (2010, p. 459):

O êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. As perspectivas epistêmicas subalternas são uma forma de conhecimento que, vindo de baixo, origina uma perspectiva crítica de conhecimento hegemônico nas relações de poder envolvidas.

Portanto, na educação brasileira, a avaliação de larga escala, entrecruzando indicador internacional (PISA) e nacional (Ideb), faz parte de um processo de dependência externa política, econômica, cultural e epistêmica que, de modo pluridimensional, mantém a colonialidade do poder e saber como projeto epistêmico que anuncia a persistência da exploração e colonização das culturas periféricas no mundo globalizado.

A avaliação em larga escala no contexto da colonialidade/decolonialidade

A política de avaliação em larga escala, como parte integrante do projeto civilizatório da modernidade (capitalismo, colonialismo e primeiro sistema-mundo), ao mesmo tempo sustenta e é sustentada pela naturalização de assimetrias, hierarquias e desigualdades (territoriais, raciais, epistêmicas, culturais e de gênero).

Contraditoriamente, almeja níveis de (des)envolvimento educacional que possam ser comprovados em ranqueamentos de (re)posicionamento na arena internacional e não considera os efeitos que o colonialismo gera em relação à subalternidade e destruição progressivamente de experiências, conhecimentos e formas de vida humana.

Como episteme de estruturação da dominação política, econômica e cultural de uma dada sociedade sobre outra de diferente identidade, com dignidade humana negada e cultura desprezível, o colonialismo histórico tornou-se fundamental na continuidade do desenvolvimento de modos de ser e pensar capitalistas. O sociólogo peruano Aníbal Quijano (1930-2018), no final dos anos de 1980 e no início dos anos 1990, introduz o conceito de colonialidade, a partir do colonialismo, como algo constituinte da estrutura social moderna que ainda permanece vinculado à acumulação primitiva colonial.

Enquanto o colonialismo representa um período histórico derivado do processo de expansão territorial marcado pelas navegações e exploração de continentes desconhecidos do eixo Europa-mundo, a colonialidade é entendida como uma extensão do colonialismo, que mantém as relações de poder por meio da afirmação de hierarquias dominantes. Trata-se de uma forma desterritorializada e atual da relação de sujeição e dependência dos povos periféricos, um pensamento imposto que disfarça as relações de dominação exercidas por uma ideologia eurocêntrica, que se pretende superior (QUIJANO, 2005).

Segundo Enrique Dussel (1993), desde 1492, a Europa Moderna, considerada centro da história mundial, definiu todas as outras culturas como sua periferia, a partir da invasão da América. Reafirma, portanto, que a colonialidade não se trata exclusivamente de uma dualidade geográfica entre Norte e Sul, mas de uma lógica dominante do conhecimento na produção de subjetividades (periféricas/hegemônicas), territórios, maneiras de (re)existir no jogo e disputas das relações de poder societário.

Nesta perspectiva, o autor nos leva a pensar que a ganância colonizadora de uma pretensa cultura superior violou a história e cultura dos povos originários dos territórios colonizados, tendo em vista que a ideologia dominante passou a ocupar uma dimensão central, enquanto todas as demais expressões culturais tiveram suas identidades consideradas primitivas, distantes do padrão de civilização moderna, sendo entendidas como insignificantes.

Segundo Santos (2010) o debate entre Norte e Sul supera a discussão do lugar geográfico, dando ênfase ao “lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala” (GROSGOUEL, 2010. p. 386). O Norte representa o domínio colonial imperialista e/ou capitalista, e o Sul representa o lugar daqueles(as) que vivem e pensam a partir da subordinação instaurada pela colonialidade e pensamento abissal imperialista. O Sul, então, aparece como um lugar psicológico epistêmico e não um lugar geográfico.

Essa tentativa de mostrar a relação entre colonialidade e colonialismo permite constatar que, mesmo após o fim das intendências coloniais, o pensamento colonial permanece entre os saberes e os diferentes modos de vida, (re)afirmando as perspectivas

eurocêntricas de produção de conhecimento, tecnologias, criando territórios, corpos, projetos, cujo eurocentrismo funciona como um etnocentrismo que coloca a Europa Ocidental como continente das nações que construíram o mundo moderno.

É nessa perspectiva que a colonialidade segue (re)afirmando-se como constructo, diretamente voltado à produção e aplicabilidade do conhecimento e ao controle das formas de pensar e de viver. Desse modo, a sua aplicabilidade possui um padrão cognitivo com elaborações intelectuais essenciais que na produção da hegemonia do campo econômico-político funciona como colonialidade do poder; na produção da hegemonia do campo epistemológico do eurocentrismo, como colonialidade do saber e em relação ao campo ontológico está centrada na colonialidade do ser. Ambas as formas de concepção de colonialidade permitem compreender os efeitos da experiência colonial, também, nos indicadores de avaliação em larga escala.

Assim, o conceito de colonialidade do poder, discutido por Quijano (1992; 2005; 2009), é essencial na análise dos projetos políticos que forjam a criação de novas identidades de acordo com a raça (indígenas, negros, mestiços, brancos), legitimando a divisão e o controle do trabalho (servil, forçado, assalariado), da educação e, dentre outros fenômenos, da distribuição intelectual (política e cultural) de cada estratégia de poder, subjacentes ao exercício da colonialidade, que perdura até os dias atuais fortalecendo o capitalismo mundial (QUIJANO, 2005). Eis o efeito das avaliações em larga escala articuladas na ordem cultural global.

Como modelo de exercício da dominação moderna, a colonialidade do poder consegue interligar a formação racial, o controle do trabalho, o Estado e a produção de conhecimento. Para Quijano (2000), essa forma de colonialidade, ancorada nas ideologias da noção de raça, especificamente no racismo biológico que tem origem no caráter colonial, já provou ser mais duradoura e estável que o colonialismo histórico.

No que concerne à colonialidade do saber, elaboração intelectual também do eurocentrismo, como perspectiva epistemológica iniciada, pelo menos, a partir do século XVI e que alcançou sua hegemonia na Europa burguesa como um padrão mundial de conhecimento governante, poder capitalista e, por conseguinte, de adequação, de todo saber localizado fora do centro europeu, há “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” (QUIJANO, 2005, p. 247).

Em consequência, a colonialidade do poder e a colonialidade do saber criaram a colonização do ser, uma vez que são mecanismos geradores de exclusão, afinal, na lógica da modernidade, tudo o que foge a essa realidade de identidade é inferiorizado (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008). Assim, o ser colonizado é alvo de aniquilação, da maldade e da violência na

moderna lógica da condenação, afinal, o ser não é opressivo igualmente com todos, logo, a generalização da violência ontológica não pode ser considerada uma colonialidade do ser, haja vista ser alimentada pela violência epistêmica e de poder em termos de uma diferença colonial e de uma lógica da colonialidade, cujos acontecimentos não podem ser explicados somente pela força da racionalidade instrumental (MALDONADO-TORRES, 2010).

No Brasil, ainda atualmente, é possível perceber a obstinação à colonialidade, principalmente no campo do saber, mais notadamente, na educação de escolarização moderna com epistemicídio, tecnologia de poder (CARNEIRO, 2005) evidente nos currículos que desconsideram as experiências dos povos colonizados (nas Américas, na África ou de outros lugares). Como nos coloca Quijano (2005), é preciso, em primeiro lugar, não perder de vista a coexistência da educação escolar com os processos de colonização e racialização da sociedade na fabricação da corporalidade eurocêntrica que define e distingue o ser humano que tem legitimidade com as suas contribuições epistêmicas para o padrão mundial do ocidente moderno.

Neste sentido, compreende-se que o colonialismo e a colonialidade, constitutivos do padrão mundial e como dominação política, econômica, cultural e epistemológica, são sustentados pela imposição da faceta colonial que liga diferentes formas de opressão como o racismo, sexismo, exploração do capital, controle do conhecimento, dentre outras, tornando seres humanos alvo da dor, das violências, das desigualdades sociais. Afinal, muitas formas de saber, próprio dos povos tidos periféricos, foram consideradas inferiores, portanto, suprimidas e renegadas para um espaço de subalternidade (SANTOS, 2010).

Apoiada neste pensamento, a educação da escola moderna, sob o prisma do universalismo, da objetividade e da meritocracia, tem assumido um expressivo papel na perenização da colonialidade, principalmente, quando a escola universaliza o atendimento e, ao mesmo tempo, promove a homogeneização e padronização dos conhecimentos, valores e culturas. Resultado disso, a colonização do ser tem seu efeito constatado na exclusão de certos grupos sociais como: negros, indígenas, camponeses, mulheres, idosos, LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e outras identidades que não atendem ao padrão cis/hetero/normativo⁸ da caixa eurocentrada), contribuindo, muitas vezes, com o fenômeno da evasão e fracasso escolar.

⁸ A cisheteronormatividade reporta a sujeitos enquadrados na normatividade de uma sociedade que privilegia as pessoas cis (gênero conforme genitália biológica), heterossexual (desejo afetivo/sexual pelo sexo/gênero oposto), de preferência homens brancos.

A análise dessa estrutura da colonialidade triangulada (colonialidade do poder, do saber e do ser) é uma perspectiva teórica que nos ajuda a compreender as “raízes essenciais das patologias do poder imperial e da persistência da colonialidade” (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 423) nas diferentes instituições sociais e projetos políticos como no caso da avaliação em larga escala, que legitima sua existência e aplicabilidade no contexto da educação, além de desvelar, nesse tipo de avaliação, as suas tendências universalistas, centradas em testes estandardizados, competitivos e meritocráticos, por meio da teorização da “razão instrumental desencadeada no interior das forças produtivas” (HABERMAS, 1987, p. 114).

O que se pode inferir é que a colonialidade é referencial e escava com profundidade o fulcro do capitalismo de modo que as avaliações de larga escala possam gerar comprovantes objetivos sobre conhecimento, poder e maneiras de ser, como facetas coloniais importantes e necessárias para compor o quadro formativo na educação básica e superior de uma nação. Através da divulgação de resultados úteis/instrumentais é possível direcionar os projetos políticos pedagógicos e sua intencionalidade na organização de processos de ensino e aprendizagem na moderna lógica da razão instrumental.

As tendências epistemológicas, nas quais se estruturam a colonialidade do poder, do saber e do ser, sustentam o Estado Avaliador na criação de um modelo de avaliação escolar unívoco e universalizante. Assim, legitima um ideário político, econômico, social e cultural dominante, controlador dos corpos e da perseguição das subjetividades que se desviam daquilo que é considerado como padrão de desenvolvimento educacional a ser seguido por toda a comunidade, a fim de se alcançar a tão sonhada “qualidade na educação”. Nessa lógica, oculta não só outros modelos de avaliação, mas também culturas, dizeres e saberes, ao tentar camuflar as desigualdades e injustiças sociais sob os discursos de avaliação igualitária a avaliação colonialista escondida.

Com esse modelo de Estado colonialista, apegado ao prisma neoliberal vigente, fortalecido por forças supranacionais que estimulam e financiam a inserção de elementos da competitividade, meritocracia, universalidade, igualdade e uniformidade, parece ser difícil acreditar em formas de sua superação.

Nessa faceta colonial, tentamos produzir projetos transculturais de desvendamento dessa histórica forma de dominação e exploração. As novas identidades, que foram criadas no contexto da colonização europeia nas Américas (branco, índio, negro, mestiço, para nomear algumas), dentro e fora das suas esferas geopolíticas, têm a sensação de que estamos encurralados, pois:

[...] o mal não aparece como um acontecimento que vem perturbar as tranquilas águas do Ser, mas sim como um sintoma do próprio Ser [...] aquilo que para muitos são mudanças, para aqueles que Frantz Fanon chamou de os *condenados da terra* mais parece ser a reencenação perversa de uma lógica que durante muito tempo funcionou contra eles [...] faz com que alguns seres humanos sintam que o mundo é uma espécie de inferno do qual não é possível escapar (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 418; 421).

Assim, poderíamos nos perguntar: é possível, de fato, decolonizar uma avaliação em larga escala constituída nos moldes da estrutura triangular da colonialidade? Qual o significado de se decolonizar esse tipo de avaliação que, como vimos, legitima instâncias de poder, saber e ser colonialista no âmbito educacional?

O uso do verbo “decolonizar” em vez de “descolonizar” surgiu das investigações do grupo de estudos latino-americano (M/C/D) como questionamento da colonialidade global e do mito da descolonização, uma vez que o colonialismo histórico não rompeu com a estrutura das relações existentes entre o centro e as periferias no cenário global. Não estamos em um mundo livre da colonização, pós-colonial e com a formação de novos Estados-nação sem a hierarquização de sua população.

Além disso, a pós-modernidade não se traduz em um mundo desvinculado da colonialidade em relação ao suposto término do colonialismo. Com a perspectiva decolonialidade, no sentido de giro decolonial de Nelson Maldonado-Torres, buscamos questionar e desmascarar a modernidade europeia, conclamando o fim dos modos de dominação/exploração massificados pela lógica do capitalismo global, recriado como pós-moderno para perpetuar a subordinação dos Estados-nação pós-coloniais (CASTRO-GOMÉZ; GROSGOUEL, 2007).

A decolonialidade tem se constituído, portanto, como movimento de resistência e luta, contra forças hegemônicas impositivas que, segundo Mignolo (2007), tem sido conduzido por um pensamento decolonial multiversal e pluricultural desmitificador da ideia de uma descolonização imperial dos países, mostrando as novas estratégias de dominação que passaram a ser controlados, inaugurando sofisticadas formas de colonização.

A estruturação da internacionalização do capital é um processo complexo que se (re)produz em rede por múltiplas dimensões, áreas e setores da economia, política, cultura, saúde, educação, dentre outros. Desse modo, a reconfiguração do Estado como Avaliador, implicou a utilização das avaliações em larga escala como mais um mecanismo de controlar e regular a sociedade, por meio da educação institucionalizada, estabelecendo padrões nacionais e internacionais de resultados de aprendizagem e, conseqüentemente, do que é

relevante para se ensinar e aprender no sistema-mundo europeu/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial (GROSFOGUEL, 2010).

Questionar, resistir e lutar contra esse complexo sistema-mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial, de acordo com Mignolo (2008), trata-se de criar atitudes de desobediência epistêmica, sensibilizada pela coercitiva hierarquização imposta sobre os pensamentos epistemológicos, dizeres e fazeres de culturas, raças, línguas, religiões, sexos e gêneros, marcados como estruturalmente inferiores no projeto de modernidade imperial ocidental.

Assim, os processos de decolonização só podem ser conduzidos na emersão epistêmica dos povos e culturas que têm sido silenciadas, pelo conhecimento epistêmico eurocentrado de valorização da unidade nacional, com apoio de suas elites imitadoras dos modelos hegemônicos e baseadas no padrão euro-estadunidense, em detrimento das relações pluriculturais que as constitui. Essa desobediência epistêmica com a emersão (reaparição dos sujeitos subalternizados) é uma das estratégias de criação de um pensamento heterárquico, buscando novos conceitos e novas linguagens que sejam capazes de:

[...] pensar los sistemas de poder como una serie de dispositivos heterónomos vinculados en red. Las heterarquías son estructuras complejas en las que no existe un nivel básico que gobierna sobre los demás, sino que todos los niveles ejercen algún grado de influencia mutua en diferentes aspectos particulares y atendiendo a coyunturas históricas específicas. En una heterarquía, la integración de los elementos disfuncionales al sistema jamás es completa, como en la jerarquía, sino parcial, lo cual significa que en el capitalismo global no hay lógicas autónomas ni tampoco una sola lógica determinante ‘en última instancia’ que gobierna sobre todas las demás, sino que más bien existen procesos complejos, heterogéneos y múltiples, con diferentes temporalidades, dentro de un solo sistema-mundo de larga duración. En el momento en que los múltiples dispositivos de poder son considerados como sistemas complejos vinculados en red, la idea de una lógica ‘en última instancia’ y del dominio autónomo de unos dispositivos sobre otros desaparece (CASTRO-GOMÉZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 18).

Nessa genealogia do pensamento em torno da avaliação em larga escala, a perspectiva decolonial nos remete a uma opção epistêmica desvinculada dos pressupostos geopolíticos ocidentais imperativos não como meio de exclusão, mas, sim, de complementaridade com a inclusão de línguas, raças, gêneros, culturas e outras subjetividades nas análises do sistema-mundo capitalista, pois *“La actualidad pide, reclama, un pensamiento decolonial que articule genealogías desperdigadas por el planeta y ofrezca modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas ‘otras’.”* (MIGNOLO, 2007, p. 45).

Nessa perspectiva, os textos, nos quais são elaborados os enunciados e suportes de referências da avaliação, devem promover conhecimento e análise do cotidiano com a presença de discussões sobre racismo, sexismo, homofobia, xenofobia, intolerância religiosa, questionando as múltiplas formas de preconceito e discriminação que produzem a marginalização e exploração das experiências subordinadas. Atitudes de avaliação decolonial promovem a emancipação de conhecimentos e culturas subalternizadas pelo norte global e disseminam a decolonização do saber ao privilegiarem identidades do território nacional esquecidas na ferida colonial como a dos povos indígenas, camponeses, ciganos, afro-brasileiros, mulheres quebradeiras de coco, populações ribeirinhas etc.

Brighenti (2016) relata que já existe a luta de alguns povos indígenas em assegurar avaliações externas próprias e adequadas as suas realidades, tendo como objeto de avaliação a língua materna e os conhecimentos próprios difundidos culturalmente. O autor ainda ressalta do ponto de vista decolonial que os baixos resultados das escolas indígenas, nessas avaliações de larga escala, são atos de resistências (desobediência epistêmica) à colonização do poder.

Essa atitude nos faz pensar em outras possibilidades de construção de avaliações externas, próprias das comunidades originárias de Abya Yala⁹ e afrodiaspóricas, como forma de se obter uma avaliação justa e condizente com as suas especificidades de educação sem a imposição de conteúdos e metodologias de ensino eurocentrados.

Essa ideia se coaduna com o conceito de interculturalidade, abordado por Walsh (2012, p. 73), como ferramenta analítica, que associada à decolonização, é “[...] *proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, y asentado en la construcción entre todos de condiciones – de saber, ser, poder y de la vida misma* [...]”. A atitude epistêmica intercultural reconhece as diferentes culturas, seu funcionamento em redes, entrelaçamentos e diálogos cíclicos, horizontais, compartilhando suas riquezas e potencialidades.

Nessa perspectiva, vale ressaltar algumas reflexões e apontamentos de decolonização das práticas avaliativas como: não usar a participação como forma de manipulação; não fazer “aplicação acrítica e descontextualizada de modelos e planos de avaliação pré-formatados”; entrelaçar as múltiplas dimensões que a modernidade

⁹ Abya Yala tem sido utilizado para se referir aos “povos originários do continente como contraponto a América. A expressão foi usada pela primeira vez em 1507, mas só se consagra a partir do final do século XVIII e início do século XIX, por meio das elites crioulas, para se afirmarem no processo de independência, em contraponto aos conquistadores europeus. Muito embora os diferentes povos originários que habitam o continente atribuíssem nomes próprios às regiões que ocupavam – Tawantinsuyu, Anahuac, Pindorama – a expressão Abya Yala vem sendo cada vez mais usada pelos povos originários do continente objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento.

separou, e; “inserir categorias de construção e análise de dados, garantir representação, convergência com manifestos de grupos e povos oprimidos e não privilegiados, entre outras possibilidades [...] uma avaliação decolonialista precisa ser necessariamente uma avaliação antirracista”. (RIBEIRO; GASPARINI, 2021, p. 7-8)

Essa atitude epistêmica implica buscarmos informações sobre os resultados, a partir de dados desagregados que possam garantir a leitura/interpretação da representação das diferentes culturas, trazendo suas dimensões próprias na constituição da prova a ser aplicada e, também, na análise dos dados produzidos.

Dessa forma, com este estudo, constatamos que é preciso e urgente construir um formato de avaliações que tenha como ponto de partida não o interesse de organizações internacionais, mas sim o dos sujeitos com suas experiências em processo de avaliação. Devem priorizar a coleta/produção de informações referentes aos seus respectivos contextos de definição dos conhecimentos e formas de avaliação em diferentes linguagens: verbal (escrita, oral) e não verbal e que atendam às variadas necessidades linguísticas a exemplo de estudantes surdos e povos originários.

À guisa de conclusão

Neste estudo, utilizamos o conceito da colonialidade/decolonialidade como ferramenta analítica de análise das avaliações de larga escala, tecendo reflexões críticas sobre a episteme da modernidade que, ao atravessar e estruturar esse tipo de avaliação com finalidades neoliberais, transforma essas avaliações em instrumentos de controle das instituições do capital global, contribuindo na (re)produção das desigualdades e injustiças social e epistêmica.

Fabricadas e sustentadas pelo modelo neoliberal que constrói projetos de educação homogeneizados e monoculturais, as avaliações de larga escala impõem padrões de desempenhos desiguais, a partir da centralidade nos saberes euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial que se tornam exclusivos modos de formação do ser. Com isso, disseminam a invisibilização das múltiplas dimensões culturais do país ao promover epistemicídio, standardizando as políticas educacionais, por meio de um modelo único de avaliação, sustentado na lógica do sistema-mundo europeu/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial (GROSFOGUEL, 2010).

Compreender essas facetas coloniais, a partir da análise do papel das epistemes modernas (como sistemas de significações culturais entrelaçados aos processos da economia política), é fundamental para que encontremos caminhos possíveis na decolonização da postura homogênea do norte global de avaliação em larga escala.

Afinal, o uso que se faz dos seus resultados, como mecanismo de ranqueamento e de definição das políticas de *accountability*, com o argumento de que ajudarão a melhorar o processo educativo, não pode renunciar a uma política com viés pedagógico/epistêmico de usabilidade ou utilidade, na qual os instrumentos de avaliação sirvam à produção de educação intercultural e não o contrário.

Não significa, com essas reflexões críticas, que devemos extinguir tais avaliações de larga escala, todavia, torna-se relevante observar sua incompletude e potência de exclusão, a fim de ressignificá-las para além do pensamento colonial do poder, instalando novos conceitos e linguagens, a partir da exterioridade moderna, localizadas em atitudes e saberes decoloniais.

No âmbito de uma avaliação estatal, essa ressignificação epistêmica visa permitir, por exemplo, que os objetos de conhecimentos avaliados saiam da regra básica do português e matemática e da contextualização limitada ao cotidiano de determinado grupo social majoritário e se encontrem com outros saberes, experiências e contextos de pessoas historicamente inferiorizadas como mulheres, povos originários, quilombolas, negros, LGBTQIA+, deficientes, dentre outros.

São muitos os desafios para decolonizar a avaliação em larga escala, pois isto significa subverter a ordem vigente e, portanto, é necessário lutar e resistir à episteme colonizadora do poder, do saber e do ser que atua como um mecanismo de reprodução e fortalecimento da perspectiva neoliberal no controle da educação institucionalizada.

Agentes avaliadores/as críticos ainda precisam abrir caminhos de libertação à colonialidade e propor um modelo avaliativo pluricultural e diversificado, concebido pelo encontro heterárquico de culturas, que privilegiam o diálogo de saberes. Eis a disputa epistêmica por mudanças em torno da ênfase do enfoque logístico empresarial e em busca de projetos transculturais geradores de diversificação e contextualização dos conhecimentos, conteúdos e metodologias de ensino, sensíveis aos diferentes grupos sociais e que leve em conta a coexistência e conexões de diferentes epistemologias.

Também, ressaltamos que o conceito de qualidade promulgado e expandido pelo produtivismo neoliberal, baseado, se e somente se, nos resultados de aprendizagem das avaliações em larga escala, são bloqueadores das concepções decoloniais, sendo imprescindível repensar a política de avaliação da educação nacional e ampliar as dimensões do que seriam os componentes da qualidade da educação: sistemas, gestão, professores, equipe escolar, estrutura físicas, recursos materiais, inclusão, ensino-aprendizagem, investimentos. Nesse processo, devem ser consideradas as redes de conexão das múltiplas formas de opressão que justificam a subalternização dos Estados-nação pós-coloniais na periferia.

Ressaltamos, nesse sentido, que a realização de uma avaliação externa intercultural, de perspectiva decolonial, considera os múltiplos dispositivos de poder existentes nos projetos educativos de cada grupo social e coloca em xeque a forma como as escolas são analisadas em um cenário nacional, cujos resultados ranqueados servem para continuar justificando a subalternização dos Estados-nação pós-coloniais, implantados pelo capitalismo global, com base na raça, sexo, gênero, classe, geração, condição geográfica, criando fenômenos de analfabetismo e “fracasso escolar” que (retro) alimentam as desigualdades socioculturais seculares.

Precisamos, portanto, olhar para essas avaliações do ponto de vista dos mecanismos epistêmicos regionais com base em contextos semelhantes e divergentes, observando as características de cada escola e não a comparação entre notas como tentáculos/apêndices geradores de competitividade, exploração e fortalecimento do mercado financeiro, com prejuízo do bem viver.

Referências

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 18, nº 53, pp. 267-284. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bBY4jtTrbmqnxmRcJrQkpqj/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200002>.

AFONSO, A. J. Reflexões pós-coloniais em torno da avaliação em educação. *Políticas e práxis da Educação nas perspectivas e em contextos pós-coloniais*. 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/154276884.pdf>. Acesso em: 18 out. 2021.

ALVES, E. F.; ASSIS, L. M. de. *Qualidade educacional e Ideb: uma análise dos Planos de Educação de Goiás e de São Luís de Montes Belos em contraponto à percepção dos professores dessa Rede Municipal de Ensino*. *Jornal de Políticas Educacionais*. v. 12, n. 7., 2018.

AMARO, I. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p.32-55, jan./abr. 2013.

AZEVEDO, J. C. de. Educação pública: o desafio da qualidade. *Estudos Avançados [on-line]*. 2007, v. 21, n. 60, pp. 7-26. Epub 06 nov 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/wDXhJk7c86XDXfh8D6QpXyn/?lang=pt>. Acesso em 10 mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000200002>.

BRIGHENTI, C. A. Desafios para a educação escolar específica em contextos de políticas universalizantes. *Revista grifos*, n. 41, 2016. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/article/view/3664>. Acesso em: 12 out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22295/grifos.v25i41.3664>.

CARNEIRO, S. A. *A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser*. 339 f. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo: 2005.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. 2007. p. 09-23.

COELHO, M. I. de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.16, n.59, p. 229-258, 2008.

DIAS SOBRINHO, J. *Universidade e avaliação entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.

DUSSEL, E. *El encubrimiento del otro*. Hacia el origen del mito de la modernidad. La paz: Plural Editores –Centro de Información para el desarrollo, 1993.

GROSFUGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

HABERMAS, J. A nova intransparência: a crise do estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. *Novos Estudos*, n. 18, set./1987.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MIGNOLO, W. D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFUGUEL, Ramon (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. 2007. p. 25-46.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, Lima, v. 13, n. 29, p.11-20. 1992.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B.S.; MENEZES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLacso. 2009. p. 73-117.

RIBEIRO, A.; GASPARINI, M. F. V. Para decolonizar a avaliação: uma análise crítica a partir da teoria da decolonialidade. *Revista Brasileira de Avaliação*, v. 10, n.1, p. 1-9, jun., 2021. Disponível em: <https://www.rbaval.org.br/article/doi/10.4322/rbaval202110006>. Acesso em: 12 out. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/rbaval202110006>.

SANFELICE, J. L. Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 24, n. 85, p. 1391-1398, dez., 2003.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHNEIDER, M. P.; RIBEIRO, Eline Renilde de Oliveira. Contornos do Estado Avaliador no Brasil. *Estud. Aval. Educ.* São Paulo, v. 31, n. 78, p. 723-741, set./dez. 2020.

VILLANI, M.; OLIVEIRA, D. A. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, out/dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/7BLgKmGCDYCYtqQsgJwMnHD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684893>.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 2011, v. 19, n. 73, pp. 769-792. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KnxbVPCbHDBHKzHXwh66vkz/?lang=pt>. Acesso em: 10 de mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500003>.