

**DESCOLONIZANDO A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA,  
ECOLOGIA DE SABERES E EXPERIÊNCIAS ENCARNADO-TERRITORIAL**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n5-408>

**Data de submissão:** 28/04/2025

**Data de publicação:** 28/05/2025

**Antônio Nacílio Sousa dos Santos**

Doutorando em Ciências Sociais

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Endereço: Horizonte, Ceará – Brasil.

E-mail: naciliostodos23@gmail.com

**Waldyr Barcellos Júnior**

Mestre em Ensino

Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF)

Endereço: Miracema, Rio de Janeiro – Brasil.

E-mail: waldyr\_barcellos@hotmail.com

**Edimar Fonseca da Fonseca**

Doutor em Educação em Ciências

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Endereço: Caçapava do Sul, Rio Grande do Sul – Brasil.

E-mail: fonseca.edimar@gmail.com

**Katia Pereira Duarte**

Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática

Instituição: Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Endereço: Campina Grande, Paraíba – Brasil.

E-mail: katia.duarte1@professor.pb.gov.br

**José de Sousa Campos Júnior**

Doutor em Literatura e Interculturalidade

Instituição: Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Endereço: Campina Grande, Paraíba – Brasil.

E-mail: jjcampo900@gmail.com

**João Alexandre Cardoso Lopes**

Especialista em Currículo e Prática Docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Instituição: Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Endereço: Santa Inês, Maranhão - Brasil.

E-mail: joaoalexandrecl.10@gmail.com

**Homero Lourenço Gomes**

Mestre em Educação

Instituição: Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Endereço: Itabirito, Minas Gerais – Brasil.

E-mail: homerogomess@gmail.com

**Vivianne Fonseca da Silva Almeida**

Doutora em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial

Instituição: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Endereço: Afogados da Ingazeira, Pernambuco – Brasil.

E-mail: viviannefs@gmail.com

**Alexandre Moura Lima Neto**

Doutorando em Direito

Instituição: Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Endereço: São Luís, Maranhão – Brasil.

E-mail: alexandrenetoadv@hotmail.com

**Fabio Veiga da Silva**

Mestrando em Tecnologias Emergentes na Educação

Instituição: Must University (MUST)

Endereço: Sarandi, Rio Grande do Sul – Brasil.

E-mail: contato.proffisicafabio@gmail.com

**Veneranda Rocha de Carvalho**

Doutoranda em Educação: Currículo

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Endereço: Taboão da Serra, São Paulo – Brasil.

E-mail: carvalho.veneranda@gmail.com

**Sebastião Carlos dos Santos Carvalho**

Doutor em Educação

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Endereço: Caetité, Bahia – Brasil.

E-mail: tiaocarvalho72@gmail.com

**Charlyan de Sousa Lima**

Doutorando em Educação

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS),

Endereço: Chapadinha, Maranhão – Brasil.

E-mail: charlyansl@yahoo.com.br

**Marcela da Silva Melo**

Mestra em Avaliação de Políticas Públicas

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)

Endereço: Acaraú, Ceará – Brasil.

E-mail: marcelamelo@ifce.edu.br

**Francisca Aline Soares Paula**

Graduanda em Licenciatura Letras/Língua Portuguesa

Instituição: Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Endereço: Varjota, Ceará – Brasil.

E-mail: allysoares2000@gmail.com

**Wellington Aparecido Santos Lopes**  
Mestrando em Humanidades  
Instituição: Universidade de São Paulo (PPGHDL-USP)  
Endereço: Poá, São Paulo – Brasil  
E-mail: wellington\_lopes@usp.br

## RESUMO

Em um contexto marcado pela hegemonia de paradigmas avaliativos que privilegiam uma racionalidade técnico-instrumental, a avaliação educacional permanece, ainda hoje, como um dos dispositivos mais potentes de manutenção da colonialidade do saber. Assim, este artigo busca, de forma crítica e compreensiva, descolonizar a avaliação educacional, propondo caminhos que rompam com o epistemicídio promovido pelas práticas avaliativas tradicionais. E ainda, pretende tensionar a centralidade da avaliação como mecanismo de controle, homogeneização e hierarquização, desvelando suas implicações políticas e éticas na formação de sujeitos. Dessa forma, o objeto desta pesquisa consiste na análise das práticas avaliativas sob a ótica da desobediência epistêmica, da ecologia de saberes e das experiências encarnadas-territoriais. Em outras palavras, busca-se compreender como os processos avaliativos podem ser ressignificados, a partir da valorização de epistemologias plurais, oriundas de distintos territórios de existência e resistência, que, historicamente, foram invisibilizados pelos sistemas educacionais ocidentais. Com o objetivo de investigar alternativas que possibilitem a superação da monocultura da avaliação – entendida como a imposição de um único modelo de aferição do conhecimento –, propõe-se, neste estudo, mapear práticas avaliativas insurgentes e contra-hegemônicas. Além disso, pretende-se evidenciar como tais práticas podem contribuir para uma educação mais humanizada, democrática e situada, bem como fomentar a valorização de saberes locais e comunitários. A partir dessas reflexões, emerge a seguinte pergunta de partida: Como descolonizar a avaliação educacional a partir de uma perspectiva de desobediência epistêmica, que valorize a ecologia de saberes e as experiências encarnadas-territoriais como fundamentos ético-políticos de um outro modo de avaliar? Teoricamente, fizemos uso dos trabalhos de Anzaldúa (2022), hooks (2003; 2013), Connell (2020; 2024), Cusicanqui (2010), Deloria Jr. (1999), Fanon (2008; 2022), Freire (2014; 2013), Giroux (1988; 2004), Kopenawa (2019), Leff (2001; 2006), Mbembe (2021), Mignolo (2006; 2010; 2012), Quijano (2000), Sousa Santos (2007; 2010; 2013; 2014; 2019), Simpson (2017), Smith (2007), Walsh (2013; 2019), De la Cadena (2015), bem como documentos da UNESCO (2019) e ONU (2007), entre outros. A pesquisa se configura como qualitativa (Minayo, 2007), bibliográfica e descritiva (Gil, 2008) e com o viés analítico compreensivo (Weber 1949). Os achados indicam que as práticas avaliativas insurgentes, ao incorporarem as territorialidades e valorizarem as epistemologias plurais, promovem uma ruptura com a monocultura da avaliação, favorecendo processos formativos mais democráticos e situados. Constatou-se que experiências como os círculos de cultura, as pedagogias comunitárias e as práticas dos movimentos de educação popular fortalecem a autonomia dos sujeitos e a justiça cognitiva. Além disso, evidenciou-se que tais práticas desafiam as lógicas homogeneizadoras e tecnocráticas, abrindo espaço para modos de avaliação ético-políticos e emancipatórios.

**Palavras-chave:** Descolonização. Avaliação Educacional. Epistemologias Plurais. Ecologia de Saberes.

## **1 DESCOLONIZAR PARA AVALIAR: DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA, ECOLOGIA DE SABERES E EXPERIÊNCIAS ENCARNADAS NA SUPERAÇÃO DA MONOCULTURA AVALIATIVA – INTRODUZINDO**

Desde o advento da modernidade europeia, a avaliação educacional consolidou-se como um dos principais dispositivos de disciplinarização, vinculada diretamente aos processos de normalização do conhecimento. Assim, a escola moderna, moldada sob a lógica da racionalidade técnico-instrumental, passou a utilizar a avaliação como ferramenta para classificar, hierarquizar e controlar os sujeitos, consolidando o projeto civilizatório ocidental. Conforme Boaventura de Sousa Santos (2007), “[...] a monocultura do saber científico legitima práticas que excluem outras formas de conhecimento, institucionalizando-as como ignorância” (p. 17). Do mesmo modo, Foucault (1975) já apontava que “[...] o exame, ao combinar vigilância hierárquica e sanção normalizadora, cria um poder que julga e compara, que hierarquiza e qualifica” (1975, p. 189). Dessa forma, pode-se afirmar que a avaliação, em seu molde tradicional, não é neutra, mas atravessada por interesses políticos e epistemológicos.

A matriz colonial de poder sobrevive mediante a imposição de regimes epistêmicos que se ocultam sob a máscara da neutralidade científica, mas que, de fato, constituem-se como formas sistemáticas de subordinação e silenciamento. A avaliação escolar, nesse contexto, é um dos instrumentos privilegiados para a legitimação dessas hierarquias, convertendo-se em um mecanismo disciplinar que fixa normas, hierarquiza sujeitos e exclui saberes considerados inferiores ou não conformes aos padrões estabelecidos pela racionalidade técnico-instrumental da modernidade ocidental (Mignolo, 2010, p. 47).

E ainda, é importante destacar que a avaliação, longe de ser um mero mecanismo técnico, opera como um sofisticado instrumento de poder e controle, responsável por perpetuar hierarquias sociais, epistêmicas e raciais. Como assinala Aníbal Quijano (2000), “[...] a colonialidade do poder<sup>1</sup> se manifesta na classificação social da população mundial segundo a ideia de raça, uma construção mental que permeia as dimensões mais importantes do poder mundial” (p. 201). De forma complementar, bell hooks (1994) sustenta que “[...] a sala de aula é um espaço onde as dinâmicas de dominação se reproduzem, especialmente quando se privilegia uma pedagogia que silencia vozes marginalizadas” (1994, p. 22). Assim sendo, a avaliação escolar não apenas mede, mas também produz e reproduz

---

<sup>1</sup> A compreensão da colonialidade do poder é central para a análise crítica dos processos educacionais e avaliativos, pois evidencia como as hierarquias globais de saber e poder foram historicamente constituídas a partir da dominação colonial. Tal conceito, elaborado por Aníbal Quijano, revela que a colonialidade não se restringe a uma dimensão histórica superada, mas permanece como uma matriz estrutural que organiza as relações sociais, políticas, econômicas e epistêmicas contemporâneas. A “[...] colonialidade do poder é o mais geral e o mais oculto dos padrões de dominação impostos pela Europa ocidental ao conjunto das populações do planeta” (Quijano, 2000, p. 343). Assim, descolonizar os processos avaliativos significa, necessariamente, confrontar a persistência dessa lógica, abrindo espaço para epistemologias plurais e modos de avaliação situados nos territórios de resistência. Ver: QUIJANO, Aníbal. Colonialidad Del poder, eurocentrismo y América Latina. *La Clave*, v. 1, n. 1, p. 342-386, 2000.

desigualdades, naturalizando-as como diferenças individuais, quando, na verdade, refletem as estruturas sociais exclucentes e racistas que sustentam a modernidade colonial.

Além disso, cumpre salientar que persiste, nas práticas avaliativas, a manutenção de um modelo monocultural, universalizante e homogeneizador<sup>2</sup>, que sistematicamente exclui epistemologias não ocidentais e ignora a pluralidade de saberes presentes nos territórios e nas culturas subalternizadas. Como destaca Catherine Walsh (2019): “[...] a interculturalidade crítica propõe a superação das formas hegemônicas de conhecimento, criando espaços para a emergência de outras epistemologias, provenientes das lutas e resistências dos povos historicamente oprimidos” (p. 8). De igual maneira, Walter Mignolo argumenta que “[...] o conhecimento ocidental se estabeleceu como hegemônico ao silenciar, inferiorizar e excluir saberes outros, configurando uma colonialidade do saber que ainda persiste nas instituições educacionais” (2012, p. 30). Dessa forma, a avaliação, ao ignorar essa diversidade epistêmica, reforça a monocultura cognitiva, impedindo que os sujeitos educacionais se reconheçam e se afirmem a partir de suas próprias cosmologias e experiências.

O enfoque principal da sociologia das ausências e da sociologia das emergências<sup>3</sup> está nas exclusões abissais e na resistência e as lutas que estas produzem. [...] A sociologia das emergências se centra no aspecto positivo destas exclusões já que percebe as vítimas da exclusão no processo de deixar de lado a vitimização e de se tornarem pessoas que resistem e que levam à prática maneiras de ser e de saber em sua luta contra a dominação. Esta passagem da vitimização à resistência é, depois de tudo, a tarefa política principal da sociologia das ausências: desnaturalizar e deslegitimar os mecanismos específicos da opressão (Santos, 2013, p. 324).

Por isso, é fundamental observar que a crítica às práticas avaliativas tradicionais deve partir do questionamento radical de seus pressupostos eurocêntricos, que sustentam uma visão única de

<sup>2</sup> O modelo monocultural, universalizante e homogeneizador de avaliação educacional constitui um dos principais mecanismos de manutenção da colonialidade do saber, ao impor critérios únicos e supostamente neutros de aferição, que desconsideram as especificidades culturais, territoriais e epistêmicas dos sujeitos. Esse modelo, ancorado na racionalidade instrumental moderna, estabelece uma hierarquia entre saberes, relegando ao silêncio as epistemologias indígenas, quilombolas, campesinas e periféricas. Como denuncia Boaventura de Sousa Santos, “[...] a monocultura do saber é a base cognitiva de todas as outras monoculturas e consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura ocidental em critérios únicos de verdade e de qualidade estética” (Santos, 2010, p. 32). Assim, superar esse paradigma exige o reconhecimento e a valorização de uma ecologia de saberes que confronte o epistemocídio e afirme a legitimidade das práticas avaliativas insurgentes. Ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

<sup>3</sup> A proposta da sociologia das ausências e da sociologia das emergências, formulada por Boaventura de Sousa Santos, é fundamental para a crítica ao paradigma avaliativo tradicional e para a construção de alternativas que valorizem a diversidade epistêmica e cultural. A sociologia das ausências busca mostrar que muito do que é considerado inexistente ou irrelevante pelas epistemologias hegemônicas é, na verdade, produto de processos sistemáticos de silenciamento e desvalorização. Assim, “[...] a sociologia das ausências procura transformar objetos impossíveis em objetos possíveis, ampliar o campo de experiências e de conhecimentos considerados válidos” (Santos, 2007, p. 14). Por sua vez, a sociologia das emergências propõe identificar e fortalecer as experiências alternativas que, embora ainda frágeis, apontam para outros modos de existência e de conhecimento, desafiando o caráter monocultural da ciência moderna e abrindo espaço para práticas avaliativas insurgentes, plurais e situadas. Ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Sociologia jurídica crítica: para um novo senso comum no direito*. São Paulo: Cortez, 2007.

conhecimento, legitimando apenas aquilo que se conforma aos parâmetros científicos ocidentais. De acordo com Silvia Rivera Cusicanqui (2010), “[...] é urgente descolonizar as práticas e os discursos que naturalizam a superioridade epistêmica ocidental, restaurando a legitimidade das práticas e saberes indígenas e populares” (p. 15). Do mesmo modo, Linda Tuhiwai Smith enfatiza que “[...] a pesquisa e a avaliação, quando orientadas por paradigmas ocidentais, continuam a ser ferramentas coloniais que violam e desvalorizam os sistemas de conhecimento indígenas” (2007, p. 2). Em outras palavras, questionar a avaliação significa desestabilizar o próprio alicerce sobre o qual se construiu a modernidade educacional, abrindo espaço para que outros modos de saber, ser e avaliar possam emergir e coexistir de forma digna e equânime.

Assim, torna-se evidente a urgência de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade epistêmica, cultural e territorial dos sujeitos educacionais, superando a lógica homogeneizante que ainda predomina na avaliação escolar. Como afirma Leanne Betasamosake Simpson (2017): “[...] a liberdade indígena passa por práticas de resistência que afirmam a terra, o corpo e o conhecimento como lugares de insurgência e criação coletiva” (p. 20). De forma complementar, Vine Deloria Jr. (1999) reforça que “[...] a ciência indígena não separa conhecimento, espiritualidade e prática, oferecendo um paradigma relacional e integrado que desafia a fragmentação típica do pensamento ocidental” (p. 33). Dessa maneira, incorporar tais perspectivas na avaliação educacional implica não apenas em uma mudança metodológica, mas, sobretudo, em uma transformação ética e política, capaz de reconfigurar a escola como um espaço de escuta, respeito e justiça cognitiva.

Os sistemas indígenas de conhecimento não podem ser simplesmente integrados aos currículos ocidentais como se fossem conteúdos intercambiáveis. Eles são sistemas de conhecimento profundamente enraizados em cosmologias, valores e práticas que se sustentam na interdependência entre pessoas, territórios, espiritualidades e histórias. Incorporar esses conhecimentos na educação implica uma mudança profunda, não apenas metodológica, mas ontológica e epistemológica, exigindo que as escolas se transformem em espaços que respeitem e acolham outras formas de ser, conhecer e aprender, rompendo com a fragmentação típica da racionalidade ocidental (Smith, 2007, p. 161).

Dessa forma, é imprescindível introduzir o conceito de “desobediência epistêmica”, proposto por Walter Mignolo, como um gesto necessário para romper com o colonialismo cognitivo que ainda estrutura as práticas avaliativas. Mignolo assevera: “[...] desobedecer epistemicamente é descentrar a matriz colonial de poder, recusando os critérios de validação impostos pela modernidade ocidental e afirmando a legitimidade de outras formas de conhecimento” (2010, p. 27). De modo semelhante, Achille Mbembe (2021) adverte que “[...] as políticas do conhecimento precisam romper com a política

da morte<sup>4</sup> que silencia saberes, corpos e territórios racializados e colonizados” (p. 14). Assim, a desobediência epistêmica não se configura apenas como um ato de resistência, mas como uma práxis ética e política que possibilita a emergência de processos avaliativos plurais, capazes de reconhecer e valorizar as múltiplas existências e epistemologias que habitam os territórios educacionais.

Em consequência disso, o objeto desta pesquisa consiste na análise crítica das práticas avaliativas escolares sob a ótica da desobediência epistêmica, da ecologia de saberes e das experiências encarnadas-territoriais. Como destaca Boaventura de Sousa Santos (2014: 230), “[...] a ecologia de saberes não hierarquiza, mas articula saberes diversos, valorizando aqueles que foram historicamente silenciados pelo epistemicídio promovido pela modernidade ocidental”. Do mesmo modo, Enrique Leff (2006) aponta que “[...] a racionalidade ambiental emerge como um novo paradigma, capaz de construir um diálogo de saberes que articule ciência, cultura e território, superando a dicotomia natureza-sociedade” (p. 259). Assim, esta investigação propõe-se a compreender como as práticas avaliativas podem ser ressignificadas a partir dessas perspectivas, abrindo caminhos para processos formativos mais justos, plurais e situados, que reconheçam os saberes territorializados como legítimos e fundamentais.

Com o objetivo de tensionar a hegemonia da monocultura avaliativa, esta pesquisa propõe-se a investigar alternativas capazes de superar esse modelo, mapear práticas contra-hegemônicas já em curso e, sobretudo, demonstrar a relevância ética e pedagógica de incorporar epistemologias plurais nos processos de avaliação educacional. Como argumenta Catherine Walsh (2013), “[...] é necessário construir práticas interculturais insurgentes que resistam à colonialidade do poder, abrindo espaço para modos outros de pensar, ser e conhecer” (p. 17). Do mesmo modo, Gloria Anzaldúa (2022: 45) enfatiza que “[...] as fronteiras epistemológicas precisam ser transgredidas para que novas subjetividades e saberes possam emergir”. Assim sendo, ao reconhecer a potência das práticas avaliativas contra-hegemônicas, esta pesquisa busca fomentar um campo pedagógico mais aberto e responsivo à diversidade de epistemologias, contribuindo para a construção de uma educação mais justa e emancipada.

---

<sup>4</sup> A política da morte, ou necropolítica, conceito elaborado por Achille Mbembe, evidencia como, no mundo contemporâneo, o poder político se exerce, sobretudo, pela capacidade de decidir quem deve viver e quem deve morrer, instaurando regimes de violência e extermínio que afetam, principalmente, populações racializadas, empobrecidas e marginalizadas. Esse conceito é fundamental para compreender como as práticas avaliativas tradicionais podem operar como mecanismos de exclusão e deslegitimação de sujeitos e saberes, reforçando processos de necropolítica educacional. Como afirma Mbembe, “[...] a necropolítica é a subjugação da vida ao poder da morte, definindo os sujeitos como matáveis e expostos à violência extrema, a partir de uma lógica de gestão que hierarquiza vidas e territórios” (Mbembe, 2021, p. 27). Assim, descolonizar a avaliação educacional significa também resistir a essas formas de poder necropolítico, afirmando políticas do viver que reconheçam a dignidade, a diversidade e a legitimidade dos saberes historicamente subalternizados. Ver: MBEMBE, Achille. Necropolítica. São Paulo: N-1 Edições, 2021.

As pedagogias críticas se constituem como práticas de resistência, que visam desestabilizar as formas tradicionais de autoridade e criar espaços para novos modos de ser e conhecer. A resistência pedagógica não é apenas uma recusa ao status quo, mas um movimento afirmativo que visa a construção de subjetividades emancipatórias e de saberes alternativos, capazes de romper com as lógicas homogeneizadoras impostas pelas instituições educacionais hegemônicas. Nesse sentido, a pedagogia crítica propõe uma rearticulação profunda entre ética, política e educação (Giroux, 2004, p. 118).

Logo, é fundamental observar que a descolonização da avaliação educacional reveste-se de uma importância ética, política e pedagógica incontornável, pois implica a revisão crítica dos fundamentos que sustentam as práticas avaliativas tradicionais. Como sublinha Linda Tuhiwai Smith (2007), “[...] descolonizar as metodologias significa romper com os sistemas de conhecimento que legitimaram a subjugação e a desumanização dos povos indígenas e colonizados” (p. 25). De igual maneira, Frantz Fanon (2022: 32) assevera que “[...] cada geração deve descobrir sua missão, cumpri-la ou traí-la”, convocando-nos, assim, a assumir a responsabilidade histórica de desestabilizar as estruturas coloniais que ainda conformam a escola e seus dispositivos de avaliação. Desse modo, a relevância deste estudo reside precisamente em sua contribuição para a construção de um campo educacional que, ao valorizar a diversidade epistêmica, promova uma justiça cognitiva que é condição necessária para uma efetiva emancipação social.

Assim, pode-se afirmar que uma avaliação situada e plural possui um enorme potencial para transformar a escola em um espaço de justiça cognitiva e emancipação social, capaz de acolher e valorizar as múltiplas epistemologias que compõem o tecido social e cultural dos sujeitos educacionais. Como enfatiza bell hooks (2003), “[...] a educação como prática da liberdade é um modo de ensinar que qualquer um pode aprender, desde que se esteja disposto a transgredir os limites impostos pelo pensamento hegemônico” (p. 12). De forma complementar, Paulo Freire (2014) lembra que “[...] ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e acolhimento das suas experiências, como parte constitutiva do processo formativo” (p. 32). Dessa maneira, a avaliação, quando ressignificada a partir de uma perspectiva plural, deixa de ser um instrumento de opressão e passa a ser um dispositivo de reconhecimento, diálogo e transformação, promovendo a dignidade epistêmica e o protagonismo dos sujeitos historicamente subalternizados.

Ensinar é, antes de tudo, um ato de amor, um compromisso com a vida e com a humanização. Não se trata de transmitir conteúdos prontos, mas de respeitar e acolher os saberes e as experiências dos educandos como partes constitutivas do processo formativo. A educação que se propõe libertadora exige, pois, uma prática pedagógica que reconheça a dignidade epistêmica dos sujeitos, promovendo a autonomia e a capacidade de intervir no mundo. É a escuta sensível e no diálogo constante que se constrói uma relação pedagógica que emancipa, que transforma e que reconhece cada estudante como protagonista de sua própria formação (Freire, 2014, p. 87).

Contudo, merece atenção o fato de que ainda há uma considerável escassez de pesquisas que articulem de modo consistente a avaliação educacional, a ecologia de saberes e as experiências encarnadas-territoriais, o que evidencia a necessidade e a pertinência desta investigação. Como adverte Boaventura de Sousa Santos (2013), “[...] os saberes incorporados e enraizados nos territórios são sistematicamente desqualificados pelas epistemologias dominantes, que ignoram as formas encarnadas e territoriais do conhecimento” (p. 56). Do mesmo modo, Marisol de la Cadena (2015: 103) aponta que “[...] práticas de avaliação que não consideram as ecologias de prática próprias das comunidades andinas acabam por reforçar processos de exclusão epistêmica e cultural”. Assim, ao propor a articulação entre avaliação, ecologia de saberes e territorialidade, esta pesquisa busca preencher uma lacuna teórica e prática, potencializando a construção de novos referenciais pedagógicos mais sensíveis à diversidade e à complexidade dos contextos educativos.

Desse modo, esta investigação é guiada pela seguinte pergunta: Como descolonizar a avaliação educacional a partir de uma perspectiva de desobediência epistêmica, que valorize a ecologia de saberes e as experiências encarnadas-territoriais como fundamentos ético-políticos de outro modo de avaliar? Como salienta Walter Mignolo (2012), “[...] a desobediência epistêmica é uma estratégia de deliberação ética e política que visa interromper o monopólio epistêmico ocidental, abrindo espaço para outros modos de existência e de conhecimento” (p. 35). De igual maneira, Catherine Walsh (2019: 8) reforça que “[...] é preciso construir práticas avaliativas insurgentes que não apenas reconheçam, mas também sejam orientadas pelos saberes locais e pelas experiências territoriais, transformando a escola em um espaço intercultural e decolonial”. Assim, ao propor essa pergunta, busca-se não apenas tensionar os limites das práticas avaliativas hegemônicas, mas também oferecer pistas concretas para a construção de processos avaliativos éticos, plurais e emancipatórios, que rompam com o colonialismo cognitivo e promovam a justiça epistêmica.

## **2 METODOLOGIA CRÍTICA E COMPREENSIVA: CAMINHOS EPISTÊMICOS PARA A DESCOLONIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**

Inicialmente, foi importante destacar que a presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada em um caráter crítico e compreensivo, que visou interpretar e analisar as práticas avaliativas insurgentes a partir de epistemologias plurais, situadas e contra-hegemônicas. Essa escolha metodológica implicou reconhecer que, na pesquisa qualitativa, o foco não residiu apenas na objetividade dos dados, mas, sobretudo, na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos aos seus contextos e práticas. Como bem enfatizou Minayo (2007), “[...] na pesquisa qualitativa, o essencial não é a quantificação, mas a significação, a descrição profunda dos processos e a

interpretação das relações sociais vividas” (p. 23). De forma convergente, Stake (2011, p. 25) assinalou: “[...] a pesquisa qualitativa se baseia na percepção e na compreensão humana, reconhecendo que a experiência pessoal e a intuição são fundamentais para a construção do conhecimento”. Assim sendo, adotar um enfoque qualitativo significou assumir o compromisso ético e político de valorizar as práticas e os saberes oriundos dos territórios de resistência, como as escolas indígenas, quilombolas e os movimentos de educação popular, onde a avaliação não se reduziu a instrumentos técnicos, mas se manifestou como um processo relacional, contextual e insurgente.

[...] O estudo qualitativo é interpretativo. Fixa-se nos significados das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista. Os pesquisadores se sentem confortáveis com significados múltiplos. Eles respeitam a intuição. Os observadores em campo se mantêm receptivos para reconhecer desenvolvimentos inesperados. Esse tipo de estudo reconhece que as descobertas e os relatórios são frutos de interações entre o pesquisador e os sujeitos (Stake, 2011, p. 25).

Além disso, cumpre salientar que o enfoque qualitativo desta pesquisa se orientou por um caráter crítico e compreensivo, mobilizado pela intenção de interpretar e analisar práticas avaliativas insurgentes a partir de epistemologias plurais. Essa perspectiva rejeitou a neutralidade metodológica, reconhecendo que todo processo de investigação esteve atravessado por escolhas ético-políticas e por compromissos epistêmicos. A “[...] pesquisa qualitativa crítica busca não apenas descrever a realidade, mas também desvelar as relações de poder e opressão que a estruturam, visando transformações sociais” (Denzin & Lincoln, 2005, p. 16). De maneira complementar, Prodanov e Freitas (2013, p. 14) assinalaram: “[...] a metodologia científica deve ser compreendida como uma mediação entre o sujeito e o objeto, que implica escolhas teóricas, políticas e éticas, jamais neutras ou isentas”. Assim, ao eleger a abordagem qualitativa, crítica e compreensiva, a investigação posicionou-se ao lado das epistemologias insurgentes, que desestabilizaram o monopólio epistêmico da racionalidade técnico-instrumental e afirmaram a legitimidade de outros modos de conhecer e avaliar, ancorados nos territórios, nas memórias e nas práticas coletivas.

De forma complementar, foi fundamental observar que a fundamentação deste estudo no método qualitativo, conforme proposto por Minayo (2007), priorizou a compreensão dos significados, contextos e subjetividades envolvidos nas práticas avaliativas insurgentes. Isto é, a metodologia qualitativa, mais do que um conjunto de técnicas, constituiu uma perspectiva epistemológica que reconheceu a centralidade das experiências vividas pelos sujeitos e valorizou a pluralidade dos sentidos construídos nos processos sociais. Isto é, “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos”, conforme Minayo (2007, p. 21). A título de ilustração, Stake (2011) acrescentou que “[...] o raciocínio qualitativo se baseia principalmente na percepção e na

compreensão humana, sendo permeado pela experiência pessoal, pela intuição e pela sensibilidade do pesquisador" (p. 23). Assim, ao adotar a metodologia qualitativa como fundamento, a pesquisa se orientou pela busca de uma compreensão densa das práticas avaliativas, respeitando a sua complexidade, ambiguidade e inserção histórica, política e territorial.

Assim sendo, coube ressaltar que a análise empreendida neste estudo esteve ancorada na pesquisa bibliográfica e documental, com base em autores clássicos e contemporâneos das epistemologias do Sul, da decolonialidade e das pedagogias críticas, cujas contribuições foram fundamentais para tensionar a centralidade da avaliação como mecanismo de controle e homogeneização. Com efeito, "[...] a pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico indispensável para o aprofundamento teórico e a fundamentação conceitual de qualquer investigação científica" (Prodanov & Freitas, 2013, p. 131). Por isso, a seleção criteriosa do corpus teórico incluiu produções que discutiram a descolonização da avaliação educacional, a desobediência epistêmica e a ecologia de saberes, com destaque para autores como Mignolo, Walsh, Santos, Smith, Cusicanqui, Freire, entre outros. Nesse sentido, "[...] a análise documental é um recurso valioso na pesquisa qualitativa, pois permite a imersão em fontes que expressam práticas sociais, políticas e pedagógicas, possibilitando a compreensão de seus significados e implicações" (Minayo, 2007, p. 78). Logo, a articulação entre análise bibliográfica e documental garantiu a robustez teórica e a profundidade interpretativa necessárias à abordagem crítica proposta neste trabalho.

[...] A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (Gil, 2008, p. 51).

Por isso, foi importante destacar que a natureza desta pesquisa se configurou como bibliográfica e descritiva, conforme orientações de Gil (2008), sendo direcionada à sistematização e interpretação de um vasto conjunto de produções teóricas que refletiram sobre a descolonização da avaliação educacional. Dito isso, "[...] a pesquisa descritiva visa observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos, sem manipulá-los, procurando descobrir, com a maior precisão possível, a sua natureza e características" (Gil, 2008, p. 28). Assim, esta investigação não pretendeu estabelecer relações causais ou generalizações estatísticas, mas sim compreender criticamente processos avaliativos insurgentes e suas implicações ético-políticas. De maneira semelhante, "[...] a pesquisa bibliográfica representa uma etapa indispensável na produção científica, pois amplia o horizonte do pesquisador,

oferecendo-lhe elementos para refletir, comparar, interpretar e, assim, construir novos conhecimentos” (Minayo, 2007, p. 21). Por isso, adotar uma pesquisa de natureza bibliográfica e descritiva coadunou-se com o propósito de mapear experiências avaliativas alternativas e compreender suas potencialidades para romper com o paradigma da monocultura da avaliação.

Assim, mereceu atenção o fato de que esta investigação se propôs à exploração e análise de produções teóricas que discutiram a descolonização da avaliação educacional, a desobediência epistêmica e a ecologia de saberes, tomando como corpus principal as obras de autores como Mignolo, Walsh, Santos, Smith, Cusicanqui, Freire, entre outros. Em verdade, “[...] a escolha do referencial teórico é determinante na condução da pesquisa, pois é ele que orienta o olhar do pesquisador e delimita as fronteiras epistemológicas do estudo” (Flick, 2009, p. 58). Assim sendo, a pesquisa privilegiou a interlocução com intelectuais que, a partir de distintas perspectivas críticas, denunciaram o epistemocídio promovido pelas práticas avaliativas tradicionais e propuseram alternativas ancoradas em epistemologias plurais. De modo convergente, “[...] a análise bibliográfica possibilita compreender as contribuições teóricas já produzidas sobre determinado tema, permitindo ao pesquisador identificar lacunas, aprofundar reflexões e propor novos caminhos investigativos” (Gil, 2008, p. 50). Dessa maneira, o mapeamento das produções que compuseram o corpus da pesquisa não apenas conferiu densidade analítica ao estudo, mas também assegurou sua inserção no debate contemporâneo sobre a descolonização dos processos avaliativos.

De igual maneira, foi fundamental observar que a pesquisa foi complementada com documentos normativos e políticos relevantes, como a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007) e relatórios da UNESCO (2019), que ofereceram importantes referenciais para a compreensão das dimensões éticas e jurídicas que sustentaram a necessidade de descolonizar a avaliação educacional. A “[...] Declaração da ONU afirma categoricamente o direito dos povos indígenas a manterem e fortalecerem suas instituições educacionais, bem como a definirem suas próprias prioridades e métodos de avaliação” (2007, p. 12). Tal perspectiva reforçou a urgência de reconhecer e legitimar epistemologias locais e comunitárias que historicamente foram subalternizadas pelos sistemas educacionais ocidentais. Conforme destacou a UNESCO (2019, p. 45): “[...] o futuro da educação requer o rompimento com modelos homogêneos e a valorização da diversidade cultural e epistêmica, assegurando que os processos avaliativos sejam inclusivos, justos e contextualizados”. Assim, ao incorporar tais documentos à análise, a presente pesquisa ampliou sua densidade político-normativa e fortaleceu seu compromisso com a promoção de uma educação emancipatória e decolonial.

Por conseguinte, convém observar que a fundamentação teórica deste estudo esteve ancorada na produção de intelectuais do Sul Global, especialmente das epistemologias decoloniais e críticas, que ofereceram ferramentas indispensáveis para tensionar e ressignificar as práticas avaliativas. Em outras palavras, “[...] as epistemologias do Sul constituem uma proposta teórica e política de valorização dos saberes subalternizados, desafiando a hegemonia das epistemologias eurocêntricas” (Sousa Santos, 2014, p. 92). Assim, autores como Mignolo, com o conceito de desobediência epistêmica, Walsh, com a proposta de uma interculturalidade crítica, e Simpson e Deloria Jr., com suas contribuições sobre as epistemologias indígenas e cosmopolíticas, foram fundamentais para a elaboração de uma crítica consistente ao paradigma avaliativo hegemônico. Como ressaltou Walsh (2019, p. 134): “[...] pensar a interculturalidade crítica é desafiar os fundamentos da colonialidade, abrindo espaço para práticas pedagógicas insurgentes e avaliativas situadas nos territórios e nas memórias dos povos”. Dessa maneira, a seleção desses referenciais teóricos não apenas orientou a análise, mas também afirmou o compromisso ético-político da pesquisa com a promoção de outro paradigma avaliativo, ancorado na pluralidade epistêmica e no reconhecimento das resistências locais.

Dito isso, foi importante destacar que a presente investigação adotou como técnica de análise uma abordagem compreensiva e interpretativa das produções bibliográficas e dos documentos selecionados, conforme a proposta metodológica clássica de Weber (1949), buscando interpretar as relações entre práticas avaliativas e processos de manutenção ou resistência à colonialidade do saber. Desse modo, “[...] a interpretação compreensiva visa apreender o sentido das ações sociais, inserindo-as em seu contexto e relacionando-as com as estruturas mais amplas que as condicionam” (Weber, 1949, p. 88). Portanto, a análise não se limitou a uma leitura descritiva ou neutra, mas comprometeu-se com uma perspectiva crítica que buscou evidenciar as potencialidades e os limites das práticas avaliativas insurgentes. De maneira semelhante, “[...] a análise qualitativa é, antes de tudo, uma prática interpretativa, que requer sensibilidade para captar os significados implícitos e as contradições presentes nos discursos e nas práticas sociais”, afirma Minayo (2007, p. 57). Assim sendo, a adoção desta técnica analítica assegurou que o estudo fosse além da mera descrição das práticas avaliativas, propondo uma reflexão crítica e situada sobre suas condições de possibilidade, seus tensionamentos e suas contribuições para a construção de uma avaliação educacional descolonizada.

[...] Inicialmente procuramos fazer uma leitura compreensiva do conjunto do material selecionado, de forma exaustiva. Trata-se de uma leitura de primeiro plano para atingirmos níveis mais profundos. Nesse momento, deixamo-nos impregnar pelo conteúdo do material. Através dessa leitura buscamos: (a) ter uma visão de conjunto; (b) apreender as particularidades do conjunto do material a ser analisado; (c) elaborar pressupostos iniciais que servirão de baliza para a análise e a interpretação do material; (d) escolher formas de classificação inicial; (e) determinar os conceitos teóricos que orientarão a análise (Minayo, 2007, p. 123).

Por conseguinte, vale destacar que esta análise valorizou, de maneira fundamental, a complexidade, a pluralidade e a contextualidade das práticas avaliativas insurgentes descritas e analisadas, reconhecendo que tais práticas não puderam ser compreendidas a partir de modelos abstratos ou universais, mas sim em sua inserção histórica, territorial e cultural. Desse modo, “[...] a complexidade social exige do pesquisador a abertura para múltiplas interpretações, evitando reducionismos e valorizando a diversidade das experiências humanas” (Flick, 2009, p. 73). Nesse sentido, o reconhecimento da pluralidade epistêmica e das diferentes formas de produção de conhecimento constituiu um dos pilares metodológicos deste estudo, alinhado com o compromisso ético-político de afirmar a legitimidade das epistemologias marginalizadas. Como bem enfatizou Sousa Santos (2014, p. 75): “[...] a ecologia de saberes propõe o reconhecimento da pluralidade epistemológica do mundo, contrapondo-se à monocultura do saber e à lógica da exclusão que historicamente caracterizou a ciência ocidental”. Assim sendo, ao valorizar a complexidade e a pluralidade, esta pesquisa se propôs a construir uma análise que respeitasse e evidenciasse a riqueza das práticas avaliativas insurgentes, promovendo uma compreensão crítica e situada de seus sentidos e potencialidades.

Desse modo, a pesquisa se estruturou a partir de três categorias analíticas principais, que orientaram a reflexão crítica e compreensiva sobre as práticas avaliativas insurgentes: a desobediência epistêmica, a ecologia de saberes e as experiências encarnadas-territoriais. Dito isso, “[...] a desobediência epistêmica consiste na recusa ativa em aceitar as epistemologias coloniais como únicas fontes legítimas de conhecimento, reivindicando a validade das epistemologias subalternizadas” (Mignolo, 2010, p. 26). Tal categoria permitiu compreender as práticas avaliativas insurgentes como formas de resistência à monocultura da avaliação, que historicamente buscou homogeneizar e hierarquizar os saberes escolares. De forma articulada, “[...] a ecologia de saberes propõe a articulação entre diferentes epistemologias, valorizando os saberes locais, tradicionais e comunitários como fundamentos legítimos para processos educativos e avaliativos” (Sousa Santos, 2014, p. 92). Por fim, as experiências encarnadas-territoriais destacaram a centralidade do corpo, do território e da memória como critérios legítimos de avaliação, deslocando o foco das práticas avaliativas de um modelo abstrato e técnico para uma perspectiva situada, afetiva e relacional, que reconheceu e valorizou a diversidade dos modos de existir e de aprender.

Neste sentido, foi fundamental observar que a justificativa metodológica da escolha pela abordagem qualitativa, bibliográfica e compreensiva residiu na necessidade de explorar criticamente as múltiplas dimensões políticas, éticas e epistêmicas que atravessam os processos avaliativos na educação contemporânea, especialmente em experiências insurgentes como as das escolas indígenas,

quilombolas e movimentos de educação popular. Ademais, “[...] a pesquisa qualitativa é particularmente apropriada para estudos que visam compreender fenômenos complexos, contextualizados e permeados por significados simbólicos, como é o caso das práticas avaliativas insurgentes” (Stake, 2011, p. 29). De igual maneira, Minayo (2007, p. 22) assinala: “[...] a pesquisa qualitativa é fundamental para captar a dinâmica das relações sociais, os processos simbólicos e as subjetividades que estruturam a vida social”. Assim, ao adotar esta metodologia, a presente investigação buscou superar o paradigma positivista e instrumental da avaliação tradicional, favorecendo uma leitura crítica e situada das práticas avaliativas contra-hegemônicas, e contribuindo, desse modo, para a construção de alternativas que afirmem a pluralidade epistêmica, a justiça cognitiva e a emancipação dos sujeitos.

### **3 DESCOLONIZANDO A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA, ECOLOGIA DE SABERES E EXPERIÊNCIAS ENCARNADO-TERRITORIAL**

Em primeiro lugar, é importante destacar que a colonialidade do saber se manifesta cotidianamente na escola através da monocultura da avaliação<sup>5</sup>, que privilegia um único padrão de conhecimento, desqualificando ou invisibilizando epistemologias outras, especialmente aquelas oriundas de povos indígenas, africanos e comunidades tradicionais. Conforme Boaventura de Sousa Santos (2014: 172), “[...] esta pesquisa se centra nas cinco monoculturas que têm caracterizado o conhecimento eurocêntrico moderno: a monocultura do conhecimento válido, a monocultura do tempo linear, a monocultura da classificação social, a monocultura da superioridade do universal e do global, e a monocultura da produtividade”. De igual maneira, Frantz Fanon (2022) sublinha que “[...] o epistemicídio<sup>6</sup> não é apenas a anulação e a desqualificação do conhecimento, mas a produção material

<sup>5</sup> A monocultura da avaliação constitui uma das expressões mais contundentes da colonialidade do saber no campo educacional, ao impor critérios homogêneos, universais e supostamente neutros de aferição, que ignoram as especificidades culturais, territoriais e epistêmicas dos sujeitos. Tal paradigma transforma a avaliação em um mecanismo técnico e burocrático, que legitima a exclusão e a hierarquização dos saberes, silenciando epistemologias insurgentes e práticas pedagógicas situadas. Como adverte Boaventura de Sousa Santos, “[...] a monocultura do saber e do rigor científico transforma a ciência moderna e a alta cultura ocidental nos critérios exclusivos de verdade e qualidade, desqualificando todos os outros saberes e práticas” (Santos, 2010, p. 32). Assim, superar a monocultura da avaliação demanda a construção de uma ecologia de saberes, capaz de acolher a pluralidade epistêmica e afirmar processos avaliativos mais democráticos, contextualizados e humanizados. Ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

<sup>6</sup> O epistemicídio é um conceito fundamental para compreender as dinâmicas de exclusão e subalternização de saberes no contexto educacional, referindo-se à destruição sistemática das epistemologias dos povos colonizados, especialmente dos saberes indígenas, africanos e populares. Trata-se de um processo histórico e político de deslegitimação das formas de conhecimento que não se alinham aos critérios da ciência moderna ocidental, resultando na marginalização de culturas e práticas pedagógicas diversas. Conforme afirma Boaventura de Sousa Santos, “[...] o epistemicídio é o assassinato das formas de conhecimento alternativas ao cânone eurocêntrico, silenciadas pela violência do colonialismo, do capitalismo e

persistente da indigência cultural – negação do acesso à educação de qualidade, deslegitimação do negro como portador e produtor da razão” (p. 53). Assim, no cotidiano escolar, práticas avaliativas que se ancoram exclusivamente em testes padronizados e critérios performativos reforçam essa monocultura, tornando-se instrumentos de apagamento das pluralidades cognitivas e existenciais.

Embora a dimensão política da intervenção colonial tenha sido amplamente criticada, o ónus da monocultura colonial epistémica ainda é atualmente aceite como um símbolo de desenvolvimento e modernidade. Os estudos críticos pós-coloniais permitem hoje, ao trazer a diferença epistémica ao debate, alargar a crítica ao conhecimento monocultural da ciência moderna e, em particular, da forma como, historicamente, esse conhecimento se constituiu em fator de exclusão ou de marginalização. [...] A criação da alteridade enquanto espaço vazio, desprovido de conhecimentos e pronto a ser preenchido pelo saber e cultura do Ocidente, foi o contraponto da exigência colonial de transportar a civilização e a sabedoria para povos vivendo supostamente nas trevas da ignorância (Santos, 2013, p. 324).

Assim sendo, é fundamental observar que a avaliação educacional atua como um dispositivo de poder que sustenta e legitima a colonialidade do saber, promovendo a reprodução de hierarquias epistêmicas e sociais. Por exemplo, no cotidiano escolar, a predominância de avaliações baseadas em provas escritas, listas de exercícios e trabalhos individuais que exigem reprodução mecânica de conteúdos descontextualizados evidencia a imposição de uma epistemologia hegemônica, que desconsidera os saberes territoriais, as linguagens orais e as expressões culturais dos estudantes. Como assevera Linda Tuhiwai Smith (2007), “[...] a avaliação ocidental é construída sobre noções coloniais de validade e confiabilidade, as quais silenciam e desvalorizam as práticas culturais e epistêmicas dos povos indígenas” (p. 28). De forma complementar, Walter Mignolo (2010; 47) adverte: “[...] a matriz colonial de poder sobrevive mediante a imposição de regimes epistêmicos que se ocultam sob a máscara da neutralidade científica, mas que, de fato, constituem-se como formas sistemáticas de subordinação e silenciamento”. Portanto, ao se manter atrelada a tais padrões, a avaliação escolar transforma-se em um dispositivo eficiente de manutenção das desigualdades, reforçando a colonialidade do saber em suas práticas mais ordinárias.

Além disso, cabe ressaltar que a monocultura da avaliação escolar se configura como uma prática excluente que nega sistematicamente epistemologias indígenas, africanas, quilombolas, populares e feministas, reduzindo o processo avaliativo a um paradigma normativo que privilegia o saber hegemônico ocidental. Como destaca Catherine Walsh (2019: 12): “[...] o colonialismo epistêmico opera através da exclusão das formas de saber e ser que não se adequam aos cânones do

---

da modernidade” (Santos, 2014, p. 28). Assim, descolonizar a avaliação educacional significa, necessariamente, resistir ao epistemicídio, promovendo a valorização das epistemologias plurais e insurgentes que foram historicamente invisibilizadas pelos sistemas educacionais hegemônicos. Ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. London: Routledge, 2014.

conhecimento eurocêntrico, especialmente as cosmovisões indígenas e afrodescendentes”. De forma complementar, bell hooks denuncia que “[...] os currículos e as avaliações escolares são espaços privilegiados de manutenção da supremacia branca, da masculinidade hegemônica e da desvalorização das epistemologias feministas e negras” (2003, p. 37). Assim, a imposição de uma única forma de avaliar, descolada das realidades culturais e territoriais dos sujeitos, não apenas inviabiliza o reconhecimento dessas epistemologias, mas também reforça sua deslegitimização, perpetuando um epistemicídio que inviabiliza experiências plurais e emancipatórias no contexto escolar.

Por isso, é fundamental observar que a lógica meritocrática e performativa que estrutura grande parte das práticas avaliativas escolares reforça, de modo contundente, tanto a desigualdade social quanto o epistemicídio, ao privilegiar desempenhos formatados segundo critérios homogêneos e descolados da diversidade epistêmica dos sujeitos. Como enfatiza Silvia Rivera Cusicanqui (2010), “[...] o mérito escolar não é senão a tradução da capacidade de adaptação ao modelo colonial de conhecimento, que despreza os saberes ancestrais e as formas comunitárias de aprendizagem” (p. 18). Do mesmo modo, Achille Mbembe (2021) adverte que “[...] o projeto colonial foi, e continua sendo, um empreendimento de captura das subjetividades e dos saberes, onde o sucesso escolar equivale à aceitação e incorporação do ethos colonial” (p. 56). Dessa forma, ao perpetuar avaliações centradas na ideia de mérito individual e em performances desvinculadas dos contextos culturais e territoriais dos educandos, a escola reforça mecanismos de exclusão e violência simbólica, negando o potencial emancipatório da educação enquanto prática plural e intercultural.

Os critérios meritocráticos são, em grande medida, artefatos das elites globais, naturalizados como neutros e universais, mas profundamente imbricados com processos históricos de dominação colonial e imperial. As práticas educacionais baseadas na ideia de mérito, ao abstraírem as condições sociais, culturais e históricas dos sujeitos, reproduzem um modelo de avaliação que seleciona e exclui com base em parâmetros forjados a partir de uma episteme colonial. Assim, a meritocracia escolar é menos uma celebração do esforço individual e mais um dispositivo que perpetua a desigualdade epistêmica e a desqualificação dos saberes locais e subalternos (Connell, 2020, p. 137).

Dessa forma, é importante destacar que a cultura escolar contemporânea reforça a colonialidade do saber ao privilegiar conteúdos abstratos, descontextualizados e dissociados das realidades vividas pelos estudantes, reproduzindo um modelo de avaliação que consagra a hegemonia do pensamento eurocêntrico. Como observa Paulo Freire (2014), “[...] ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e acolhimento das suas experiências como parte constitutiva do processo formativo; negar

isso é perpetuar uma educação bancária<sup>7</sup>, autoritária e excludente” (p. 32). De igual maneira, Leanne Betasamosake Simpson (2017) aponta que “[...] as práticas pedagógicas que não reconhecem a relação intrínseca entre saber, território e experiência são instrumentos coloniais que violentam as subjetividades indígenas” (p. 46). Assim sendo, ao se manter ancorada em uma avaliação que desvaloriza o conhecimento situado e experiencial, a escola reitera processos de subordinação epistêmica, apagando formas de saber que emergem das resistências, das territorialidades e das culturas não hegemônicas.

Além disso, vale destacar que a avaliação, concebida sob a lógica da monocultura, atua como um dispositivo de normalização que anula a singularidade dos sujeitos e de suas epistemologias, promovendo a conformidade e a homogeneização do pensamento e das práticas escolares. Como sublinha Michel Foucault (1975), “[...] o exame combina técnicas de hierarquização e de classificação, transformando-se em um instrumento que fixa as diferenças e estabelece as normas, tornando-se, assim, um poderoso dispositivo disciplinar” (p. 191). De forma complementar, Enrique Leff (2006) ressalta que “[...] a imposição de padrões universais de avaliação desconsidera a diversidade cultural e epistêmica, instaurando uma racionalidade instrumental que nega a potência criadora dos saberes locais e tradicionais” (p. 263). Dessa maneira, ao priorizar critérios uniformes e métricas padronizadas, a escola reduz a complexidade das experiências formativas, apagando as múltiplas vozes, corporeidades e territorialidades que compõem o tecido social dos processos educativos.

Em consequência disso, merece atenção o fato de que a monocultura avaliativa atua como um mecanismo de invisibilização das epistemologias de resistência, silenciando práticas e saberes que emergem das lutas de povos indígenas, comunidades quilombolas, movimentos feministas, organizações populares, causando um verdadeiro epistemicídio. Como aponta Gloria Anzaldúa (2022), “[...] os saberes insurgentes brotam das bordas e das fronteiras, recusando a ordem epistêmica dominante e afirmando modos outros de existência e conhecimento” (p. 88). De igual maneira, Marisol de la Cadena (2015) observa que “[...] a recusa das ontologias dominantes e a afirmação de práticas de convivência e reciprocidade constituem formas de resistência epistêmica que desafiam as lógicas avaliativas hegemônicas” (p. 112). Assim, a avaliação, ao não reconhecer a validade e a relevância

<sup>7</sup> A concepção de educação bancária, criticada por Paulo Freire, refere-se a um modelo pedagógico no qual o professor deposita conteúdos nos estudantes, concebidos como recipientes passivos e vazios, negando-lhes a condição de sujeitos críticos e ativos no processo de aprendizagem. Essa prática reforça a reprodução de saberes hegemônicos e a manutenção das desigualdades, ao desconsiderar a historicidade, a cultura e as experiências dos educandos. Como denuncia Freire, “[...] na visão ‘bancária’ da educação, o saber é uma doação de quem se julga sábio ao que se considera ignorante. O educador é o que educa; os educandos, os que são educados” (Freire, 2014, p. 72). Assim, a superação da educação bancária é imprescindível para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias, dialógicas e libertadoras, que reconheçam e valorizem os saberes populares e comunitários, bem como promovam processos avaliativos críticos e transformadores. Ver: FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 62. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

dessas epistemologias de resistência, colabora para sua marginalização, impedindo que se constituam como referenciais legítimos na construção dos processos educativos e na formação de subjetividades autônomas e críticas.

O epistemocídio é um processo sistemático de destruição das epistemologias não ocidentais, operado por meio da desqualificação e da inferiorização dos saberes dos povos indígenas, afrodescendentes e camponeses, que são invisibilizados ou apropriados pelo conhecimento científico hegemônico. Esta destruição não é apenas simbólica, mas material, pois está associada ao silenciamento das práticas sociais e à marginalização dos modos de existência que escapam à lógica da modernidade eurocêntrica. O reconhecimento da diversidade epistêmica exige, portanto, um compromisso ético-político com a resistência e a valorização das epistemologias insurgentes, que brotam dos territórios e das lutas contra-hegemônicas (Santos, 2014, p. 225).

Por isso, cumpre salientar que a monocultura avaliativa se mantém, em grande medida, naturalizada e legitimada pela sua associação histórica aos ideais de progresso e modernização escolar, que difundem a crença na superioridade das métricas objetivas e universais de aferição do desempenho dos estudantes. Como denuncia Boaventura de Sousa Santos (2013), “[...] a modernidade promoveu a ideia de que só há uma ciência verdadeira e, consequentemente, apenas uma forma válida de produzir e avaliar conhecimento” (p. 51). De modo semelhante, Linda Tuhiwai Smith (2007) destaca que “[...] a escola moderna foi concebida como um espaço de assimilação cultural, onde a avaliação serve para medir a adesão dos sujeitos aos valores e saberes coloniais” (p. 40). Dessa forma, as práticas avaliativas padronizadas são apresentadas como sinônimos de eficiência e qualidade, invisibilizando que, na verdade, operam como instrumentos de normalização e exclusão, sustentando uma visão monocultural de educação que nega a legitimidade dos saberes outros.

Assim, é fundamental observar que a avaliação, enquanto tecnologia colonial, perpetua desigualdades raciais, sociais e epistêmicas ao operar como um filtro que seleciona, classifica e exclui com base em critérios que privilegiam determinados grupos sociais em detrimento de outros. Como ressalta Achille Mbembe (2021), “[...] o poder colonial não apenas mata, mas também seleciona quem pode falar, quem pode saber e quem pode ser reconhecido como sujeito epistêmico” (p. 79). De forma complementar, bell hooks (2003) enfatiza que “[...] a escola tradicional é um espaço que frequentemente reforça a supremacia branca e o patriarcado, utilizando a avaliação como meio de legitimar a exclusão das vozes negras, femininas e subalternas” (p. 41). Dessa maneira, ao não problematizar criticamente seus próprios fundamentos, a avaliação se converte em um dispositivo que naturaliza e perpetua as estruturas de opressão, impedindo que a educação cumpra seu papel emancipador e promova a justiça cognitiva e social.

Além disso, vale destacar que a manutenção da monocultura avaliativa constitui um dos principais obstáculos à construção de processos pedagógicos interculturais e decoloniais, pois impede

o reconhecimento e a valorização das múltiplas formas de conhecer e de aprender que coexistem nos territórios educativos. Como enfatiza Catherine Walsh (2013: 23), “[...] romper com a colonialidade do saber exige práticas pedagógicas insurgentes, capazes de tensionar as lógicas avaliativas hegemônicas e afirmar a legitimidade de outras epistemologias”. De igual maneira, Vine Deloria Jr. (1999) sublinha que “[...] a ciência indígena valoriza a interdependência entre conhecimento, território e espiritualidade, desafiando a fragmentação típica da avaliação ocidental” (p. 60). Assim, ao insistir em processos avaliativos que desconsideram essa complexidade epistêmica e cultural, a escola se afasta de um projeto pedagógico comprometido com a diversidade, a justiça social e a emancipação das subjetividades historicamente marginalizadas.

A desobediência epistêmica se apresenta como uma necessidade histórica diante da persistência das instituições modernas em sustentar critérios homogêneos e universais para legitimar o conhecimento, ignorando os múltiplos sistemas epistêmicos que coexistem nos territórios subalternizados. Superar essa monocultura exige deslocar-se para práticas que não apenas reconheçam a diversidade epistêmica, mas que sejam constituídas a partir dela, abrindo espaço para novas formas de aprendizagem que integrem o saber, o território e a experiência como dimensões indissociáveis de uma pedagogia decolonial (Mignolo, 2012, p. 157).

Em consequência disso, é importante destacar que, apesar da força da monocultura avaliativa, diversas epistemologias subalternas resistem, criando práticas educativas que desafiam os paradigmas hegemônicos e propõem novas formas de pensar e realizar a avaliação. Como observa Silvia Rivera Cusicanqui (2010), “[...] os saberes insurgentes que emergem das lutas anticoloniais não se ajustam aos parâmetros avaliativos ocidentais, mas propõem outras lógicas, baseadas na reciprocidade, na oralidade e na territorialidade” (p. 26). De forma complementar, Paulo Freire (2014: 45) afirma que “[...] uma avaliação verdadeiramente democrática exige diálogo, respeito aos saberes dos educandos e valorização das suas experiências, como partes constitutivas do processo formativo”. Assim, o desafio que se coloca para a educação contemporânea é o de construir práticas avaliativas plurais e situadas, que reconheçam e potencializem a diversidade epistêmica, contribuindo para a descolonização do currículo e para a promoção de processos pedagógicos mais justos e emancipadores.

Desse modo, é fundamental observar que a descolonização da avaliação constitui uma tarefa urgente e inadiável para a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora e plural, capaz de romper com os dispositivos que sustentam a colonialidade do saber e promovem o epistemicídio. Assim, Davi Kopenawa (2019) afirma que “[...] nossos saberes não são apenas histórias para ouvir e esquecer, mas caminhos para viver e resistir, apesar da escola branca querer apagar nossa memória” (p. 138). Isto é, descolonizar a avaliação significa reconhecer e valorizar a pluralidade de saberes, práticas e territórios que compõem o tecido social, transformando a escola em um espaço de justiça

cognitiva, de resistência epistêmica e de promoção de uma educação comprometida com a dignidade, a diversidade e a emancipação de todos os sujeitos.

A construção de práticas pedagógicas insurgentes exige o reconhecimento de que o colonialismo epistêmico se manifesta, de forma cotidiana, nos processos avaliativos que desqualificam saberes outros e perpetuam a monocultura do pensamento. A descolonização da avaliação implica, portanto, um deslocamento ético e político, que possibilite a emergência de epistemologias de resistência, abrindo caminho para a legitimação de práticas educativas enraizadas na diversidade, na justiça social e na emancipação dos sujeitos historicamente subalternizados (Walsh, 2013, p. 64).

Por isso, é fundamental compreender que a desobediência epistêmica representa uma continuidade necessária ao movimento de descolonização da avaliação, funcionando como uma ruptura decisiva frente ao epistemocídio promovido pelas práticas avaliativas hegemônicas, que insistem em legitimar exclusivamente os saberes conformes à racionalidade técnico-instrumental da modernidade ocidental. Como salienta Boaventura de Sousa Santos, “[...] o epistemocídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam constituir uma ameaça à expansão capitalista” (2013, p. 201). De igual maneira, Walter Mignolo (2012) observa que “[...] o desmonte do pensamento único eurocentrado passa, necessariamente, pela desobediência epistêmica, um gesto que visa interromper o monopólio ocidental sobre a definição do que conta como conhecimento legítimo” (p. 122). Assim sendo, recusar a monocultura avaliativa é, ao mesmo tempo, um ato político e epistêmico de resistência, abrindo espaço para o florescimento de práticas educativas plurais, críticas e emancipadoras.

Assim, cabe ressaltar que o conceito de desobediência epistêmica, formulado por Walter Mignolo, propõe-se como uma ação reflexiva e insurgente contra a imposição universalista dos paradigmas epistêmicos ocidentais, questionando os critérios que definem o que é considerado conhecimento válido. Como afirma o próprio Mignolo, “[...] desobediência epistêmica significa, antes de tudo, desnaturalizar o privilégio epistêmico da modernidade europeia e abrir espaço para outras matrizes de pensamento, especialmente aquelas que foram silenciadas ou marginalizadas pelo colonialismo” (2010, p. 26). De forma complementar, Catherine Walsh (2013) sublinha que “[...] a desobediência epistêmica é uma opção ética e política que reivindica o direito de pensar, ser e existir a partir de outras gramáticas e lógicas, recusando o epistemocídio como destino inevitável” (p. 59). Dessa forma, mais do que um conceito, a desobediência epistêmica configura-se como um chamado à ação, interpelando educadores e educadoras a repensarem criticamente suas práticas avaliativas, deslocando-as do conforto da neutralidade para o campo das lutas sociais e epistêmicas.

Além disso, é fundamental observar que a desobediência epistêmica se afirma como um gesto ético e político imprescindível para reconfigurar as práticas avaliativas escolares, uma vez que rompe com a *pretensa neutralidade* que sustenta os dispositivos tradicionais de avaliação. Como destaca Linda Tuhiwai Smith, “[...] resistir às formas coloniais de avaliação implica afirmar um compromisso ético com as epistemologias marginalizadas, bem como assumir a responsabilidade política de transformar os modos de produzir e legitimar conhecimento” (2007, p. 45). De igual maneira, bell hooks (2003) enfatiza que “[...] o engajamento político na educação não se limita ao conteúdo, mas perpassa também as metodologias, exigindo que rompamos com práticas avaliativas que perpetuam a opressão e a exclusão” (p. 79). Assim sendo, desobedecer epistemicamente na avaliação significa deslocar o foco do julgamento homogêneo e classificatório para a promoção de processos formativos dialógicos, plurais e comprometidos com a dignidade epistêmica dos sujeitos.

A descolonização do saber e da avaliação exige a ruptura com a ideia de que só há uma forma legítima de conhecer e de medir o conhecimento. Implica reconhecer a legitimidade das epistemologias outras e o direito dos povos historicamente silenciados de definirem seus próprios critérios de validação, adequados às suas cosmologias, linguagens e formas de vida. Tal movimento representa uma transformação radical na concepção de avaliação, que deixa de ser um dispositivo de exclusão e passa a ser um espaço de acolhimento e reconhecimento da diversidade epistêmica (Santos, 2014, p. 231).

Por isso, merece atenção o fato de que resistências epistêmicas já se manifestam, cotidianamente, através da recusa ou da reinvenção dos instrumentos avaliativos tradicionais, promovendo práticas que desafiam a lógica classificatória e hierarquizante das avaliações convencionais. Como observa Paulo Freire, “[...] uma prática avaliativa crítica e libertadora não busca medir ou punir, mas compreender, acolher e potencializar os saberes dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos históricos e culturais” (2014, p. 88). De forma complementar, Leanne Betasamosake Simpson (2017) exemplifica que “[...] nas comunidades indígenas, a aprendizagem é avaliada a partir da prática, da reciprocidade e da contribuição para o bem-estar coletivo, e não por meio de testes ou notas padronizadas” (p. 112). Assim, ao desobedecer aos formatos impostos pelas avaliações tradicionais, essas práticas insurgentes constroem espaços pedagógicos onde a diversidade epistêmica e cultural é reconhecida e valorizada, pavimentando caminhos para uma educação decolonial e emancipadora.

Assim sendo, cabe ressaltar que uma das mais potentes práticas avaliativas de resistência epistêmica reside na valorização da escuta e da oralidade como instrumentos pedagógicos legítimos, capazes de romper com o monopólio da escrita e da objetividade padronizada. Como evidencia Gloria Anzaldúa (2022: 130): “[...] as narrativas orais, as histórias compartilhadas e os testemunhos são formas de saber que transgridem as fronteiras do conhecimento hegemônico e reivindicam outras

epistemologias, profundamente situadas na experiência e na memória coletiva”. De igual maneira, Davi Kopenawa (2019) afirma que “[...] o que nós sabemos não está escrito em livros ou guardado em provas, mas vivido nas palavras que passam de geração em geração, ensinando-nos como andar, cuidar e resistir” (p. 198). Dessa forma, práticas avaliativas que privilegiam a escuta ativa, o diálogo e a oralidade insurgem como formas de resistência à monocultura da avaliação, deslocando o foco da performance individual para a partilha comunitária do conhecimento.

Além disso, convém observar que a inserção da arte como prática avaliativa insurgente e descolonial representa uma forma potente de desobediência epistêmica, ao deslocar os processos avaliativos da objetividade fria para a expressão criativa e afetiva dos sujeitos. Como assinala bell hooks (2003; 113): “[...] a criação artística é uma forma de resistência que permite aos educandos afirmar suas identidades, suas histórias e seus saberes, desafiando o silenciamento imposto pelas práticas pedagógicas hegemônicas”. De igual maneira, Silvia Rivera Cusicanqui sublinha que “[...] o uso de expressões artísticas como a música, o artesanato e a performance nos processos educativos rompe com a lógica disciplinar e valoriza as formas estéticas de conhecimento, frequentemente invisibilizadas pelas avaliações tradicionais” (2010, p. 64). Assim, a arte, enquanto prática avaliativa cria fissuras na monocultura da avaliação, abrindo espaço para a emergência de epistemologias encarnadas, afetivas e territorializadas.

A criação artística não é separada do processo de aprendizagem; ela é, antes, uma prática viva de conhecimento, profundamente enraizada no território, na coletividade e na espiritualidade. As expressões artísticas – desde a música até a narrativa oral, a dança e a performance – constituem, em si mesmas, formas legítimas de avaliação e transmissão de saberes, que resistem à fragmentação e à abstração típicas da educação ocidental. Incorporar essas práticas na educação é uma forma de insurgência contra a homogeneização e o silenciamento das epistemologias indígenas (Simpson, 2017, p. 105).

Dessa forma, é fundamental destacar que a valorização do território como critério de avaliação insurgente constitui uma estratégia potente para romper com os modelos avaliativos descolados das experiências concretas dos sujeitos, afirmindo uma perspectiva enraizada e situada do conhecimento. Como afirma Enrique Leff (2006: 289), “[...] a territorialização do saber é condição para uma racionalidade ambiental<sup>8</sup> que reconheça as múltiplas formas de apropriação, de uso e de significação

<sup>8</sup> A racionalidade ambiental, proposta por Enrique Leff, configura-se como uma alternativa à racionalidade econômica moderna, ao propor um modelo epistemológico e ético que articula conhecimento, cultura e natureza de maneira integrada e sustentável. Essa perspectiva rompe com a lógica instrumental e utilitarista que subordina o ambiente aos interesses econômicos, valorizando os saberes tradicionais e comunitários como fundamentos legítimos para a construção de outras formas de existência e desenvolvimento. Como destaca Leff, “[...] a racionalidade ambiental emerge como um novo paradigma de racionalidade substantiva, fundada na reconstrução das identidades culturais, na gestão participativa dos recursos naturais e na articulação de saberes diversos” (Leff, 2006, p. 25). Assim, a racionalidade ambiental inspira práticas educativas e avaliativas que reconhecem a centralidade do território, da diversidade epistêmica e do respeito aos

do espaço, contrariando a abstração característica da modernidade". De forma semelhante, Catherine Walsh (2013) argumenta que "[...] práticas pedagógicas que incorporam a territorialidade e a memória coletiva como elementos centrais reconfiguram não apenas o que se ensina, mas como e por que se avalia" (p. 77). Assim, avaliações que consideram as relações dos estudantes com seus territórios e culturas locais configuram-se como práticas insurgentes, capazes de desafiar a lógica padronizadora e homogeneizante que caracteriza a monocultura da avaliação.

Além disso, vale destacar que a pedagogia da pergunta<sup>9</sup>, por exemplo, proposta por Paulo Freire, configura-se como uma prática avaliativa de resistência, ao inverter a lógica tradicional que privilegia respostas corretas e prontas, estimulando, ao contrário, a curiosidade, a problematização e a coautoria do conhecimento. Como observa Paulo Freire (1996: 107): "[...] perguntar é uma atitude radicalmente política e pedagógica que desestabiliza a ordem estabelecida, permitindo aos educandos se assumirem como sujeitos críticos e criadores". De forma complementar, Walter Mignolo afirma: "[...] a pedagogia da pergunta articula-se com a desobediência epistêmica, pois ao recusar a lógica das respostas únicas, rompe com a epistemologia ocidental que pretende universalizar e homogeneizar a experiência humana" (2010, p. 59). Assim, incorporar a pedagogia da pergunta como prática avaliativa significa subverter o papel da avaliação, transformando-a de instrumento de controle e normalização em um espaço ético-político de diálogo, escuta e emancipação.

No fundo, reproduzem uma racionalidade que propõe uma sociedade injusta, na qual alguns grupos detêm o saber, o poder, as respostas, a racionalidade etc. Partamos de uma análise da pergunta, da criatividade das respostas como ato de conhecimento, como processo de pergunta-resposta que deveria ser realizado por todos os que participam do processo educativo. Se aplicamos essa análise ao processo político propriamente dito, vemos como essa racionalidade dominadora exerce uma influência fundamental [...] Tudo isso resulta na morte do processo de conhecimento enquanto tal, na morte do processo político enquanto tal e na reprodução de uma sociedade de autoritarismo e elitismo, que constitui a negação da própria educação, do processo educativo (Freire, 1985, p. 71).

Por isso, é importante destacar que a avaliação processual, que valoriza o percurso formativo e não apenas o produto final, constitui uma prática de resistência epistêmica ao deslocar o foco das

---

ecossistemas, configurando-se como um elemento essencial para a promoção de uma educação emancipatória e ecológica. Ver: LEFF, Enrique. Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

<sup>9</sup> A pedagogia da pergunta, elaborada por Paulo Freire e Antonio Faundez, representa uma crítica contundente à educação tradicional, que privilegia a transmissão unilateral de conhecimentos, e propõe uma prática pedagógica centrada no diálogo, na problematização e na escuta ativa dos educandos. Essa concepção valoriza a pergunta como instrumento de construção coletiva do conhecimento, estimulando a curiosidade, a autonomia e a criticidade. Como afirmam Freire e Faundez, "[...] a pedagogia da pergunta é uma pedagogia que parte do que os educandos sabem para, com eles, buscar o que ainda não sabem, sempre através de um diálogo permanente e respeitoso" (Freire; Faundez, 1985, p. 43). Assim, a pedagogia da pergunta rompe com o paradigma da educação bancária e instaura uma práxis libertadora, que reconhece os sujeitos como protagonistas no processo educativo e promove avaliações formativas, dialógicas e emancipatórias. Ver: FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. 14. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

avaliações tradicionais da mensuração dos resultados para o acompanhamento reflexivo das aprendizagens. Como enfatiza Enrique Leff, “[...] o legado cultural dos povos indígenas da América Latina aparece como um recurso indissociável de seu patrimônio de recursos naturais e do vínculo estabelecido historicamente com seu entorno através de suas práticas sociais e produtivas” (2006, p. 424). De forma semelhante, Catherine Walsh (2013) assinala que “[...] práticas pedagógicas que incorporam a territorialidade e a memória coletiva como elementos centrais reconfiguram não apenas o que se ensina, mas como e por que se avalia” (p. 77). Assim sendo, a avaliação processual rompe com o imediatismo e a fragmentação impostos pelo modelo ocidental, promovendo práticas formativas mais humanas, éticas e politicamente comprometidas com a pluralidade epistêmica.

Além disso, cabe ressaltar que a valorização do trabalho coletivo e colaborativo como critério de avaliação representa uma estratégia poderosa de resistência à lógica individualizante que caracteriza a monocultura avaliativa, deslocando o foco da competição para a cooperação. Como salienta Leanne Betasamosake Simpson (2017), “[...] nas tradições pedagógicas indígenas, o aprendizado é sempre coletivo, construído a partir das relações entre as pessoas e entre estas e os territórios que habitam” (p. 163). De igual maneira, Silvia Rivera Cusicanqui destaca que “[...] a pedagogia comunitária<sup>10</sup>, ao valorizar a colaboração, rompe com a lógica meritocrática e competitiva que estrutura a escola colonial, afirmando a coletividade como princípio ético e político da aprendizagem” (2010, p. 77). Assim, práticas avaliativas que incentivam o trabalho em grupo e a construção compartilhada de saberes afirmam a resistência epistêmica à fragmentação e à individualização, configurando-se como práticas pedagógicas insurgentes e decoloniais.

Dessa forma, é fundamental observar que a autoavaliação, quando concebida como prática pedagógica emancipatória, configura-se como um ato de desobediência epistêmica, ao deslocar a autoridade exclusiva do professor como avaliador e devolver aos educandos a responsabilidade e a autoria sobre seus próprios processos formativos. Como evidencia bell hooks (2003: 139): “[...] a prática da autoavaliação rompe com a lógica disciplinar da avaliação, permitindo que os educandos se reconheçam como sujeitos de saber, capazes de refletir criticamente sobre suas aprendizagens”. De forma complementar, Catherine Walsh assinala que “[...] práticas avaliativas que estimulam a reflexão

<sup>10</sup> A pedagogia comunitária emerge como uma proposta educativa que valoriza a participação ativa das comunidades no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo os saberes locais como fontes legítimas de conhecimento e promovendo a articulação entre escola, território e cultura. Essa perspectiva rompe com o isolamento da instituição escolar, fortalecendo vínculos afetivos e políticos com o contexto social e promovendo uma educação situada, crítica e transformadora. Como destaca Walsh, “[...] a pedagogia comunitária busca fortalecer os processos educativos a partir das práticas, saberes e lutas das comunidades, construindo uma educação enraizada nos territórios e comprometida com a transformação social” (Walsh, 2013, p. 215). Assim, a pedagogia comunitária orienta práticas avaliativas que reconhecem e valorizam as experiências coletivas, contribuindo para a descolonização da educação e a promoção de uma justiça cognitiva. Ver: WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. México: Editorial Universidad de Guadalajara, 2013.

e a autorregulação deslocam o foco da obediência ao modelo imposto para a construção de uma consciência epistêmica crítica e insurgente” (2013, p. 94). Assim, a autoavaliação emerge como uma estratégia pedagógica que, ao reconhecer a autonomia dos sujeitos, rompe com o epistemicídio avaliativo e fomenta processos formativos mais éticos, democráticos e libertadores.

A autoavaliação não pode ser entendida como um ato isolado e ocasional, mas como um processo contínuo de reflexão crítica sobre a prática. Implica assumir-se como sujeito do próprio percurso formativo, reconhecendo não apenas os acertos, mas também as limitações e os desafios. Ao estimular a autorreflexão, a autoavaliação desloca a autoridade exclusiva do professor e promove a autonomia intelectual e política do educando, fortalecendo sua capacidade de intervir na realidade e transformá-la (Freire, 2014, p. 109).

Em tempo é fundamental afirmar que a desobediência epistêmica constitui um horizonte ético-político indispesável para a reinvenção das práticas avaliativas, permitindo que estas se desvencilhem do papel histórico de dispositivos de controle e exclusão para se tornarem instrumentos de reconhecimento, diálogo e emancipação. Como enfatiza Walter Mignolo (2012), “[...] desobedecer epistemicamente significa criar condições para que outras formas de conhecimento, tradicionalmente silenciadas, possam não apenas existir, mas também determinar os critérios de sua própria validade” (p. 138). De igual maneira, Boaventura de Sousa Santos adverte que “[...] a luta contra o epistemicídio passa pela descolonização das práticas educativas, especialmente aquelas vinculadas à avaliação, que devem ser ressignificadas a partir de uma ecologia de saberes e de uma ética da diversidade” (2014, p. 224). Assim, incorporar a desobediência epistêmica no campo da avaliação não é apenas uma alternativa metodológica, mas um imperativo político e ético que visa transformar radicalmente a escola em um espaço de justiça cognitiva e de resistência às lógicas coloniais que ainda a atravessam.

Dessa forma, convém observar que a ecologia de saberes constitui um fundamento teórico e político indispesável para a superação da monocultura avaliativa, que ainda hoje predomina nas instituições escolares e reproduz padrões excludentes e hegemônicos de aferição do conhecimento. Boaventura de Sousa Santos (2013) explica que “[...] a ecologia dos saberes pretende dar consistência epistemológica ao pensar e agir plural e proposicionalmente” (p. 229). De igual maneira, o autor complementa: “[...] a ecologia dos saberes não se produz só no âmbito do ‘logos’<sup>11</sup>. Também se dá no

<sup>11</sup> A ecologia de saberes, proposta por Boaventura de Sousa Santos, fundamenta-se na ideia de que o conhecimento não se produz exclusivamente no âmbito do logos, entendido como a razão científica, lógica e analítica, mas também no mythos, dimensão simbólica, narrativa e existencial do saber. Enquanto o logos se relaciona à racionalidade ocidental moderna, marcada pela objetividade e pela busca de explicações causais, o mythos expressa formas de conhecimento vinculadas à tradição oral, à espiritualidade, aos rituais e aos afetos. Como afirma Santos, “[...] a ecologia de saberes não se produz só no âmbito do ‘logos’. Também se dá no âmbito do ‘mythos’, o da memória, da oralidade, do ritual, do corpo, da afetividade e da espiritualidade, que não são reduzíveis à razão moderna” (Santos, 2019, p. 57). Assim, a valorização de ambos os domínios do conhecimento é essencial para romper com a monocultura epistêmica e construir processos educativos e avaliativos que reconheçam a diversidade ontológica e cultural dos sujeitos. Ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Almedina, 2019.

âmbito do ‘mythos’, o das pressuposições tácitas que tornam possível o horizonte de possibilidades de cada conhecimento e os diálogos entre elas” (2013, p. 251). Assim, a ecologia de saberes amplia os horizontes das práticas avaliativas, ao valorizar a co-presença de múltiplos sistemas de conhecimento, possibilitando avaliações plurais, contextualizadas e eticamente comprometidas com a justiça cognitiva.

Assim sendo, é fundamental destacar que, para Sousa Santos, a ecologia de saberes não se limita a uma postura teórica, mas propõe uma intervenção política e pedagógica voltada para a construção de práticas avaliativas descoloniais, capazes de romper com a supremacia epistêmica ocidental. O autor afirma que “[...] a ecologia dos saberes se rege pelo princípio da precaução. Sempre que houver intervenções na realidade que possam ser realizadas por diferentes sistemas de conhecimento, deve-se privilegiar aquele que garanta mais participação aos grupos sociais implicados” (2013, p. 249). Portanto, ao fundamentar práticas avaliativas na ecologia de saberes, professores e professoras assumem uma postura ética e política de resistência ao epistemicídio, promovendo avaliações que acolhem e significam a diversidade cognitiva dos sujeitos e territórios. Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 93) afirma:

Aqui reside o impulso para a co-presença igualitária (como simultaneidade e contemporaneidade), e para a incompletude. Uma vez que nenhuma forma singular de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas elas são, de diferentes maneiras, incompletas. A incompletude não pode ser erradicada porque qualquer descrição completa das variedades de saber não incluiria a forma de saber responsável pela própria descrição. Não há conhecimento que não seja conhecido por alguém para alguns objetivos. Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos. Todos os conhecimentos são testemunhais porque o que conhecem sobre o real (a sua dimensão ativa) se reflete sempre no que dão a conhecer sobre o sujeito do conhecimento (a sua dimensão subjetiva).

Por isso, é importante destacar que a superação da monocultura avaliativa passa, necessariamente, pela valorização das oralidades como expressão legítima e potente de produção de conhecimento, contrariando a centralidade da escrita e da racionalidade abstrata como únicas formas de expressão intelectual. Como sublinha Gloria Anzaldúa, “[...] as oralidades são práticas insurgentes que atravessam fronteiras, deslocam os regimes epistêmicos dominantes e afirmam outras possibilidades de ser e conhecer” (2022, p. 152). De forma complementar, Davi Kopenawa (2019) reforça que “[...] nossas palavras são mais que sons, são forças que atravessam gerações e nos ensinam a viver em relação com a floresta, os espíritos e os outros humanos” (p. 214). Assim, em sala de aula, o professor pode propor atividades avaliativas que estimulem os estudantes a compartilhar narrativas orais sobre suas comunidades, tradições e experiências, enquanto os colegas escutam atentamente, promovendo um ambiente de troca, respeito e valorização mútua dos saberes que circulam, superando

a lógica da escrita normativa e promovendo a oralidade como um instrumento legítimo de avaliação e aprendizagem.

Além disso, cumpre salientar que valorizar as cosmologias como práticas pedagógicas e avaliativas é fundamental para superar a monocultura do saber, permitindo que distintas concepções de mundo e de existência sejam reconhecidas como fontes legítimas de conhecimento. Como afirma Enrique Leff, “[...] as cosmologias indígenas tecem redes de significação que articulam território, espiritualidade e conhecimento, o que exige uma ruptura com os modelos epistemológicos lineares e fragmentários da modernidade” (2006, p. 372). De igual maneira, Leanne Betasamosake Simpson (2017) destaca que “[...] as práticas educativas nas comunidades indígenas estão profundamente ancoradas nas cosmologias, nas histórias e nas relações espirituais com o território, que não podem ser traduzidas pelos parâmetros escolares ocidentais” (p. 176). Assim, na prática pedagógica, o professor pode convidar os estudantes a expressarem, por meio de relatos, desenhos ou performances, como as cosmologias de seus povos orientam sua relação com a natureza, o tempo e a coletividade, promovendo avaliações que reconhecem o caráter espiritual, relacional e simbólico das epistemologias outras.

Dessa forma, é fundamental observar que incorporar as territorialidades<sup>12</sup> como dimensões centrais das práticas avaliativas é uma estratégia decisiva para romper com a universalização abstrata das formas de avaliação e reconhecer os saberes que emergem das relações concretas dos sujeitos com seus territórios. Como enfatiza Catherine Walsh, “[...] as territorialidades configuram não apenas espaços físicos, mas sistemas de saberes, práticas e resistências que estruturam formas alternativas de conhecer e educar” (2013, p. 63). De igual maneira, Marisol de la Cadena (2015) sublinha que “[...] as práticas de convivência e reciprocidade com o território são formas de insurgência epistêmica que escapam à lógica colonial da avaliação escolar” (p. 117). Assim, o professor pode propor atividades avaliativas nas quais os estudantes realizem caminhadas pedagógicas por seus territórios, identifiquem práticas de saber locais – como o uso de plantas medicinais ou técnicas de cultivo –, registrem suas observações e compartilhem coletivamente essas experiências, promovendo uma avaliação situada, relacional e comprometida com a valorização dos vínculos territoriais.

---

<sup>12</sup> Incorporar as territorialidades como dimensões centrais das práticas avaliativas significa reconhecer que os processos de avaliação não podem ser dissociados dos contextos sociais, culturais, históricos e ambientais nos quais os sujeitos estão inseridos. Avaliar, nesse sentido, é considerar as formas de saber, de viver e de resistir que emergem dos territórios, valorizando-os como espaços de produção de conhecimento, identidade e pertencimento. Como afirma Walsh, “[...] pensar o território como pedagogia significa reconhecer que ele é um espaço de produção de conhecimentos, práticas e resistências, e não um mero cenário para a aplicação de conteúdos escolares” (Walsh, 2013, p. 47). Assim, práticas avaliativas que incorporam as territorialidades rompem com a homogeneização e a abstração das avaliações tradicionais, promovendo processos que reconhecem a diversidade epistêmica e cultural dos sujeitos, bem como a centralidade dos vínculos comunitários e afetivos no processo educativo. Ver: WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. México: Editorial Universidad de Guadalajara, 2013.

Mapear o território a partir da experiência significa reconhecer os saberes que emergem das relações afetivas e políticas que os sujeitos estabelecem com o espaço. A territorialidade não é apenas um dado físico ou geográfico, mas um campo simbólico, político e epistêmico que organiza práticas e resistências. Incorporar essa dimensão no processo educativo e avaliativo significa deslocar o foco da abstração para a valorização das vivências concretas, transformando o território em um elemento constitutivo do processo formativo e, ao mesmo tempo, em um espaço de resistência epistêmica (Walsh, 2019, p. 67).

Além disso, vale destacar que os círculos de cultura<sup>13</sup>, enquanto prática avaliativa integradora e plural constitui um poderoso instrumento para promover a escuta, o diálogo e a valorização dos saberes diversos presentes no ambiente escolar, desafiando a lógica hierárquica da avaliação tradicional. Como assinala Paulo Freire (1996: 123): “[...] o círculo de cultura é um espaço horizontal onde todos os participantes são sujeitos do saber, partilhando experiências e construindo coletivamente o conhecimento”. De forma semelhante, bell hooks (2003) enfatiza que “[...] práticas pedagógicas que criam espaços de diálogo e escuta radical transformam não apenas o processo de aprendizagem, mas também a forma como avaliamos os sujeitos, reconhecendo sua inteireza e complexidade” (p. 147). Assim, o professor pode organizar a sala em círculo, propor um tema gerador<sup>14</sup> relacionado à realidade dos estudantes e estimular que cada um partilhe suas reflexões, enquanto todos ouvem, respeitam e aprendem, construindo conjuntamente critérios de avaliação baseados no engajamento, na escuta e na capacidade de relacionar saberes e experiências.

Por isso, é fundamental destacar que a autoavaliação, quando concebida como prática emancipatória, rompe com o modelo avaliativo vertical e abre espaço para que os educandos assumam uma postura reflexiva e autoral sobre seus processos formativos. Como pontua Paulo Freire (1996): “[...] a autoavaliação permite ao educando reconhecer-se como sujeito do processo educativo, capaz de analisar criticamente seus avanços, dificuldades e perspectivas” (p. 154). De igual maneira, Smith

<sup>13</sup> Os círculos de cultura, concebidos por Paulo Freire, constituem uma prática pedagógica fundamental na perspectiva da educação popular, pautada no diálogo, na problematização da realidade e na valorização dos saberes dos participantes. Diferentemente das metodologias tradicionais, os círculos de cultura promovem a horizontalidade na relação entre educadores e educandos, estimulando a reflexão crítica sobre o contexto social e político em que vivem. Como explica Freire, “[...] o círculo de cultura não é uma simples técnica, mas uma forma de expressão política e pedagógica, através de qual os sujeitos se reconhecem como participantes ativos na transformação de sua realidade” (Freire, 2013, p. 109). Assim, os círculos de cultura se configuram como espaços democráticos de produção de conhecimento, fundamentais para práticas avaliativas emancipadoras que rompam com o caráter bancário da educação e promovam a autonomia dos sujeitos. Ver: FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 54. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

<sup>14</sup> O tema gerador é um dos conceitos centrais na pedagogia de Paulo Freire, concebido como um elemento articulador do processo educativo, que parte das experiências concretas dos educandos para promover a reflexão crítica e a transformação social. Ao identificar situações significativas vividas pelos sujeitos, o tema gerador orienta a construção de conteúdos pedagógicos que dialogam com a realidade e estimulam a problematização, rompendo com a fragmentação e a abstração do ensino tradicional. Como explica Freire, “[...] o tema gerador, dialeticamente elaborado, possibilita que os educandos percebam a sua realidade como transformável, ao invés de aceitá-la como algo dado e imutável” (Freire, 2014, p. 96). Assim, o uso de temas geradores nas práticas pedagógicas e avaliativas promove a valorização das culturas locais, a autonomia dos sujeitos e a construção de uma educação emancipadora e comprometida com a justiça social. Ver: FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 62. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

assinala que “[...] práticas avaliativas que incentivam a autorreflexão deslocam o foco da obediência e da passividade para a construção de uma consciência crítica, insurgente e comprometida com a transformação” (2007, p. 92). Assim, o professor pode propor que, ao final de um projeto, cada estudante escreva ou relate oralmente uma reflexão sobre o que aprendeu, como se sentiu, o que faria diferente e quais saberes de sua comunidade mobilizou, permitindo que o próprio educando participe da elaboração dos critérios de avaliação e do reconhecimento de sua trajetória.

Além disso, cumpre salientar que a avaliação dialógica é uma prática que potencializa a construção coletiva do conhecimento, ao estabelecer a conversa, a escuta e a problematização como elementos centrais do processo avaliativo, rompendo com a lógica impositiva e unilateral da avaliação tradicional. Como evidencia Paulo Freire, “[...] a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. O diálogo começa na busca do conteúdo programático, e sua significação conscientizadora está nos vários momentos da investigação conjunta” (2014, p. 89). De forma complementar, Catherine Walsh ressalta que “[...] o diálogo é a via privilegiada para a construção de pedagogias de resistência e de práticas avaliativas que acolham a diversidade epistêmica e a insurgência dos saberes outros” (2013, p. 105). Assim, na sala de aula, o professor pode propor rodas de conversa, nas quais professores e estudantes discutem conjuntamente os critérios de avaliação, refletem sobre as aprendizagens construídas ao longo das atividades e negociam, em um processo horizontal e democrático, os rumos do processo formativo e avaliativo, promovendo uma pedagogia ética e politicamente comprometida com a justiça cognitiva.

O diálogo genuíno é um espaço onde o educador e os educandos compartilham saberes, constroem significados e se transformam mutuamente. Não se trata de uma técnica ou estratégia isolada, mas de um compromisso ético-político com uma pedagogia que reconhece a dignidade e a agência dos estudantes. Por meio do diálogo, rompemos com as práticas avaliativas que reduzem o educando a um objeto de mensuração, abrindo caminho para processos de aprendizagem que afirmam a subjetividade, a criatividade e a resistência (hooks, 2003, p. 98).

Assim sendo, merece atenção o fato de que as narrativas territoriais constituem uma prática avaliativa que integra os saberes locais, as memórias coletivas e as experiências territoriais no processo pedagógico, subvertendo o epistemicídio que ocorre nas avaliações convencionais. Como aponta Cusicanqui (2010), “[...] as narrativas territoriais são formas de insurgência epistêmica, pois afirmam o vínculo entre o saber e o território, recusando a abstração e a neutralização que caracterizam o conhecimento colonial” (p. 45). De igual maneira, Marisol de La Cadena sublinha que “[...] narrar o território é uma prática que revela cosmopolíticas insurgentes, nas quais os humanos e os não-humanos são coautores de processos de conhecimento” (2015, p. 184). Assim, o professor pode propor aos estudantes que elaborem narrativas – orais, escritas, desenhadas ou performáticas – sobre sua relação

com o território, destacando saberes ancestrais, práticas comunitárias, histórias de resistência e modos de habitar o mundo, promovendo uma avaliação que reconhece o território como matriz epistemológica e existencial.

Por isso, é fundamental observar que uma avaliação plural, orientada pela ecologia de saberes<sup>15</sup>, reconhece as múltiplas temporalidades e ritmos de aprendizagem dos sujeitos, rompendo com a lógica padronizadora e acelerada das práticas avaliativas convencionais. Como salienta Boaventura de Sousa Santos, “[...] a gramática do tempo moderna impôs uma monocronia que desconsidera os tempos próprios de cada cultura e de cada forma de conhecimento” (2008, p. 41). De forma semelhante, Walter Mignolo destaca que “[...] o tempo colonial é linear, cumulativo e produtivista, ao passo que os tempos insurgentes são cílicos, espirituais e relacionais” (2010, p. 73). Assim, na prática pedagógica, o professor deve considerar que os processos de aprendizagem são pluritemporais, respeitando os ciclos, os contextos e as histórias de cada estudante, e pode propor avaliações contínuas, que valorizem os percursos formativos, mais do que os resultados imediatos, acolhendo o tempo como dimensão ética e política do processo educativo.

Além disso, cabe ressaltar que uma avaliação plural reconhece a centralidade do corpo e da experiência encarnada nos processos de aprendizagem, superando a dicotomia mente-corpo imposta pela epistemologia ocidental. Como enfatiza Cusicanqui, “[...] os corpos são territórios de memória e resistência, e suas expressões – danças, gestos, performances – são formas legítimas de conhecimento e, portanto, devem ser também reconhecidas como práticas avaliativas” (2010, p. 83). De igual maneira, Gloria Anzaldúa (2022) observa que “[...] o corpo é um lugar de fronteira, onde se cruzam múltiplas identidades e saberes, sendo, por isso, um lócus privilegiado de aprendizagem e expressão” (p. 189). Assim, o professor pode estimular práticas avaliativas que mobilizem o corpo – como encenações, apresentações musicais, rituais ou produções artesanais –, reconhecendo a experiência encarnada como dimensão essencial do saber e, consequentemente, da avaliação, ampliando as possibilidades de expressão e valorização das subjetividades. Para Leff (2006: 307):

O imaginário da representação que fundamenta o projeto epistemológico da teoria do conhecimento se sustenta em um pressuposto dualista: a separação entre o corpo e a mente.

---

<sup>15</sup> A ecologia de saberes, proposta por Boaventura de Sousa Santos, consiste em uma concepção epistemológica que busca superar a monocultura do saber científico ocidental, promovendo o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, especialmente aqueles produzidos por povos e comunidades historicamente marginalizados. Essa perspectiva reconhece que todos os saberes são parciais e situados, e que apenas na articulação entre eles é possível construir alternativas mais justas e sustentáveis para os desafios sociais, políticos e ambientais contemporâneos. Como afirma Santos, “[...] a ecologia de saberes parte do reconhecimento de que há uma pluralidade de conhecimentos além da ciência moderna, e que estes saberes são indispensáveis para a ampliação das possibilidades de emancipação social” (Santos, 2014, p. 188). Assim, a ecologia de saberes constitui um fundamento essencial para práticas pedagógicas e avaliativas comprometidas com a justiça cognitiva e com a valorização das epistemologias do Sul. Ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. London: Routledge, 2014.

Depois de quatro séculos desse debate que ocupou tantas gerações de filósofos – de Descartes, Bacon e Spinoza até Nietzsche, Wittgenstein e os filósofos pós-modernos desconstrucionistas – não é mais possível manter a discussão em termos de uma res ‘cogitans’ fora do pensamento. O problema do dualismo concentrou-se em investigações e reflexões em torno das relações (ou a falta delas) entre a mente e o corpo. Incorporar o corpo como dimensão legítima do conhecimento significa romper com esse paradigma e reconhecer as práticas corporais como modos de saber e de ser no mundo.

Assim, é importante destacar que a ecologia de saberes se configura como um horizonte ético-político indispensável para a construção de práticas avaliativas emancipadoras, que rompam com a monocultura epistêmica e promovam uma educação plural, situada e comprometida com a justiça cognitiva. Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2019: 35): “[...] a ecologia dos saberes é uma proposta política de transformação social, pois valoriza a diversidade epistemológica e desafia a superioridade do conhecimento científico ocidental”. De forma complementar, Catherine Walsh (2013) enfatiza que “[...] a ecologia de saberes não é apenas uma teoria, mas uma prática de insurgência que orienta a pedagogia decolonial e as práticas avaliativas comprometidas com a emancipação” (p. 119). Assim, ao incorporar a ecologia de saberes nas práticas avaliativas, professores e professoras transformam a avaliação de um dispositivo de controle em uma ferramenta de valorização das epistemologias outras, contribuindo para a construção de escolas mais democráticas, interculturais e insurgentes.

Assim sendo, é fundamental observar que o corpo, na perspectiva das experiências encarnadas, configura-se como dimensão imprescindível para repensar a avaliação escolar, tradicionalmente concebida como um exercício abstrato e desvinculado das expressões corporais dos sujeitos. Como enfatiza Cusicanqui, “[...] o corpo é território vivo de memória, resistência e criação, e suas expressões devem ser reconhecidas como legítimas formas de conhecimento” (2010, p. 93). De igual maneira, Gloria Anzaldúa destaca que “[...] as fronteiras corporais são espaços de cruzamento, onde múltiplas identidades, saberes e afetos se entrelaçam, subvertendo as dicotomias coloniais entre mente e corpo” (2022, p. 191). Assim, por exemplo, na prática pedagógica, o professor pode propor uma avaliação que envolva apresentações performáticas, onde os estudantes expressem um conteúdo aprendido – como uma narrativa histórica ou uma questão científica – por meio de teatro, dança ou expressão corporal, deslocando o foco avaliativo do resultado escrito para a potência da expressão encarnada e relacional.

Além disso, cabe ressaltar que a valorização do território como critério avaliativo rompe com a abstração escolar que desconsidera o espaço vivido como matriz epistemológica dos sujeitos. Como evidencia Leff (2006: 297): “[...] o território é lugar porque ali se assenta uma identidade na qual se enlaçam o real, o imaginário e o simbólico; as culturas, ao significar a natureza com a palavra, a convertem em ato”. De forma complementar, Catherine Walsh (2019) sublinha que “[...] pensar o

território como pedagogia significa reconhecê-lo como lugar de produção de conhecimentos, práticas e resistências" (p. 47). Assim, no cotidiano escolar, o professor pode organizar uma avaliação através de saídas de campo, convidando os estudantes a mapearem elementos culturais, naturais ou históricos de seu bairro ou comunidade, e depois, mediante relatos orais, produções artísticas ou escritas, partilharem o que aprenderam, sendo avaliados pela qualidade da observação territorial, da reflexão coletiva e da articulação entre saberes escolares e comunitários.

O território não é apenas o espaço físico onde se situam os processos sociais, mas um campo simbiótico, em que natureza, cultura e identidade se enlaçam, conformando ecologias específicas de saberes e práticas. Reconhecer o território como dimensão central da avaliação educativa é romper com a abstração epistemológica moderna e valorizar os modos locais de produzir conhecimento, de apropriar-se do espaço e de estabelecer vínculos afetivos com o ambiente. Incorporar o território como critério avaliativo significa, portanto, transformar a escola em um espaço enraizado, que respeita e potencializa as singularidades culturais e ambientais de seus estudantes (Leff, 2006, p. 289).

Por isso, é fundamental destacar que a cultura, enquanto expressão coletiva das práticas, valores e conhecimentos de um povo, não pode ser dissociada dos processos avaliativos, sob pena de reduzir a avaliação a um mecanismo de reprodução de uma única racionalidade hegemônica. Como afirma Boaventura de Sousa Santos, "[...] a monocultura do conhecimento válido impõe-se como o exclusivo critério de legitimidade, apagando outras formas de saberes, considerados inferiores ou improprios à modernidade" (2014, p. 172). De igual maneira, Paulo Freire (1996) assevera que "[...] não há saberes mais ou menos importantes; há saberes diferentes, contextualizados historicamente e culturalmente" (p. 102). Assim, por exemplo, o professor pode propor como atividade avaliativa que os estudantes realizem entrevistas com membros de suas comunidades sobre práticas culturais – como culinária, rituais ou festividades – e apresentem esses registros à turma, podendo ser avaliados pela capacidade de contextualizar, interpretar e valorizar criticamente essas manifestações culturais como saberes relevantes para o currículo escolar.

Dessa forma, convém observar que reconhecer as experiências encarnadas e territorializadas como centrais na produção de saberes implica uma ruptura radical com a tradição escolar que dissocia o conhecimento das condições concretas de vida dos educandos. Como destaca Walter Mignolo (2010), "[...] os saberes insurgentes emergem dos corpos-territórios e das lutas concretas contra o silenciamento epistêmico imposto pela modernidade colonial" (p. 81). De igual maneira, Simpson afirma que "[...] a aprendizagem não acontece isolada em uma sala, mas em relação direta com o território, os corpos e as práticas cotidianas que constituem a vida comunitária" (2017, p. 202). Assim, na prática escolar, o professor pode propor como avaliação que os estudantes desenvolvam um diário reflexivo, articulando suas experiências cotidianas – no trabalho, na família ou na comunidade – com

os conteúdos escolares, sendo avaliados pela profundidade e sensibilidade com que conseguem relacionar os saberes formais aos seus contextos territoriais e corporais.

Além disso, é importante destacar que a avaliação escolar, quando descontextualizada e abstrata, atua como instrumento de exclusão, ao ignorar as condições concretas e territoriais que moldam os processos de aprendizagem dos sujeitos. Como aponta Frantz Fanon (2022), “[...] a opressão colonial não se limita ao corpo físico, mas se perpetua através da imposição de uma racionalidade que despreza os saberes e práticas enraizadas nos territórios dominados” (p. 159). De forma semelhante, Aníbal Quijano observa que “[...] a colonialidade do poder persiste como elemento estrutural das sociedades contemporâneas, moldando as hierarquias sociais e epistêmicas” (2000, p. 216). Assim, por exemplo, ao invés de aplicar exclusivamente provas padronizadas, o professor pode valorizar atividades que permitam aos estudantes demonstrar suas aprendizagens através de práticas enraizadas em suas culturas, como elaboração de produtos artesanais, narrativas sobre experiências comunitárias ou ações coletivas no território, ampliando as formas de expressão avaliativa e combatendo a exclusão provocada pela abstração.

As avaliações baseadas em padrões universais e descontextualizados operam como mecanismos de exclusão, silenciam as práticas culturais e epistêmicas dos povos indígenas e impõem critérios de valor que desprezam os saberes locais e as experiências enraizadas nos territórios. A avaliação ocidental está historicamente construída sobre noções coloniais de validade e confiabilidade, as quais continuam a exercer um papel decisivo na marginalização das epistemologias outras, promovendo a subalternização dos sujeitos que não se encaixam nos moldes hegemônicos (Smith, 2007, p. 28).

Assim sendo, merece atenção o fato de que incorporar o lugar como critério legítimo de avaliação possibilita reconhecer a complexidade das interações entre sujeito, ambiente e cultura na produção do conhecimento. Como destaca Enrique Leff (2006), “[...] o território é um espaço simbiótico onde natureza, cultura e identidade se entrelaçam, constituindo uma ecologia de saberes que a escola precisa aprender a reconhecer e valorizar” (p. 289). De igual maneira, Catherine Walsh (2019) assevera que “[...] avaliar a partir do lugar é desafiar a abstração avaliativa e permitir que os estudantes manifestem seus conhecimentos desde os vínculos afetivos, históricos e territoriais que estruturam suas existências” (p. 53). Assim, na prática pedagógica, o professor pode, por exemplo, propor uma avaliação na qual cada estudante represente, por meio de mapas afetivos, fotografias ou vídeos, os elementos de seu território que considera essenciais para sua formação, apresentando-os à turma e sendo avaliado pela capacidade de refletir criticamente sobre esses vínculos, valorizando a singularidade e a complexidade de seu contexto.

Por isso, é fundamental observar que incorporar a memória como critério avaliativo permite valorizar os processos formativos não apenas como acumulação de conteúdos, mas como práticas

enraizadas nas histórias coletivas e pessoais dos sujeitos. Como sublinha Boaventura de Sousa Santos (2019), “[...] a memória é um recurso epistemológico e político que resgata saberes silenciados e possibilita reconfigurar as práticas pedagógicas e avaliativas” (p. 41). De forma complementar, Paulo Freire (2014) afirma que “[...] aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (2014, p. 45). Assim, por exemplo, o professor pode propor uma atividade avaliativa em que os estudantes recuperem e narrativizem histórias de resistência de suas comunidades – como festas tradicionais, movimentos sociais ou práticas culturais –, utilizando textos, vídeos ou dramatizações, sendo avaliados pela capacidade de articular memória, reflexão crítica e conteúdo curricular.

Além disso, cabe ressaltar que incorporar o corpo como critério legítimo de avaliação rompe com a tradição escolar que privilegia a racionalidade abstrata em detrimento das expressões corporais, afetivas e sensoriais dos sujeitos. Como enfatiza Silvia Rivera Cusicanqui, “[...] as práticas corporais são formas de resistência epistêmica e política que afirmam a dignidade e a potência dos saberes encarnados” (2010, p. 101). De igual maneira, Paulo Freire (2014) assevera que “[...] as resistências – a orgânica e/ou a cultural – são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos” (2014, p. 112). Assim, por exemplo, o professor pode propor uma avaliação em que os estudantes expressem conhecimentos aprendidos através de coreografias, intervenções artísticas ou encenações que mobilizem o corpo como linguagem pedagógica, sendo avaliados pela criatividade, pelo envolvimento afetivo e pela capacidade de comunicar conceitos e valores de maneira estética e relacional, deslocando a avaliação de uma prática exclusivamente verbal e racional para uma experiência integral. Silvia Rivera Cusicanqui (2010, p. 115) afirma:

[...] o corpo é o espaço privilegiado da memória insurgente, do gesto que recusa o silenciamento e do movimento que reivindica uma presença. As práticas corporais, muitas vezes invisibilizadas pelas instituições escolares, são portadoras de saberes ancestrais, modos de resistência e estratégias de sobrevivência cultural que precisam ser reconhecidas não apenas como manifestações estéticas, mas como práticas epistêmicas legítimas e necessárias à reconfiguração dos processos avaliativos na educação.

Dessa forma, convém observar que incorporar os modos de vida como critério avaliativo significa reconhecer a legitimidade das práticas cotidianas, produtivas e simbólicas que estruturam as existências dos educandos em seus territórios. Como destaca Davi Kopenawa (2019: 221): “[...] os modos de vida de nosso povo são saberes herdados, vividos no dia a dia, transmitidos de geração em geração e não podem ser desconsiderados como parte da nossa educação”. De igual maneira, Marisol de La Cadena assevera que “[...] os modos de vida expressam cosmopolíticas insurgentes que desafiam a racionalidade ocidental e propõem outras formas de habitar e conhecer o mundo” (2015, p. 173).

Assim, o professor pode, por exemplo, propor como avaliação que os estudantes apresentem práticas tradicionais de sua comunidade – como o cultivo de plantas medicinais, técnicas artesanais ou saberes relacionados ao meio ambiente –, explicando sua importância cultural, simbólica e prática, sendo avaliados pela profundidade da reflexão, pelo respeito à diversidade cultural e pela articulação desses saberes com os conteúdos escolares, promovendo uma avaliação situada e plural.

Além disso, é importante destacar que a prática da cartografia afetiva do território configura-se como potente ferramenta avaliativa, pois permite aos estudantes mapear não apenas aspectos físicos, mas também simbólicos e afetivos de seus contextos, conectando território, cultura e identidade. Como sublinha Catherine Walsh (2019: 67): “[...] mapear o território a partir da experiência significa reconhecer os saberes que emergem das relações afetivas e políticas que os sujeitos estabelecem com o espaço”. De igual maneira, Enrique Leff (2006) enfatiza que “[...] o território é vivido, sentido, imaginado e transformado continuamente, e essa dimensão afetiva precisa ser incorporada aos processos pedagógicos e avaliativos” (p. 311). Assim, o professor pode solicitar que os estudantes realizem mapas afetivos, identificando lugares que consideram importantes em sua formação — como a casa da avó, a praça onde brincam, o campo onde cultivam —, e, em seguida, apresentem esses mapas por meio de textos, desenhos ou vídeos, sendo avaliados pela capacidade de articular esses espaços com memórias, afetos e saberes, deslocando a avaliação da abstração para o vínculo territorial e emocional.

Por isso, é fundamental destacar que o círculo de memória e ancestralidade configura-se como prática avaliativa que articula oralidade, território e pertencimento, valorizando as narrativas ancestrais e comunitárias como fontes legítimas de saber. Como enfatiza Paulo Freire (1996: 115): “[...] as histórias de vida e as memórias coletivas são fundamentais para o processo educativo, pois permitem que os educandos reconheçam sua inserção histórica e cultural”. De forma complementar, Silvia Rivera Cusicanqui observa que “[...] os círculos de memória são práticas insurgentes que atualizam a ancestralidade, fortalecem vínculos comunitários e desafiam a epistemologia colonial que silencia essas experiências” (2010, p. 109). Assim, o professor pode organizar a sala em círculo, convidando os estudantes a partilharem narrativas sobre suas famílias, territórios ou tradições, relacionando-as com os conteúdos escolares; a avaliação pode ocorrer a partir da escuta atenta, da participação no diálogo e da capacidade de relacionar essas memórias aos processos formativos, valorizando o vínculo afetivo, territorial e identitário dos estudantes. Silvia Rivera Cusicanqui (2010, p. 120) afirma:

Os círculos de memória são dispositivos políticos e pedagógicos que funcionam como lugares de enunciação coletiva, onde as experiências de dor, resistência e esperança se entrelaçam, atualizando a ancestralidade e fortalecendo as identidades coletivas. Eles quebram o isolamento imposto pelas estruturas escolares hegemônicas e reinstalam o valor epistêmico da

oralidade, das narrativas familiares e das histórias comunitárias como fundamentos para a construção de novos horizontes de conhecimento e de ação.

Desse modo, é fundamental observar que incorporar as experiências encarnadas e territoriais como critérios legítimos de avaliação não se trata apenas de uma inovação metodológica, mas de uma exigência ética e política para a construção de uma educação plural, emancipadora e enraizada nos contextos de vida dos educandos. Como enfatiza Darrell Posey (2000: 87): “[...] os conhecimentos tradicionais são essenciais para a conservação da biodiversidade e para a sustentabilidade das práticas humanas”. De igual maneira, Catherine Walsh (2013) destaca que “[...] romper com a avaliação abstrata e descontextualizada é uma prática insurgente que promove o reconhecimento das epistemologias outras, territoriais, corporais e comunitárias” (p. 125). Assim, na prática pedagógica, professores e professoras podem transformar a avaliação em um espaço dialógico, participativo e situado, no qual a corporalidade, a territorialidade e a cultura não sejam elementos acessórios, mas constitutivos do processo avaliativo, promovendo, desse modo, escolas mais democráticas, plurais e comprometidas com a dignidade epistêmica dos sujeitos.

Vale destacar que a cartografia de experiências insurgentes desponta como uma prática avaliativa profundamente transformadora, ao articular o conhecimento com os afetos, os territórios e as memórias vividas pelos estudantes. Assim, o professor pode incentivar cada educando a construir um mapa sensível de seu território, identificando espaços de resistência, sociabilidade e ancestralidade, como quilombos, terreiros, centros culturais, rios ou feiras comunitárias. Para isso, os alunos devem realizar saídas de campo, entrevistar moradores, registrar narrativas orais e capturar imagens ou objetos simbólicos que representem a historicidade e a afetividade do lugar. Logo após, esse material é compartilhado em rodas de conversa, onde o grupo reflete coletivamente sobre como esses territórios moldam seus saberes e identidades. Como afirma Simpson (2017: 53): “[...] a prática educacional deve ser radicalmente relacional, baseada na reciprocidade entre conhecimento, terra e comunidade”. De forma complementar, Silvia Rivera Cusicanqui afirma (2010, p. 77): “[...] a insurgência epistêmica consiste na reapropriação ativa dos saberes ancestrais como prática de resistência cotidiana”.

As ruínas sementes são um presente ausente, são memória e futuro alternativo ao mesmo tempo. Representam tudo o que os grupos sociais e práticas originais e autênticas que, apesar de terem sido historicamente derrotadas pelo colonialismo e pelo capitalismo modernos, continuam vivas na sua memória e nos mais recônditos recantos de suas alienadas vidas quotidianas. Estas são as fontes de sua dignidade e a esperança de um futuro pós-capitalista e pós-colonial (Sousa Santos, 2019, p. 325).

Além disso, cabe ressaltar que as escolas indígenas e quilombolas oferecem exemplos inspiradores de práticas avaliativas descoloniais, pois inserem a territorialidade e a ancestralidade

como dimensões centrais do processo formativo. Nessas escolas, o professor propõe atividades em que os estudantes devem, por exemplo, reconstituir narrativas genealógicas familiares, entrevistando os mais velhos da comunidade para registrar oralmente histórias de resistência, trajetórias migratórias e práticas culturais como o manejo tradicional da terra ou as celebrações rituais. Enquanto isso, os alunos organizam essas narrativas em forma de relatos orais, vídeos ou performances, apresentando à turma e recebendo avaliação não apenas pelo conteúdo, mas, sobretudo, pela capacidade de articular memória, identidade e conhecimento. Como afirma Davi Kopenawa (2019, p. 203): “[...] os ensinamentos dos mais velhos são como raízes profundas que sustentam a nossa vida e a nossa luta, transmitidos de boca em boca, de geração em geração, mesmo quando a escola branca tenta nos calar”. De igual maneira, Catherine Walsh (2019) observa: “[...] nas práticas pedagógicas das comunidades tradicionais, o saber emerge do chão, das relações e das memórias, constituindo um processo avaliativo que valoriza o pertencimento e a insurgência epistêmica” (p. 51).

De igual maneira, merece atenção o fato de que os movimentos de educação popular, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)<sup>16</sup>, desenvolvem práticas avaliativas contra-hegemônicas, baseadas na coletividade, na práxis e na articulação entre saberes acadêmicos e populares. Nessas experiências, o professor organiza círculos de cultura, inspirados em Paulo Freire, nos quais os estudantes debatem temas relacionados à sua realidade, como o direito à terra, agroecologia ou cultura camponesa. A avaliação ocorre durante o próprio diálogo, em que os educandos são estimulados a construir sínteses coletivas, dramatizações ou materiais visuais, como cartazes ou murais, expressando sua compreensão crítica sobre os temas. Como enfatiza Paulo Freire (1996): “[...] a educação popular deve ser um ato de amor e coragem, que afirma os saberes do povo como fonte legítima de conhecimento e transformação social” (p. 25). Por sua vez, bell hooks (2003) ressalta: “[...] a pedagogia comprometida com a liberdade reconhece que o processo avaliativo não pode ser uma prática autoritária, mas deve ser vivenciado como um momento de diálogo, escuta e construção compartilhada” (p. 78).

É indispensável que o educador ou animador cultural tenha consciência de que sua tarefa não é a de depositar no educando conteúdos a serem memorizados, mas a de provocar-lhe a

<sup>16</sup> Os movimentos de educação popular, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), desenvolvem práticas avaliativas contra-hegemônicas que rompem com os modelos tradicionais, meritocráticos e excludentes de avaliação, priorizando processos formativos que valorizam a coletividade, a solidariedade e a vinculação entre teoria e prática. Nesses espaços educativos, a avaliação ocorre de maneira contínua, processual e dialógica, sendo integrada às atividades de estudo, trabalho e organização política. Como destaca Caldart, “[...] no MST, a avaliação não se reduz a medir resultados, mas busca compreender os processos, identificar dificuldades coletivas e individuais, e construir caminhos para superá-las, sempre com base na participação e na reflexão conjunta” (Caldart, 2012, p. 174). Assim, as práticas avaliativas do MST fortalecem a autonomia dos sujeitos, a consciência crítica e o compromisso com a transformação social, constituindo-se como experiências pedagógicas insurgentes que confrontam a lógica homogeneizadora da escola tradicional. Ver: CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

reflexão crítica sobre sua realidade. Assim, o círculo de cultura deve ser um espaço dialógico, no qual os participantes partilham suas experiências e saberes, descobrem coletivamente novos conhecimentos e se comprometem com a transformação social. Não se trata de medir quem aprendeu mais ou menos, mas de construir, juntos, sentidos para as práticas e os desafios cotidianos, através de uma avaliação que nasce do próprio processo dialógico (Freire & Faundez, 1985, p. 62).

Convém observar que, em diversas escolas públicas e comunitárias, vêm sendo implementadas propostas de avaliação emancipatória que buscam romper com o modelo tradicional baseado em provas padronizadas e notas numéricas. Nessas experiências, o professor propõe portfólios reflexivos, nos quais os estudantes registram semanalmente suas produções, reflexões sobre as aprendizagens, dúvidas e sugestões para o percurso formativo. Ao final de cada unidade, realiza-se uma roda de conversa em que cada educando apresenta seu portfólio ao grupo, explicando as escolhas realizadas, os avanços percebidos e as dificuldades enfrentadas, sendo avaliado pela profundidade da reflexão e pela capacidade de autoavaliação. Como sublinha Smith (2007): “[...] a descolonização não é apenas um projeto político, mas um imperativo ético para reconstituir formas de conhecimento e práticas sociais” (p. 98). Do mesmo modo, Walter Mignolo (2010, p. 77) destaca: “[...] pensar a partir da fronteira epistêmica é uma prática necessária para desestabilizar o monopólio ocidental do conhecimento”.

Ainda assim, é importante destacar que a implementação de práticas avaliativas descoloniais enfrenta inúmeros desafios e limites, especialmente no contexto das políticas educacionais oficiais, que continuam a privilegiar modelos homogêneos, padronizados e meritocráticos. Por exemplo, em muitas redes públicas, o professor é pressionado a seguir cronogramas rígidos e a aplicar avaliações externas, como testes padronizados, que inviabilizam a adoção de metodologias mais dialógicas e contextualizados. Dessa forma, o professor que busca propor atividades avaliativas mais criativas, territoriais e participativas precisa constantemente negociar com as exigências burocráticas e as expectativas da gestão escolar. Como aponta Raewyn Connell (2020): “[...] as políticas educacionais globalizadas reforçam padrões avaliativos que, ao desconsiderarem as especificidades locais, deslegitimam práticas pedagógicas situadas e alternativas” (p. 173). De maneira semelhante, Catherine Walsh (2019) observa: “[...] a interculturalidade crítica desafia os fundamentos da colonialidade, abrindo espaços para práticas pedagógicas insurgentes” (p. 134). Para Raewyn Connell (2020, p. 215):

A imposição de sistemas padronizados de avaliação em contextos educacionais diversos serve para reforçar a hegemonia global dos sistemas de conhecimento do Norte. Essas políticas frequentemente marginalizam as práticas de conhecimento desenvolvidas em localidades específicas, desqualificando-as como não científicas ou irrelevantes. Dessa maneira, os sistemas educacionais, por meio de seus regimes de avaliação, atuam como veículos de

colonização epistêmica, apagando a diversidade e impondo uma concepção homogênea do que conta como conhecimento e aprendizagem válidos<sup>17</sup>.

Por isso, cumpre salientar que um dos principais obstáculos à implementação de práticas avaliativas insurgentes é a formação docente ainda pautada, majoritariamente, por modelos tradicionais e reprodutores. Na maioria das licenciaturas, os futuros professores são ensinados a conceber a avaliação como um instrumento técnico de mensuração, e não como um processo ético, político e dialógico. Assim, é fundamental que a formação inicial e continuada promova espaços de reflexão crítica sobre avaliação, estimulando a construção de práticas que valorizem a diversidade epistêmica e a autonomia dos educandos. Como evidencia Paulo Freire (2014): “[...] não há ensino sem pesquisa, não há pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro enquanto movimento, enquanto ação, enquanto reflexão” (p. 14). De forma complementar, bell hooks (2003, p. 86) afirma: “[...] a formação docente comprometida com a emancipação precisa romper com o treinamento para a obediência e abrir-se ao risco criativo da experimentação pedagógica, inclusive na avaliação”.

Além disso, merece atenção o fato de que a resistência às práticas avaliativas insurgentes pode surgir não apenas das políticas institucionais, mas também das famílias e da comunidade escolar, que muitas vezes foram socializadas em modelos tradicionais de avaliação e podem desconfiar de propostas que rompem com as provas e as notas. Assim, o professor que propõe avaliações baseadas em processos coletivos, narrativas territoriais ou expressões artísticas precisam dialogar com as famílias, explicando a importância dessas práticas para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a valorização das suas culturas e identidades. Como enfatiza Smith (2007): “[...] o trabalho com as comunidades deve ser sustentado pela escuta, pelo respeito às suas epistemologias e pela co-construção de práticas pedagógicas que as reconheçam como produtoras legítimas de conhecimento” (p. 156). De forma semelhante, Silvia Rivera Cusicanqui (2010, p. 118) observa: “[...] não se trata apenas de resistir à imposição colonial, mas de criar vínculos comunitários que fortaleçam a autonomia pedagógica e a legitimidade das práticas de ensino e avaliação insurgentes”.

Descolonizar as metodologias de pesquisa exige trabalhar com as comunidades de maneira que respeitem seus próprios protocolos, crenças e sistemas de conhecimento. Trata-se de reconhecer que as comunidades não são sujeitos passivos, mas agentes ativos, capazes de definir o que é significativo e relevante na pesquisa e na educação. O engajamento colaborativo, o respeito mútuo e a autoridade compartilhada tornam-se essenciais. A tarefa não é meramente extrair dados, mas participar de relações que sustentem a produção de conhecimento de forma que sejam relevantes e benéficas para as próprias comunidades<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> Tradução nossa.

<sup>18</sup> Tradução nossa.

Cabe ressaltar que a precariedade da infraestrutura e das condições materiais de muitas escolas, sobretudo em territórios periféricos, quilombolas e indígenas, representa um obstáculo significativo à implementação de práticas avaliativas insurgentes. Por exemplo, em contextos onde faltam bibliotecas, espaços culturais, materiais artísticos ou acesso à internet, torna-se mais difícil realizar atividades que envolvam produções multimodais, registros audiovisuais ou circulação territorial. Ainda assim, os professores dessas escolas encontram estratégias criativas e solidárias para contornar essas limitações, mobilizando os recursos disponíveis e fortalecendo as redes comunitárias de apoio à educação. Como afirma Enrique Leff (2006): “[...] a pedagogia da territorialidade emerge como um processo criativo, capaz de transformar carências em potências e de ativar saberes e práticas que resistem à homogeneização epistêmica” (p. 312). De igual maneira, Walter Mignolo (2012, p. 158) enfatiza: “[...] a desobediência epistêmica é sempre uma prática situada, que emerge das condições concretas dos sujeitos e dos territórios e que se realiza, justamente, apesar das precariedades materiais”.

De forma complementar, é fundamental observar que as experiências de avaliação insurgente realizadas em escolas indígenas, quilombolas e de educação popular inspiram a construção de outro paradigma avaliativo, no qual o território não é apenas o local físico da escola, mas um campo simbólico e epistêmico que estrutura os processos de aprendizagem e avaliação. Assim, o professor passa a conceber o território como critério legítimo de avaliação, propondo, por exemplo, que os estudantes realizem trabalhos de mapeamento cultural, identificando festas populares, técnicas agrícolas, rituais e outros saberes locais, apresentando-os à turma através de narrativas orais, registros escritos ou produções artísticas. Como destaca Catherine Walsh (2019): “[...] pensar o território como pedagogia significa reconhecer que ele é um espaço de produção de conhecimentos, práticas e resistências, e não um mero cenário para a aplicação de conteúdos escolares” (p. 47). De igual maneira, Simpson (2017, p. 105) assinala: “[...] as práticas territoriais de aprendizagem são inseparáveis das epistemologias indígenas, constituindo modos de conhecer que mobilizam o corpo, a coletividade e a espiritualidade”.

Pensar o território como um espaço pedagógico implica compreender que ele não é um mero cenário físico, mas um lugar constituído por práticas, saberes e resistências. O território se converte, assim, em um campo epistêmico fundamental, onde se constroem identidades, se produzem conhecimentos e se sustentam lutas coletivas. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem deslocar-se para reconhecer e valorizar essas territorialidades como componentes essenciais dos processos de aprendizagem, superando as formas abstratas e descontextualizadas que historicamente dominaram a educação (Walsh, 2013, p. 112).

Assim sendo, é importante destacar que essas experiências inspiram também a valorização das epistemologias corporais como dimensão central do novo paradigma avaliativo. Isto é, ao incorporar práticas como danças tradicionais, encenações teatrais, rituais ou performances artísticas no processo

de avaliação, desloca-se a ênfase da racionalidade abstrata para a experiência sensível, afetiva e encarnada. Nessa dinâmica, o professor propõe atividades que mobilizam o corpo como linguagem pedagógica, avaliando os estudantes não apenas pelo domínio de conteúdos, mas pela capacidade de expressar conceitos, valores e emoções através de gestos e movimentos. Como aponta, bell hooks (2003, p. 77) ao afirma: “[...] a pedagogia da liberdade exige a valorização do corpo como lugar de conhecimento, recusando a separação entre mente e corpo que sustenta a lógica opressora da educação tradicional”.

Além disso, vale destacar que outro aspecto fundamental dessas experiências é a centralidade da oralidade e da memória como critérios legítimos de avaliação, deslocando o foco da escrita e da objetividade para as narrativas vividas, compartilhadas e transmitidas coletivamente. Assim, o professor pode propor círculos de memória, nos quais os estudantes relatam histórias de suas famílias, comunidades ou territórios, estabelecendo conexões entre essas memórias e os conteúdos escolares, como História, Geografia ou Ciências. A avaliação ocorre a partir da escuta atenta, da capacidade de relacionar a narrativa à reflexão crítica e do envolvimento afetivo com a partilha. Como enfatiza Paulo Freire (1996): “[...] as histórias de vida e as memórias coletivas são fundamentais para o processo educativo, pois permitem que os educandos reconheçam sua inserção histórica e cultural” (p. 115). Para Vine Deloria Jr. (1999, p. 142):

Na educação tradicional indígena, o conhecimento não é transmitido por meio de textos escritos ou avaliações abstratas, mas através das narrativas vivas dos anciãos, dos rituais comunitários e das práticas compartilhadas. A memória não é uma posse individual, mas uma herança coletiva, sustentada e renovada por meio da contação de histórias, das cerimônias e da vida cotidiana. Separar a aprendizagem desses processos comunitários é não compreender a sua verdadeira natureza.

Assim, é fundamental observar que todas essas práticas avaliativas insurgentes apontam para a construção de um paradigma ético e político, comprometido com a justiça cognitiva, a diversidade epistêmica e a emancipação dos sujeitos. Nesse horizonte, o professor deixa de ser o único detentor do poder avaliativo e passa a compartilhar com os estudantes a responsabilidade sobre os processos e os critérios de avaliação, promovendo uma dinâmica horizontal, participativa e dialógica. Por exemplo, ao propor que os alunos deliberem coletivamente sobre os critérios que serão utilizados para avaliar uma atividade, o professor fomenta a autonomia, o protagonismo e a coautoria dos educandos. Como sublinha Boaventura de Sousa Santos (2019): “[...] a ecologia dos saberes pressupõe que todos os saberes são incompletos nas suas próprias funções cognitivas e que, além disso, são intercognoscíveis, isto é, podem interagir, comunicar-se e aprender uns com os outros” (p. 19). De igual maneira, Walter Mignolo (2012, p. 44) afirma: “[...] desobedecer epistemicamente é romper com a matriz colonial de

poder, recusando os critérios avaliativos impostos pela modernidade ocidental e afirmando a legitimidade de outras formas de conhecimento”.

#### **4 CONCLUSÃO**

Descolonizar a avaliação educacional exige reconhecer que os processos avaliativos são construções históricas permeadas por interesses políticos, epistemológicos e culturais, que consolidaram a supremacia de uma racionalidade técnico-instrumental, universalizante e homogeneizadora. Ao longo desta pesquisa, constatou-se que tal racionalidade, ao se apresentar como única e legítima, impôs práticas avaliativas que reiteram o epistemicídio, anulando a diversidade de saberes e experiências que constituem as existências plurais e situadas dos sujeitos escolares. Assim, a ruptura com esse modelo monocultural não se dá simplesmente pela substituição de instrumentos avaliativos ou pela adoção de metodologias alternativas desprovidas de criticidade, mas requer, antes de tudo, a assunção de uma desobediência epistêmica que tensione radicalmente a colonialidade do saber e abra espaço para a emergência de epistemologias insurgentes, encarnadas nos territórios, nas memórias e nas práticas comunitárias. Em outras palavras, a descolonização da avaliação implica um deslocamento profundo na forma como concebemos o próprio ato de avaliar, transformando-o de um dispositivo de controle e hierarquização para um espaço ético-político de diálogo, reconhecimento e emancipação.

Além disso, ficou evidente que a valorização da ecologia de saberes é um princípio indispensável para essa descolonização, pois ela rompe com a lógica monocultural e propõe uma articulação entre diferentes formas de conhecer, sejam elas oriundas das cosmologias indígenas, dos saberes quilombolas, das epistemologias feministas ou das práticas populares de resistência. Incorporar essa pluralidade nos processos avaliativos significa, portanto, reconfigurar a avaliação como um território fecundo de interculturalidade crítica, onde as fronteiras entre o saber acadêmico e os saberes locais se diluem, dando lugar a práticas avaliativas enraizadas e dialogadas. Por exemplo, práticas como os círculos de cultura, inspirados por Paulo Freire, ao proporem a problematização coletiva da realidade e a valorização das narrativas orais, mostram-se como formas concretas de avaliação insurgente que desafiam a fragmentação e a abstração típicas do modelo tradicional. Do mesmo modo, as cartografias sensíveis, ao convidarem os estudantes a mapear seus territórios afetivos e políticos, transformam a avaliação em um exercício de autorreconhecimento e de produção coletiva de saberes, profundamente situado e comprometido com a justiça cognitiva.

Portanto, as experiências analisadas nesta pesquisa revelaram que a incorporação das territorialidades como dimensão central das práticas avaliativas é uma das vias mais potentes para a

construção de processos avaliativos descolonizados. Avaliar, nesse sentido, deixa de ser um ato de quantificação descontextualizada para se tornar uma prática de escuta e reconhecimento das marcas territoriais que conformam as subjetividades e os modos de ser e saber dos educandos. Nesse contexto, a experiência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é paradigmática, ao desenvolver práticas avaliativas que integram a agroecologia, a cultura camponesa e a luta pela terra, transformando o processo educativo e avaliativo em um exercício de práxis e de resistência. Assim, a descolonização da avaliação não se realiza apenas no campo da teoria, mas se efetiva em práticas concretas que se insurgem contra a lógica hegemônica e afirmam, a partir dos territórios, outras possibilidades de existência e de conhecimento.

Por conseguinte, cabe salientar que o reconhecimento das experiências encarnado-territoriais como fundamentos ético-políticos da avaliação educacional exige a superação do modelo que dissocia corpo, território e conhecimento, típico da modernidade ocidental. A avaliação descolonizada, ao contrário, comprehende o corpo como lócus de saber, o território como espaço pedagógico e a memória como fonte legítima de aprendizado. Desse modo, práticas como as rodas de memória, onde os estudantes compartilham histórias de suas comunidades, não apenas se configuram como ferramentas pedagógicas, mas também como instrumentos avaliativos que reconhecem a historicidade, a afetividade e a espiritualidade como dimensões indissociáveis dos processos formativos. Tal perspectiva desloca a avaliação de um campo meramente técnico para uma práxis política, relacional e situada, capaz de afirmar a dignidade epistêmica dos sujeitos e de romper com o epistemicídio promovido pelos sistemas educacionais ocidentais.

Em decorrência disso, torna-se evidente que a desobediência epistêmica, enquanto fundamento para a descolonização da avaliação deve ser entendida não apenas como uma recusa ao modelo hegemônico, mas, sobretudo, como a proposição afirmativa de outros modos de avaliar, pautados pela justiça cognitiva e pelo reconhecimento da diversidade epistêmica. Assim, o ato de desobedecer epistemicamente é, simultaneamente, um gesto de resistência e de criação, que inaugura novas possibilidades avaliativas alinhadas com os princípios da interculturalidade crítica e da pedagogia emancipatória. Logo, descolonizar a avaliação educacional significa transformar a escola em um espaço onde o conhecimento não é depositado, mas co-construída; onde a avaliação não é instrumento de exclusão, mas um processo de fortalecimento das identidades e dos laços comunitários; onde a diversidade não é tolerada, mas celebrada como potência para a aprendizagem.

Assim, é fundamental observar que os achados desta pesquisa apontam para a urgência e a necessidade de que educadores e educadoras se engajem na construção de práticas avaliativas que afirmem a pluralidade epistêmica, valorizem os saberes insurgentes e reconheçam as experiências

encarnado-territoriais como critérios legítimos de avaliação. A descolonização da avaliação, assim concebida, não é apenas um horizonte utópico, mas uma necessidade ética e política inadiável para a promoção de uma educação verdadeiramente emancipadora, democrática e humanizadora. Portanto, a partir das reflexões e análises aqui desenvolvidas, pode-se afirmar que descolonizar a avaliação educacional é, em última instância, reinventar a própria escola como território de resistência, de criação e de valorização das múltiplas formas de ser, de saber e de existir.

## REFERÊNCIAS

- ANZALDÚA, G. *Borderlands: la frontera. The new mestiza*. 5th ed. San Francisco: Aunt Lute Books, 2022.
- CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CONNELL, R. *Southern theory: the global dynamics of knowledge in social science*. London: Polity Press, 2020.
- CONNELL, R. *Décoloniser le savoir: sciences sociales et théorie du Sud*. Paris: Éditions Payot, 2024.
- CUSICANQUI, S. R. *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.
- DE LA CADENA, M. *Earth beings: ecologies of practice across Andean worlds*. Durham: Duke University Press, 2015.
- DELORIA Jr., V. *Spirit and reason: the Vine Deloria Jr. reader*. Golden: Fulcrum Publishing, 1999.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. *Educação Escolar Indígena – A disputa entre o saber dos povos ancestrais e a engrenagem da fábrica educativa do capital*. ARACÊ, [S.1.], v. 7, n. 4, p. 220-245, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-014. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n4-014>. Acesso em: 12 mai. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. *Curriculum Escolar como espaço em disputa – educação ambiental e saberes de povos originários e comunidades tradicionais*. ARACÊ, [S.1.], v. 7, n. 4, p. 246-270, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n4-014>. Acesso em: 12 mai. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. *Educação Decolonial – saberes insurgentes do “Sul Global” e o giro decolonial como horizonte para a transformação crítica da educação contemporânea*. ARACÊ, [S.1.], v. 7, n. 5, p. 300-325, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n5-140>. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n5-140>. Acesso em: 12 mai. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. *Educação Escolar Indígena – A disputa entre o saber dos povos ancestrais e a engrenagem da fábrica educativa do capital*. ARACÊ, [S.1.], v. 7, n. 5, p. 180-205, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n5-128>. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n5-128>. Acesso em: 12 mai. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. *Por uma “Pedagogia do Encontro” – vínculo, escuta, afeto e reconhecimento na relação professor-aluno na formação humanizada a partir das contribuições teóricas de Paulo Freire, bell hooks e Haim Ginott*. ARACÊ, [S.1.], v. 7, n. 5, p. 50-75, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n5-025>. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n5-025>. Acesso em: 12 mai. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. *A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil – desafios e perspectivas no currículo e metodologias à luz da LDB*. ARACÊ, [S.1.], v. 7, n. 4, p. 400-425, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n4-227>. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n4-227>. Acesso em: 12 mai. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. BNCC e Educação Infantil – o desenvolvimento infantil por meio das experiências, ações e interações na aprendizagem na sala de aula. ARACÊ, [S.l.], v. 7, n. 4, p. 340-370, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n4-170>. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n4-170>. Acesso em: 12 mai. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação que interroga – o ato de ler como prática libertadora e a construção da consciência crítica na formação do sujeito a partir da perspectiva de Paulo Freire. ARACÊ, [S.l.], v. 7, n. 4, p. 220-245, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n4-014>. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n4-014>. Acesso em: 12 mai. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Entre o discurso e a realidade – a valorização do trabalho docente sob a lógica do Estado mínimo e da ordem do capital. ARACÊ, [S.l.], v. 7, n. 4, p. 180-210, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n4-007>. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n4-007>. Acesso em: 12 mai. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação popular e resistência – uma releitura gramsciana para construir saberes emancipatórios. ARACÊ, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 130-155, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n2-040>. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n2-040>. Acesso em: 12 mai. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Raízes afrodiáspóricas – descolonizando a educação pública por um ensino antirracista na Lei 10.639/2003. ARACÊ, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 350-375, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n2-258>. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n2-258>. Acesso em: 12 mai. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. A convergência entre os ensinamentos de Paulo Freire e os princípios da educação decolonial: caminhos para a emancipação e resistência ao colonialismo educacional. ARACÊ, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 100-125, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n2-024>. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n2-024>. Acesso em: 12 mai. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Marx e a escola – o lugar da escola na perspectiva marxista da educação. ARACÊ, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 50-75, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n1-127>. Acesso em: 12 mai. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Letramento racial e educação: formação de educadores para práticas pedagógicas antirracistas com enfoque na produção intelectual de autores “ladino-ameficanos”. ARACÊ, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 100-125, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n1-127>. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n1-127>. Acesso em: 12 mai. 2025.

FANON, F. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, F. Os condenados da terra. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. Por uma pedagogia da pergunta. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. *Critical studies in education series*. London: Routledge, 1988.

GIROUX, H. A. *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. 4. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

HOOKS, B. *Teaching community: a pedagogy of hope*. New York: Routledge, 2003.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KOPENAWA, D. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEFF, E. *Epistemología ambiental: racionalidade científica e racionalidade ambiental*. São Paulo: Cortez, 2001.

LEFF, E. *Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MBEMBE, A. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 Edições, 2021.

MIGNOLO, W. D. *The idea of Latin America*. Oxford: Blackwell, 2006.

MIGNOLO, W. D. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, W. D. *The darker side of Western modernity: global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press, 2012.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

ONU. *Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas*. Nova York: ONU, 2007.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. *Metodología do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, A. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. La Clave, v. 1, n. 1, p. 342-386, 2000.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. *Construindo a malha educativa: reflexões sobre políticas e descontinuidades na formação docente*. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 16, n. 5, p. 01-27, 2024. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/4294>. Acesso em: 12 mai. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Quando grafito, existo”: o graffiti como dispositivo para a construção da identidade, resistência e inclusão dos jovens na periferia das cidades brasileiras. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 16, n. 6, p. 01-27, 2024. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/4383>. Acesso em: 12 mai. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Por uma educação escolar quilombola: ressignificando o passado através da Lei 10.639/2003 e da renovação do currículo em direção à emancipação afro-brasileira. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 16, n. 6, p. 01-28, 2024. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/4554>. Acesso em: 12 mai. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Descolonizando saberes: a busca pela revolução contra-hegemônica da educação latino-americana no contexto contemporâneo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 16, n. 6, p. 01-25, 2024. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/4636>. Acesso em: 12 mai. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Educação emergente”: enfrentando desafios contemporâneos e moldando o futuro com a perspectiva crítica e emancipadora. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. 17, n. 7, p. 01-25, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/8342>. Acesso em: 12 mai. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Ecoalfabetização ancestral”: por uma valorização dos saberes indígenas para um futuro sustentável na América Latina. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 16, n. 7, p. 01-26, 2024. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/4885>. Acesso em: 12 mai. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Raízes e Asas”: entrelaçando educação ambiental crítica e literatura infantil nos primeiros passos do ensino fundamental. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 16, n. 7, p. 01-24, 2024. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/4886>. Acesso em: 12 mai. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Por uma educação intercultural”: explorando o enfoque socioformativo para a construção de cidadãos críticos e sustentáveis a partir de uma perspectiva decolonial. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. 17, n. 4, p. e6523, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/7551>. Acesso em: 12 mai. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Semear diversidade na educação”: a pedagogia de Paulo Freire como ponte da interculturalidade na educação infantil latino-americana. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, v. 22, n. 8, p. e6454, 2024. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/6454>. Acesso em: 12 mai. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “(Des)fabricando a educação”: entrelaçando saberes para transcender a visão utilitarista em direção a uma perspectiva humanitária da educação. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, v. 22, n. 10, p. e6645, 2024. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/6645>. Acesso em: 12 mai. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Consciência, autonomia e transformação”: a educação como catalisador da transformação social e da consciência crítica na perspectiva de Paulo Freire. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, v. 22, n. 9, p. e6729, 2024. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/6729>. Acesso em: 12 mai. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “O avesso da educação”: a incorrigível lógica do neoliberalismo em ataque ao ensino público e seu impacto na educação. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, v. 22, n. 7, p. e6211, 2024. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/6211>. Acesso em: 12 mai. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Educação comprometida”: a práxis pedagógica crítica, libertária e engajada sob a lente de Bell Hooks. *Caderno Pedagógico*, v. 21, n. 10, p. e8633, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9768>. Acesso em: 12 mai. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Educação decolonial: desafios epistêmicos e a luta contra o eurocentrismo, patriarcado e capitalismo na contemporaneidade. *Caderno Pedagógico*, v. 21, n. 10, p. e9101, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9770>. Acesso em: 12 mai. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Epistemologia do Sul, pós-colonialismo e descolonialidade: explorando afinidades e divergências sob o olhar de Boaventura de Sousa Santos. *Caderno Pedagógico*, v. 21, n. 10, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9772>. Acesso em: 12 mai. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Paulo Freire: do educador ao gestor – transformações da secretaria de educação às escolas públicas populares da América Latina. *Caderno Pedagógico*, v. 21, n. 10, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9774>. Acesso em: 12 mai. 2025.

SANTOS, B. de S. *Sociologia jurídica crítica: para um novo senso comum no direito*. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, B. de S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S. *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. London: Routledge, 2014.

SANTOS, B. de S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2019.

SIMPSON, L. B. *As we have always done: indigenous freedom through radical resistance*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2017.

SMITH, L. T. Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples. 2. ed. London: Zed Books, 2007.

STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

UNESCO. Los futuros de la educación: aprender a convertirse. Paris: UNESCO, 2019.

WALSH, C. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. México: Editorial Universidad de Guadalajara, 2013.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. Quito: Abya Yala, 2019.

WEBER, M. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. Lisboa: Presença, 1949.