

**PODE O ALUNO AVALIAR? POSSIBILIDADES DE UM GIRO CONTRA-
HEGEMÔNICO COMO OPÇÃO DESCOLONIAL NO CAMPO DA AVALIAÇÃO
EDUCACIONAL NO BRASIL**

**CAN STUDENTS ASSESS? POSSIBILITIES OF A COUNTER-HEGEMONIC
TURN AS A DECOLONIAL OPTION IN THE FIELD OF EDUCATIONAL
ASSESSMENT IN BRAZIL**

**¿PUEDE EL ALUMNADO EVALUAR? POSIBILIDADES DE UN GIRO
CONTRAHEGEMÓNICO COMO OPCIÓN DESCOLONIAL EN EL CAMPO DE
LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN BRASIL**



<https://doi.org/10.56238/ERR01v10n7-017>

Jefferson Fellipe Jahnke

Doutor em Educação

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR)

E-mail: jefefellipe6@yahoo.com.br

Ana Cláudia Afonso Valladares-Torres

Doutora em Enfermagem Psiquiátrica

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: aclaudiaval@unb.br

Alcicleide Alexandre dos Santos Bezerra

Mestra em Educação

Instituição: Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

E-mail: alcicleidealexandre@gmail.com

Dilcinéa dos Santos Reis

Doutoranda em Crítica Cultural

Instituição: Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

E-mail: neasantoss@yahoo.com.br

Thiago Cedrez da Silva

Doutor em História

Instituição: Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

E-mail: thiago.cedrez@ufpe.br

Deyse de Fátima do Amarante Brandão

Doutora em Antropologia

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

E-mail: deyseamarante@gmail.com

Henrique Gomes de Araújo e Castro

Especialista em Educação a Distância: Gestão e Tutoria
Instituição: Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)
E-mail: hccondominios@gmail.com

Leandro Miranda

Mestre em Ensino de Física
Instituição: Universidade Federal do ABC (UFABC)
E-mail: leandro.m@educacao.mg.gov.br

Matheus Nunes dos Santos

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica
Instituição: Instituto Federal Goiano (IFGOIANO)
E-mail: matheus.nunesufg@gmail.com

Wagner Miguel Pereira

Mestre em Educação
Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
E-mail: wagnermiguel@gmail.com

Saulo Valmor Batista

Doutorando em Psicologia
Instituição: Universidade de São Paulo (USP)
E-mail: saulovalmor@usp.br

Kaio Rangel da Silva Dias

Mestre em Linguística
Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
E-mail: kaiorangel.ufes@gmail.com

Karlla Cristina Trindade

Mestre em Tecnologias Emergentes na Educação
Instituição: Miami University of Science and Technology (MUST)
E-mail: karllatrindade@gmail.com

Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto

Mestra em Diversidade e Inclusão
Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF)
E-mail: marcelagop@id.uff.br

Patrícia Rackel Soares Gonçalves Caldas

Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública
Instituição: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
E-mail: patriciacaldas@edu.saoluis.ma.gov.br

RESUMO

O debate contemporâneo sobre avaliação educacional no Brasil tem sido marcado por forte influência de modelos hegemônicos centrados na mensuração, na responsabilização e na lógica de controle, produzindo práticas que, muitas vezes, silenciam a voz dos estudantes e reforçam hierarquias históricas entre ensinar e aprender. Nesse cenário, torna-se urgente problematizar a ausência do aluno como sujeito ativo nos processos avaliativos, reconhecendo que tal invisibilidade está ancorada em uma tradição colonial de conhecimento que trata a avaliação como instrumento disciplinador, e não como prática dialógica. Partindo dessa tensão, o objeto deste artigo consiste em analisar as potencialidades da participação estudantil na avaliação como movimento contra-hegemônico capaz de tensionar a racionalidade tecnocrática vigente e inaugurar possibilidades descoloniais no campo educacional. Assim, a pergunta de partida que orienta o estudo é: em que medida a inserção do aluno como agente avaliador pode promover deslocamentos epistemológicos e políticos que contribuam para uma avaliação mais democrática, dialógica e descolonial nas escolas brasileiras? A partir dessa problematização, o artigo examina fundamentos teóricos, experiências emergentes e efeitos possíveis dessa reconfiguração, compreendendo a avaliação como território de disputa e de construção coletiva do conhecimento. Teoricamente, fizemos uso das obras de Angelo & Cross (1993), Apple (2001; 2019), Ball (2005; 2007; 2008), Boaventura de Sousa Santos (2002; 2006; 2013; 2014; 2019), Brookfield (2017), Darling-Hammond (2010), Dardot & Laval (2016), Fanon (2008; 2022), Freire (1979; 1992; 2014a; 2014b; 2014c; 2014d), Giroux (1997; 2011; 2022; 2024), Habermas (1972; 2003), Laclau (1990), McLaren (1994; 1997; 2000; 2005; 2014), Mignolo (2010; 2012a; 2012b), Quijano (2000; 2020), Santomé (2003), hook (1994; 2003), Tuhiwai Smith (2007), Walsh (2013; 2019), Wiliam (2011), entre outros. A pesquisa é de caráter qualitativo (Minayo, 2007), descritiva e bibliográfica (Gil, 2008) e com o viés analítico compreensivo (Weber, 1949). Os achados indicam que, no plano teórico-conceitual, a participação estudantil reconfigura a avaliação ao deslocá-la de uma lógica centrada na mensuração para uma perspectiva dialógica que valoriza a produção compartilhada de sentidos. A análise das obras examinadas demonstra que práticas participativas operam como gestos contra-hegemônicos capazes de desafiar a racionalidade tecnocrática e os dispositivos coloniais que historicamente organizaram o campo avaliativo. Verifica-se, ainda, que esse movimento potencializa a emergência de epistemologias desobedientes, ampliando a autonomia intelectual dos estudantes e fortalecendo vínculos pedagógicos mais horizontais. Ademais, os referenciais teóricos analisados convergem ao apontar que a participação ativa do aluno desestabiliza hierarquias escolarizadas naturalizadas, abrindo espaço para formas mais colaborativas de construção do conhecimento. Assim, a pesquisa evidencia que a avaliação participativa constitui um horizonte descolonial promissor para a democratização das práticas educativas no Brasil.

Palavras-chave: Avaliação Participativa. Descolonização. Epistemologias Críticas. Participação Estudantil.

ABSTRACT

The contemporary debate on educational assessment in Brazil has been shaped by the strong influence of hegemonic models centered on measurement, accountability, and control, producing practices that often silence students' voices and reinforce historical hierarchies between teaching and learning. In this context, it becomes urgent to problematize the absence of students as active subjects in assessment processes, recognizing that such invisibility is anchored in a colonial tradition of knowledge that treats assessment as a disciplinary instrument rather than as a dialogical practice. Based on this tension, the objective of this article is to analyze the potential of student participation in assessment as a counter-hegemonic movement capable of challenging the prevailing technocratic rationality and opening decolonial possibilities within the educational field. Thus, the guiding question of the study is: to what extent can the inclusion of students as evaluative agents promote epistemological and political shifts that contribute to more democratic, dialogical, and decolonial assessment practices in Brazilian

schools? Grounded in this problematization, the article examines theoretical foundations, emerging experiences, and possible effects of this reconfiguration, understanding assessment as a territory of dispute and collective construction of knowledge. Theoretically, we draw on the works of Angelo & Cross (1993), Apple (2001; 2019), Ball (2005; 2007; 2008), Boaventura de Sousa Santos (2002; 2006; 2013; 2014; 2019), Brookfield (2017), Darling-Hammond (2010), Dardot & Laval (2016), Fanon (2008; 2022), Freire (1979; 1992; 2014a; 2014b; 2014c; 2014d), Giroux (1997; 2011; 2022; 2024), Habermas (1972; 2003), Laclau (1990), McLaren (1994; 1997; 2000; 2005; 2014), Mignolo (2010; 2012a; 2012b), Quijano (2000; 2020), Santomé (2003), hooks (1994; 2003), Tuhiwai Smith (2007), Walsh (2013; 2019), Wiliam (2011), among others. The research adopts a qualitative approach (Minayo, 2007), with descriptive and bibliographic procedures (Gil, 2008) and a comprehensive analytical lens (Weber, 1949). The findings indicate that, at the theoretical-conceptual level, student participation reconfigures assessment by shifting it from a measurement-centered logic to a dialogical perspective that values the shared production of meaning. The analysis of the selected works shows that participatory practices operate as counter-hegemonic gestures capable of challenging the technocratic rationality and colonial devices that have historically shaped the field of assessment. Moreover, this movement enables the emergence of epistemologies of disobedience, expanding students' intellectual autonomy and strengthening more horizontal pedagogical relationships. The theoretical frameworks examined converge in pointing out that the active participation of students destabilizes naturalized school hierarchies, creating space for more collaborative forms of knowledge construction. Thus, the study demonstrates that participatory assessment constitutes a promising decolonial horizon for the democratization of educational practices in Brazil.

Keywords: Participatory Assessment. Decolonization. Critical Epistemologies. Student Participation.

RESUMEN

El debate contemporáneo sobre la evaluación educativa en Brasil ha estado marcado por la fuerte influencia de modelos hegemónicos centrados en la medición, la responsabilización y la lógica del control, produciendo prácticas que, con frecuencia, silencian la voz del estudiantado y refuerzan jerarquías históricas entre enseñar y aprender. En este escenario, se vuelve urgente problematizar la ausencia del alumno como sujeto activo en los procesos evaluativos, reconociendo que dicha invisibilidad está anclada en una tradición colonial del conocimiento que concibe la evaluación como un instrumento disciplinador y no como una práctica dialógica. A partir de esta tensión, el objetivo de este artículo consiste en analizar las potencialidades de la participación estudiantil en la evaluación como un movimiento contrahegemónico capaz de tensionar la racionalidad tecnocrática vigente e inaugurar posibilidades descoloniales en el campo educativo. Así, la pregunta que orienta el estudio es: ¿en qué medida la incorporación del alumno como agente evaluador puede promover desplazamientos epistemológicos y políticos que contribuyan a una evaluación más democrática, dialógica y descolonial en las escuelas brasileñas? Desde esta problematización, el artículo examina fundamentos teóricos, experiencias emergentes y efectos posibles de dicha reconfiguración, comprendiendo la evaluación como un territorio de disputa y de construcción colectiva del conocimiento. Teóricamente, se utilizaron las obras de Angelo & Cross (1993), Apple (2001; 2019), Ball (2005; 2007; 2008), Boaventura de Sousa Santos (2002; 2006; 2013; 2014; 2019), Brookfield (2017), Darling-Hammond (2010), Dardot & Laval (2016), Fanon (2008; 2022), Freire (1979; 1992; 2014a; 2014b; 2014c; 2014d), Giroux (1997; 2011; 2022; 2024), Habermas (1972; 2003), Laclau (1990), McLaren (1994; 1997; 2000; 2005; 2014), Mignolo (2010; 2012a; 2012b), Quijano (2000; 2020), Santomé (2003), hooks (1994; 2003), Tuhiwai Smith (2007), Walsh (2013; 2019), Wiliam (2011), entre otros. La investigación es de carácter cualitativo (Minayo, 2007), descriptivo y bibliográfico (Gil, 2008), y se sustenta en un enfoque analítico comprensivo (Weber, 1949). Los resultados indican que, en el plano teórico-conceptual, la participación estudiantil reconfigura la evaluación al desplazarla de una lógica centrada en la medición hacia una perspectiva dialógica que

valora la producción compartida de sentidos. El análisis de las obras examinadas demuestra que las prácticas participativas funcionan como gestos contrahegemónicos capaces de desafiar la racionalidad tecnocrática y los dispositivos coloniales que históricamente han organizado el campo evaluativo. Asimismo, este movimiento potencia la emergencia de epistemologías desobedientes, ampliando la autonomía intelectual del estudiantado y fortaleciendo vínculos pedagógicos más horizontales. Además, los referentes teóricos analizados coinciden en señalar que la participación activa del estudiante desestabiliza jerarquías escolarizadas naturalizadas, abriendo espacio para formas más colaborativas de construcción del conocimiento. De este modo, la investigación evidencia que la evaluación participativa constituye un horizonte descolonial prometedor para la democratización de las prácticas educativas en Brasil.

Palabras clave: Evaluación Participativa. Descolonización. Epistemologías Críticas. Participación Estudiantil.

1 INTRODUÇÃO

1.1 ENTRE MÉTRICAS E SILENCIAMENTOS – A URGÊNCIA DE RECOLONIZAR A AVALIAÇÃO PELA VOZ DOS ESTUDANTES

Desde o final do século XX, a avaliação educacional no Brasil tem sido marcada por uma crescente hegemonia de modelos tecnocráticos que, ao priorizarem métricas, rankings e dispositivos de accountability¹, acabam por transformar, quase sem que se perceba, a complexidade do processo educativo em indicadores supostamente objetivos e neutros. E ainda, à medida que esses sistemas se consolidaram, intensificou-se uma lógica de controle que vincula diretamente o desempenho escolar a mecanismos de responsabilização, gerando pressões institucionais que deslocam, de forma sutil, porém profunda, o sentido formativo da avaliação para uma função de vigilância permanente. Nesse cenário, vale destacar que autores críticos ajudam a compreender como tais dispositivos se inscrevem na racionalidade neoliberal e colonial, revelando que aquilo que hoje se apresenta como simples aferição de resultados carrega, por trás de sua aparência técnica, disputas epistêmicas e políticas. Assim, quando Quijano (2000) explicita que “[...] a formação de relações sociais fundadas nessa ideia produziu, nas Américas, identidades sociais historicamente novas” (p. 202), ele revela como categorias de classificação e ordenamento – tão presentes nos sistemas avaliativos atuais – fazem parte de uma lógica de longa duração que hierarquiza sujeitos e conhecimentos, e que naturaliza desigualdades como se fossem diferenças de mérito. Do mesmo modo, “[...] a retórica da modernidade funciona como uma engrenagem que legitima práticas de ordenamento e regulação”, como afirma Mignolo (2010, p. 35), mostrando que aquilo que hoje se denomina avaliação neutra é, na verdade, herdeiro direto de estruturas coloniais de mensuração, disciplinamento e subordinação do outro. Além disso, quando essa racionalidade tecnocrática se torna dominante, ela redefine o papel da escola, dos professores e dos estudantes, reduzindo-os, muitas vezes, a engrenagens de um aparato avaliativo que opera mais para controlar do que para compreender os processos educativos. Dessa forma, o que se nomeia “qualidade” passa a funcionar como instrumento político que reitera desigualdades, fortalece hierarquias e restringe a possibilidade de o aluno ser reconhecido como agente do próprio percurso formativo, e não apenas como objeto de mensuração. Logo, pode-se afirmar que a avaliação hegemônica no Brasil emerge

¹ Os dispositivos de accountability, amplamente difundidos nas políticas educacionais contemporâneas, operam como mecanismos de regulação que vinculam o trabalho docente e o desempenho escolar a metas previamente estabelecidas, reforçando uma lógica gerencial centrada na mensuração contínua. Por meio desses instrumentos, a atividade pedagógica é convertida em evidência quantificável, orientando práticas que priorizam resultados imediatos em detrimento de processos formativos mais amplos. Nesse cenário, a responsabilidade profissional é frequentemente reinterpretada como obrigação de performance, deslocando o foco do caráter ético-político da docência para exigências de produtividade e eficiência. Como observa Ball, “[...] as políticas de performatividade transformam professores em sujeitos permanentemente avaliados, orientados por resultados e pressionados por metas” (Ball, 2004, p. 112). Ver: BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. In: BALL, S. J. Educação Global S.A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 105-130.

como expressão de um projeto que combina colonialidade do poder, racionalidade instrumental e padronização neoliberal, abrindo espaço, portanto, para a urgente discussão de alternativas contra-hegemônicas e descoloniais que recolocam o estudante no centro da experiência avaliativa.

De fato, quem avalia a avaliação? [...] verifica-se apenas o que foi construído, mede-se apenas o que se pôde reduzir a algo mensurável. A avaliação é um empreendimento de normatização em que as características da atividade desaparecem na uniformização dos padrões. Com os novos dispositivos de controle, desenvolvem-se novas percepções das tarefas que devem ser cumpridas, novas relações com o trabalho e com os outros, e pela seleção de normas e critérios, a avaliação tem o efeito de tornar visíveis ou invisíveis certos aspectos do ofício, valorizá-los ou desvalorizá-los (Dardot & Laval, 2016, p. 316-317).

Ao longo das últimas décadas, sobretudo após os anos 1990, o Brasil passou por um processo acelerado de expansão dos sistemas nacionais de avaliação, consolidando políticas que, embora anunciadas como instrumentos para assegurar a qualidade da educação, acabaram instaurando uma lógica em que medir, comparar e ranquear tornou-se quase sinônimo de governar a escola pública. Dito isso, à medida que dispositivos como Saeb, Prova Brasil e Ideb² foram ganhando centralidade, a cultura avaliativa brasileira passou a operar como mecanismo de regulação fina do cotidiano escolar, redefinindo prioridades curriculares, pressionando professores e reorganizando tempos e modos de ensinar, muitas vezes sem diálogo com a complexidade real das aprendizagens. Logo, convém observar que tais políticas não surgem de forma isolada, pois estão inscritas em uma tradição muito mais ampla, na qual a modernidade e a colonialidade produziram modos específicos de ordenar sujeitos, conhecimentos e instituições. Assim, quando Quijano (2020) afirma que “[...] o pensamento é um questionamento incessante, ao mundo e às relações de poder que conferem a este um caráter de totalidade” (p. 23), ele oferece pistas para compreender que um sistema avaliativo que hierarquiza escolas e estudantes, ao produzir classificações aparentemente neutras, também reproduz estruturas históricas de dominação que atravessam séculos. Do mesmo modo, quando pontua que “[...] o poder articula formas heterogêneas de existência social produzidas em tempos distintos, estruturando-as em padrões específicos de dominação e controle”, Quijano (2006, p. 352) mostra que as práticas avaliativas contemporâneas se apoiam em uma racionalidade que não apenas mede desempenhos, mas

² O Saeb, a Prova Brasil e o Ideb tornaram-se, ao longo das últimas décadas, pilares centrais da política de avaliação da educação básica no Brasil, estruturando um sistema nacional que busca medir o desempenho escolar por meio de testes padronizados e indicadores sintéticos. Esses instrumentos, embora ofereçam dados importantes para o monitoramento das redes de ensino, também têm sido alvo de críticas por reforçarem uma cultura de responsabilização que pressiona escolas e docentes a orientarem suas práticas em função de resultados mensuráveis, muitas vezes em detrimento de abordagens pedagógicas mais contextualizadas e formativas. Como apontam as diretrizes do Inep, tais avaliações foram concebidas para “[...] produzir informações comparáveis e sistemáticas sobre a qualidade da educação” (INEP, 2019, p. 7), mas seus efeitos extrapolam a dimensão diagnóstica, influenciando metas, currículos e a própria organização do trabalho escolar. Ver: INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): documento de referência. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

também organiza lugares sociais e define expectativas sobre quem pode ser considerado bem-sucedido ou fracassado. Além disso, quando essa matriz avaliativa se torna hegemônica, ela tende a capturar o sentido formativo da avaliação, substituindo o diálogo e a escuta por gráficos, metas e números que pouco dizem sobre os processos reais de aprendizagem e muito revelam sobre o desejo de controlar o que acontece dentro das escolas. Dessa forma, a avaliação tecnocrática no Brasil se apresenta como continuidade de um longo percurso histórico em que medir significou, reiteradamente, governar corpos, ordenar subjetividades e legitimar intervenções que aprofundam desigualdades. Em verdade, esse movimento permite entender que a avaliação hegemônica não é apenas uma escolha administrativa ou gerencial, mas parte de uma lógica de poder que precisa ser problematizada se quisermos abrir caminhos para práticas mais democráticas, dialógicas e descoloniais no campo educacional.

Assim, percebe-se que, desde o início dos anos 2000, consolidou-se uma cultura em que números passaram a ocupar o lugar da interpretação, e indicadores estatísticos passaram a valer mais do que narrativas, vidas e contextos, isto é, a avaliação transformou-se, pouco a pouco, em um dispositivo que governa a escola por meio de comparações e metas, e não por meio do diálogo ou da reflexão pedagógica. Neste sentido, à medida que esse modelo se fortaleceu, instalou-se uma racionalidade que naturaliza hierarquias como se fossem apenas resultados de desempenhos distintos, ocultando desigualdades históricas e estruturais que moldam profundamente o percurso escolar de cada estudante. Desse modo, vale lembrar que Quijano (2007a) demonstra como a colonialidade do poder organiza lugares sociais e distribui capacidades reconhecidas, quando afirma que “[...] o poder é uma malha de relações de exploração, dominação e conflito que se configuram entre as gentes na disputa pelos âmbitos básicos da existência social” (p. 144), esclarecendo que tais classificações não são neutras, mas produzem sentidos sociais sobre quem ocupa posições valorizadas ou desvalorizadas. De outra maneira, Walter Mignolo escreve: “[...] a retórica da modernidade funciona como uma engrenagem destinada a legitimar práticas de ordenamento e hierarquização do mundo” (2010, p. 35), deixando evidente que os instrumentos tecnocráticos – inclusive os avaliativos – operam como parte dessa engrenagem que organiza, mensura e controla sujeitos. Além disso, quando observamos o uso intensivo de testes padronizados, índices comparativos e sistemas de responsabilização no Brasil, percebe-se que tais mecanismos reforçam uma visão estreita de qualidade, que reduz o sentido da aprendizagem a sua mensurabilidade e, ainda, captura a ação docente por meio de metas externas que pouco dialogam com as necessidades concretas de cada turma. Desse modo, a tecnocracia avaliativa não apenas orienta políticas, mas molda práticas, provoca ajustes curriculares e produz efeitos subjetivos sobre estudantes que passam a se perceber menos como aprendizes e mais como pontuadores de provas, como se sua trajetória pudesse ser resumida a um número. Em consequência

disso, a avaliação quantitativa se transforma em linguagem dominante, e, quando isso ocorre, outras formas de compreender a aprendizagem – como escuta, narrativa, diálogo e autoavaliação – tornam-se quase invisíveis, ou mesmo deslegitimadas, diante da força política do dado estatístico. Assim sendo, emerge com força a necessidade de problematizar esse regime de verdade baseado em métricas, para que seja possível imaginar práticas avaliativas que escapem da lógica colonial da mensuração e recolocam o estudante como sujeito de conhecimento e não como objeto de controle.

De maneira crescente, e à medida que a avaliação vai sendo capturada por lógicas de controle e mensuração, torna-se evidente que essa racionalidade tecnocrática desloca profundamente o sentido pedagógico do ato de avaliar, pois transforma um momento de diálogo e compreensão mútua em um procedimento de vigilância permanente, que classifica, compara e, muitas vezes, humilha. Além disso, quando o foco se desloca para o cumprimento de metas, para o alcance de indicadores ou para a elevação de rankings, aquilo que deveria ser um processo formativo converte-se em instrumento de regulação fina dos comportamentos de professores e estudantes. Paulo Freire (2014) demonstra essa tensão ao afirmar, em meio à discussão sobre consciência crítica, que “[...] quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora?” (p. 47), indicando que práticas avaliativas que silenciam estudantes reproduzem a mesma lógica que nega aos sujeitos a possibilidade de interpretar o mundo com suas próprias palavras. Freire escreve: “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (2014, p. 50), e essa formulação deixa evidente que todo processo educativo, inclusive o avaliativo, deveria ocorrer como encontro entre sujeitos, nunca como imposição vertical de critérios externos. Contudo, quando prevalece a lógica colonial de responsabilização e aferição, a avaliação passa a operar como instrumento que decide valores sem ouvir quem vive o processo de aprender, instaurando, assim, hierarquias sutis que demarcam quem fala, quem cala, quem valida e quem deve ser validado. Em consequência disso, as escolas passam a viver uma espécie de gramática da eficiência, na qual importa demonstrar resultados, e não compreender processos; importa alcançar índices, e não cultivar reflexões; importa agradar ao sistema, e não escutar as vozes daqueles que, de fato, constroem a experiência escolar no cotidiano. Desse modo, a avaliação perde sua potência como prática emancipadora e assume contornos de ferramenta administrativa, afastando-se da pedagogia dialógica e aproximando-se de um regime de controle que organiza subjetividades. Dessa maneira, o deslocamento do sentido pedagógico da avaliação revela como a colonialidade se infiltra no cotidiano escolar, moldando expectativas, afetos e entendimentos sobre o que significa aprender, e, por isso mesmo, exige ser problematizada com rigor e sensibilidade.

[...] longe de constituir uma técnica neutra, a avaliação se impõe como uma nova forma de governo dos condutas, uma maquinaria permanente de verificação, classificação e comparação. Ela transforma as relações de trabalho, redefine o sentido das tarefas e reorienta a maneira como os indivíduos se percebem e percebem os outros. Trata-se, antes de tudo, de um dispositivo que produz subjetividades adaptadas às exigências de desempenho, como se a vida mesma devesse ser convertida em um conjunto de resultados mensuráveis. Esse governo pelas normas fabrica uma vigilância contínua, na qual cada ação é antecipada pelo medo de não alcançar o padrão, e cada desvio, por menor que seja, é percebido como falha moral. Ao reduzir a complexidade da experiência humana a indicadores e metas, a avaliação opera como instrumento de normalização que silencia vozes, simplifica práticas e, por fim, esvazia a potência criadora dos sujeitos³ (Dardot & Laval, 2016, p. 323-324).

Desse modo, ao aprofundarmos o debate sobre a lógica colonial que sustenta boa parte das práticas avaliativas contemporâneas, percebemos que a chamada objetividade da mensuração funciona, muitas vezes, como uma aparência técnica que oculta relações históricas de dominação, pois a avaliação padronizada, ao organizar estudantes em escalas, níveis e categorias, reafirma modos de ordenar o mundo profundamente vinculados à colonialidade. Assim, à medida que esse modelo se dissemina nas escolas, aquilo que poderia ser espaço de expressão e reflexão se converte, quase sem resistência, em um dispositivo que fixa identidades, classifica desempenhos e silencia experiências que fogem ao formato esperado. Nesse movimento, Mignolo (2012) nos lembra que “[...] a modernidade é uma ilusão inevitável que esconde o lado mais sombrio da colonialidade” (p. 21), o que permite compreender que, quando sistemas avaliativos se apresentam como neutros, eles apenas encobrem a permanência de estruturas que hierarquizam saberes e legitimam determinadas formas de conhecimento em detrimento de outras. Do mesmo modo, Mignolo afirma: “[...] a diferença colonial torna-se um espaço em que o conhecimento é classificado, disputado e, muitas vezes, subordinado a autoridades epistêmicas dominantes” (2012, p. 22), evidenciando como a escola, ao adotar instrumentos exclusivamente quantitativos, reinscreve essa disputa ao determinar quais vozes ganham visibilidade e quais permanecem marginalizadas. Além disso, quando avaliações desconsideram contextos sociais, trajetórias e desigualdades históricas, elas deixam de operar como ferramentas de escuta e passam a funcionar como engrenagens que confirmam, repetem e aprofundam desigualdades, o que se observa, por exemplo, quando estudantes de territórios vulnerabilizados são constantemente situados abaixo de metas e padrões que nunca foram construídos com eles, mas sempre impostos a eles. Assim, fica evidente que a lógica tecnocrática da avaliação desloca o sentido pedagógico da escola, pois transforma o ato de avaliar em mecanismo de governo dos corpos e das expectativas, e não em ocasião de diálogo ou reconstrução reflexiva. Em consequência disso, professores sentem-se pressionados a ensinar para a prova, estudantes aprendem a temer o julgamento e a escola, gradualmente, perde sua potência como espaço formativo. Dito isso, reconhecer a colonialidade da

³ Tradução nossa.

avaliação permite revelar que o problema não está apenas na técnica, mas na própria estrutura política que define quem deve aprender, como deve aprender e a partir de quais critérios será legitimado ou excluído.

Neste sentido, percebe-se que a escola brasileira, muitas vezes, opera como se avaliar fosse apenas atribuir notas, isto é, como se a avaliação não dependesse da voz, da experiência e do olhar dos próprios aprendizes. E ainda, quando o estudante não é considerado sujeito avaliador, perde-se a oportunidade de construir práticas dialógicas que reconheçam que aprender envolve interpretar o mundo, elaborar sentidos e produzir leituras próprias da realidade. É exatamente nesse ponto que Giroux (2011) nos oferece uma chave importante ao afirmar que “[...] a pedagogia crítica não se limita à busca de entendimento, mas envolve também a construção de formas de agência capazes de transformar o mundo” (p. 14), mostrando que qualquer processo educativo que silencia estudantes nega, ao mesmo tempo, sua potência transformadora. Do mesmo modo, Giroux escreve: “[...] a democracia não pode florescer quando os sujeitos são reduzidos a receptores de informação e privados de espaços para questionar, participar e reconstruir significados” (2011, p. 27), indicando claramente que a ausência do aluno nos processos avaliativos compromete não apenas a qualidade pedagógica, mas também a própria dimensão política da escola. Além disso, quando práticas avaliativas são construídas apenas a partir da perspectiva institucional – e não a partir da perspectiva de quem aprende – instala-se um regime de regulação que transforma o estudante em mero objeto de verificação, obscurecendo sua capacidade de analisar seu percurso, identificar dificuldades e propor caminhos. Assim, fica evidente que excluir a voz discente da avaliação não é um detalhe técnico, mas uma escolha política que reforça hierarquias coloniais do saber, pois define que certos sujeitos têm autoridade para julgar e outros apenas para ser julgados. Em verdade, a avaliação torna-se um ato unilateral que reduz a complexidade do processo educativo e esvazia sua potência dialógica, impedindo que o estudante reconheça, na reflexão avaliativa, um espaço legítimo para expressar sua experiência. Dessa forma, aquilo que poderia ser exercício crítico de autoconhecimento se converte em mecanismo de controle que organiza comportamentos, distribui lugares e legitima desigualdades. Dito isso, compreender o apagamento da voz discente na avaliação é reconhecer que não se trata de falha isolada, mas de parte de um sistema educativo que ainda opera sob lógicas coloniais que silenciam sujeitos e restringem sua participação na produção do próprio conhecimento.

De fato, ao analisarmos com mais cuidado como a avaliação atua como instrumento de poder e regulação, percebemos que ela não se limita ao terreno pedagógico, pois opera, de forma sutil, porém constante, como mecanismo de produção de subjetividades e de manutenção de hierarquias historicamente construídas. Em tempo, quando estudantes são privados da possibilidade de avaliar, de interpretar ou de problematizar os próprios processos de aprendizagem, estabelece-se uma dinâmica

assimétrica que naturaliza o gesto de alguns julgarem e outros serem julgados, como se isso fosse parte da ordem natural das coisas. Michael Apple (1995) ajuda a iluminar essa dinâmica ao afirmar que “[...] o mercado oferece uma resposta poderosa aos problemas da educação, ao mesmo tempo em que amplia a influência de grupos específicos que detêm o controle dos processos de definição curricular” (p. 32), mostrando que dispositivos avaliativos não são neutros, mas produzidos dentro de disputas por autoridade e legitimidade. Apple escreve: “[...] há uma luta constante pelo controle do que conta como conhecimento válido e do que deve ser considerado irrelevante, e essa disputa se materializa nos mecanismos de avaliação que organizam a vida escolar” (1995, p. 33), evidenciando que avaliações hegemônicas decidem, de maneira silenciosa, quais saberes ganham visibilidade e quais permanecem relegados à condição de subalternidade. Além disso, convém observar que, quando estudantes não participam dos processos avaliativos, a experiência escolar passa a funcionar como repetição de um gesto colonial: o de estabelecer quem possui o privilégio de nomear e interpretar, e quem deve apenas receber tais interpretações como se fossem universais. Assim, a avaliação assume papel regulatório que ultrapassa o campo do desempenho, pois disciplina comportamentos, ajusta expectativas e produz classificações que moldam profundamente a trajetória escolar e emocional dos sujeitos. Desse modo, o silenciamento da voz discente reforça a crença de que o conhecimento legítimo é sempre aquele pronunciado pela instituição, nunca pelo estudante, o que aprofunda desigualdades e confirma a herança de uma lógica colonial que separa quem fala e quem deve apenas escutar. Em consequência disso, a avaliação deixa de ser espaço de diálogo e reflexão e converte-se em prática de regulação que distribui lugares e, muitas vezes, limita horizontes. Logo, compreender a avaliação como tecnologia de poder é reconhecer que sua estrutura, tal como se apresenta hoje, atua simultaneamente para medir e para governar, para quantificar e para disciplinar, para classificar e para silenciar – especialmente aqueles cuja experiência histórica já foi marcada pelo apagamento.

[...] a escola não opera apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como uma complexa máquina de produção simbólica que regula corpos, emoções e modos de existir. Os mecanismos institucionais que definem quem fala, quem escuta e quem é autorizado a interpretar o mundo constituem dispositivos centrais na fabricação de subjetividades dóceis e ajustadas às exigências sociais dominantes. Ao organizar silenciosamente as práticas cotidianas – exames, testes, avaliações, comparações –, o sistema educacional cria padrões de normalidade que servem para justificar hierarquias e desigualdades. Nada disso é neutro: cada procedimento avaliativo reforça expectativas de obediência, produz classificações que marcam identidades e delimita quais experiências poderão ser reconhecidas como legítimas. Desse modo, a instituição escolar se torna parte de uma engrenagem mais ampla de controle social que transforma estudantes em objetos de mensuração, ao mesmo tempo em que lhes retira a possibilidade de narrar e compreender suas próprias trajetórias⁴ (McLaren, 1997, p. 118-119).

⁴ Tradução nossa.

Deste modo, considerando como o silenciamento dos estudantes reforça hierarquias coloniais do saber, torna-se fundamental compreender que a avaliação, quando estruturada de forma unilateral, reafirma um gesto profundamente moderno-colonial: o de estabelecer quem possui autoridade epistêmica e quem deve apenas ser avaliado. Assim, quando o estudante não participa do processo, a escola naturaliza a ideia de que o conhecimento legítimo é aquele produzido “de cima”, isto é, por instituições que historicamente estabeleceram critérios de verdade dissociados das experiências concretas dos sujeitos. Mignolo (2012) demonstra com clareza essa dinâmica ao afirmar que “[...] a modernidade se sustenta por meio de desenhos globais que pretendem ordenar o mundo desde uma única perspectiva, invisibilizando histórias e epistemologias que não se encaixam em tal moldura” (p. 14), e essa observação é profundamente pertinente ao campo da avaliação educacional, pois mostra que a padronização dos instrumentos avaliativos funciona como extensão dessa lógica: ela homogeneiza sujeitos que são, por natureza, heterogêneos. De forma complementar, Mignolo escreve: “[...] os projetos globais de conhecimento operam como dispositivos que classificam e hierarquizam, transformando diferenças históricas em desigualdades naturalizadas” (2012, p. 15), indicando que a avaliação escolar, ao desconsiderar a voz discente, participa dessa maquinaria classificatória que converte trajetórias diversas em resultados numéricos que pretendem falar por todos, mas, na prática, silenciam muitos. Convém observar, entretanto, que não se trata apenas de ausência de participação, mas de um processo ativo de apagamento: ao não permitir que o estudante interprete, questione e reflita sobre sua aprendizagem, a escola reforça um modelo de subjetividade disciplinada, que aprende a se perceber não como autor de sentidos, mas como alguém que deve se ajustar às expectativas predefinidas. Dessa maneira, o silenciamento do estudante opera como herança direta da colonialidade do saber, pois supõe que alguns – os especialistas, os avaliadores, os que dominam as regras do jogo – são capazes de interpretar o processo educativo, enquanto outros – os estudantes – devem apenas ser medidos. Assim, a avaliação torna-se uma prática que consolida fronteiras epistêmicas: há quem fala e há quem apenas é traduzido em números. E, ao reproduzir essa divisão, a escola perde sua força emancipadora, pois deixa de formar sujeitos capazes de dialogar criticamente sobre seus percursos e passa a formar sujeitos treinados para responder a exigências externas. Dito isso, compreender a avaliação como reforço de hierarquias coloniais do saber é reconhecer que a ausência da voz discente não é um detalhe técnico, mas um problema político profundo, que precisa ser enfrentado para que a escola possa se tornar espaço de participação, diálogo e reconstrução do mundo.

Na formulação deste estudo, e considerando o horizonte analítico que se abre quando se articula avaliação, democracia e descolonização, torna-se fundamental explicitar o objeto, a justificativa e a pergunta que orientam a investigação, pois é a partir desses elementos que se compreende o sentido político mais profundo da proposta. Assim, o objeto do artigo consiste em analisar as potencialidades

da participação estudantil na avaliação como um movimento contra-hegemônico capaz de tensionar a racionalidade tecnocrática vigente e inaugurar, com isso, possibilidades descoloniais no campo educacional, especialmente porque tal participação rompe com séculos de silenciamento e reinsere o estudante como sujeito de interpretação, expressão e decisão. Convém observar que a própria formulação deste objeto foi inspirada por leituras contra-hegemônicas, sobretudo pelo impacto teórico de “Pode o subalterno falar?” (Spivak, 1988)⁵, obra que nos provoca a reconhecer como determinadas vozes, sistematicamente, são impedidas de existir dentro das estruturas de poder – paralelismo que, de maneira contundente, dialoga com a exclusão histórica do aluno nos processos avaliativos. Freire (2014) ajuda a iluminar essa necessidade quando afirma que “[...] na ‘imersão’ em que se encontram, não podem os oprimidos divisar, claramente, a ‘ordem’ que serve aos opressores” (p. 33), mostrando que, sem processos que favoreçam a tomada de consciência e a leitura crítica do próprio percurso, os sujeitos permanecem submetidos a estruturas que lhes parecem inevitáveis. E ainda, ao justificar a relevância da investigação, cabe ressaltar que democratizar o campo avaliativo significa romper com o colonialismo epistêmico que define quem tem o direito de falar e quem deve apenas ser classificado, o que implica fortalecer processos de autonomia e, de igual modo, criar condições para que estudantes possam interpretar suas experiências e produzir sentidos sobre elas. Assim, Freire escreve: “[...] o camponês se sente inferior ao patrão porque este lhe parece como o que tem o mérito de saber e dirigir” (2014, p. 51), e tal formulação, ainda que situada no contexto da opressão agrária, revela a mecânica pela qual sujeitos são ensinados a acreditar que outros sabem mais sobre suas vidas do que eles próprios, o que é exatamente o que a avaliação tradicional reproduz quando exclui a voz discente. Dessa forma, a justificativa deste estudo não reside apenas na necessidade pedagógica de aprimorar processos avaliativos, mas na urgência ética e política de disputar o lugar do estudante como produtor de conhecimento e não como mero objeto de mensuração. Assim, chega-se à pergunta de partida: em que medida a inserção do aluno como agente avaliador pode promover deslocamentos epistemológicos e políticos que contribuam para uma avaliação mais democrática, dialógica e descolonial nas escolas brasileiras? Dito isso, responder a essa pergunta significa reconhecer que a avaliação não é campo

⁵ A pergunta lançada por Gayatri Chakravorty Spivak em “Pode o subalterno falar?” (1988) tornou-se um marco nos estudos pós-coloniais ao problematizar os limites da representação e a impossibilidade estrutural de que sujeitos subalternizados tenham sua voz plenamente reconhecida dentro das instituições que os silenciam. Spivak argumenta que, nas engrenagens coloniais e patriarcais do conhecimento, o subalterno não apenas é impedido de falar, como também tem sua fala sistematicamente desautorizada, reinterpretada ou apagada por mediações hegemônicas que reivindicam falar em seu nome. Assim, a autora evidencia que a construção do discurso autorizado passa pela exclusão de vozes que não se enquadram nos regimes epistêmicos dominantes, convocando-nos a repensar práticas acadêmicas, pedagógicas e políticas que, mesmo bem-intencionadas, podem reproduzir silenciamentos. Ao final, Spivak desloca a discussão para uma ética da escuta, na qual reconhecer o subalterno exige questionar as próprias condições que tornam sua fala inaudível. Ver: SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 219-314. (Texto original publicado em 1988).

neutro, mas território de disputa, e que, ao incluir a voz do estudante, abre-se a possibilidade de romper com lógicas coloniais e construir práticas verdadeiramente emancipatórias.

Neste sentido, considerando o campo teórico que sustenta esta investigação, é importante desenhar, ainda que de forma panorâmica, o conjunto de referenciais que orientam o debate, pois, à medida que reunimos vozes distintas para compreender a avaliação como prática social, revela-se uma constelação crítica capaz de articular diálogo, descolonização e ação comunicativa em torno de um mesmo horizonte emancipador. Assim, Paulo Freire constitui o primeiro eixo, sobretudo pela defesa de uma pedagogia fundada no encontro e na construção compartilhada de sentidos, o que se manifesta em afirmações como a de que “[...] quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, descobrimos nele a essência da educação como prática da liberdade” (2014, p. 84), mostrando que toda prática avaliativa deveria ser, antes de tudo, espaço de fala e escuta entre sujeitos. Além disso, autores do giro descolonial, como Catherine Walsh, Aníbal Quijano e Walter D. Mignolo, possibilitam compreender que a avaliação tecnocrática carrega marcas profundas da colonialidade do saber, já que opera por meio de classificações, hierarquizações e silenciamentos que produzem diferenças como desigualdades. Nesse sentido, suas contribuições iluminam os modos pelos quais a escola reproduz, muitas vezes sem perceber, estruturas epistêmicas herdadas da modernidade-colonialidade. Do mesmo modo, Jürgen Habermas acrescenta uma perspectiva fundamental ao afirmar que o entendimento mútuo, e não o controle, deveria orientar as práticas racionais, permitindo pensar a avaliação como interação comunicativa e não como mecanismo unilateral. Já Henry Giroux e Michael Apple oferecem ferramentas críticas para compreender a infiltração do tecnicismo, da performatividade e das racionalidades neoliberais no currículo e na vida escolar, revelando como avaliações padronizadas se tornam dispositivos de regulação social. Essa disputa sobre o significado da educação aparece, por exemplo, quando Freire afirma: “[...] o ato de depositar saberes transforma educadores e educandos em polos opostos, impedindo-os de pronunciar o mundo como companheiros” (2014, p. 86), e essa formulação ecoa diretamente nas críticas contemporâneas às avaliações que tratam estudantes como recipientes a serem medidos, e não como sujeitos capazes de analisar e ressignificar sua própria aprendizagem. Além disso, contribuições de Santos e Ball evidenciam como as políticas neoliberais transformam a avaliação em engrenagem de controle, convertendo escolas em ambientes orientados por resultados e não por processos formativos. Somam-se a isso, estudos recentes sobre student voice e práticas de peer review⁶ ampliam esse repertório ao demonstrar que a inclusão ativa dos estudantes

⁶ A incorporação de abordagens como “student voice” e práticas de “peer review” tem ampliado as possibilidades de participação democrática dos estudantes nos processos de aprendizagem e avaliação. O student voice reconhece o aluno como produtor legítimo de conhecimento e como agente crítico capaz de influenciar decisões pedagógicas, rompendo com modelos verticalizados de ensino. Já o peer review, ao incentivar que colegas avaliem e comentem os trabalhos uns dos outros, fortalece a autorregulação, a colaboração e a construção coletiva de critérios de qualidade, desenvolvendo

na avaliação não apenas melhora a qualidade pedagógica, mas também fortalece sua autonomia, sua agência e sua capacidade de participar criticamente da vida escolar. Dessa forma, os referenciais teóricos aqui apresentados compõem um tecido crítico que permite reconhecer a avaliação como espaço político, epistêmico e dialógico, e não como mero instrumento técnico de mensuração.

2 METODOLOGIA COMPREENSIVO-INTERPRETATIVA PARA A ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL COMO GESTO DESCOLONIAL NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Ao assumir uma abordagem qualitativa como eixo estruturante, esta pesquisa se orientou pelo paradigma compreensivo-interpretativo, reconhecendo que os fenômenos educativos exigem atenção às dinâmicas subjetivas, às condições históricas e às interpretações que os sujeitos constroem sobre suas próprias práticas. E ainda, fundamenta-se na perspectiva weberiana do “sentido da ação”, entendendo que compreender exige aproximar-se dos significados atribuídos pelos participantes ao que fazem e ao modo como vivem os processos avaliativos. Como observa Flick (2013, p. 112), “[...] a pesquisa qualitativa ocupa-se de analisar casos em sua especificidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos de vida”. De forma complementar, Minayo (2007, p. 32) afirma que “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações humanas”, reforçando que a escolha dessa abordagem foi indispensável quando o objetivo é compreender a avaliação como prática social situada, viva e atravessada por relações de poder, diálogo e disputa epistêmica.

[...] a pesquisa qualitativa, ao se orientar pela compreensão e pela interpretação, exige do pesquisador um mergulho atento no universo dos sujeitos, reconhecendo que as ações, os gestos e as narrativas estão sempre atravessados por historicidades e significados que ultrapassam o visível imediato. Compreender, nesse sentido, não é apenas descrever, mas captar as tramas simbólicas que estruturam a vida social, reconhecendo que toda prática humana se inscreve em contextos culturais, conflitos, disputas e sentidos que dão densidade ao fenômeno estudado. Por isso, o trabalho qualitativo demanda abertura, flexibilidade e sensibilidade diante das múltiplas leituras possíveis da realidade (Minayo, 2007, p.61).

Além disso, ao definir o delineamento metodológico, esta investigação assumiu caráter descritivo e bibliográfico, pois se assentou na sistematização, análise e diálogo crítico com produções

habilidades metacognitivas e senso de responsabilidade compartilhada. Juntas, essas práticas transformam a sala de aula em um espaço dialógico no qual os estudantes aprendem a argumentar, revisar, justificar e aprimorar suas produções com base no olhar do outro, produzindo uma cultura avaliativa mais formativa e emancipatória. Como afirma Fletcher, “[...] student voice não é apenas ouvir estudantes, mas envolvê-los de forma significativa nas decisões que moldam sua própria aprendizagem” (2017, p. 12). Ver: FLETCHER, A. Student Voice Revolution: The Meaningful Student Involvement Handbook. Olympia: CommonAction Publishing, 2017.

nacionais e internacionais sobre avaliação, colonialidade, participação estudantil e epistemologias críticas. Assim, seguindo Gil (2008), compreende-se que a pesquisa bibliográfica permite “[...] examinar um tema sob novo enfoque, abrindo possibilidades de interpretações ainda não realizadas” (p. 32), o que é coerente com a necessidade de tensionar modelos hegemônicos de avaliação. Do mesmo modo, Stake (2011, p. 73) lembra que “[...] estudar textos significa entrar em conversação com ideias, contextos e perspectivas que ampliam a compreensão do fenômeno investigado”, indicando que a análise bibliográfica não é mero levantamento, mas processo interpretativo rigoroso. Dessa maneira, esta etapa metodológica justifica-se por buscar compreender a avaliação não apenas como técnica, mas como fenômeno sociocultural e político atravessado por disputas históricas.

De forma complementar, a fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa articula contribuições de autores clássicos e contemporâneos que problematizam a avaliação como dispositivo epistêmico, político e cultural. E ainda, reconhece-se que compreender a avaliação exige integrar perspectivas críticas como as de Freire, Giroux, Apple e Ball, bem como abordagens decoloniais formuladas por Mignolo, Quijano, Walsh e Tuhiwai Smith, de modo a captar os efeitos da colonialidade na produção de sentidos sobre aprender e avaliar. Em outras palavras, trata-se de um quadro que se enriquece também com reflexões de Fanon sobre subjetividade, com Brookfield sobre práticas reflexivas e com Wiliam sobre avaliação formativa. Convém observar que Flick (2013, p. 27) afirma que “[...] teorias diversas funcionam como lentes que iluminam aspectos distintos de um fenômeno complexo”, reforçando a necessidade de articulação plural. De igual maneira, Minayo (2007, p. 54) escreve: “[...] a compreensão de uma realidade social requer dialogar com diferentes tradições teóricas, pois nenhuma perspectiva, isoladamente, dá conta de sua totalidade”, sustentando a diversidade epistemológica que orienta este estudo.

Do mesmo modo, os critérios de seleção bibliográfica adotados privilegiaram textos que permitiram mapear tensões entre avaliação, tecnocracia, colonialidade e participação estudantil. Assim, incluiu-se intencionalmente autores clássicos (como Freire, Quijano e Fanon), por compreender que suas obras desvelam processos estruturais de opressão e possibilidades emancipatórias, mas também autores contemporâneos (como Walsh, Tuhiwai Smith e Dardot & Laval), que atualizam o debate sobre racionalidade neoliberal e decolonização. A título de ilustração, Gil (2008, p. 32) aponta que “[...] a seleção criteriosa das fontes define a profundidade e a consistência da análise bibliográfica”, destacando a necessidade de escolhas fundamentadas. Enquanto isso, Stake (2011, p. 27) observa que “[...] diferentes textos oferecem diferentes caminhos de interpretação, exigindo do pesquisador postura reflexiva diante das escolhas que realiza”. Assim sendo, os materiais utilizados foram selecionados de modo a sustentar interpretação densa e politicamente situada sobre os sentidos da avaliação no Brasil.

Posteriormente, o corpus teórico foi submetido à análise de conteúdo temática, conforme orienta Minayo (2007), envolvendo movimentos sucessivos de leitura flutuante, identificação de unidades de registro, categorização e interpretação crítica dos achados. Logo, cabe ressaltar que tal procedimento se ancora na ideia de que compreender textos exige aproximação sensível e rigorosa, capaz de reconhecer nuances conceituais e tensões internas. Nesse sentido, Minayo (2007, p. 54) aponta que “[...] a análise temática busca captar os núcleos de sentido que estruturam a comunicação”, indicando o caráter interpretativo do processo. Em outro trecho, Flick (2013, p. 63) afirma que “[...] analisar dados qualitativos implica construir articulações entre o dito, o não dito e os contextos que produzem significados”, reforçando que o trabalho analítico é sempre criativo, situado e teoricamente orientado. Assim, a análise permitiu reconhecer como diferentes autores compreendem a avaliação e como disputas políticas e epistêmicas atravessam sua constituição.

[...] a análise qualitativa exige do pesquisador um movimento contínuo entre o texto e o contexto, permitindo que os sentidos emergentes sejam interpretados em sua densidade simbólica. Esse processo envolve aproximação sensível, escuta atenta e abertura para captar tensões, ambiguidades e contradições que atravessam as falas e os registros escritos. A análise temática, portanto, não se reduz à identificação mecânica de unidades de significado, mas se constitui como exercício de reconstrução interpretativa, em que o pesquisador busca compreender como determinados núcleos estruturam a comunicação e revelam dinâmicas mais profundas da realidade social estudada. Trata-se de trabalho rigoroso, reflexivo e necessariamente situado, no qual compreender é sempre um gesto de diálogo entre o investigador e o fenômeno (Minayo, 2007, p. 89).

Assim que as etapas anteriores foram concluídas, emergiram categorias analíticas que estruturaram a leitura crítica do material: colonialidade da avaliação; racionalidade tecnocrática; participação estudantil como gesto contra-hegemônico; epistemologias desobedientes; dialógica da avaliação; e student voice como coautoria do conhecimento. Em consequência disso, cada categoria funcionou como ferramenta interpretativa capaz de iluminar aspectos específicos do fenômeno, articulando micropolíticas escolares e macroestruturas coloniais. Flick (2013, p. 37) destaca que “[...] categorias bem construídas orientam o olhar do pesquisador e ampliam a precisão analítica”, reforçando sua centralidade metodológica. De forma complementar, Minayo (2007, p. 81) lembra que “[...] categorias são construções teóricas que ajudam a compreender a complexidade da realidade investigada”, o que evidencia que a escolha das categorias não é neutra, mas decisão epistemológica e política.

Nestes sentido, a categoria “participação estudantil” foi operacionalizada distinguindo formas superficiais de consulta – muitas vezes simbólicas e reprodutoras de hierarquias – de práticas efetivamente democráticas, dialógicas e potencialmente descoloniais. Dessa forma, a triangulação teórica utilizada articulou autores marxistas, pós-coloniais, decoloniais, pedagogias críticas e estudos

sobre avaliação participativa, permitindo leitura robusta e multifacetada do fenômeno. Contudo, reconhece-se que, por se tratar de estudo bibliográfico, seus achados se situam no plano teórico-conceitual, indicando a necessidade de futuras pesquisas empíricas. Ainda assim, toda a construção metodológica foi guiada por princípios ético-epistêmicos. Como escreve Minayo (2007, p. 97), “[...] pesquisar é um ato ético que implica respeito, responsabilidade e compromisso com a transformação social”. De igual maneira, Flick (2013, p. 23) observa que “[...] toda pesquisa qualitativa envolve escolhas que revelam valores e posições do pesquisador”, reforçando a necessidade de rigor, diálogo e responsabilidade epistêmica ao tratar da avaliação como prática social situada e politicamente implicada.

3 PODE O ALUNO AVALIAR? POSSIBILIDADES DE UM GIRO CONTRA-HEGEMÔNICO COMO OPÇÃO DESCOLONIAL NO CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

A avaliação escolar moderna não pode ser compreendida fora de uma genealogia de poder⁷ que, pouco a pouco, foi naturalizando a ideia de medir, classificar e hierarquizar corpos, mentes e trajetórias estudantis, produzindo uma cultura avaliativa que opera, simultaneamente, como tecnologia pedagógica e mecanismo político de regulação. Ao longo do século XX, especialmente com a consolidação das reformas empresariais e da cultura performativa, a avaliação se transformou em um dispositivo hegemônico que, como lembra Michael Apple (2019), amplia a capacidade de vigilância das instituições escolares e reorganiza o trabalho docente e discente para fins de controle, daí porque “[...] os mecanismos avaliativos tornam-se instrumentos privilegiados de normalização, definindo quem tem valor e quem deve ser corrigido” (2019, p. 47). Além disso, vale destacar que esse processo se articula profundamente à racionalidade colonial e empresarial denunciada por Stephen Ball, razão pela qual ele afirma: “[...] a lógica da performatividade escolar cria sujeitos ajustados às demandas do mercado, fazendo da avaliação uma técnica de conformidade” (2014, p. 63). Em consequência disso, percebe-se que a avaliação hegemônica não é apenas um procedimento técnico, mas um regime de verdade que institui padrões, silencia experiências e captura a imaginação pedagógica, produzindo subjetividades obedientes, ansiosas e permanentemente avaliáveis, como se a vida escolar se

⁷ A proposta de construir uma genealogia de poder implica investigar não a origem linear das instituições ou práticas, mas os múltiplos deslocamentos, rupturas e contingências que produzem determinadas formas de dominação ao longo do tempo. Em vez de buscar uma causa primeira, a genealogia examina como discursos, saberes e técnicas se entrecruzam para fabricar sujeitos, normatividades e relações assimétricas que passam a parecer naturais. Nesse processo, o poder deixa de ser entendido como algo concentrado em uma autoridade central e passa a ser percebido como produtivo, capilar e disseminado no tecido social, manifestando-se em práticas cotidianas, dispositivos disciplinares e tecnologias de governo. Como aponta Foucault, a genealogia não pretende reconstruir “uma continuidade absoluta”, mas mostrar como “[...] as relações de poder se constituem historicamente em redes múltiplas e móveis” (Foucault, 1979, p. 142), revelando os modos pelos quais somos produzidos e governados. Ver: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

convertesse em um ciclo ininterrupto de comprovação de mérito. Ainda assim, essa genealogia crítica revela que a avaliação, historicamente, tem servido mais à manutenção das hierarquias – de raça, classe, gênero e território – do que à democratização do acesso ao conhecimento, reforçando desigualdades estruturais que atravessam os estudantes racializados, empobrecidos e dissidentes de gênero ou sexualidade. Assim, pode-se afirmar que a avaliação hegemônica constitui um dos núcleos mais sofisticados da maquinaria de poder escolar: um artefato que se apresenta como neutro, mas que governa silenciosamente expectativas, comportamentos e sentidos de pertencimento, delimitando quem pode ser reconhecido como “capaz” e quem é reiteradamente empurrado para a margem.

[...] a escola moderna opera como um aparelho cultural de regulação que institui padrões de comportamento, define expectativas de rendimento e produz significados sobre quem os estudantes são e sobre quem podem se tornar. Os mecanismos avaliativos, longe de funcionarem como instrumentos neutros, participam ativamente da construção de hierarquias sociais, legitimando distinções que se apresentam como naturais, mas que são profundamente atravessadas por relações de poder e por interesses políticos e econômicos. A avaliação, nesse sentido, converte-se em uma tecnologia disciplinar que organiza identidades, controla gestos e modela subjetividades, constituindo uma economia simbólica que distribui valor e reconhecimento de forma desigual. Quando estudantes internalizam tais critérios como verdades incontestáveis, passam a reproduzir, muitas vezes sem perceber, as narrativas de mérito e fracasso que sustentam a ordem social vigente. Assim, o processo avaliativo deixa de ser mero procedimento escolar e se transforma em prática de governo dos corpos e das consciências, reafirmando fronteiras invisíveis que delimitam pertencimentos e exclusões⁸ (McLaren, 1997, p. 142–143).

Além disso, é importante destacar que a avaliação, tal como se consolidou nas políticas educacionais brasileiras, não surgiu como um mero recurso pedagógico, mas, aos poucos, transformou-se em uma engrenagem de vigilância que acompanha a própria constituição moderna do Estado e da escola, produzindo dispositivos que regulam corpos, governam condutas e fabricam performances aceitáveis. E, no entrelaçamento entre escolarização massiva, expansão das burocracias educacionais e emergência de discursos gerencialistas, a avaliação passou a operar como um filtro social que seleciona, ordena e distribui oportunidades, muitas vezes reforçando desigualdades históricas que marcam, sobretudo, estudantes negros, pobres e periféricos. Assim, como observa Henry Giroux (1997), “[...] a ascensão das políticas avaliativas está imersa em práticas que naturalizam relações hierárquicas e tornam invisíveis as forças sociais que moldam o fracasso escolar” (p. 58), deixando claro que essa história não é neutra, mas profundamente política. De forma complementar, vale trazer outra formulação, a partir do olhar de Peter McLaren (1994): “[...] a escola moderna tornou-se um espaço onde a avaliação funciona como um mecanismo de disciplinamento e adaptação à ordem dominante”, afirma (p. 112), evidenciando como esse instrumento se articula a processos mais amplos

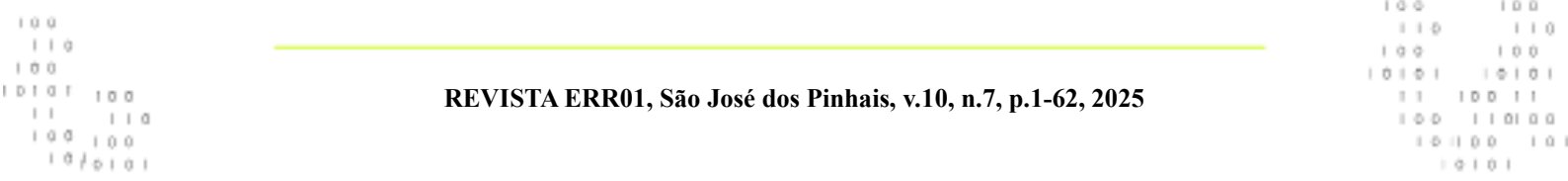
⁸ Tradução nossa.

de conformação subjetiva. Em outras palavras, percebe-se que, desde sua gênese, a avaliação foi combinando racionalidade burocrática, colonialidade do saber e interesses econômicos, constituindo-se como uma técnica que ajusta estudantes a padrões predefinidos, enquanto produz um senso permanente de insuficiência, medo e autculpabilização. Dessa forma, a genealogia crítica permite compreender que esse modo de avaliar não apenas mede aprendizagens, mas captura modos de ser, pensar e existir, moldando trajetórias acadêmicas e identidades escolares através de classificações que se apresentam como universais, embora carreguem profundas marcas de raça, classe, gênero e território. Em verdade, a avaliação, ao longo de seu percurso histórico-político, foi se consolidando como um dos dispositivos mais eficientes de controle social dentro da escola, articulando vigilância, performatividade e produção de subjetividades dóceis, que aprendem desde cedo a se submeter às métricas que regulam seu valor.

Contudo, à medida que avançamos historicamente, percebe-se que a avaliação educacional no Brasil passou a incorporar, de maneira cada vez mais explícita e recorrente, a lógica empresarial que reorganiza finalidades, métricas e expectativas sobre o que significa aprender, performar e existir dentro da escola. E, quando discursos de eficiência, produtividade e competitividade adentram o campo educativo, eles, aos poucos, transformam docentes em gestores de resultados e estudantes em unidades comparáveis, convertendo processos complexos de formação em números que circulam como mercadorias políticas. Assim sendo, como argumentam Dardot e Laval (2016), “[...] o neoliberalismo estrutura práticas de governo que convertem sujeitos em empreendedores de si, submetidos a avaliações contínuas que orientam seu comportamento” (p. 142), o que revela como a escola passa a operar segundo princípios que não lhe são próprios. De forma distinta, mas convergente: “[...] a performatividade redefine o trabalho escolar ao substituir fins educativos por metas quantificáveis”, afirma Stephen Ball (2008, p. 41), mostrando que a avaliação se torna, cada vez mais, um instrumento de vigilância moral que pressiona indivíduos a corresponderem a expectativas externas. Desse modo, pontua Henry A. Giroux (2011, p. 76): “[...] a racionalidade gerencial cria subjetividades precárias, dependentes de aprovação institucional e incapazes de contestar as estruturas que as oprimem”. Dessa forma, compreende-se que a lógica empresarial, ao se infiltrar na cultura escolar, não apenas altera procedimentos de avaliação, mas reestrutura profundamente o modo como estudantes são vistos – e, sobretudo, como passam a se ver – internalizando a crença de que seu valor se mede por desempenho, nota, ranking e comparação permanente. Trata-se, portanto, de um processo que não apenas reforça desigualdades sociais, raciais, territoriais e econômicas, mas também produz efeitos psíquicos duradouros, como ansiedade, medo, hipercompetitividade e sensação crônica de inadequação. Logo, a avaliação, quando colonizada pelo discurso empresarial, converte-se em tecnologia de governo que

molda subjetividades, regula comportamentos e legitima hierarquias, funcionando como dispositivo que ajusta a vida escolar às exigências do mercado.

E ainda, quando examinamos a consolidação da avaliação hegemônica no Brasil, percebemos que ela nasce sustentada por um duplo alicerce: de um lado, a “racionalidade capitalista” que transforma tudo em mercadoria mensurável; e, de outro, a “racionalidade colonial” que naturaliza hierarquias, silencia saberes e define quem pode – ou não – ser reconhecido como produtor legítimo de conhecimento. Assim, ao converter a aprendizagem em resultados padronizados, a escola passa a reproduzir as mesmas estruturas que Marx denunciava como formas de alienação, reduzindo sujeitos a funções, operações e desempenhos. Nesse sentido, como afirma Michael Apple (2019), “[...] a padronização curricular e avaliativa reforça interesses dominantes ao apresentar como neutros processos profundamente ideológicos” (p. 67), indicando que a técnica nunca é apenas técnica, mas sempre projeto político. De maneira complementar, Walter Mignolo (2010, p. 23) pontua: “[...] os sistemas de avaliação carregam consigo a marca da colonialidade, porque instituem modos de ver que hierarquizam saberes e corpos”, escreve o teórico chamando atenção para o fato de que medir e classificar são práticas que historicamente organizaram a dominação moderna. Em seguida, Aníbal Quijano (2000, p. 12) endossa que “[...] a colonialidade opera por meio da imposição de critérios de racionalidade que tornam invisíveis formas alternativas de produção de conhecimento”. Dessa forma, compreende-se que a avaliação padronizada, ao reivindicar universalidade, trabalha para legitimar um único modo de aprender e de ser, penalizando aqueles cujas trajetórias, histórias, raças, gêneros, culturas ou condições materiais não se enquadram no padrão hegemônico. Dito isso, quando se analisam os impactos subjetivos dessa lógica, nota-se que estudantes, especialmente os negros, indígenas, pobres, LGBTQIA+ e periféricos, vivenciam a avaliação como mecanismo de exclusão, carregando consigo sentimentos de inadequação, vergonha, fracasso e silenciamento. Logo, à medida que a crítica marxista e a crítica pós-colonial se entrelaçam, torna-se evidente que a padronização não apenas mensura desigualdades, mas as produz e aprofunda, reafirmando que a avaliação, tal como instituída, funciona como engrenagem central na manutenção da ordem social.



Os relatos marxistas e neomarxistas identificaram claramente práticas imperialistas nos movimentos recentes em direção à acumulação global de capital baseada no monopólio corporativo e na divisão internacional do trabalho. O Ocidente tem testemunhado uma mudança progressiva em seu desenvolvimento que alguns liberais apresentariam como o surgimento da individualidade, do Estado de Direito e da autonomia da sociedade civil. No entanto, a partir de uma perspectiva marxista e neomarxista, esses supostos avanços rumo à democracia podem ser vistos, na verdade, como novas formas de exploração e dominação, novas relações de dependência pessoal e servidão, a privatização da extração de excedente e a transferência de antigas opressões do Estado para a ‘sociedade’ – isto é, uma transferência das relações de poder e dominação do Estado para a propriedade privada⁹ (McLaren, 2000, p. 102-103).

Por isso, quando observamos o cotidiano escolar, torna-se evidente que práticas como prova, nota, ranking e meritocracia se apresentam como se fossem inevitáveis, neutras ou naturais, embora sejam construções históricas marcadas por interesses econômicos, políticos e coloniais. Assim, ao longo do tempo, essas práticas foram sendo internalizadas por professores, estudantes e famílias, de modo que a avaliação passou a operar como ritual de legitimação da ordem escolar, classificando, separando e hierarquizando sujeitos de maneira quase automática. Dito isso, como aponta Peter McLaren (1997), “[...] a escola moderna aprende a naturalizar sistemas de classificação que legitimam desigualdades estruturais sob o discurso da neutralidade” (p. 54), evidenciando que o que se apresenta como simples procedimento pedagógico é, na verdade, um dispositivo de poder. Em seguida, afirma Henry Giroux (2022, p. 102), que “[...] a meritocracia, ao ignorar condições objetivas, converte privilégios em supostos méritos individuais”, reforçando que a avaliação hegemônica frequentemente encobre as desigualdades que ela mesma ajuda a reproduzir. Logo, para Stephen Ball (2008, p. 12), “[...] sistemas de accountability transformam estudantes em números e professores em administradores de desempenho, distorcendo o sentido público da educação”. Desse modo, a naturalização de provas e notas não apenas reforça a crença de que aprender é performar, mas produz subjetividades que se percebem permanentemente insuficientes, vigiadas e comparáveis, gerando sofrimento psíquico, ansiedade e competição exacerbada. Enquanto isso, os rankings reforçam desigualdades raciais, territoriais e econômicas, pois alunos negros, periféricos e pobres tendem a aparecer nas posições

⁹ Ao aproximarmos essa crítica da avaliação hegemônica no Brasil das leituras marxistas e neomarxistas sobre a expansão global do capital, torna-se evidente que os dispositivos avaliativos não funcionam apenas como instrumentos pedagógicos, mas como engrenagens de uma racionalidade que reorganiza a vida social segundo critérios de eficiência, produtividade e adaptação às exigências do mercado mundial. Do mesmo modo que McLaren (2000, p. 102–103) identifica nas dinâmicas contemporâneas do capitalismo global novas formas de exploração, dependência e servidão travestidas de autonomia e progresso, também a avaliação padronizada opera transferindo relações de dominação para dentro da escola, privatizando o sentido do aprender e subordinando professores e estudantes a métricas externas que regulam comportamentos e subjetividades. Assim, o que se apresenta como neutralidade técnica é, na verdade, parte de um projeto de controle que transforma a educação em mecanismo de classificação social, instaurando uma governamentalidade orientada pela acumulação e pela manutenção das hierarquias coloniais e capitalistas. Nesse entrecruzamento, compreende-se que a avaliação padronizada não apenas mede o desempenho, mas captura a própria experiência educativa, convertendo-a em mais um espaço de reprodução da lógica que, como denuncia a tradição marxista, esvazia a autonomia humana e amplia as formas de alienação.

inferiores, não por falta de capacidade, mas pela violência de um sistema que os mede com instrumentos alheios às suas realidades. Logo, a naturalização dos dispositivos avaliativos sustenta a ficção de que todos partem do mesmo ponto, ocultando estruturas de opressão que moldam trajetórias e expectativas.

Além disso, quando olhamos para dentro das salas de aula, percebe-se que a avaliação hegemônica não apenas mede desempenhos, mas, de forma muito mais profunda, fabrica modos de ser, de sentir e de existir, impondo aos estudantes a exigência permanente de corresponder a padrões que não foram definidos por eles, mas por estruturas de poder que antecedem suas próprias histórias. Com efeito, à medida que esses padrões se tornam critérios indiscutíveis de valor, muitos jovens aprendem, desde cedo, a silenciar dúvidas, recalcar angústias e esconder fragilidades, porque a lógica performativa transforma qualquer erro em ameaça, qualquer desvio em falha, qualquer pausa em atraso. Não se pode ignorar que esse tipo de subjetivação – marcada por obediência, medo e autocensura – é efeito direto de modelos avaliativos moldados por racionalidades neoliberais e coloniais. Assim, como assinala Paulo Freire (2014), “[...] a sombra da avaliação autoritária produz estudantes que temem a própria voz e se afastam do exercício crítico de pensar o mundo” (p. 89), mostrando que o impacto subjetivo não é mero detalhe, mas consequência estruturante de um sistema que disciplina sensibilidades. Desse modo, “[...] a produção de subjetividades obedientes constitui o núcleo da pedagogia neoliberal, pois ela depende de sujeitos passivos, ajustáveis e emocionalmente vulneráveis”, afirma Henry A. Giroux (2011, p. 54), revelando que o problema ultrapassa o âmbito pedagógico e se conecta a disputas maiores sobre democracia e participação social. Jürgen Habermas (2003, p. 112) aponta “[...] que sistemas orientados pelo desempenho substituem a ação comunicativa por mecanismos de controle que reduzem a autonomia e fragilizam identidades”. Dito isso, compreende-se que a avaliação, quando estruturada pela performatividade, machuca, adoce e silencia, produzindo estudantes que internalizam a crença de que jamais serão suficientes, especialmente aqueles que já vivem as dores do racismo, da LGBTfobia, da pobreza e das desigualdades territoriais. E, nesse cenário, os efeitos psíquicos emergem de forma contundente: ansiedade crônica, medo de errar, pânico diante da exposição, esgotamento emocional e sensação persistente de inadequação. Em consequência disso, a escola deixa de ser espaço de experimentação e se torna campo de sobrevivência emocional, reforçando desigualdades e precarizando subjetividades de modo particularmente cruel entre estudantes que vivem as margens da sociedade que já carregam camadas históricas de exclusão. A rigor, pode-se afirmar que a avaliação hegemônica não apenas organiza a aprendizagem, mas governa a alma dos estudantes, moldando comportamentos, afetos e expectativas de mundo.

Há um fluxo de demandas, expectativas e indicadores que nos tornam continuamente responsabilizados e constantemente registrados. Tornamo-nos ontologicamente inseguros: inseguros se estamos fazendo o suficiente, se estamos fazendo a coisa certa, se estamos fazendo tanto quanto os outros, ou tão bem quanto os outros, sempre buscando melhorar, ser melhores, ser excelentes. E, no entanto, nem sempre é claro o que se espera de nós. [...] dentro de tudo isso, os conteúdos de estabilidade tornam-se cada vez mais ilusórios, os propósitos tornam-se contraditórios, as motivações ficam embaralhadas e o valor próprio torna-se incerto. Estamos inseguros sobre quais aspectos de nosso trabalho são valorizados e como priorizar nossos esforços; tornamo-nos inseguros até mesmo quanto às razões de nossas ações¹⁰ (Ball, 2005, p. 147-148).

No entanto, quando se aprofunda o olhar sobre os efeitos da avaliação performativa, torna-se evidente que suas consequências não se distribuem de maneira homogênea; ao contrário, elas recaem com maior violência sobre estudantes já marcados por desigualdades estruturais, isto é, aqueles cujas vidas são atravessadas por raça, classe, gênero, sexualidade e território. E, enquanto discursos meritocráticos proclamam igualdade de oportunidades, a escola, com seus mecanismos de prova, nota e comparação, acaba reforçando aquilo que finge neutralizar, produzindo um ambiente de vigilância contínua que intensifica vulnerabilidades e amplia sofrimentos. Nesse sentido, como lembra Linda Tuhiwai Smith (2007), “[...] sistemas avaliativos baseados em padrões externos ignoram, deslegitimam e ferem epistemologias que emergem de contextos subalternizados” (p. 58), revelando que o ato de avaliar, muitas vezes, desconsidera as realidades concretas daqueles que mais precisam ser reconhecidos. Em direção complementar, “[...] a colonialidade do poder opera precisamente na imposição de critérios de valoração que inferiorizam corpos racializados e naturalizam hierarquias”, afirma Aníbal Quijano (2000, p. 27), indicando que a avaliação hegemônica não é apenas pedagógica, mas profundamente racializada. Em seguida, Frantz Fanon (2008, p. 92) explicita “[...] que a violência simbólica se inscreve no corpo como sentimento de insuficiência, fazendo o sujeito duvidar de sua própria humanidade”. Desse modo, compreende-se que estudantes negros, indígenas, periféricos e LGBTQIA+, submetidos a padrões avaliativos que não contemplam suas trajetórias, vivem intensamente a sensação de inadequação estrutural, um peso emocional que se traduz em ansiedade, silêncio, retraimento e, por vezes, abandono escolar. Logo, quando essas dores se acumulam, as avaliações deixam de ser ritual pedagógico e passam a funcionar como feridas cotidianas, cicatrizando mal, reabrindo-se a cada nova comparação, a cada nova prova, a cada nova exposição pública de resultados. Em consequência disso, a escola, que deveria garantir dignidade e pertencimento, torna-se

¹⁰ A citação de Stephen J. Ball (2005, p. 147-148) fundamenta a análise ao demonstrar que os regimes de performatividade produzem efeitos profundos sobre a subjetividade, gerando insegurança ontológica, medo de falhar, confusão de propósitos e instabilidade identitária. Sua descrição evidencia que a avaliação hegemônica opera como tecnologia de governo das sensibilidades, moldando afetos, comportamentos e modos de existir. Assim, ao mostrar que padrões avaliativos rígidos fabricam autocensura, ansiedade e esgotamento emocional, especialmente entre sujeitos vulnerabilizados por desigualdades históricas, a citação sustenta a compreensão de que a avaliação padronizada governa não apenas a aprendizagem, mas as emoções, expectativas e formas de autopercepção dos estudantes.

um território que reafirma limites e intensifica sofrimentos, sobretudo quando insiste em ignorar que desigualdades históricas moldam não apenas o acesso, mas também as formas de aprender, sentir e existir. Assim, vale destacar que a avaliação performativa não é neutra: ela produz subjetividades vulneráveis, hierarquiza corpos, reafirma colonialidades e naturaliza violências que se expressam no plano psíquico, político e social.

Posteriormente, quando revisitamos historicamente os modos pelos quais a avaliação escolar se consolidou, percebemos que ela nunca foi apenas um instrumento pedagógico, mas, antes, um dispositivo de poder que atravessa séculos, desde a lógica colonial que media corpos pela norma europeia até a racionalidade neoliberal que transforma cada estudante em indicador de desempenho. Assim, desde então, a avaliação funciona como tecnologia de vigilância que acompanha, regula e captura trajetórias, ensinando que existir na escola é estar permanentemente exposto ao olhar avaliador como um olhar panóptico¹¹. Cabe ressaltar que essa genealogia evidencia uma continuidade histórica da qual pouco se fala: aquilo que hoje chamamos de “prática avaliativa” deriva de formas de classificação que, no período colonial, separavam povos, saberes e culturas segundo critérios racializados e eurocentrados. Nesse sentido, como argumentam Dardot e Laval (2016), “[...] a nova razão do mundo opera por meio de mecanismos de avaliação contínua, que submetem sujeitos a critérios de comparação incessante” (p. 98), mostrando que o neoliberalismo não apenas reorganiza instituições, mas remodela subjetividades. Dito isso, “[...] a escolarização moderna cria dispositivos que capturam condutas e as dirigem para fins de ordenamento social”, afirma Peter McLaren (1994, p. 37), revelando que a avaliação é parte de um amplo processo de disciplina cultural. Em seguida, Paulo Freire (1979, p. 440) ressalta “[...] que práticas avaliativas autoritárias bloqueiam a consciência crítica e reduzem o estudante à condição de objeto, jamais de sujeito do processo educativo”. Assim, compreende-se que a avaliação, tal como se constituiu, articula-se a uma história de controle e hierarquização, que se atualiza na performatividade contemporânea e na lógica de competição, ranqueamento e responsabilização. Neste sentido, de forma complementar, constata-se que esse dispositivo de poder aprisiona tanto estudantes quanto educadores, impondo a ambos a obrigação de

¹¹ O olhar panótico, formulado por Michel Foucault a partir da metáfora arquitetônica do panótico de Jeremy Bentham, refere-se a uma tecnologia de poder que opera por meio da vigilância contínua, da interiorização da norma e da produção de sujeitos que se autocontrolam diante da possibilidade permanente de serem observados. Nas instituições de ensino, esse olhar não se restringe ao controle físico, mas se manifesta de modo particularmente intenso nas práticas avaliativas, que funcionam como dispositivos de visibilidade e disciplinamento. Ao transformar o desempenho em algo constantemente mensurável, comparável e monitorado, a avaliação cria uma cultura em que estudantes e professores passam a ajustar comportamentos, ritmos e modos de aprender conforme aquilo que imaginam estar sendo observado, registrado ou julgado. Assim, o panoptismo escolar produz sujeitos que se autoavaliam a partir de critérios externos, internalizam a expectativa da vigilância e regulam suas ações para atender padrões que frequentemente reforçam desigualdades. Como afirma Foucault, “[...] o panoptismo é o princípio geral de uma nova ‘anatomia política’ cujo objeto e finalidade não são a relação de soberania, mas as relações de disciplina” (Foucault, 1977, p. 222), evidenciando que, nas escolas, a avaliação constitui uma das formas mais eficazes de manter essa disciplina silenciosa e constante. Ver: FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977.

performar para atender a expectativas externas – expectativas que raramente consideram contextos, desigualdades ou singularidades. Desse modo, a genealogia crítica da avaliação nos revela não apenas o que ela mede, mas principalmente o que ela produz: corpos dóceis, subjetividades ansiosas e práticas pedagógicas reativas, todas ajustadas ao imperativo de controle que marca o presente.

Em consequência disso, quando analisamos o movimento contemporâneo que redefine as políticas educacionais, percebemos que a avaliação se transforma em peça central da racionalidade neoliberal, operando como mecanismo de governamentalidade que organiza condutas, distribui expectativas e captura subjetividades. E ainda, é importante observar que essa transformação não ocorreu de forma abrupta, mas foi sendo lentamente incorporada à medida que discursos de produtividade, competitividade e eficiência passaram a atravessar a escola, colonizando práticas pedagógicas e reconfigurando o sentido da aprendizagem. Assim, como destaca Stephen Ball (2007), “[...] a performatividade age como tecnologia política que produz sujeitos permanentemente avaliáveis, orientados por metas e pressionados por resultados” (p. 29), evidenciando que a avaliação deixa de ser ferramenta diagnóstica e se torna instrumento de gestão da vida escolar. Desse modo, “[...] a lógica do mercado redefine as relações educativas, transformando professores em empreendedores de si e estudantes em objetos de cálculo”, afirma Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p. 72), mostrando que a neoliberalização da avaliação não é apenas administrativa, mas profundamente subjetiva. Em seguida, Henry Giroux (2022, p. 134) analisa que “[...] regimes avaliativos baseados em métricas e rankings corroem o propósito democrático da educação, impondo aos jovens expectativas de autogerenciamento que os fragilizam emocionalmente”. Dessa forma, compreendemos que a avaliação, ao internalizar a lógica empresarial, transforma a escola em ambiente competitivo que estimula a comparação constante e o medo de fracassar, produzindo estudantes que vivem os processos educativos como corrida, prova ou teste permanente. E, assim, quando essa pressão se entrelaça às desigualdades raciais, econômicas e territoriais, seus efeitos se tornam ainda mais cruéis: estudantes negros e periféricos, por exemplo, são frequentemente classificados como “insuficientes”, não porque lhes falte capacidade, mas porque o sistema insiste em medir suas experiências com instrumentos que não reconhecem suas trajetórias. Em tempo, o que se chama de meritocracia opera como narrativa que mascara desigualdades, e a avaliação se torna mecanismo de legitimação dessa farsa ideológica. Com isso, à medida que a racionalidade neoliberal coloniza a cultura escolar, a avaliação deixa de ser mediação pedagógica e passa a funcionar como dispositivo disciplinador que modela desejos, comportamentos e afetos, ajustando sujeitos às normas do mercado.

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que utiliza julgamentos, comparações e exibições como meios de incentivo, controle, desgaste e mudança – baseados em recompensas e sanções. As performances (de sujeitos individuais ou organizações) funcionam como medidas de produtividade ou de resultados, ou como demonstrações de ‘qualidade’, ou ainda como ‘momentos’ de promoção ou inspeção. Elas representam, encapsulam ou expressam o valor, a qualidade ou o mérito de um indivíduo ou organização dentro de um campo de julgamento. Esses campos são os novos territórios das políticas e das práticas, e os novos locais de lutas e formas de resistência. Nesse clima, os indivíduos aprendem a falar de si mesmos e do mundo em maneiras performativas específicas, moldando suas identidades às exigências da accountability e da melhoria contínua¹² (Ball, 2005, p. 144-145).

Assim, quando reunimos todas essas camadas históricas, políticas e subjetivas, percebemos que a avaliação hegemônica se converte em uma engrenagem central de regulação da vida escolar, exercendo um tipo de governo silencioso que orienta comportamentos, fixa identidades e define, muitas vezes de forma arbitrária, quem pode ser reconhecido como “capaz”, “excelente” ou “fracassado”. E, desse modo, a avaliação deixa de ser apenas um procedimento técnico e passa a moldar desejos, medos e expectativas, interferindo diretamente na forma como estudantes se relacionam consigo mesmos e com o mundo. Vale destacar que essa maquinaria avaliativa opera em consonância com o que Paulo Freire (1992) problematizou ao afirmar que “[...] toda prática que silencia o estudante reforça estruturas opressoras e interrompe o movimento de humanização” (p. 77), o que nos permite compreender que a avaliação tradicional não apenas mede, mas desumaniza quando impede o diálogo e o reconhecimento do sujeito. Assim, “[...] a colonialidade persiste quando instituições impõem critérios que desvalorizam experiências e produzem identidades deficitárias”, escreve Catherine Walsh (2019, p. 36), mostrando que a avaliação funciona como parte da gramática colonial que organiza expectativas sociais. Walter Mignolo (2010, p. 54), “[...] observa que romper com essa lógica implica desobedecer aos critérios hegemônicos de valoração e abrir espaço para modos plurais de existir e conhecer”. Assim, compreende-se que a avaliação hegemônica não apenas gera sofrimento emocional e exclusões simbólicas, mas atua como dispositivo que reproduz desigualdades estruturais por meio da classificação constante, da vigilância dos corpos, da competição entre pares e da internalização de ideais de perfeição inalcançáveis. Desse modo, quando esses processos se acumulam ao longo dos anos, seus efeitos se tornam devastadores: identidades fragilizadas, retraimentos persistentes, dificuldades de autoexpressão, aversão à escola e sensação contínua de inadequação que atinge, especialmente, estudantes negros, indígenas, pobres, LGBTQIA+ e periféricos. Com efeito, o que se revela é que as disputas em torno da avaliação são, na verdade, disputas pelo próprio sentido da educação – se ela continuará servindo como mecanismo de controle e adaptação ou se poderá se transformar em espaço de libertação, criação e reconhecimento mútuo.

¹² Tradução nossa.

Dentro desse quadro analítico, quando observamos com cuidado o funcionamento cotidiano da escola, percebemos que a ausência do aluno nos processos decisórios e avaliativos não é mero acaso, mas sintoma profundo de uma racionalidade colonial que produz epistemologias do silêncio, isto é, modos sistemáticos de desautorizar certas vozes, apagar experiências e destituir saberes que não se enquadram nos padrões hegemônicos. E, ainda, convém observar que essa estrutura opera como gramática invisível que organiza o que pode – ou não – ser dito, sentido, pensado ou questionado no espaço educativo, transformando o estudante em receptor passivo, quase sempre reduzido à condição de objeto em vez de sujeito que produz conhecimento. Nesse sentido, como afirmam Dardot e Laval (2016), “[...] a ordem escolar tende a reproduzir hierarquias simbólicas que fazem do estudante alguém a ser conduzido, e não alguém que possa intervir na constituição do próprio processo formativo” (p. 114), revelando, portanto, que a ausência do aluno é parte da própria arquitetura de dominação que historicamente marcou a modernidade colonial. De forma complementar, Walter Mignolo (2012, p. 49) afirma: “[...] a colonialidade do saber se expressa na deslegitimação das vozes que não pertencem ao cânone ocidental, impondo silêncios que produzem subalternidade epistêmica”, afirma evidenciando que o silenciamento estudantil é continuidade de um projeto que, desde a colonização, hierarquiza formas de conhecer. Dessa maneira, percebe-se que a escola, ao desautorizar o aluno como produtor de sentido, reforça hierarquias do saber que fazem do professor o único polo legítimo da palavra, enquanto os estudantes – especialmente os marginalizados, isto é, os que não se enquadram na norma social – aprendem a ocultar dúvidas, percepções e vivências como forma de sobreviver a um ambiente que lhes exige adaptação constante. Desde então, quando a avaliação se insere nesse cenário, ela reforça ainda mais o silêncio, porque transforma a fala estudantil em risco, o erro em ameaça, a participação em desvio, instituindo, assim, uma “política do não-dito” que molda subjetividades e produz identidades obedientes. No fundo, pode-se afirmar que a ausência do aluno é menos um problema pontual e mais um efeito de longa duração da colonialidade, que define quais saberes contam e quais existências permanecem à margem.

Contudo, quando analisamos a escola como instituição moderna, percebemos que ela reproduz – muitas vezes de forma sutil, quase imperceptível – a colonialidade epistêmica que estrutura a sociedade, hierarquizando conhecimentos, corpos e modos de existência, produzindo um ambiente no qual apenas determinados repertórios cognitivos são legitimados como válidos. Isto implica, à medida que esse processo se naturaliza, na criação de uma sensação de que o currículo, a aula e a avaliação são neutros, quando, na realidade, refletem disputas históricas sobre quem pode falar e quem deve ser silenciado. Desse modo, como observa Catherine Walsh (2019), “[...] a escola moderna opera como projeto civilizatório que organiza o mundo a partir de classificações coloniais que ditam o que conta como conhecimento e o que deve ser descartado” (p. 41), revelando que a própria estrutura pedagógica

foi construída para excluir epistemologias que não dialogam com o cânone euro-ocidental. Além disso, “[...] a modernidade inventou dispositivos para controlar o pensamento e negar a legitimidade de saberes não hegemônicos”, afirma Aníbal Quijano (2000, p. 19), reforçando a tese de que a escola funciona como continuidade institucional de um projeto histórico de dominação. Conseqüentemente, não apenas o conteúdo escolar é filtrado por essa lógica, mas também as formas de perguntar, argumentar e avaliar – criando uma atmosfera em que estudantes aprendem que existe apenas uma maneira correta de pensar. E ainda, convém observar que essa colonialidade epistêmica não se sustenta apenas pelo currículo, mas também pelas interações diárias, pelos silêncios pedagógicos, pelos olhares que deslegitimam, pelas respostas que interrompem, pelas correções que punem expressões linguísticas ou culturais que escapam do modelo dominante. Assim, pode-se afirmar que a escola brasileira, enquanto instituição, não apenas transmite conhecimentos, mas produz hierarquias que determinam quais saberes têm prestígio e quais são relegados à invisibilidade, impondo aos estudantes um processo de adaptação cognitiva que frequentemente os distancia de suas próprias raízes, identidades e práticas comunitárias.

Os sistemas de conhecimento escolar, entretanto, eram sustentados por um sistema de saber muito mais abrangente, que articulava universidades, sociedades acadêmicas e visões imperiais de cultura. Hierarquias de conhecimento e teorias desenvolvidas rapidamente para explicar as descobertas do ‘novo mundo’ foram legitimadas no centro. As escolas simplesmente reproduziam versões domesticadas desse conhecimento para consumo acrítico. Embora as universidades coloniais se vissem como parte de uma comunidade internacional e herdeiras de um legado de conhecimento ocidental, elas também faziam parte dos processos históricos do imperialismo¹³ (Smith, 2007, p. 65-66).

Além disso, quando observamos o cotidiano escolar de forma minuciosa, percebemos que a gramática institucional que organiza a sala de aula ainda deposita sobre o estudante a condição de receptor passivo, alguém que deve escutar, repetir e reproduzir conteúdos previamente selecionados, mas que raramente é convocado a produzir sentido, interpretar o mundo a partir de sua própria experiência ou intervir criticamente no processo de aprendizagem. Desde então, esse modelo transmissivo estabelece uma relação hierárquica na qual o professor aparece como proprietário legítimo do conhecimento, enquanto o aluno, reduzido a objeto pedagógico, aprende a ocupar um lugar de submissão cognitiva e emocional. Cabe ressaltar que essa estrutura não é neutra: ela reforça

¹³ A citação de Linda Tuhiwai Smith reforça a argumentação ao demonstrar que a escola moderna não é apenas transmissora de conteúdos, mas reprodutora de um sistema amplo de hierarquização epistêmica que vincula instituições acadêmicas, padrões imperiais de cultura e estruturas históricas de dominação. Ao evidenciar que o conhecimento escolar é uma versão “domesticada” de saberes legitimados pelo centro colonial, Smith confirma que o currículo, as práticas pedagógicas e os modos de legitimação cognitiva operam dentro de uma lógica que privilegia epistemologias ocidentais e silencia outras formas de saber. Dessa maneira, sua análise sustenta a tese de que a escola brasileira, ao reproduzir tais hierarquias, continua a exercer uma função colonial de seleção, desqualificação e invisibilização de conhecimentos não hegemônicos, exatamente como argumentado no texto.

desigualdades históricas e legitima o silenciamento de vozes que carregam marcadores de raça, classe, gênero, território e cultura. Assim, como afirma Paulo Freire (1979), “[...] a educação bancária¹⁴ transforma o estudante em depósito de informações, negando-lhe a possibilidade de ser sujeito de sua própria história” (p. 52), deixando evidente que a lógica disciplinar impede o estudante de produzir conhecimento, restringindo-o ao papel de repetidor das verdades oficiais. Logo, “[...] o sistema escolar cria mecanismos que padronizam a experiência estudantil e retiram dos jovens a capacidade de participar ativamente da construção do saber”, escreve Henry Giroux (2011, p. 61), mostrando que essa lógica opera tanto na sala de aula quanto nos dispositivos avaliativos. Desse modo, pode-se perceber que a escola, ao tratar o aluno como objeto, produz comportamentos de autocensura, medo de errar e insegurança intelectual, porque suas contribuições não são acolhidas como legítimas, mas julgadas segundo critérios que privilegiam apenas determinadas maneiras de pensar e se expressar. E ainda, em um cenário marcado por desigualdades, esse modelo é especialmente cruel para estudantes vulneráveis e marginalizados cujas formas de existir e interpretar o mundo frequentemente entram em conflito com a norma escolar dominante. Por isso, quando o aluno é impedido de falar, criar, refazer ou questionar, a escola reforça a ideia de que o conhecimento é algo que vem de fora – nunca de si – e de que sua própria experiência não possui valor epistêmico. Assim, tratar o estudante como objeto é retirar-lhe humanidade pedagógica, é negar-lhe voz, é impedir que ele se reconheça como produtor ativo de mundos possíveis.

Por outro lado, quando deslocamos o olhar para os modos como a avaliação se materializa na escola, percebemos com nitidez que ela funciona, muitas vezes, como uma tecnologia silenciosa de domesticação, uma engrenagem que regula comportamentos, orienta expectativas e, sobretudo, restringe a possibilidade de que o estudante fale, conteste ou reordene os critérios que o julgam. Assim, à medida que a cultura escolar naturaliza provas, testes padronizados, rubricas rígidas e métricas de desempenho, cria-se um ambiente em que a palavra do aluno é substituída por números, escalas e classificações, como se sua inteligência pudesse ser recortada e armazenada em tabelas. Nesse sentido, Freire (1996) sublinha que “[...] avaliações que se reduzem à medição sufocam a curiosidade e inibem o gesto criador do educando” (p. 87), evidenciando que a cultura avaliativa pode operar como uma

¹⁴ A educação bancária, conceito amplamente desenvolvido por Paulo Freire, descreve um modelo pedagógico no qual o professor deposita informações nos estudantes, concebidos como recipientes passivos que devem armazenar conteúdos sem questioná-los ou relacioná-los com suas experiências. Nesse modelo, o ato de ensinar se reduz à transmissão unilateral, a aprendizagem torna-se ato mecânico e o conhecimento é tratado como mercadoria imóvel, desligada da realidade histórica e social dos sujeitos. Freire denuncia que essa lógica reforça relações de opressão, uma vez que silencia a voz do educando, impede a construção coletiva do saber e bloqueia o exercício da criticidade. Para ele, “[...] quanto mais se exercitem os educandos em receber depósitos, tanto menos desenvolverão a consciência crítica de que resultaria sua inserção no mundo como transformadores dele” (Freire, 1987, p. 58), evidenciando que a educação bancária produz adaptação, não emancipação. Assim, superar esse modelo exige práticas dialógicas e problematizadoras que reconheçam o estudante como sujeito ativo, capaz de interpretar, significar e transformar o mundo. Ver; FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

forma de controle epistêmico que enfraquece a autonomia discente. Ademais, “[...] sistemas avaliativos rígidos eliminam a possibilidade de que estudantes negociem significados e produzam leituras próprias do conhecimento escolar”, afirma Michael Apple (2004, p. 103), deixando claro que tais dispositivos, em vez de fomentar aprendizagens críticas, produzem sujeitos treinados para corresponder às expectativas de um padrão previamente definido. E ainda, quando a avaliação se transforma em um processo vertical, no qual apenas o professor detém o direito de julgar, o estudante aprende, desde cedo, que sua voz não tem legitimidade para analisar a própria trajetória, muito menos para dialogar com o currículo ou para redefinir o sentido da tarefa escolar. Desse modo, instala-se uma lógica disciplinadora na qual a heteronomia se disfarça de mérito, e a obediência – muitas vezes – toma o lugar da reflexão. Além disso, cabe observar que tal racionalidade avaliativa não opera de forma isolada: ela se articula a políticas de responsabilização, ranqueamentos, comparações contínuas e à lógica neoliberal que transforma estudantes em indicadores e professores em gestores de desempenho. Na verdade, pode-se afirmar que, ao impedir que o estudante fale, interprete e coavalie sua própria aprendizagem, a escola reforça um modelo que privilegia a reprodução mecânica em detrimento da autoria, reduzindo a potência criadora das juventudes e apagando a diversidade epistemológica que emerge de suas experiências cotidianas.

Além disso, quando examinamos a avaliação escolar sob o prisma das teorias descoloniais, percebemos que ela opera, com impressionante sutileza, como um dispositivo que reafirma a colonialidade do saber – conceito formulado por Quijano que revela como determinadas formas de conhecimento foram hierarquizadas, legitimadas e impostas como universais, enquanto outras foram sistematicamente inferiorizadas. De forma complementar, convém observar que essa lógica não se manifesta apenas nos conteúdos curriculares, mas também nos modos como a escola define quem pode falar, quem pode interpretar e quem tem autoridade para produzir critérios de validação do conhecimento. Assim, Freire (1992) lembra que “[...] a palavra negada é sempre a primeira forma de opressão, pois impede o sujeito de reconhecer-se como produtor de sentido” (p. 44), indicando que a avaliação, quando estruturada de maneira autoritária, participa desse processo de silenciamento. Desde então, “[...] a matriz colonial organiza o mundo em escalas de superioridade e inferioridade que atravessam saberes, corpos e instituições”, afirma Walter Mignolo (2005, p. 71), e tal afirmação nos ajuda a compreender como a escola, mesmo sem intenção explícita, muitas vezes reproduz expectativas, controles e discursos que naturalizam a inferiorização epistêmica dos estudantes historicamente excluídos da possibilidade de se reconhecerem como sujeitos cognoscentes. E ainda, é importante destacar que esse processo se traduz no cotidiano em práticas aparentemente neutras: por exemplo, o professor que corrige a redação penalizando expressões culturais não normativas; o currículo que valoriza referências brancas como sinônimo de excelência; o sistema de notas que exige

que todos respondam da mesma forma, ignorando modos plurais de raciocínio. Dessa maneira, a avaliação deixa de ser apenas um procedimento técnico e transforma-se, silenciosamente, em uma maquinaria de legitimação epistêmica, reforçando a ideia de que apenas certos modos de falar, escrever e pensar são dignos de reconhecimento. No fundo, portanto, pode-se afirmar que a colonialidade do saber infiltra-se não apenas nos critérios avaliativos, mas também nas expectativas afetivas e simbólicas que moldam a forma como o estudante se percebe no mundo – muitas vezes, levando-o a acreditar que sua experiência, sua linguagem e sua cultura não possuem valor cognitivo.

A modernidade foi concebida como um projeto de civilização no qual o Ocidente se posicionou como modelo de humanidade, e o restante do mundo passou a ser medido, classificado e ordenado de acordo com esse padrão. O lado obscuro desse projeto é a lógica persistente que transforma diferenças em valores, atribuindo superioridade às formas ocidentais de saber e relegando outras epistemologias ao campo do folclore, da irracionalidade ou do atraso. Essa matriz colonial de poder estabeleceu as regras do que conta como conhecimento, quem está autorizado a produzi-lo e quais formas de entendimento devem ser silenciadas ou apagadas. Como resultado, instituições como a escola tornaram-se espaços centrais de reprodução dessas hierarquias, naturalizando a crença de que apenas uma visão de mundo é legítima e universal (Walter Mignolo, 2012, p. 6-7).

Todavia, quando aproximamos a discussão da avaliação escolar ao conceito de pensamento fronteiro, proposto por Mignolo, percebemos que a escola opera em um espaço de tensão contínua entre o que admite como conhecimento válido e o que desautoriza como “não escolar”, produzindo, assim, um regime epistêmico que molda silenciosamente a forma como o estudante deve existir intelectualmente. Dito isso, à medida que esse regime se fortalece, abre-se um abismo entre as experiências de mundo dos alunos e os critérios de validação impostos institucionalmente, o que cria não apenas desigualdades cognitivas, mas verdadeiros impedimentos ontológicos para que estudantes subalternizados se reconheçam como sujeitos de saber. Nesse sentido, Freire (1987) observa que “[...] quando a escola exige adaptação, ela nega justamente aquilo que torna o sujeito capaz de reinventar o mundo” (p. 59), e essa observação ilumina o modo como a avaliação hegemônica – centrada na repetição, na obediência e na previsibilidade – funciona como barreira contra formas insurgentes de leitura da realidade. Walter Mignolo esclarece que “[...] a fronteira é o lugar onde o conhecimento dominante perde seu poder de universalidade e torna-se possível imaginar mundos outros” (2003, p. 112), ideia que nos conduz a compreender que a participação estudantil na avaliação não é apenas uma inovação pedagógica, mas uma prática de ruptura, capaz de deslocar o estudante do lugar de consumidor de conteúdos para o de produtor de sentidos. E ainda, ao observarmos o cotidiano escolar, fica evidente que essa possibilidade de pensamento fronteiro é frequentemente sufocada por práticas de controle – como rubricas rígidas, rubricas invisíveis, correções punitivas e devolutivas que não dialogam – que devolvem ao aluno apenas a confirmação de seu suposto “déficit”, silenciando sua

potência criadora. Assim, a gramática institucional da escola opera como um mecanismo que impede a emergência de epistemologias plurais, mantendo a avaliação como um ritual de validação unilateral que reforça identidades obedientes e, em consequência disso, consolida uma estrutura epistêmica que teme a autonomia estudantil. Desse modo, pensar a avaliação a partir do pensamento fronteiriço implica reconhecer que somente a quebra deliberada dos muros e barreiras epistêmicos pode abrir caminhos para uma escola verdadeiramente democrática, onde a diferença deixa de ser ameaça e se torna fonte legítima de conhecimento.

Além disso, quando articulamos a discussão sobre avaliação com as pedagogias insurgentes propostas por Walsh, percebemos que a retirada programada da voz estudantil não é apenas um problema metodológico, mas um sintoma estrutural da colonialidade que organiza o cotidiano escolar e produz subjetividades dóceis, que se acostumam a pedir permissão para existir intelectualmente. Em outras palavras, a escolarização moderna, ao longo de décadas, construiu uma gramática de autoridade que determina quem pode falar, quem pode avaliar e quem deve calar, alimentando um sistema de verdade que se perpetua sem ser questionado. É por isso que Walsh (2009) afirma: “[...] as pedagogias insurgentes convocam a romper com a lógica que naturaliza a obediência, pois o ato pedagógico é sempre político” (p. 47), frase que ilumina o caráter subversivo de qualquer tentativa de inserir o estudante como agente avaliador. Do mesmo modo, Catherine Walsh declara: “[...] a insurgência pedagógica emerge do reconhecimento de que o conhecimento nasce nos corpos e nas histórias marginalizadas, e não apenas nas instituições legitimadas” (2013, p. 88), reforçando que a avaliação, quando permanece presa à racionalidade colonial, impede estudantes racializados, periféricos, LGBTQIA+ ou com trajetórias interrompidas de verem suas experiências reconhecidas como fonte legítima de saber. E ainda, quando observamos práticas comuns da escola – como devolutivas que apenas apontam erros, ausência de espaços de autoavaliação crítica, notas que encerram sentidos e eliminam perguntas – vemos que a instituição atua como dispositivo de captura da criatividade estudantil, neutralizando qualquer possibilidade de insurgência epistêmica. Assim, a participação do aluno na avaliação torna-se, aos olhos do paradigma hegemônico, uma ameaça à ordem escolar, porque ela desloca a autoridade do professor e reconfigura a lógica disciplinar que sustenta a escola moderna. Dessa forma, a inserção de práticas insurgentes não significa apenas alterar instrumentos ou metodologias, mas instaurar uma nova ética de convivência, na qual o estudante deixa de ser objeto de controle e passa a ser produtor de mundo, desestabilizando estruturas que por muito tempo se mantiveram intactas.

Contudo, ao analisarmos a engrenagem avaliativa que estrutura a escola contemporânea, torna-se evidente que existe uma gramática silenciosa – embora extremamente eficaz – que desautoriza sistematicamente o estudante como sujeito capaz de avaliar, interpretar e intervir nos processos

educativos. Desse modo, essa gramática opera por meio de pequenos rituais cotidianos: o aluno que pede permissão para falar, o caderno que deve ser organizado de determinada forma, a correção que devolve apenas erros, a “nota surpresa” que faz do medo um método, ou mesmo o boletim que transforma vidas complexas em números secos. Assim sendo, quando Dardot e Laval (2016) analisam o neoliberalismo como racionalidade que “[...] fabrica indivíduos avaliáveis e avaliadores de si mesmos, moldando subjetividades orientadas pela competição” (p. 129), vemos como a própria escola absorve essa lógica, impedindo o estudante de disputar os sentidos da avaliação e, portanto, de participar da produção coletiva do conhecimento. Apple afirma: “[...] a avaliação hegemônica é parte de uma maquinaria que seleciona, classifica e ordena corpos, legitimando desigualdades históricas ao apresentá-las como mérito individual” (2004, p. 52), trecho que nos ajuda a compreender por que a participação estudantil, quando reivindicada, aparece como afronta à legitimidade do professor ou como ameaça ao modelo de autoridade sedimentado. Além disso, convém observar que a escola, ao longo de décadas, acostumou-se a operar por uma lógica hierárquica, na qual o professor ocupa a posição do que sabe e o aluno a do que deve aprender – e calar. Do mesmo modo, mecanismos aparentemente neutros, tais como rubricas rígidas, testes padronizados, provas bimestrais e sistemas digitais de desempenho, reforçam a noção de que o estudante deve ser medido, mas não deve medir o próprio processo. Diante disso, a participação estudantil como prática avaliativa torna-se quase impensável, pois implicaria reconfigurar a própria estrutura de poder do espaço escolar, abrindo brechas para o dissenso, para o diálogo real e para a contestação das normas. Na verdade, pode-se afirmar que romper com essa gramática não significa abolir critérios, mas reconstruí-los coletivamente, permitindo que a avaliação deixe de ser dispositivo de silenciamento e se torne instrumento de emancipação compartilhada.

Grande parte desse trabalho desafia a visão ideológica do estudante como autor e criador de seu próprio destino ao descrever como a subjetividade estudantil é inscrita e posicionada em vários ‘textos’ pedagógicos. Tal trabalho constitui um idioma crítico por meio do qual comportamentos de oposição podem ser testados, a contestação política pode ser problematizada e o ‘sentido vivido’ pode ser examinado criticamente. Muito dessa nova teorização social pode ser útil para compreender como os estudantes constroem suas próprias interpretações de si e da escola por meio das políticas de voz estudantil e de representação. Compreender a voz do estudante é enfrentar a necessidade humana de dar vida ao campo dos símbolos, da linguagem e do gesto. A voz estudantil é um desejo, nascido da biografia pessoal e da história sedimentada; é a necessidade de construir e afirmar a si mesmo dentro de uma linguagem capaz de reconstruir a vida privatizada, investindo-a de significado, e de validar e confirmar a presença vivida do sujeito no mundo. Segue-se disso que tornar um estudante sem voz é torná-lo desprovido de poder¹⁵ (Giroux, 2024, p. 156-157).

¹⁵ Tradução nossa.

Além disso, quando observamos com atenção o modo como a escola reage à possibilidade de que os estudantes avaliem professores, currículos ou metodologias, percebemos um desconforto estrutural, quase visceral, que revela muito mais do que simples resistência pedagógica: revela o medo de que o paradigma hegemônico comece a rachar por dentro. Logo, à medida que o aluno assume a voz avaliadora, ele desloca a função tradicional da autoridade docente, deslocando também as bases de um sistema que se sustentou, por décadas, na “pedagogia da obediência”. De forma complementar, é nesse ponto que Giroux nos oferece uma chave poderosa, quando afirma: “[...] a crítica estudantil perturba as formas instituídas de poder, questionando não apenas o que se aprende, mas as condições sob as quais o aprendizado é imposto” (1997, p. 88). Para Ball, “[...] a escola transforma contestação em indisciplina, neutralizando qualquer tentativa de participação ativa” (2013, p. 164). Convém observar que essa postura institucional encontra respaldo em matrizes históricas profundamente coloniais, que nunca aceitaram que sujeitos subalternizados, pudessem ser legitimados como produtores de saber. E, em consequência disso, qualquer movimento de participação estudantil é imediatamente lido como insolência, como afronta, como tentativa de ruptura. Por exemplo, quando um grupo de estudantes reivindica participar da construção dos critérios de avaliação, é comum que direções escolares aleguem “falta de maturidade”, reforçando a lógica adultocêntrica que atravessa o espaço escolar. Ou ainda, quando alunos propõem revisar os instrumentos avaliativos, muitos professores entendem isso como desautorização, e não como exercício de cidadania epistêmica. Dessa forma, a participação estudantil ameaça não apenas uma técnica de ensino, mas o próprio arranjo político que organiza o saber escolar. Dito isso, pode-se afirmar que, com relativa facilidade, justamente porque desloca a hierarquia, a fala avaliadora do estudante se torna um gesto insurgente, capaz de reconfigurar, desde dentro, a própria racionalidade da escola.

Contudo, quando ampliamos o olhar para a gramática profunda que sustenta o fazer escolar, percebemos que não se trata apenas de um conjunto de normas isoladas, mas de uma arquitetura discursiva que, desde sempre, organizou quem pode falar, quem deve ouvir e quem jamais será autorizado a interferir na ordem do conhecimento. E, ainda assim, mesmo diante de inúmeras reformas, discursos modernizadores e perspectivas contra-hegemônicas, essa gramática permanece preservando seus pilares coloniais, naturalizando a ideia de que o estudante ocupa um lugar secundário, quase sempre periférico, onde pouco ou quase nada se escuta da sua voz e experiência cotidiana, no circuito da validação pedagógica. Nesse ponto, torna-se decisivo reconhecer a força política da crítica de Paulo Freire, quando ele afirma: “[...] ninguém se liberta sozinho, ninguém liberta ninguém, os homens se libertam em comunhão” (2014, p. 67). Convém ressaltar que, Catherine Walsh, cuja formulação é central para compreender o caráter insurgente da participação estudantil, afirma: “[...] a pedagogia decolonial é um processo de reexistência que confronta os limites impostos pelas estruturas de poder”

(2019, p. 52). Isto é, a gramática escolar dominante não apenas ignora a perspectiva dos estudantes, mas produz as condições de possibilidade para que eles sequer reconheçam sua própria voz como válida. Por exemplo, quando a escola define critérios avaliativos sem consulta, quando transforma a nota em instrumento de disciplina, quando desqualifica questionamentos críticos como falta de respeito, ela reinscreve a colonialidade do saber no cotidiano mais miúdo da sala de aula. Desde então, essa maquinaria silenciosa opera para transformar o aluno em objeto de aferição, e nunca em sujeito epistêmico. E, à medida que compreendemos essa estrutura, percebemos que a resistência estudantil – especialmente quando assume a forma de participação na avaliação – rompe com uma lógica sedimentada historicamente, uma lógica que, como se vê, depende do silenciamento para sobreviver. Dito isso, tensionar essa gramática é um gesto de deslocamento radical, não apenas técnico, mas ontológico e político, capaz de reconfigurar o próprio sentido da escola.

Assim sendo, quando nos aproximamos das práticas avaliativas pela via da participação estudantil, percebemos que o movimento não é apenas metodológico, mas profundamente político, pois produz um deslocamento que toca as bases da racionalidade hegemônica da escola. E, ainda, importa notar que a participação não se limita a um convite amistoso ao estudante, mas se constitui como gesto que tensiona estruturas históricas, desestabiliza hierarquias e, sobretudo, abre brechas para que outras epistemologias ganhem existência no cotidiano pedagógico. Nesse sentido, Paulo Freire oferece uma pista decisiva ao afirmar: “[...] o pensar certo é dialógico e não polêmico, porque exige comunicação e intercomunicação como fundamento de qualquer inteligibilidade” (2014, p. 23). A partir dessa compreensão, evidencia-se que práticas avaliativas centradas na voz do aluno – como coavaliação, autoavaliação e feedbacks narrativos – não são apenas estratégias técnicas, mas modos de instaurar um campo de diálogo onde antes havia silêncio imposto. De forma complementar, trouxemos Quijano, cujo pensamento ilumina a dimensão estrutural dessa transformação: “[...] a colonialidade do poder também organiza a produção de conhecimentos e define quem pode nomear a realidade e quem deve apenas recebê-la.” (2000, p. 12). Desse modo, quando o estudante participa da avaliação, rompe-se essa lógica de recepção passiva, instaurando um giro contra-hegemônico que reconfigura a própria autoridade do saber. Por exemplo, em uma prática de coavaliação, ao analisar coletivamente os critérios de qualidade de um texto, estudantes podem identificar aspectos discursivos, criativos ou argumentativos que escapam à matriz tradicional de certo/errado. Dessa forma, eles não só compreendem o objeto avaliado, mas também se compreendem como sujeitos epistêmicos que podem intervir sobre ele. E, em consequência disso, a avaliação deixa de ser um mecanismo de vigilância e passa a constituir um espaço de elaboração conjunta, onde autonomia, responsabilidade e consciência crítica se entrelaçam. Dito isso, a participação estudantil, longe de ser um adorno

pedagógico, inaugura um horizonte avaliativo que desestabiliza a lógica colonial e fortalece a dimensão democrática da sala de aula.

Nos contextos em que observamos salas de aula com diversidade linguística e cultural, encontramos um padrão recorrente: as regras e os direitos de participação eram definidos pelo professor. Era ele quem determinava quem podia falar, por quanto tempo, quando, para quem e com que finalidade. Desse modo, a hierarquia social e as relações assimétricas entre os participantes estruturavam o processo de aprendizagem, privilegiando o conhecimento do professor como único legitimado no sistema de troca. Como consequência, as experiências linguísticas e socioculturais das crianças raramente eram incorporadas às narrativas da sala de aula, pois lhes era negado acesso à participação significativa – isto é, ao próprio exercício da prática como forma de aprender. Além disso, o meio discursivo de instrução era restritivo e limitava as oportunidades para que os estudantes produzissem o mesmo tipo de discurso que se esperava que eles aprendessem. Mesmo quando eram incentivados a produzir textos escritos ou orais, não se encorajava que utilizassem a linguagem para narrar suas próprias experiências ou questionar as realidades sociopolíticas e econômicas de suas vidas cotidianas. Assim, tanto a linguagem de instrução quanto a forma de discurso reconstruíam e preservavam práticas tradicionais de uso da linguagem, de interação e de circulação do conhecimento, características da instrução centrada no professor e descontextualizada¹⁶ (McLaren, 1994, p. 157-158).

Por outro lado, quando deslocamos a avaliação para um regime de coavaliação, percebemos imediatamente que a sala de aula se transforma em um espaço vivo, onde professores e estudantes negociam sentidos, ajustam expectativas e constroem coletivamente os critérios que orientarão o processo. E ainda, para tornar isso visível, imagine uma turma organizada em pequenos círculos: cada grupo recebe três textos produzidos pelos colegas e, antes de qualquer julgamento, o professor propõe que todos elaborem, juntos, uma lista de elementos que caracterizam um bom argumento – clareza, coerência, uso de exemplos, precisão conceitual. Logo após esse momento, o professor escreve no quadro as sugestões emergentes e, pouco a pouco, os estudantes observam que seus olhares sobre a qualidade do texto também importam, o que produz uma mudança sensível na atmosfera da aula. Nesse ponto, Freire no fluxo discursivo, ao falar sobre a responsabilidade crítica do educador, afirma que “[...] ensinar exige a disponibilidade para o diálogo, para reconhecer-se inacabado e aberto ao que o outro também sabe” (2014, p. 41). De forma complementar, Giroux reforçar a dimensão política dessa prática: “[...] a sala de aula democrática emerge quando a autoridade se torna relacional e não impositiva” (2011, p. 56). Assim, enquanto os estudantes discutem os textos avaliados, surgem observações minuciosas – “[...] acho que aqui faltou exemplo”, “[...] nesta parte eu me perdi”, “[...] esse trecho ficou muito forte, me convenceu” – e essas leituras, antes invisibilizadas, passam a orientar revisões reais, tornando o processo formativo algo compartilhado, afetivo e profundamente dialógico. Convém observar que, ao final dessa atividade, cada grupo entrega não apenas uma nota ou julgamento, mas um registro das negociações feitas, das dúvidas surgidas e das escolhas

¹⁶ Tradução nossa.

argumentativas que consideraram mais potentes, o que evidencia que a coavaliação produz consciência crítica, pertencimento e apropriação do processo pedagógico. Assim, essa metodologia não apenas modifica o instrumento avaliativo, mas reconfigura o próprio sentido de aprender, pois devolve ao estudante a possibilidade de ser autor do olhar avaliador, rompendo a lógica colonial que o confinava ao papel de destinatário do saber.

Além disso, quando nos voltamos para a autoavaliação como prática formadora, percebemos que ela inaugura um gesto radical: o estudante deixa de ser apenas um observável para tornar-se observador de si mesmo, isto é, autor de uma narrativa que se entrelaça com seu percurso de aprendizagem. Neste sentido, para tornar essa cena palpável, imagine a seguinte situação: o professor distribui uma folha em branco e solicita que cada estudante escreva, de forma livre, três momentos da aula ou da semana em que sentiu que aprendeu algo significativo, três momentos em que encontrou dificuldades e, por fim, três estratégias que poderia adotar para superar essas dificuldades. À medida que a sala se acomoda nesse silêncio produtivo, é possível ver alguns alunos franzindo a testa, outros sorrindo ao recordar descobertas, outros ainda hesitando, como se estivessem autorizando-se pela primeira vez a refletir sobre si mesmos. Diante desse quadro, Freire pontua: “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática sem a qual nada se consolida” (2014, p. 87). Para Brookfield “[...] o ato de autoavaliar-se revela não apenas o que o estudante sabe, mas como se vê enquanto sujeito que age e interpreta” (2017, p. 44). Assim, enquanto o professor caminha entre as mesas, observa que alguns estudantes começam a escrever relatos emocionados – “[...] descobri que consigo explicar para os outros”, “[...] percebi que preciso pedir ajuda antes de desistir”, “[...] acho que me escondo na sala quando não entendo algo” – e essas narrativas, tão singulares, tornam-se material vivo para a construção de percursos pedagógicos mais humanos. Convém observar que, ao final da atividade, o professor não recolhe as folhas para dar nota, mas para dialogar. Ele se senta com cada aluno por alguns minutos, comenta trechos, pergunta mais, devolve a palavra. Dessa forma, a autoavaliação transforma-se em espaço de acolhimento e autonomia, no qual o estudante não apenas reconhece seu processo, mas legitima sua capacidade de nomeá-lo. Assim, essa metodologia rompe a lógica colonial que historicamente desautorizou os estudantes a falar sobre si mesmos, pois, quando refletem sobre sua trajetória, eles produzem saber – e não há algo mais profundamente contra-hegemônico do que isso.

De forma complementar, a avaliação dialógica emerge como um espaço em que professor e estudantes constroem, juntos, uma interpretação compartilhada da aprendizagem, dialogando sobre processos, sentidos, dúvidas e caminhos possíveis, enquanto cada fala vai redesenhando os contornos do que é compreender. E, para tornar essa dinâmica visível, imagine uma sala em que o professor organiza os estudantes em um semicírculo, justamente para marcar, simbolicamente, que não há

hierarquia espacial; ele apresenta um problema desafiador relacionado ao conteúdo estudado – por exemplo, uma situação de conflito ético presente em um texto literário ou em uma investigação científica – e pergunta, com genuína curiosidade, como cada um percebeu esse desafio ao longo da semana. Nesse instante, vozes começam a surgir, algumas tímidas, outras firmes, e o professor, atento ao ritmo da roda, devolve perguntas, provoca relações e pede que os estudantes dialoguem entre si, criando um tecido conversacional em que todos passam a ocupar o lugar de intérpretes. Nesse momento, como observa Freire (1996), “[...] o diálogo se funda no encontro amoroso dos seres humanos, que se reconhecem como inacabados” (p. 92). À medida que o debate avança, alguns estudantes começam a questionar suas certezas, outros formulam novas hipóteses e, sobretudo, muitos percebem que aprender não é repetir respostas, mas reconstruir significados em conjunto. Para Giroux: “[...] a pedagogia crítica exige que os estudantes se tornem coautores do conhecimento, intervindo nas estruturas discursivas que moldam a experiência escolar” (2005, p. 58). E, enquanto isso ocorre, o professor registra em um quadro lateral as palavras-chave mencionadas pelos alunos – dúvida, coragem, conflito, descoberta, mudança – permitindo que a sala visualize o movimento de pensamento que se forma coletivamente. Logo após, ele retoma esses termos e pergunta de que maneira cada um deles apareceu na compreensão de cada estudante, abrindo assim um circuito de reflexão no qual a avaliação deixa de ser um fim e passa a ser uma travessia. Dessa forma, torna-se claro que a avaliação dialógica não busca medir, mas compreender; não pretende classificar, mas reposicionar; não objetiva prescrever, mas abrir frestas para que os sujeitos, reconhecendo-se uns nos outros, desenvolvam autonomia intelectual e sensibilidade ética. Assim, esse tipo de prática desloca a lógica colonial da escola, pois democratiza o uso da palavra e valida saberes que, historicamente, foram silenciados.

O diálogo é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado. Por isso mesmo, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua. Sendo encontro de homens que pronunciam o mundo, é um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro (Freire, 2014, p. 87-88).

Assim sendo, as devolutivas horizontais constituem um movimento pedagógico que, pouco a pouco, vai desfazendo a assimetria tradicional entre quem ensina e quem aprende, criando um ambiente em que professor e estudantes se reconhecem como sujeitos capazes de interpretar processos, dificuldades e potências de modo compartilhado, quase como se a sala de aula respirasse em conjunto. E, para tornar esse cenário palpável, represente mentalmente um professor que, após uma atividade investigativa, reúne a turma em pequenas rodas de conversa, distribuindo entre os estudantes fichas

com trechos de suas próprias produções – algumas frases potentes, outras ainda em elaboração – para que eles, de forma colaborativa, identifiquem avanços, sugiram caminhos e reconheçam gestos de autoria uns nos outros. Nessa cena, não se trata de corrigir, mas de dialogar; não se trata de apontar falhas, mas de compreender trajetórias. É nesse fluxo de escuta que, como lembra hooks (2003), “[...] a sala de aula se transforma quando todos se sentem convidados a falar e a ser ouvidos” (p. 45). Logo, à medida que essas interações se intensificam, os estudantes começam a perceber que a devolutiva não é algo que lhes é imposto, mas um espaço relacional que produz pertencimento e engajamento, permitindo que se reconheçam como autores legítimos. Assim, “[...] o conhecimento se produz na reciprocidade das consciências que se afetam e se transformam no ato mesmo de comunicar” (Freire, 1987, p. 103). Nessa perspectiva, convém observar que o professor assume o papel de mediador e não de juiz, orientando o grupo a formular devolutivas que descrevam processos, valorizem singularidades e proponham possibilidades, sempre sustentadas por um olhar ético e coletivo. Por exemplo, quando uma estudante compartilha sua dificuldade em articular argumentos, os colegas – em vez de atribuir notas – elaboram sugestões específicas, como reorganizar ideias, ampliar referências e integrar exemplos concretos. Desse modo, a sala se converte em um território de construção conjunta, onde cada voz, mesmo a mais tímida, encontra lugar para se expressar. Dito isso, as devolutivas horizontais instauram um giro contra-hegemônico que rompe com a verticalidade avaliativa, pois deslocam a centralidade do professor e ativam a potência criadora dos estudantes, afirmando que aprender é sempre um gesto compartilhado que se sustenta na ética da escuta e no reconhecimento mútuo.

Além disso, os feedbacks narrativos despontam como uma das práticas avaliativas mais potentes para romper com a lógica classificatória tradicional, sobretudo porque recolocam a experiência do estudante no centro do processo, fazendo da escrita avaliativa não um veredito, mas um gesto de acolhimento interpretativo. Para ilustrar de modo vivo essa dinâmica, idealize uma professora que, ao invés de registrar apenas um conceito ou número, devolve aos estudantes pequenas cartas personalizadas, narrando o percurso cognitivo observado: ela destaca, por exemplo, como a aluna reorganizou seu argumento após uma discussão coletiva, ou como determinado grupo incorporou dados empíricos ao relatório final de maneira criativa e rigorosa. Essa escrita, lenta e cuidadosa, funciona como um espelho sensível – um espelho que devolve não apenas erros ou acertos, mas traços de autoria, movimentos de pensamento, hesitações que anunciam futuros avanços. E ainda, convém destacar que hooks (1994) afirma que “[...] ensinar exige reconhecer o aluno como sujeito completo, cujas histórias e afetos moldam a forma como aprende” (p. 78), reforçando que a narrativa avaliativa se torna uma tecnologia pedagógica capaz de legitimar identidades e trajetórias. Neste sentido, “[...] a comunicação pedagógica é sempre um ato de significação que implica responsabilidade com o processo do outro” (1996, p. 112). Nessa perspectiva, os feedbacks narrativos ganham força quando

incorporam detalhes concretos da vivência escolar – como o momento em que um estudante revisita uma atividade anterior e percebe, finalmente, que conseguiu articular conceitos que antes pareciam desconexos, ou quando um grupo percebe que passou a formular hipóteses mais robustas após uma sequência de debates dialógicos. Assim, o professor deixa de ser mero avaliador para se tornar escriba das potências do processo, registrando nuances que a nota jamais captaria. Dessa forma, o feedback narrativo contribui para deslocar a lógica colonial que reduz o aluno a objeto de medição, pois reinscreve a avaliação como encontro ético e dialógico, no qual a palavra docente tem função de reconhecimento e não de controle. Na verdade, essa prática institui um círculo virtuoso de pertencimento e autonomia, reforçando que aprender é sempre atravessar caminhos que fazem sentido porque alguém os lê conosco, com atenção, respeito e compromisso formativo.

De forma complementar, quando observamos os efeitos epistemológicos e emancipatórios dessas práticas contra-hegemônicas, percebemos que a participação estudantil redefine silenciosamente – mas com enorme potência – as bases que estruturam a própria noção de conhecimento escolar, produzindo deslocamentos que, embora sutis no início, transformam profundamente a ecologia da sala de aula. E ainda, sempre que o aluno passa a participar do julgamento do que aprendeu, inauguram-se formas inéditas de leitura de si, do outro e do mundo, rompendo tanto com o mito da neutralidade avaliativa quanto com a crença de que apenas o professor possui legitimidade epistemológica. Nesse sentido, quando hooks (1994) escreve que “[...] uma educação libertadora deve criar condições para que os estudantes assumam a autoria de suas próprias leituras de mundo” (p. 62), ela ressalta a ideia de que a avaliação participativa opera como prática de autoconhecimento crítico. E, diante disso, “[...] o diálogo não é concessão, mas fundamento da construção do saber coletivo” (Freire, 1970, p. 89). Assim, pode-se notar que, à medida que o estudante deixa de ser espectador e passa a ser interlocutor, ele se vê chamado a justificar escolhas, argumentar com maior precisão, identificar lacunas e reconhecer aprendizagens que antes lhe eram invisíveis, produzindo aquilo que alguns autores denominam reorganização epistêmica do aprender. Por exemplo, durante uma atividade de coavaliação, quando um aluno precisa explicar ao colega por que determinado conceito foi bem aplicado ou por que certa estratégia de resolução foi mais consistente, ele aprofunda sua compreensão ao produzir metarreflexões sobre o que significa conhecer. Dessa forma, a sala de aula deixa de funcionar como palco da transmissão unilateral e passa a se constituir como comunidade de investigação, em que cada estudante participa da circulação de sentidos, assumindo responsabilidade sobre o percurso coletivo. Em consequência disso, a prática avaliativa – historicamente marcada por hierarquias verticais – torna-se um espaço de exercício democrático, em que a autoridade se converte em referencial ético-pedagógico e não em imposição disciplinar. Com

efeito, esses deslocamentos desestabilizam a lógica colonial do silenciamento, abrindo caminho para modos mais horizontais, plurais e humanizados de produzir conhecimento no cotidiano escolar.

A noção de *voz* constitui o ponto em torno do qual pode emergir uma teoria tanto do ensinar quanto do aprender, uma teoria que aponta para novas formas de relações sociais e para modos desafiadores de enfrentar a vida cotidiana. O conceito de voz em Giroux refere-se ao conjunto multifacetado e interligado de significados por meio dos quais estudantes e professores engajam-se no diálogo. A voz é um conceito pedagógico importante porque alerta os professores para o fato de que todo discurso é situado historicamente, mediado culturalmente e obtém parte de seu significado da interação com os outros. Embora o termo voz possa referir-se a um discurso internalizado e privado, tal discurso não pode ser compreendido sem situá-lo em um universo de significados compartilhados, isto é, nos símbolos, narrativas e práticas sociais da comunidade ou cultura na qual o diálogo ocorre. O termo voz refere-se à gramática cultural e ao conhecimento de fundo que os indivíduos utilizam para interpretar e articular sua experiência¹⁷ (McLaren, 2014, p. 209-210).

Além disso, quando deslocamos o foco para a autoavaliação como potência contra-hegemônica, torna-se possível perceber que essa prática não se limita a um exercício de introspecção, mas inaugura um modo distinto de o estudante narrar a si mesmo, isto é, de tornar visível aquilo que, no modelo tradicional, permanece oculto pela lógica classificatória. E ainda, convém observar que a autoavaliação, quando conduzida de forma dialógica e profundamente orientada pela escuta, reconfigura as relações entre ensinar e aprender, pois transforma o aluno em pesquisador de sua própria trajetória, permitindo que ele identifique processos, reconheça dificuldades, valorize avanços e se posicione criticamente frente às expectativas escolares. Nesse sentido, quando hooks (1994) afirma: “[...] ensinar é sempre um ato que envolve risco, pois convoca sujeitos a confrontarem suas próprias narrativas” (p. 41), ela sublinha a ideia de que pedir ao estudante que se avalie é convidá-lo a romper com o silêncio que historicamente o moldou. Freire, afirma que “[...] é no ato de dizer-se que o sujeito se reconhece como inacabado e, portanto, como ser de possibilidade” (1970, p. 102). Dessa maneira, pode-se notar que a autoavaliação não é uma tarefa burocrática, mas um dispositivo ético-político que materializa a autonomia ao permitir que o aluno reconheça sua própria voz como fonte legítima de conhecimento sobre seu processo. Considere o seguinte, vislumbre uma sala de aula em que, ao final de um projeto interdisciplinar, cada estudante escreve uma carta avaliativa direcionada a si mesmo, descrevendo não apenas o produto final, mas o caminho percorrido: as dúvidas que surgiram, as escolhas metodológicas, os momentos de colaboração e de conflito, as aprendizagens imprevistas, os travamentos que tiveram ao longo do desenvolvimento da atividade, as buscas por ajuda. Enquanto o professor circula pela sala, ele não julga a escrita, mas formula perguntas que ampliam o campo reflexivo – “[...] o que levou você a mudar essa estratégia?”, “[...] em que momento percebeu que

¹⁷ Tradução nossa.

estava aprendendo algo novo?”, “[...] como essa atividade alterou sua compreensão do tema?”. Assim, o aluno, ao responder, produz camadas de sentido sobre si e sobre o trabalho coletivo, reconfigurando a avaliação como processo de consciência crítica. Em outras palavras, trata-se de um movimento que rompe simbolicamente com a avaliação como dispositivo colonial de controle, pois desloca o centro da autoridade e inaugura um modo de existir cognitivamente mais complexo, sensível e profundamente democrático. Logo, a autoavaliação emerge como prática de formação e não de punição, como reconhecimento e não apagamento, como possibilidade de o estudante assumir-se autor de sua própria trajetória.

Contudo, à medida que avançamos para a avaliação dialógica como prática profundamente transformadora, é possível perceber que ela opera como uma espécie de reorganização sensível da vida cotidiana da sala de aula, pois desloca a autoridade avaliativa do professor para um campo compartilhado, no qual escuta, argumentação e corresponsabilidade passam a constituir o núcleo do processo. Assim, convém observar que a avaliação dialógica não acontece em momentos isolados, mas se constrói em microgestos – o professor que se senta ao lado do aluno, a roda de conversa que se abre para que o grupo analise o percurso, o tempo dilatado para que cada estudante explique suas escolhas. E ainda, quando autores como Santos (2010) escrevem que “[...] o diálogo produz sujeitos capazes de reconhecer o outro como fonte legítima de saber” (p. 77), reforçam a compreensão de que avaliar dialogicamente significa assumir que ninguém aprende sozinho, e que a aprendizagem só se completa quando é compartilhada. Freire afirma: “[...] não há diálogo verdadeiro se não existe humildade, se não existe amor ao mundo e aos homens” (1970, p. 89), lembrando que a avaliação dialógica depende de um tipo de relação ética que desautoriza práticas punitivas e abre espaço para que a palavra circule, se expanda e se transforme. Para tornar esse cenário mais visível, veja mentalmente uma turma de Ensino Fundamental em que, após desenvolverem um trabalho de investigação sobre o bairro, os estudantes se reúnem em pequenos grupos para analisar suas produções. O professor, sentado no chão junto a eles, pergunta: “[...] como vocês decidiram os lugares que iriam observar?”, e outro aluno intervém: “[...] nós mudamos de plano porque percebemos que a praça estava vazia naquele horário”. Logo após, cada grupo apresenta ao coletivo não apenas os resultados, mas também os impasses, os erros, as dúvidas, e é justamente desse material bruto – muitas vezes negligenciado em avaliações tradicionais – que o professor constrói seu parecer. Dessa forma, emerge uma compreensão mais complexa de aprendizagem, pois o foco deixa de ser o desempenho individual para se tornar o processo coletivo, tecido pelas relações entre sujeitos, narrativas e territórios. A avaliação dialógica, assim, configura-se como rompimento simbólico da lógica colonial e tecnicista, pois devolve ao aluno o direito de dizer-se e ao professor o dever ético de escutá-lo profundamente, reconhecendo que o conhecimento se produz na fronteira entre vozes, experiências e mundos.

De forma complementar, quando pensamos nas devolutivas horizontais como prática estruturante de uma avaliação contra-hegemônica, torna-se evidente que elas exigem um rearranjo profundo da ecologia relacional da sala de aula, já que reposicionam professor e estudantes não mais em polos hierárquicos, mas em pontos de uma mesma trama discursiva, sustentada pela escuta, pelo reconhecimento mútuo e pela corresponsabilidade na produção do saber. Assim, vale destacar que, ao oferecer uma devolutiva horizontal, o professor abandona o tom prescritivo e assume um movimento de diálogo investigativo, como quando comenta com a turma, após uma apresentação: “[...] percebi que vocês ampliaram bem os argumentos desta vez, talvez porque o grupo discutiu mais antes de escrever”, abrindo o espaço para que os próprios estudantes completem, tensionem ou reinterpretem o sentido da fala. Nesse contexto, Aven (2018) lembra que “[...] sistemas complexos se fortalecem quando seus componentes interagem em condições de reciprocidade” (p. 42), e tal observação permite compreender que a sala de aula, entendida como sistema vivo, floresce quando a devolutiva deixa de ser monólogo para se tornar interlocução. Hooks afirma: “[...] a aprendizagem emancipadora requer uma ética do envolvimento, na qual cada voz importa e transforma o coletivo” (1994, p. 112), reforçando que a horizontalidade não é apenas método, mas postura política. Para ilustrar com nitidez esse processo, conceba uma turma do 9º ano que produz pequenos ensaios sobre desigualdade urbana. Após a leitura dos textos, a professora organiza uma roda e, em vez de distribuir notas, convida cada estudante a dizer o que percebeu sobre sua escrita e sobre a dos colegas. Em seguida, ela intervém pontualmente, nunca para corrigir de forma impositiva, mas para apontar relações, evidências e possibilidades – por exemplo: “[...] notei que você usou exemplos potentes, mas talvez valha explorar mais a causa estrutural da desigualdade que você mencionou”. O aluno escuta, comenta, reformula, enquanto outro colega acrescenta: “[...] eu reparei que o texto dela ficou mais forte quando trouxe a experiência da família”. Dessa dinâmica emergem deslocamentos sensíveis: estudantes passam a reconhecer-se como produtores de conhecimento, a escrita deixa de ser tarefa individualizada e, progressivamente, instala-se uma ética coletiva em que o erro é discutido sem medo, e a aprendizagem torna-se prática compartilhada. Em consequência disso, as devolutivas horizontais rompem com a lógica colonial que separa quem sabe de quem aprende e instauram um regime de avaliação mais justo, mais dialógico e mais humano, capaz de restaurar o lugar da palavra estudantil como vetor legítimo da vida escolar.

Não existe diálogo verdadeiro se não há, nos seus sujeitos, um pensar crítico, amoroso, humilde, que reconheça o outro como presença indispensável na construção do conhecimento. Por isso, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, exige a escuta sensível que se abre ao que ainda não foi dito, ao que precisa ser dito. O educador que se recusa a ouvir, que apenas prescreve, que apenas determina, transforma a relação pedagógica num monólogo autoritário que nega a possibilidade de que os estudantes se reconheçam como sujeitos de sua própria prática. Ensinar, portanto, implica aprender com o outro, implica aceitar que a prática educativa se dá num movimento de mão dupla, em que a devolução crítica do professor provoca, mas não sufoca, e em que a palavra do aluno ilumina, questiona e refaz o percurso coletivo. É na troca solidária e horizontal que a aprendizagem ganha sentido e se torna experiência compartilhada (Freire, 2014, p. 66-67).

Soma-se a isso, quando se trata dos feedbacks narrativos como prática avaliativa contra-hegemônica, a possibilidade de perceber que eles inauguram um modo radicalmente distinto de compreender o ato de avaliar, pois transformam a devolução do professor em um texto dialógico, descritivo e situado, capaz de restituir à experiência escolar sua densidade humana, suas contradições e suas potências. Assim, em vez de uma nota seca ou de frases protocolares como “melhorar a argumentação”, o docente se dirige ao estudante como alguém que o acompanha no percurso, escrevendo, por exemplo: “[...] ao longo desta atividade, percebi que você se arriscou mais nas interpretações, sobretudo naquele trecho em que articulou desigualdade e território, e isso mostrou um avanço importante na sua autonomia analítica”. Essa forma de escrever cria uma ponte afetiva e cognitiva, pois mostra que o professor viu o estudante – viu o seu esforço, suas pausas, seus desvios e suas descobertas – e, ao mesmo tempo, devolve a ele um mapa de si mesmo como sujeito aprendente. Não é por acaso que Ball (2004) afirma que “[...] a performatividade esvazia o sujeito, convertendo-o em portador de resultados e não de processos” (p. 67), e, quando escrevemos devolutivas narrativas, deslocamos exatamente esse eixo: recolocamos o processo no centro da experiência formativa. Logo, Freire declara: “[...] ninguém amadurece de repente: crescemos no diálogo, na práxis que nos desafia a ser mais” (1970, p. 94), iluminando a necessidade de que o feedback seja não apenas comentário, mas convite à continuidade, à reinvenção, ao caminhar conjunto. Pense na possibilidade de uma professora do Ensino Médio que, após receber análises críticas sobre fake news, lê cada texto com atenção minuciosa e responde a cada estudante com um pequeno relato personalizado, algo como: “[...] quando você descreve o impacto emocional da notícia falsa, a sua escrita ganha força; talvez, na próxima versão, você possa explorar mais como esse impacto se relaciona com as estruturas de poder que discutimos em aula”. O aluno, ao receber esse retorno, não encontra apenas correções, mas uma narrativa sobre sua própria trajetória intelectual, escrita de modo que possa enxergar, quase como se estivesse diante de um espelho, aquilo que ainda está em elaboração. Em outra situação, um estudante que costuma ter medo de expor suas ideias lê no feedback do professor: “[...] senti que você hesitou no início do parágrafo, mas, quando finalmente afirmou sua posição, sua análise ficou muito potente; continue confiando no seu argumento, pois ele sustenta bem a crítica que você construiu”. Essa escrita

devolutiva, longa, descritiva, cheia de nuances, retira o estudante do lugar de objeto avaliado e o reposiciona como autor em formação, como sujeito de enunciação. Assim, os feedbacks narrativos instauram uma ética da escuta e da palavra compartilhada, rompendo com a frieza tecnocrática das notas e promovendo uma avaliação profundamente humanizada, que valoriza a singularidade, a diversidade de ritmos e a complexidade dos gestos de aprender.

Neste sentido, à medida que reunimos todos os elementos discutidos – coavaliação, autoavaliação, avaliação dialógica, devolutivas horizontais e feedbacks narrativos – torna-se possível compreender, de forma mais ampla, como a participação estudantil produz um giro epistemológico real, deslocando a avaliação do campo da obediência para o da autoria, e transformando a sala de aula em um território compartilhado de produção de sentidos, de escuta mútua e de insurgência pedagógica. Isto é, quando o estudante deixa de ser apenas destinatário de juízos e passa a ser produtor de critérios, argumentos e interpretações, a lógica colonial que sustenta a avaliação tradicional começa a ruir lentamente, abrindo espaço para novas formas de existir nesse processo. Não apenas isso, mas também se evidencia que a participação ativa cria vínculos, fortalece a confiança e reconfigura o poder circulante no cotidiano escolar. E, assim sendo, quando professores e estudantes constroem juntos as regras, os critérios, as análises e as leituras críticas de suas próprias práticas, inauguram uma racionalidade pedagógica que rompe com o que Walsh descreve como “[...] pedagogias que insurgem contra o estabelecido, reabrindo caminhos para que outros modos de conhecer e de existir entrem na escola” (2009, p. 58). Quijano declara: “[...] a colonialidade do saber organiza hierarquias que naturalizam quem fala, quem pode falar e quem deve permanecer silenciado” (2005, p. 122), o que ajuda a compreender por que a participação estudantil, quando levada a sério, não é mero adorno metodológico, mas intervenção política profunda no coração das estruturas avaliativas. Desse modo, pense em um momento de fechamento de unidade temática, em que a professora organiza um círculo de escuta e convida cada estudante a comentar não apenas o que aprendeu, mas também o que ensinou ao longo das interações com os colegas. Um aluno diz: “[...] eu nunca tinha pensado que minha pergunta poderia ajudar alguém”, e outro responde: “[...] quando você explicou aquele conceito no quadro, eu finalmente entendi”. A docente, ao ouvir essas falas, registra-as como elementos de avaliação coletiva, porque ali – na circulação da palavra – há evidências concretas de aprendizagem, de autonomia e de presença. Posteriormente, ela entrega um pequeno texto a cada estudante, devolvendo os movimentos que percebeu: “[...] sua participação cresceu muito nos debates; você escutou com atenção e devolveu perguntas potentes que ajudaram o grupo a avançar”. Essa escrita final, carregada de humanidade e rigor, dá fechamento ao processo avaliativo sem recorrer a notas, rankings ou comparações. Com efeito, a participação estudantil, quando assumida como princípio estruturante da avaliação, reinscreve o aluno como sujeito pleno, produtor de conhecimento, e

transforma a escola em um espaço de democratização real, no qual todos são chamados a pensar, agir e decidir coletivamente.

Assim, quando pensamos a participação estudantil como gesto descolonial, percebemos que ela emerge, desde o início, como uma prática profundamente subversiva, pois desloca as bases de autoridade que estruturam a escola moderna, e ainda, confronta a arquitetura colonial de produção do silêncio que historicamente definiu quem pode falar, quem deve apenas escutar e quem, por fim, jamais deveria interferir nos processos de avaliação que legitimam o próprio funcionamento do sistema escolar. Desse modo, vale destacar que incluir a voz do aluno não se reduz a um ato metodológico, mas sim a um movimento político que tensiona a colonialidade do poder e do saber¹⁸. Em outras palavras, ao permitir que estudantes participem da definição de critérios, da construção de sentidos avaliativos e da análise dos próprios percursos, a escola desafia o que Quijano chamou de “[...] classificação hierárquica das capacidades epistêmicas que sustentam relações de dominação” (2000, p. 52), e, portanto, rompe com dispositivos que naturalizam a inferiorização do saber estudantil. Além disso, é fundamental observar que, como afirma Walter Mignolo, “[...] pensar a partir das fronteiras é romper com o centro que determina o que é conhecimento legítimo” (2012, p. 88), evidenciando que a participação estudantil é, simultaneamente, uma insurgência epistêmica e um gesto ético de redistribuição do direito à palavra. Assim sendo, quando o aluno intervém no processo avaliativo, o que se transforma não é apenas a técnica, mas a geopolítica do conhecimento que sustenta a vida escolar. E, desse modo, convém observar que tal deslocamento produz fissuras significativas: desafia currículos rigidamente prescritos, amplia as margens de criação, devolve ao estudante seu status de sujeito e institui novas possibilidades de convivência pedagógica que relativizam a verticalidade institucional. Por isso, a participação estudantil inaugura horizontes que escapam ao paradigma colonial da obediência, operando como gesto de desobediência epistêmica e prática radical de democratização da avaliação.

¹⁸ A colonialidade do poder e do saber, formulada por Aníbal Quijano, evidencia que a modernidade não apenas organizou sistemas econômicos e políticos hierárquicos, mas também instituiu uma matriz epistêmica que define quais conhecimentos são legitimados e quais são inferiorizados. Essa dupla colonialidade opera ao articular raça, trabalho, autoridade e conhecimento em um padrão que naturaliza desigualdades e produz subjetividades subordinadas, mantendo estruturas coloniais mesmo após o fim formal do colonialismo. No campo educacional, isso se expressa quando currículos, avaliações e práticas pedagógicas reforçam epistemologias eurocêntricas, silenciando saberes indígenas, afro-diaspóricos e populares, e restringindo o reconhecimento de outras formas de existência e interpretação do mundo. Como afirma Quijano, “[...] a colonialidade do poder também organiza a produção de conhecimentos e define quem pode nomear a realidade e quem deve apenas recebê-la” (Quijano, 2000, p. 12), revelando que descolonizar a educação implica desestabilizar os critérios que sustentam essa hierarquia epistêmica. Ver: QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 201-246.

A modernidade se desenvolveu como uma narrativa que oculta seu lado mais obscuro, uma lógica de colonialidade que conseguiu, durante séculos, classificar povos, conhecimentos e histórias segundo uma única escala ocidental de valor. Essa retórica de salvação e progresso negou legitimidade a outras tradições epistêmicas e proclamou a si mesma como a única rota para a verdade e a razão. A chave para compreender esse longo processo é que a colonialidade não terminou com o fim das administrações coloniais; ela persistiu como matriz que regula quem está autorizado a conhecer, quem deve permanecer em silêncio e quais perspectivas são descartadas como irrelevantes. O pensamento descolonial, portanto, começa com um ato de desobediência epistêmica que rompe com a gramática imperial do conhecimento e reloca o pensar nas experiências corporificadas daqueles historicamente empurrados para as margens. É nesse espaço-fronteira que novas formas de saber emergem, desafiando a hegemonia do centro e abrindo caminhos para a reconstituição epistêmica¹⁹ (Mignolo, 2012, p. 9-10).

Desse modo, quando observamos os limites estruturais que atravessam a participação estudantil, percebemos que tais barreiras não são meramente administrativas, mas, ao contrário, revelam um arcabouço histórico e político que configura a escola como espaço onde a colonialidade epistêmica se reproduz continuamente, especialmente no que diz respeito à avaliação, que permanece organizada como instrumento de controle e não como território de construção coletiva. E ainda, é justamente nesse ponto que o debate deste artigo se aproxima, criativamente, da provocação de Spivak ao indagar se o subalterno pode falar, pois, no interior da escola brasileira, a pergunta assume outra forma: pode o aluno avaliar? É importante destacar que políticas curriculares como a BNCC, somadas às avaliações externas e às pressões performativas do neoliberalismo educacional, produzem um ambiente no qual a palavra estudantil raramente é considerada critério legítimo de validação pedagógica, configurando um cenário onde o silêncio se torna regra e a fala, exceção. Assim, quando Apple analisa as engrenagens do tecnicismo, ele observa que “[...] as reformas educativas frequentemente reforçam a lógica da eficiência empresarial, obscurecendo as vozes que não se encaixam nos padrões hegemônicos” (2019, p. 64), o que demonstra a dificuldade de implementação de práticas avaliativas compartilhadas. Em complemento, é fundamental observar que Ball (2008) aprofunda essa crítica ao afirmar que “[...] a cultura performativa reconfigura professores e alunos como operadores de resultados, enfraquecendo qualquer espaço para processos dialógicos” (p. 42), evidenciando como a arquitetura institucional bloqueia iniciativas de participação genuína. Além disso, convém ressaltar que a formação docente raramente prepara o professor para lidar com dispositivos participativos, gerando insegurança pedagógica, medo de perda de controle e resistência às práticas que desafiam a hierarquia tradicional da sala de aula. Decerto, a participação estudantil não se realiza plenamente porque se choca com estruturas rígidas, burocráticas e profundamente coloniais, que tratam o aluno como objeto de políticas e não como sujeito de direitos. Assim sendo, pode-se afirmar que, ao trazer o horizonte de Spivak para o campo educacional, este artigo busca demonstrar

¹⁹ Tradução nossa.

que a grande questão não é apenas se o subalterno pode falar, mas se a escola está disposta a ouvi-lo – e, mais ainda, a permitir que ele avalie, critique e ressignifique as práticas que o formam.

Além disso, ao analisarmos os conflitos institucionais que emergem quando se tenta implementar práticas avaliativas participativas, percebemos que a escola se mostra atravessada por profundas tensões entre o desejo de transformação e as amarras históricas que sustentam sua organização disciplinar. Desse modo, professores frequentemente se veem divididos entre a necessidade de responder às exigências externas – como metas, indicadores, provas padronizadas – e a aspiração de construir um ambiente pedagógico verdadeiramente democrático, no qual estudantes possam exercer agência crítica. Assim, quando Giroux discute os mecanismos de regulação escolar, ele observa que “[...] a pedagogia crítica só se realiza quando rompe com as estruturas que domesticam a imaginação e restringem a participação” (2011, p. 77), apontando que as resistências institucionais não decorrem apenas de práticas individuais, mas de um sistema que opera para manter a estabilidade da ordem escolar. E, de forma complementar, vale destacar que, Paulo Freire afirma: “[...] ensinar exige a coragem de abrir espaços para a palavra do outro, mesmo quando essa palavra desestabiliza nossas certezas” (1996, p. 44), lembrando-nos de que o medo docente diante da participação estudantil tem raízes éticas, políticas e afetivas. Logo, convém observar que muitos educadores receiam perder o controle da turma, serem avaliados negativamente pelos próprios estudantes ou não conseguirem conduzir processos dialógicos complexos, o que revela um cenário no qual a participação estudantil é percebida, ainda, como ameaça à autoridade docente. Contudo, em linhas gerais, tais tensões evidenciam que a participação não é um mero recurso didático, mas uma intervenção profunda no modo como a escola concebe poder, legitimidade e conhecimento. E, além disso, quando o aluno passa a participar, ele questiona a gramática tradicional da escola, deslocando papéis, explicitando contradições e expondo fragilidades institucionais que, durante décadas, permaneceram naturalizadas. Dessa forma, os conflitos institucionais não são obstáculos isolados, mas expressões estruturais da própria colonialidade pedagógica que esta pesquisa busca desestabilizar.

De forma complementar, é importante reconhecer que as tensões políticas atravessam de maneira decisiva a disputa em torno da participação estudantil, já que o neoliberalismo educacional, ao instaurar culturas de performatividade, redefine o próprio sentido de ensinar e aprender dentro das escolas, reduzindo a avaliação a um instrumento de vigilância que controla tanto docentes quanto estudantes. Assim, quando analisamos a crítica de Stephen Ball (2004, p. 112), percebemos que “[...] as políticas de performatividade transformam professores em sujeitos permanentemente avaliados, orientados por resultados e pressionados por metas”, o que produz um ambiente avesso ao diálogo e à construção coletiva. Dito isso, cabe ressaltar que Henry Giroux aprofunda essa leitura ao afirmar: “[...] o neoliberalismo converte a educação em transação, o conhecimento em mercadoria e o estudante em

consumidor” (2013, p. 56), tensionando diretamente qualquer tentativa de instaurar práticas avaliativas que valorizem a escuta, a participação e a insurgência dos sujeitos. Desse modo, a lógica performativa infiltra-se no cotidiano escolar, modulando expectativas, acelerando tempos, esvaziando processos reflexivos e convertendo o ato pedagógico em uma prática de adequação às métricas externas, o que restringe a autonomia docente e limita as possibilidades de participação crítica do estudante. Além disso, não se pode ignorar que tais dispositivos políticos consolidam uma pedagogia da eficiência, cujo foco se distancia cada vez mais da formação humana integral, produzindo efeitos que se tornam visíveis na organização do trabalho docente, na cultura escolar e nos modos pelos quais as escolas lidam com o dissenso. Assim sendo, a participação estudantil se torna um gesto profundamente político, pois desafia o regime da performatividade ao deslocar o eixo da avaliação do controle para a coautoria, da vigilância para a reflexão, da obediência para a criação de sentidos compartilhados. Logo, a presença ativa do estudante opera como fissura nesse modelo hegemônico, abrindo brechas para a construção de horizontes que escapam à lógica neoliberal e que reposicionam a avaliação como território de disputa e, sobretudo, de reinvenção democrática.

O ato de ensinar e a própria subjetividade do professor são profundamente modificados dentro das novas ênfases gerenciais em desempenho, qualidade e excelência, bem como pelos imperativos de mercado de competição e escolha. Por meio da construção de uma ‘cultura corporativa’, gestores buscam delinear, normalizar e instrumentalizar a conduta das pessoas para alcançar os fins que consideram desejáveis. Através das microdisciplinas da gestão, as organizações do setor público tornam-se parte de um ‘quadro maior’, parte de uma narrativa ideológica mais ampla e de uma estratégia organizacional da cultura empresarial²⁰ (Ball, 2008, p. 49-50).

Logo, nesse movimento mais profundo de análise, convém observar que os conflitos institucionais representam uma das barreiras mais densas para a emergência de uma avaliação descolonial, especialmente porque atravessam, simultaneamente, dimensões subjetivas, organizacionais e políticas do cotidiano escolar. Assim, quando o medo da perda de controle se associa à insegurança pedagógica, instala-se uma “cultura de evitamento”, na qual professores, pressionados por tempos exíguos, currículos prescritivos e cobranças administrativas, hesitam em compartilhar o poder avaliativo com os estudantes. Vale destacar que autores como Paulo Freire já haviam alertado que “[...] o autoritarismo pedagógico impede a experiência do diálogo e bloqueia a criação de espaços de escuta verdadeira” (1979, p. 44), indicando que a resistência institucional à participação não se produz apenas por racionalidades técnicas, mas também por afetos, medos e habitus sedimentados ao longo da formação docente e das práticas escolares. Em outra direção, mas dialogando com esse mesmo campo de tensões, Boaventura de Sousa Santos observa: “[...] as instituições modernas tendem

²⁰ Tradução nossa.

a reproduzir monoculturas organizacionais que dificultam práticas emancipatórias” (2010, p. 23), o que amplia a compreensão de que tais obstáculos não se restringem ao plano individual, mas se articulam a uma racionalidade burocrática que regula tempos, gestos e expectativas. Além disso, é fundamental observar que o acúmulo de tarefas, a ausência de formação crítica continuada e a pressão por resultados destituem o professor de condições materiais e simbólicas para reinventar suas práticas avaliativas, produzindo um ciclo de reprodução e não de transformação. Não apenas isso, mas também a própria cultura escolar reforça a centralidade da autoridade docente e a unidirecionalidade dos processos pedagógicos, tornando qualquer deslocamento – como incluir o estudante como agente avaliador – um ato percebido como disruptivo, arriscado ou incompatível com a rotina institucional. Assim sendo, quando se propõe uma avaliação compartilhada, desestabiliza-se a arquitetura tradicional da escola, abrindo espaço para a construção de vínculos horizontais, metodologias colaborativas e novas “ecologias de escuta”, processos estes que, embora desafiadores, sustentam o horizonte de uma educação mais democrática e sensível às pluralidades. Desse modo, compreende-se que enfrentar tais conflitos institucionais é condição necessária para que a participação estudantil deixe de ser exceção e se torne princípio estruturante de um projeto educativo comprometido com justiça cognitiva, com autonomia e com a descolonização do cotidiano escolar.

Além disso, quando se observam as tensões políticas que moldam o cotidiano escolar, percebe-se que a participação estudantil na avaliação esbarra em forças muito maiores do que decisões pedagógicas pontuais, pois se insere em um campo atravessado pelo neoliberalismo educacional e pela cultura da performatividade²¹, que transforma escolas em espaços de vigilância permanente e docentes em gestores de indicadores. Nesse cenário, cumpre salientar que tais tensões não são abstratas, mas ganham forma concreta em metas, rankings, comparações interturmas, auditorias internas e expectativas de produtividade que reduzem a avaliação a uma métrica de eficiência, deixando pouco espaço para práticas dialógicas ou descoloniais. Não se pode ignorar que autores críticos têm destacado esse fenômeno como parte de uma lógica global, como lembra Stephen Ball (2003, p. 56): “[...] a performatividade cria ambientes de constante comprovação, nos quais cada gesto deve ser traduzido em evidência mensurável”, revelando a pressão simbólica que recai sobre professores e estudantes. De

²¹ O neoliberalismo educacional, ao se articular com a cultura da performatividade, tem reconfigurado profundamente o sentido público da escola, transformando-a em um espaço orientado por métricas, competição e responsabilização individual. Nessa lógica, o valor da experiência educativa passa a ser medido por indicadores de produtividade, padronização curricular e resultados quantificáveis, produzindo um ambiente em que professores e estudantes são constantemente avaliados e comparados. A performatividade, conforme analisa Stephen Ball, converte o trabalho docente em um processo de constante demonstração de eficácia, subordinando a prática pedagógica a metas externas e descontextualizadas, o que gera intensificação, burocratização e precarização simbólica. Como afirma o autor, “[...] a performatividade cria uma cultura de comprovação permanente, na qual cada ação deve ser traduzida em evidência mensurável” (Ball, 2003, p. 56), mostrando que, nesse cenário, a escola deixa de ser espaço de formação crítica para se tornar engrenagem de um projeto gerencialista que captura subjetividades e limita a autonomia pedagógica. Ver: BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2003.

igual maneira, em outro registro teórico, Henry Giroux adverte: “[...] a racionalidade neoliberal converte o conhecimento em mercadoria e redefine a educação como investimento individual, esvaziando seu potencial democrático” (2011, p. 14), indicando que a disputa em torno da avaliação é também disputa pelo sentido público da escola. Dito isso, práticas de participação estudantil passam a ser interpretadas como perda de objetividade, risco de indisciplina ou ameaça à autoridade docente, quando, na verdade, configuram movimentos de ampliação do direito à palavra e ao reconhecimento. Vale destacar que, ao desafiar a performatividade, esses gestos reabrem a possibilidade de a avaliação funcionar como espaço de construção coletiva, e não de controle, deslocando o centro da aprendizagem de um modelo verticalizado para um arranjo horizontal e dialogado que valoriza diferentes modos de saber. Desse modo, compreende-se que as tensões políticas não apenas condicionam, mas moldam profundamente o que a escola permite, silencia ou legitima em termos de participação, exigindo coragem pedagógica e lucidez crítica para sustentar práticas que contrariem a lógica dominante. Diante desse quadro, enfrentar a performatividade neoliberal é passo indispensável para que a avaliação se converta em território de emancipação, de audibilidade do estudante e de reinvenção coletiva do ato educativo.

Neste sentido, quando se examinam os horizontes de transformação possíveis para uma avaliação concebida como território descolonial em disputa, percebe-se que tal movimento implica reconfigurar tanto os dispositivos formais quanto as sensibilidades pedagógicas que estruturam o próprio ato de avaliar. Convém observar que essa transformação não ocorre por substituição súbita de métodos, mas por infiltrações micropolíticas que, pouco a pouco, abrem brechas no cotidiano escolar e instauram outras maneiras de produzir sentido sobre o aprender. Assim, torna-se relevante recuperar o argumento de Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 42), que afirma: “[...] as ecologias de saberes²² buscam valorizar conhecimentos silenciados, recusando a monocultura da racionalidade dominante”, o que ilumina o potencial da participação estudantil como prática de insurgência epistemológica dentro de sistemas educacionais marcados pela homogeneização curricular. É Frantz Fanon quem adverte, em registro contundente: “[...] a descolonização é sempre um processo de criação, um gesto que rompe e

²² As ecologias de saberes, conceito desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos, propõem a superação da monocultura do conhecimento científico ocidental ao reconhecer a validade e a dignidade de múltiplas formas de produzir entendimento sobre o mundo. Essa perspectiva sustenta que diferentes racionalidades – indígenas, afro-diaspóricas, populares, camponesas, comunitárias – possuem epistemologias próprias, historicamente silenciadas pela colonialidade do saber. No campo da avaliação educacional, as ecologias de saberes contribuem para uma abordagem descolonial ao deslocar o foco da mensuração padronizada para processos que acolham pluralidade, contextualização e diálogo intercultural, permitindo que estudantes expressem conhecimentos em linguagens diversas, vinculadas às suas experiências e territorialidades. Como afirma Santos, “[...] as ecologias de saberes procuram valorizar conhecimentos silenciados, recusando a monocultura da racionalidade dominante” (Santos, 2010, p. 42), indicando que uma avaliação descolonial exige reconhecer e legitimar essa diversidade epistemológica como condição para justiça cognitiva. Ver: SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-72.

reinventa” (2008, p. 27), indicando que não basta incluir o estudante como colaborador; é necessário abrir espaço para que ele produza, desde sua própria experiência, outras racionalidades possíveis. Dessa forma, quando a avaliação se organiza como prática dialógica e coletiva, surgem dispositivos capazes de desafiar a rigidez da BNCC, que insiste em traduzir a complexidade humana em descritores de desempenho e competências mensuráveis, limitando o campo do que conta como saber legítimo. Além disso, à medida que docentes passam a incorporar modos narrativos, devolutivas horizontais e análises formativas compartilhadas, inaugura-se uma ecologia avaliativa que acolhe a diversidade e desloca a gramática colonial do controle, permitindo que estudantes expressem conhecimentos corporificados, comunitários, afetivos e situados. Por conseguinte, o gesto descolonial não é apenas metodológico, mas ontológico: transforma os modos de existir na escola, reconhece vozes historicamente marginalizadas e reinscreve a avaliação como prática de liberdade. Assim, esse horizonte sugere que a avaliação participativa não é mera inovação pedagógica, mas processo político profundo, capaz de reposicionar a escola como espaço de criação democrática e de insurgência epistemológica.

A produção de conhecimento entrelaçada com propósitos imperiais/coloniais, desde a Renascença europeia até o neoliberalismo dos Estados Unidos, estava assentada, como mencionado anteriormente, em línguas, instituições e localizações geo-históricas específicas. As línguas do fazer-saber imperial ocidental eram praticadas por atores sociais situados em um espaço geo-histórico particular, com memórias específicas que esses atores construam e reconstruam no processo de criação de sua própria identidade cristã, ocidental e europeia. Em síntese, o aparato formal de enunciação é o aparato básico para engajar-se na produção institucional e intencional de conhecimento que é geopoliticamente orientado²³ (Mignolo, 2012, p. 142).

Além disso, quando se analisam as tensões políticas que atravessam a avaliação escolar, percebe-se que o avanço do neoliberalismo educacional produz uma cultura de performatividade que, sutilmente, transforma professores e estudantes em gestores de si mesmos, permanentemente vigilantes, ansiosos por cumprir metas que não foram construídas coletivamente. Assim, torna-se fundamental compreender que essa lógica gerencial, ao capturar o tempo, a subjetividade e os modos de aprender, atua como força colonizadora que esvazia práticas dialógicas e deslegitima saberes comunitários. Em meio a esse cenário, vale destacar que Stephen Ball (2004, p. 112) analisa como “[...] a performatividade cria um tipo de subjetividade docente baseada no cálculo, na comparação e

²³ A citação traduzida por nós de Mignolo reforça a argumentação ao evidenciar que toda produção de conhecimento está ancorada em dispositivos históricos, linguísticos e institucionais que operam como matrizes coloniais de validação epistemológica. Ao mostrar que o “aparato formal de enunciação” orienta quem pode produzir saber e a partir de quais lugares esse saber é legitimado, o autor confirma que transformar a avaliação em prática descolonial exige romper com essas estruturas de autoridade que restringem a emergência de outras racionalidades. Assim, a análise sustenta a ideia de que a participação estudantil e as práticas avaliativas horizontais reabrem o campo epistêmico da escola, permitindo que vozes historicamente marginalizadas disputem os critérios e sentidos do que conta como conhecimento.

na pressão por resultados”, evidenciando que o impacto subjetivo não é colateral, mas estruturante das formas contemporâneas de governança escolar. É Henry Giroux (2011) quem afirma: “[...] a pedagogia crítica só se realiza quando desafia os modos de dominação que moldam a vida cotidiana e a própria produção do conhecimento” (p. 88), revelando que disputar o campo da avaliação significa disputar também o campo epistemológico da escola. Dessa forma, quando políticas de responsabilização se sobrepõem às dimensões formativas, cria-se um ambiente de medo institucional – medo da perda de controle, medo de baixar indicadores, medo da crítica – que limita radicalmente as possibilidades de participação estudantil. Dito isso, convém observar que esse medo não é apenas emocional, mas político: ele organiza a cultura escolar e define o que pode ou não ser dito, feito ou reconhecido como conhecimento válido. Todavia, práticas avaliativas descoloniais tensionam essa engrenagem, abrindo frestas por onde emergem vozes insurgentes que recusam a naturalização do desempenho como medida de valor humano. Assim sendo, é possível afirmar que disputar a avaliação significa enfrentar as forças neoliberais que, desde então, vêm convertendo o ato educativo em performance mensurável, enfraquecendo relações dialógicas e invisibilizando experiências que não cabem nos instrumentos padronizados. Logo, esse enfrentamento revela que a participação estudantil não é um adorno, mas um gesto de resistência que reivindica a centralidade da vida e da dignidade no coração do processo educativo.

Contudo, quando deslocamos o olhar para os horizontes possíveis da avaliação enquanto espaço de construção coletiva, percebemos que a emergência de epistemologias desobedientes – tal como propõe Boaventura de Sousa Santos – inaugura modos de pensar e praticar a escola que escapam ao controle disciplinar e ao monoculturalismo avaliativo ainda dominante. Assim, é fundamental observar que a ideia de ecologias de saberes, ao recusar hierarquias impostas entre conhecimento científico e saberes comunitários, oferece gramáticas potentes para reimaginar a participação estudantil como prática que legitima pluralidades e rompe com a lógica colonial que silencia experiências. Nesse sentido, Santos (2009, p. 44) afirma que “[...] a descolonização do conhecimento exige uma insurgência epistemológica capaz de recolocar em cena saberes marginalizados”, evidenciando que a avaliação, quando aberta ao diálogo, torna-se terreno fértil para essa insurgência. bell hooks quem lembra: “[...] a educação libertadora começa quando reconhecemos a autoridade da experiência e a legitimidade das vozes que foram historicamente desautorizadas” (1994, p. 87), revelando que a transformação da avaliação passa necessariamente pelo reconhecimento da experiência discente como fonte legítima de conhecimento. Assim sendo, processos avaliativos descoloniais ampliam dispositivos de participação – rodas de análise crítica, devolutivas horizontais, narrativas estudantis, pactuação de critérios – que funcionam como pequenas redes de resistência, articulando micropolíticas capazes de deslocar a centralidade normativa dos instrumentos padronizados. Do mesmo modo, práticas que

corporificam essas epistemologias insurgentes desafiam não apenas modelos tecnocráticos, mas também culturas escolares sedimentadas, convidando estudantes e professores a coabitarem um espaço onde o valor do aprender não repousa em métricas, mas em processos compartilhados de construção de sentido. Vale destacar que, quando tais práticas se consolidam, elas reconfiguram o próprio sentido do ato avaliativo, que deixa de ser dispositivo de controle para se tornar um território em disputa, vivo, permeado por tensões, mas igualmente fecundo em possibilidades de emancipação. Logo, esse horizonte transformador mostra que a avaliação, ao incorporar saberes plurais e vozes historicamente silenciadas, torna-se um campo privilegiado de reinvenção democrática do cotidiano escolar.

Assim, à medida que se compreende a avaliação como território descolonial em permanente disputa, torna-se evidente que tal prática não se reduz a técnicas, mas envolve escolhas éticas, políticas e epistemológicas que atravessam o cotidiano escolar e reorganizam relações de poder. Além disso, convém observar que a avaliação, quando atravessada por epistemologias insurgentes, deixa de operar como mecanismo de vigilância e passa a constituir-se como espaço onde se negociam sentidos, expectativas e horizontes coletivos de aprendizagem. Nesse movimento, não se pode ignorar que, para Paulo Freire (1970, p. 112), “[...] a educação é um ato político que se faz no encontro entre sujeitos que se reconhecem como inacabados”, indicando que a própria avaliação deve acolher esse inacabamento como força criativa e não como falha a ser corrigida. Frantz Fanon lembra: “[...] todo gesto de libertação implica romper com os modelos que naturalizam a desumanização” (1961, p. 54), o que sinaliza que romper com as lógicas avaliativas coloniais é também afirmar novas formas de existência escolar. Assim, práticas avaliativas dialógicas, horizontais e participativas instauram micropolíticas de resistência que, ao fortalecerem a autonomia estudantil, ratificam a escola como espaço plural, vivo e politicamente comprometido com o comum. Em verdade, ao deslocarem a centralidade das métricas para a centralidade das relações, essas práticas desestabilizam o paradigma neoliberal da performatividade, permitindo que estudantes e professores reconstruam conjuntamente os critérios de qualidade e legitimidade do aprender. Daí decorre que a avaliação, quando concebida nesse horizonte, não apenas tensiona estruturas hegemônicas, mas também alimenta experiências comunitárias de cuidado, reconhecimento e responsabilização recíproca, compondo um campo fértil para formas outras de justiça cognitiva. Neste sentido, esse percurso demonstra que a participação estudantil reorienta o sentido político-pedagógico da avaliação, convertendo-a em dispositivo emancipador capaz de reencantar a experiência educativa e, sobretudo, de reabrir futuros possíveis onde caibam múltiplas vozes, múltiplas narrativas e múltiplos mundos.

4 CONCLUSÃO

Desde o início desta pesquisa, inspirada na provocação radical de Spivak em “Pode o subalterno falar?”, tornou-se evidente que a escola brasileira ainda opera sob gramáticas que silenciam, hierarquizam e desautorizam certos sujeitos, sobretudo aqueles historicamente posicionados nas margens. Ao deslocarmos essa pergunta para o campo escolar – “Pode o aluno avaliar?” – identificamos que essa indagação, longe de ser técnica, revela uma disputa profunda sobre quem tem voz, quem reconhece o conhecimento do outro e quem define o que é válido dentro dos processos educativos. A conclusão deste estudo mostra que quando a questão é formulada sob uma perspectiva contra-hegemônica e descolonial, o aluno deixa de ser tratado como receptor passivo e passa a figurar como produtor legítimo de saberes que tensionam a racionalidade avaliativa dominante.

Na medida em que avançamos pelas análises genealógicas da avaliação, observamos que ela foi historicamente constituída como instrumento de regulação, mensuração e controle, alinhada à lógica colonial de silenciamento epistêmico. Contudo, ao investigarmos as práticas participativas de coavaliação, autoavaliação, avaliação dialógica e devolutivas horizontais, identificamos que tais experiências podem produzir fissuras nesse regime disciplinar. Elas instauram, mesmo que de modo fragmentado, novas formas de circulação da palavra e do poder, permitindo que estudantes – sobretudo aqueles posicionados nas interseções de raça, classe, gênero e sexualidade – se reconheçam como sujeitos capazes de pensar criticamente sua própria aprendizagem e a dinâmica institucional que os atravessa. Assim, ao ganhar voz no processo avaliativo, o aluno produz um deslocamento político sensível e concreto: ele passa a interferir diretamente no modo como a escola distribui autoridade, valor e legitimidade.

Além disso, ao analisarmos cenas hipotéticas detalhadas ocorridas nas salas de aula – desde as rodas de coavaliação até os feedbacks narrativos que reconhecem trajetórias de aprendizagem – constatamos que a inserção estudantil pode gerar desestabilizações epistemológicas importantes. Nessas experiências, o conhecimento deixa de estar concentrado exclusivamente na figura docente e passa a ser negociado entre sujeitos que argumentam, justificam, escutam e reposicionam suas compreensões. Essa horizontalização parcial dos processos avaliativos evidencia que a autoridade pedagógica não precisa desaparecer para que exista democracia; ao contrário, ela se redefine na relação dialógica em que alunos passam a interpretar critérios, formular argumentos e atribuir sentidos ao próprio percurso formativo. Logo, esse movimento demonstra que a avaliação, quando compartilhada, deixa de ser um dispositivo de controle e se converte em tecnologia de consciência crítica.

Da mesma forma, ao revisitarmos os debates descoloniais de Quijano, Mignolo e Walsh, percebemos que a participação estudantil opera como gesto de insurgência contra a colonialidade do saber. Isso porque, ao contribuir para a definição do que conta como aprendizagem, o estudante desloca

a matriz colonial que naturaliza a neutralidade do professor e da instituição. Observamos que práticas participativas introduzem multiplicidade epistêmica na avaliação: vozes periféricas passam a nomear suas próprias formas de aprender, suas dificuldades, suas potências e seus modos de produzir conhecimento. Essa reorientação anuncia um campo avaliativo mais plural, mais sensível às diferenças e menos subordinado à racionalidade técnica que historicamente classificou, comparou e hierarquizou corpos e mentes.

Paralelamente, identificamos que os efeitos subjetivos da avaliação hegemônica – ansiedade, medo, insegurança, autocensura – começam a ser desfeitos quando os alunos são legitimados como avaliadores. Trata-se de um processo que não apenas redistribui poder, mas também reconfigura a dimensão afetiva da aprendizagem. O conteúdo analisado ao longo desta pesquisa demonstram que, quando o estudante compreende que sua voz tem impacto real nas decisões pedagógicas, pode instalar uma experiência de reconhecimento que fortalece autoestima, pertencimento e autonomia. Assim, essa transformação subjetiva implica, por sua vez, uma mudança política: sujeitos que se percebem como capazes de avaliar não apenas suas tarefas, mas também os dispositivos que os governam, tornam-se menos dóceis às demandas performativas e mais propensos à crítica coletiva.

No entanto, ficou igualmente claro que essas práticas insurgentes não se consolidam sem resistências institucionais. A cultura escolar marcada pela BNCC, pelas avaliações externas e pela lógica performativa neoliberal produz obstáculos significativos: medo docente de perder autoridade, falta de tempo, ausência de formação crítica, e políticas públicas que reforçam a mensuração em larga escala. Ainda assim, mesmo nesses contextos adversos, as experiências hipoteticamente analisadas mostram que pequenos deslocamentos, quando persistentes, têm força para reorientar ecologias de saberes dentro da escola. Cada momento em que o aluno avalia pode inaugurar uma fresta na estrutura colonial que sustenta a avaliação tradicional, revelando que a democratização da aprendizagem depende de práticas micropolíticas contínuas e articuladas.

Neste sentido, os achados da pesquisa aponta que a participação estudantil como gesto descolonial não é apenas possível, mas necessária para que a escola brasileira se afaste da matriz colonial de controle e caminhe em direção a uma avaliação dialógica e democrática. O conjunto de análises teórica demonstram que, ao inserir o aluno no lugar de avaliador, promovem-se deslocamentos epistemológicos – porque se amplia o que conta como conhecimento – e deslocamentos políticos – porque se redistribui quem tem autoridade para dizer o que vale. Assim, pode-se afirmar que este estudo encontra respostas múltiplas e convergentes: a escuta do aluno, quando levada a sério, não apenas transforma o ato de avaliar, mas altera o próprio projeto educativo, abrindo possibilidades para uma escola menos hierárquica, mais inclusiva e profundamente comprometida com a emancipação coletiva.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- APPLE, M. W. Ideologia e currículo. Porto Alegre: Artmed, 2019.
- BALL, S. J. Education policy and social class. London: Routledge, 2005.
- BALL, S. J. Education plc: understanding private sector participation in public sector education. London: Routledge, 2007.
- BALL, S. J. The education debate. Bristol: Policy Press, 2008.
- BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, B. A crítica da razão indolente. São Paulo: Cortez, 2002.
- BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, B. A gramática do tempo. São Paulo: Cortez, 2006.
- BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, B. Pela mão de Alice. São Paulo: Cortez, 2013.
- BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, B. Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2014.
- BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, B. O fim do império cognitivo. São Paulo: Autêntica, 2019.
- BROOKFIELD, S. Becoming a critically reflective teacher. New York: Jossey-Bass, 2017.
- CROSS, K. P. Classroom assessment techniques. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- DARLING-HAMMOND, L. The flat world and education. New York: Teachers College Press, 2010.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. A nova razão do mundo. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Entre Palavras e Ações – os saberes da “pedagogia da autonomia” de Paulo Freire para transformar o ensino em prática viva. *ARACÊ, [S. l.]*, v. 7, n. 2, p. 6812-6841, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-135. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3301>. Acesso em: 04 nov. 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. 4914-4945, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-024. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3131>. Acesso em: 04 nov. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Descolonizando a avaliação educacional – desobediência epistêmica, ecologia de saberes e experiências encarnado-territorial. *ARACÊ, [S. l.]*, v. 7, n. 5, p. 28027–28077, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-408. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5466>. Acesso em: 04 nov. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Currículo escolar como espaço em disputa – educação ambiental e saberes de povos originários e comunidades tradicionais. *ARACÊ, [S. l.]*, v. 7, n. 5, p. 24937–24981, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-230. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5130>. Acesso em: 04 dez. 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. l.], v. 7, n. 5, p. 23308-23349, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-140. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4975>. Acesso em: 04 nov. 2025.

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

FANON, F. *Os condenados da terra*. São Paulo: Boitempo, 2022.

FELIPPE, J. N. de O. et al. Por uma educação do afeto: construindo “comunidades pedagógicas em sala de aula” para transpor o sensível para uma educação transformadora com bell hooks. *Caderno Pedagógico*, 22(1), e13578. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n1-219> Acesso em 04 nov. 2025.

FELIPPE, J. N. de O. et al. A educação, o educador e o educando – A construção da autoestima positiva do discente negro a partir do olhar de Lélia Gonzalez e Bell Hooks. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 23(11), e12224. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n11-072> Acesso em 04 nov. 2025.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2013.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014c.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014d.

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

GIROUX, H. A. *Pedagogia e política da esperança*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, H. A. *On critical pedagogy*. New York: Bloomsbury, 2011.

GIROUX, H. A. *Neoliberalism’s war on higher education*. Chicago: Haymarket, 2013.

GIROUX, H. A. *Pedagogy of resistance*. New York: Bloomsbury, 2022.

GIROUX, H. A. *Teachers as intellectuals*. New York: Bloomsbury, 2024.

HABERMAS, J. *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon Press, 1972.

HABERMAS, J. *The theory of communicative action: lifeworld and system*. Boston: Beacon Press, 2003.

HOOKS, b. Teaching to transgress. New York: Routledge, 1994.

HOOKS, b. Teaching community. New York: Routledge, 2003.

JAHNKE, J. F. et al. Currículo em (re)construção – a reinvenção curricular como eixo estratégico da nova Política Nacional de EaD, suas exigências formativas, limites da flexibilidade pedagógica e os desafios para garantir inclusão acadêmica. REVISTA DELOS, 18(71), e6640. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/rdelosv18.n71-088> Acesso em 04 nov. 2025.

LACLAU, E. New reflections on the revolution of our time. London: Verso, 1990.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. Hegemony and socialist strategy. London: Verso, 2001.

MCLAREN, P. Life in schools. New York: Routledge, 1994.

MCLAREN, P. Critical pedagogy and predatory culture. New York: Routledge, 1997.

MCLAREN, P. Che Guevara, Paulo Freire and the pedagogy of revolution. New York: Rowman & Littlefield, 2000.

MCLAREN, P. Capitalists and conquerors. Lanham: Rowman & Littlefield, 2005.

MCLAREN, P. Life in schools. 6. ed. New York: Routledge, 2014.

MIGNOLO, W. Desobediencia epistémica. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, W. Local histories/global designs. Princeton: Princeton University Press, 2012a.

MIGNOLO, W. The darker side of Western modernity. Durham: Duke University Press, 2012b.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento. São Paulo: Hucitec, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

QUIJANO, A. Cuestiones y horizontes. Buenos Aires: CLACSO, 2020.

SANTOMÉ, J. T. A educação em tempos de neoliberalismo. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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 - QUALIS A4, 16(6), e4636. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n6-178> Acesso em 04 nov. 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, 21(10), e9101. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-142> Acesso em 04 nov. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos, Lutzer, A. V. B., Muller, A. A., Kehler, G. dos S., Maia, N. D., Maia, M. D., & Araujo, A. S. de. (2024). Epistemologia do Sul, pós-colonialismo e descolonialidade: explorando

afinidades e divergências sob o olhar de Boaventura de Sousa Santos. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9586. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-277> Acesso em 04 nov. 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*, 21(10), e9101. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-142> Acesso em 04 nov. 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*, 21(10), e8633. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-043> Acesso em 04 nov. 2025.

SMITH, L. T.; TUCK, E.; YANG, W. *Indigenous and decolonizing studies in education*. New York: Routledge, 2019.

TUHIWAI SMITH, L. *Decolonizing methodologies*. London: Zed Books, 2007.

SPIVAK, G. C. *Can the subaltern speak?* Berkeley: University of California Press, 1988.

STAKE, R. E. *Qualitative research*. New York: Guilford Press, 2011.

WALSH, C. *Interculturalidad y colonialidad del poder*. Quito: Abya-Yala, 2013.

WALSH, C. *Pedagogías decoloniales*. Quito: Abya-Yala, 2019.

WILIAM, D. *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press, 2011.

WEBER, M. *A objetividade do conhecimento nas ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 1949.

