

REFLEXÕES PÓS-COLONIAIS EM TORNO DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO¹

Almerindo Janela Afonso
Universidade do Minho
ajafonso@ie.uminho.pt

1. Conferência de Abertura

Não tenho encontrado muitas formas novas e sociologicamente sugestivas nas abordagens ao *campo* complexo da avaliação em educação. Sem qualquer pretensão de sequer contribuir para superar essa lacuna, o que aqui pretendo sucintamente ensaiar (e que, pelo menos para mim, surge como algo pouco discutido e como uma possibilidade em aberto) é o questionamento das políticas de avaliação à luz dos contributos das teorias pós-coloniais. Dito de outro modo, gostaria de chamar a atenção para quadros teórico-conceituais cujos pressupostos políticos, culturais e epistemológicos podem, à primeira vista, caracterizar-se por uma elevada exterioridade a um campo em que as abordagens começam a ser repetitivas e previsíveis, mas penso que é aí que podemos encontrar desafios novos para pensar as políticas de avaliação. Finalmente, o exercício justifica-se por se cruzar no caminho entre os meus interesses de investigação e a temática geral deste evento – *Políticas e Práxis da Educação nas Perspetivas e em Contextos Pós-coloniais*².

Se considerarmos as políticas de avaliação adotadas por diferentes países capitalistas ocidentais, inicialmente pelos EUA e Inglaterra, nos anos oitenta, e seguirmos as mudanças posteriores à emergência do que Guy Neave (1988) designou de Estado-avaliador, constatamos que estamos hoje numa fase substancialmente diferente (Afonso, 2013)³. Na minha perspetiva, a fase inicial do Estado-avaliador da última grande vaga reformadora circunscreveu-se sobretudo ao Estado nacional (em países centrais), tendo a avaliação sido, em grande medida, um instrumento de controlo desenvolvido pelos governos e um indutor de mecanismos de mercado e quase-mercado em educação. Posteriormente, várias dezenas de Estados, independentemente das orientações político-ideológicas dos seus governos, criaram ou desenvolveram sistemas nacionais de avaliação, ao mesmo tempo em que participavam de estudos baseados em indicadores adotados por organizações internacionais e supranacionais, aderindo

2. Este texto corresponde, em grande parte e com algumas adaptações, à conferência de abertura que proferi no II Colóquio Cabo-Verdiano de Educação – *Políticas e Práxis da Educação nas Perspetivas e em Contextos Pós-coloniais*. Praia: Universidade de Cabo Verde, 24 de abril de 2015. Quero aproveitar esta ocasião para agradecer aos colegas da organização, nomeadamente à Prof^a Cristina Ferreira e ao Prof. Bartolomeu Varela, pelo extraordinário acolhimento e espírito académico que, uma vez mais, pude testemunhar neste breve regresso a Cabo Verde.

3. Adoto a expressão Estado-avaliador para situar a problemática da avaliação na sua relação com o Estado e outras instâncias de regulação e, neste sentido, é um uso mais amplo do que aquele que é feito por Guy Neave, que cunhou a expressão essencialmente para análise do ensino superior.

a dispositivos de avaliação comparativa internacional em larga escala, através do uso de testes standardizados. Os resultados desses estudos comparados têm servido diversos objetivos, entre os quais a legitimação de discursos políticos e de medidas adotadas no contexto interno para a educação e formação. Nesta segunda fase do Estado-avaliador, o exemplo paradigmático é o da crescente centralidade das organizações internacionais e supranacionais, com destaque para a OCDE, nomeadamente através do desenvolvimento e expansão do programa PISA (Programme for International Student Assessment).

Atualmente, o que podemos constatar é que este movimento de internacionalização crescente das políticas de avaliação continua a espalhar-se por todos os países, independentemente da sua posição no *sistema-mundial*. Neste sentido, a agenda do comparativismo avaliador está hoje presente não apenas nos países capitalistas centrais, mas também nos países semiperiféricos, nomeadamente no contexto europeu (como é o caso de Portugal), ou nos países periféricos de uma parte da África subsariana, da Ásia e da América Latina. E, do meu ponto de vista, a questão fundamental que está subjacente a este movimento tem a ver essencialmente com as lógicas da internacionalização do capitalismo e com os projetos de modernização, a que servem muito bem as políticas de educação e de avaliação. Sobre este último aspeto, certas formas de avaliação comparativa (como o PISA) espalham-se mundialmente porque muitos países periféricos e semiperiféricos continuam a problematizar os supostos objetivos de *modernização*, seduzidos por ímpetos de progresso (ou de desenvolvimento) conectáveis com agendas educacionais de países capitalistas centrais ou altamente desenvolvidos (ainda que estas agendas pareçam neutras ou benévolas por ser veiculadas por organizações internacionais prestigiadas como a OCDE ou o Banco Mundial). Neste sentido, a participação de países centrais ou altamente desenvolvidos nestas avaliações internacionais não deixa de poder ser uma forma indireta de estabelecer objetivos indispensáveis à comparabilidade de sistemas educativos não comparáveis, porque altamente desiguais em termos de possibilidades e recursos competitivos, reforçando desta forma os efeitos não esperados da ideologia da modernização, como se fosse possível abstrair das desigualdades intrínsecas ao sistema capitalista globalizado e globalizador. Como tive oportunidade de escrever noutros lugares (sobretudo Afonso, 2013), a crença de que não há alternativas para além do

capitalismo democrático liberal é não só congruente com o a-historicismo vigente no Ocidente europeizado e americanizado, como é também congruente com a adoção de orientações políticas, culturais e económicas que parecem pressupor um único padrão de referência – o dos países capitalistas centrais e/ou países mais desenvolvidos e competitivos, e supostamente mais cultos e mais *educados*. Com efeito, alguns dos postulados que sugerem a evolução linear e progressiva dos países periféricos, ou ditos em vias de desenvolvimento, em direção a países centrais, ou ditos desenvolvidos – postulados em que assenta a (velha) teoria da modernização – são implicitamente convocados (e parecem reatualizar-se como ideologia) através dos discursos de muitos governantes. Dito de outro modo, estes discursos sugerem que os mesmos níveis de educação e conhecimento científico, e as mesmas oportunidades de inserção vantajosa numa economia global altamente competitiva, estão, ou são, acessíveis a todos os países, sendo para isso necessário (entre outras estratégias políticas e educacionais) que as avaliações comparativas nacionais ou os testes estandardizados internacionais indiquem (objetivamente) quais os défices a superar e os caminhos a seguir (Afonso, 2013, 276-277).

Se a lógica do sistema capitalista é a ânsia ilimitada do lucro e da acumulação, é importante perceber por que razão os países centrais (ou as organizações internacionais mais poderosas na construção da agenda global) têm interesse na subida dos níveis educacionais dos países periféricos e semiperiféricos, a não ser, é claro, quando isso ocorre dentro dos limites que são desejados e necessários para a contínua expansão desse mesmo sistema capitalista a nível mundial, nomeadamente como condição para preparar e integrar novos consumidores no mercado mundial.

Sabendo que há vínculos frequentemente convergentes (embora nem sempre claros) entre os interesses do capitalismo e os objetivos de muitas organizações internacionais, a ação destas últimas não pode ser pensada aceitando acriticamente os discursos que elas próprias produzem e as missões que anunciam. Neste sentido, podemos e devemos interrogar-nos em relação ao exacerbado (e aparentemente benévolo) protagonismo de organismos internacionais, como a OCDE e o Banco Mundial, que, de forma crescente, são aceites como inquestionáveis e supostamente imprescindíveis na estruturação de políticas educativas nacionais e na formulação de muitas outras decisões.

No que diz respeito a pensar as políticas de avaliação em educação de uma forma alternativa, as perspectivas críticas pós-coloniais parecem ser aquelas que podem trazer contributos mais originais. Todavia, neste momento apenas farei uma incursão exploratória que não irá além da sinalização da problemática. Pretendo que esta seja retomada posteriormente com outra densidade teórico-conceitual que justifique atravessar as fronteiras usuais do *campo* da avaliação em educação.

Uma primeira constatação para quem se inicia nestas perspectivas é a de que não há um consenso alargado sobre a designação a adotar no que diz respeito aos estudos pós-coloniais, os quais com distintos argumentos e justificações também são chamados de anti-coloniais e descoloniais. Todavia, estas diferentes designações têm muitos pressupostos convergentes mas ainda insuficientemente conhecidos, pelo menos a julgar pelos escassos trabalhos que são referenciados na área da educação em Portugal, como é o caso, por exemplo, dos trabalhos de Walter Mignolo, Enrique Dussel, Alejandro Moreno; Aníbal Quijano; Stuart Hall; Edward Said, e tantos outros, com a óbvia exceção de Maria Paula Menezes e de outros investigadores e investigadoras do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, onde se destaca Boaventura Sousa Santos como um autor de referência incontornável neste campo. Muitos destes autores questionam de forma bastante contundente as formas de conhecimento hegemónico, ou chegam mesmo a defender um corte radical com a *dependência epistémica* moderna, ocidental e eurocêntrica. Como lembra Walter Mignolo, “hoje, a descolonização já não é um projecto de libertação das colónias, com vista à formação de Estados-nação independentes, mas sim o processo de descolonização epistémica e de socialização do conhecimento” (Mignolo, 2003, p. 631).

Do meu ponto de vista, é precisamente esta relação de dominação cognitiva que continua a sustentar muitas das opções de política educativa e muitos dos modelos de avaliação adotados em diferentes sistemas educativos, sobretudo os de países que têm uma posição periférica ou semiperiférica no contexto mundial. No fundo, o que está em causa é saber se é possível (e desejável) pensar a avaliação pondo de lado a referência ao conhecimento científico moderno e às teorias dominantes, ou seja, fora de qualquer dependência epistémica ocidental ou ocidentalizada. Do meu ponto de vista, é desejável e possível, embora a avaliação em educação, sobretudo aquela que é apresentada como científica e tecnicamente avançada,

como a dos testes estandardizados, continue a ser um instrumento da supremacia epistêmica avaliativa eurocêntrica e, deste modo, manter-se-á certamente por mais tempo como um dos instrumentos atuais da globalização capitalista ou mesmo de *neocolonialismo* num contexto pós-colonização, até que possam fortalecer-se agendas alternativas. Para além do currículo, poucas áreas, aliás, serão tão universalizáveis e homogeneizáveis como a avaliação. E é essa possibilidade de universalização e de homogeneização que a tem difundido como um dos vírus do neoliberalismo em educação. Não é por acaso que a OMC (Organização Mundial do Comércio), que passou, já há alguns anos, através dos acordos do GATS, a considerar a educação como um serviço altamente mercadorizável e rentável, tem recebido contribuições de alguns países em que surge a ideia de estender esses acordos à avaliação e ao testes em educação – o que, do meu ponto de vista, será inevitável acontecer dadas as potencialidades evidentes que os testes e provas estandardizadas têm para ampliar os processos de mercadorização e de privatização e, conseqüentemente, servir o processo de *acumulação* e dominação.

Mais uma vez, o recuo ao cientificismo neopositivista combina bem com as lógicas capitalistas e as chamadas *políticas baseadas em evidências*. Não é por acaso que estas políticas induziram e induzem o uso de indicadores quantificáveis e mensuráveis que têm sido uma das estratégias privilegiadas pelas organizações internacionais e supranacionais. Aliás, se recuarmos no tempo, como chama a atenção um dos autores que escreve a partir dos postulados das teorias pós-coloniais, a ideologia das decisões baseadas em evidências tem as suas raízes nos processos (iluministas) de burocratização, estandardização e normalização que ocorreram entrelaçados com o comércio de escravos e o sistema de plantações, os quais constituíram experiências de disciplinação e engenharia social, de produção em série, de sistematização da vida humana e de institucionalização da estandardização de processos (Shahjahan, 2011). E como dizem Erkkila e Piironen, “a objetivação numérica de fenómenos sociais” serve muitas vezes para “despolitizar as questões políticas ao naturalizar certas interpretações da realidade em detrimento de visões alternativas” (ERKKILA & PIIRONEN, 2014, P. 344).

Por isso, a questão que se levanta uma vez mais é a de saber quem tem o poder de definir os indicadores que contam para a comparação entre países; que países participam da definição desses indicadores; e se não deveríamos ser capazes de

pensar indicadores alternativos aos indicadores atualmente hegemónicos. Entre outras coisas, sabemos que não são todos os países que participam (ou têm o poder de interferir) na definição e construção de indicadores, mas quando as decisões políticas e administrativas são baseadas em quantificações numéricas, as suas premissas não poderiam deixar de ser “visíveis, acessíveis e abertas à deliberação pública” (ERKKILA & PIIRONEN, 2014, P. 346). Tal como no caso dos testes standardizados, os indicadores podem ser veículos de um “novo imperialismo que reflete os interesses das nações ocidentais e, mais amplamente, do capitalismo global” (NGUYEN; ELLIOTT; TERLOUW; PILOT, 2009, p. 110).

Por outro lado, o uso dos testes standardizados cresceu exponencialmente nos diferentes países, independentemente do seu lugar no sistema mundial. Previa-se há meia dúzia de anos que mais de um terço dos países estariam a usar testes no final da primeira década deste século (Kamens; Mcneely, 2009). E não se pode esquecer que, muitas vezes, a concessão de empréstimos e ajudas internacionais por parte de países centrais a países periféricos ou semiperiféricos exige que os respetivos sistemas de ensino adotem o uso de testes e outras formas de avaliação das aprendizagens. Em consequência disso, ou não, o facto é muitos países africanos têm vindo a adotar cada vez mais formas de avaliação nacionais e a participar de avaliações comparativas internacionais. Se esta é a expressão de um *novo colonialismo* ou a expressão de um *novo imperialismo*, fica como questão em aberto para uma agenda de investigação.

Em qualquer dos casos, em muitos países africanos de língua oficial portuguesa, os percursos da investigação nas ciências sociais e humanas e, de modo particular, na educação, têm sido marcados por muitos e importantes dilemas e desafios. Alguns deles passam pela necessidade urgente de uma aposta consequente na construção do conhecimento científico sobre as novas realidades nacionais, numa perspetiva que, podendo beneficiar de diálogos e parcerias com instituições e investigadores de diferentes países, assuma, todavia, a preocupação fundamental de promover um conhecimento autóctone e pós-colonial, reagindo, assim, criticamente, à importação ou *disseminação* de certas agendas de investigação, sobretudo quando estas contribuem (apenas) para a reprodução mimética de quadros teórico-concetuais e metodológicos eurocêtricos, de países capitalistas centrais do sistema mundial. Na perspetiva de alguns autores pós-coloniais,

“a ênfase colocada pelo Banco Mundial e UNESCO na educação primária, em detrimento de outros níveis de ensino, retira a capacidade de pesquisa e de inovação que é centralmente importante se os países quiserem ligar a educação ao desenvolvimento sustentável e à conservação da herança cultural e educacional” (NGUYEN; ELLIOTT; TERLOUW; PILOT, 2009, p. 111).

Porque todas estas questões são complexas, podemos mesmo interrogar-nos sobre as condições de possibilidade para construir e implementar a educação superior em países semiperiféricos e periféricos, sobretudo se a educação e a pesquisa forem opções estratégicas para desenvolver a sua capacidade científica (independente ou em parcerias), num ideário pós-colonial ou *descolonial* mais autónomo. Não por acaso, os processos de transição e de profunda mudança social e política são marcados por importantes dilemas e ambivalências. Como refere, por exemplo, Bartolomeu Varela em relação a discursos e normativos de políticas de ensino superior em Cabo Verde, nota-se um “ecletismo algo paradoxal”, visto que os discursos e normativos tanto refletem a “imposição de *standards*”, com origem em agências internacionais e supranacionais, como “traduzem os propósitos de promover a cultura, a identidade e as especificidades nacionais” (VARELA, 2013, p. 1).

As universidades e outras instituições de ensino superior confrontam-se, assim, com a ambiguidade de objetivos e de lógicas contraditórias que não deixam de afetar a produção do conhecimento, nomeadamente nas ciências sociais e humanas e, portanto também nas ciências da educação. E essa tensão tende a ser mais evidente quando se trata de países que, após os processos de descolonização, continuam com a tarefa (também política) de desconstruir as práticas e expressões persistentes de *colonialidade* – o que certamente se torna ainda mais difícil quando, como lembra Castro-Gómez, as próprias ciências sociais e humanas, das quais se esperaria uma crítica mais profunda destas mesmas realidades, são, muitas vezes, paradoxalmente, veículos de reprodução de “heranças coloniais do conhecimento” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 79).

Naturalmente que este meu texto não está isento de algumas dessas contradições. Tenho pensado a evolução das políticas de avaliação tomando como referência quadros eurocêntricos hegemónicos e acabei a defender uma «descolonização epistêmica» para usar o termo de Walter Mignolo. Mas estou consciente de que

é preciso precavermo-nos para que não deixemos que as nossas experiências sejam transpostas para outra realidade como se tivessem validade universal, como lembrava Paulo Freire quando se preparava para colaborar no processo de descolonização na Guiné-Bissau.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo J. (2013). Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 18, nº 53, pp. 267-284.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2007). Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre; Universidad Central; Pontificia Universidad Javeriana, pp. 79- 91.
- ERKKILA, Tero; PIIRONEN, Ossi. (2014). (De)politicizing good governance: the World Bank Institute, the OECD and the politics of governance indicators. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, vol. 27, nº 4, pp. 344-360.
- MIGNOLO, Walter D. (2003). Os esplendores e as misérias da «ciência»: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: Boaventura S. Santos (Org.). *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: Um discurso sobre as ciências* revisitado. Porto: Afrontamento, pp. 631- 671.
- KAMENS, David H.; MCNEELY, Connie (2009). Globalization and the growth of International testing and national assessment. *Comparative Education Review*, vol. 54, nº1, 5-25.
- MIGNOLO, Walter D. (2015). *Habitar la Frontera. Sentir y pensar la descolonialidad. (Antología, 1999-2014)*. Barcelona: CIDOB/UACJ.
- NGUYEN, Phuong-Mai; ELLIOTT, Julian G.; TERLOUW, Cees; PILOT, Albert (2009). Neocolonialism in education: Cooperative learning in Asian context. *Comparative Education*, vol. 45, nº 1, pp. 109-130.

- NEAVE, Guy (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, vol. 23, nº 1/2, pp. 7-23.
- VIRURU, Radhika (2006). Postcolonial technologies of power: Standardized testing and representing diverse young children. *International Journal of Educational Policy, Reserach & Praticice*, vol. 7, nº 1, pp. 49-70.
- SHAHJAHAN, Riyad A. (2011). Descolonizing the evidence-based education and policy movement: revealing the colonial vestiges in educational policy, research, and neoliberal reform. *Journal of Education Policy*, vol. 26, nº 2, march, 181-206.
- VARELA, Bartolomeu L. *Tendências internacionais e política do ensino superior em Cabo Verde*. Comunicação na 3ª Conferência do FORGES. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2013. Disponível em: <REciFEhttp://aforges.org/conferencia3/docs_documentos/PAINEIS%20PRINCIPAIS/Comunicacao%20Completa/Bartolomeu%20Varela_CV_Tendencias%20internacionais.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2015.