

**O QUE E A QUEM PROVA UMA PROVA? EXPERIÊNCIAS, POÉTICAS E
FABULAÇÕES CURRICULARES**

WHAT AND TO WHO DOES A TEST PROVE? CURRICULAR EXPERIENCES,
POETICS AND FABULATIONS

¿QUÉ Y QUIÉN PRUEBA UNA PRUEBA? EXPERIENCIAS, POÉTICAS Y
FABULACIONES CURRICULARES

Tiago Amaral Sales¹ 0000-0002-3555-8026
Fernanda Monteiro Rigue² 0000-0003-2403-7513
Franklin Kaic Dutra-Pereira³ 0000-0003-4486-6124

¹Universidade Federal de Uberlândia – Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil;
tiagoamaralsales@gmail.com

²Universidade Federal de Uberlândia – Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil; fernandarigue@ufu.br

³Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, Paraíba, Brasil;
franklin.kaic@academico.ufpb.br

RESUMO:

O que está em jogo quando avaliamos e somos avaliados? Que forças e relações são maquinadas nas práticas avaliativas? Que resistências e linhas de fuga são possíveis quando tensionamos os processos avaliativos? A partir destas questões iniciais, nós, professores/as formadores/as de professores/as, atentamo-nos às questões curriculares e mobilizamos a feitura de histórias (Haraway, 2023) que, em tomo-vacúolos (Rigue, 2021), fabulam poéticas e experimentações ficcionais, as quais dialogam com um referencial das filosofias da diferença para pensar nas questões entremeadas nos atos de avaliar, sobretudo relacionados às provas. Apostamos no acompanhamento dos processos educacionais como horizonte para reativar nossa capacidade de admirar os movimentos de aprendizagem.

Palavras-chave: avaliação; formação de professores/as; prova; currículo; atenção.

ABSTRACT:

What is at stake when we evaluate and are evaluated? What forces and relationships are engineered in evaluative practices? What resistances and lines of flight are possible when we tension evaluative processes? From these initial questions, we, teachers and teacher trainers, pay attention to curricular issues and mobilize the making of stories (Haraway, 2023) that, in tomo-vacuoles (Rigue, 2021), fable poetics and experiments fictional, which dialogue with a framework of philosophies of difference to think about the issues interspersed in the acts of evaluation, especially related to tests. We focus on monitoring educational processes as a horizon to reactivate our ability to admire learning movements.

Keywords: evaluation; teacher training; test; curriculum; attention.

RESUMEN:

¿Qué está en juego cuando evaluamos y somos evaluados? ¿Qué fuerzas y relaciones se ponen en marcha en las prácticas evaluativas? ¿Qué resistencias y líneas de fuga son posibles cuando tensionamos los procesos evaluativos? A partir de estas preguntas iniciales, nosotros, docentes

y formadores de docentes, prestamos atención a cuestiones curriculares y movilizamos la elaboración de relatos (Haraway, 2023) que, en tomo-vacuolas (Rigue, 2021), fabulan poéticas y experimentos ficcionales, que dialogan con un marco de Filosofías de la diferencia para pensar las cuestiones intercaladas en los actos de evaluación, especialmente las relacionadas con las pruebas. Apostamos por el acompañamiento de los procesos educativos como horizonte para reactivar nuestra capacidad de admirar los movimientos de aprendizaje.

Palabras clave: evaluación; formación de profesores; prueba; currículum; atención.

A prova

Fazer
Provar
Tentar dizer
Tentar respirar

Teimar em escrever
Teimar em colar?
Entregar em branco
Dizer tudo
Buscar explicar

Falar qualquer coisa?
Arriscar o chute
Acertar no gol?

Apresentar a si?
Mostrar ao outro?
Nos produzir?
Fantasiar?
Enganar?

Avaliar
Quantificar
Dizer um caminho
Rascunhar um destino
Prescritivo?

Cuidado para não rotular
Para demasiadamente
Não normatizar

Também deixar

Espaços vazios
Preencher um lastro
Para em movimento
Poder ser e estar
Estudante
'Quanto tempo falta para terminar?'

Aprendiz vivo
Inacabado
Em devir
Mesmo quando ensinado
A sempre (se) provar

Todo mundo já tentou provar algo, todo mundo já foi ensinado a tentar provar algo

Todos/as nós temos alguma relação com as avaliações, principalmente aquelas em que a prova é o principal instrumento. Elas permeiam as nossas vidas, fazem parte dos modos que a sociedade ocidentalizada e eurocentrada tem se consolidado nos últimos séculos. Com a ascensão – ou extrema crise – capitalista, incrementada com o neoliberalismo, provar algo a alguém é necessário para existir, fazer parte e, muitas das vezes, estar em algum espaço e se destacar. Na verdade, mais do que apenas provar, nos é demandado um resultado que se apresente satisfatório, que seja bom-e-belo, que se entremeie no que Michel Foucault (2008a), desde meados da década de 1970, apontava como uma característica do neoliberalismo: a vida colocada como uma empresa na qual se deve investir incessantemente.

Nos modelos e currículos escolarizantes em vigor, as provas e notas apresentam-se como instrumentos de uma educação autoritária, como formas de controle e violência perante os/as estudantes (Fleuri, 2001). A escola reproduz certas violências que se fazem presentes nos espaços externos, na medida em que a sociedade propaga muito do que lá é agenciado. Nestas tramas, somos cobrados/as, incessantemente, a provar-provar-provar algo a alguém – a partir da propagação de uma lógica e regime de verdade de avaliação. Somos incentivados, demandados e estimulados a dizer, a demonstrar, a parecer, a performar. Todos nós já tentamos provar algo, pois passamos por processos em diferentes instituições (família, igreja, escola, universidade, empresa, entre outras), que nos ensinaram acerca da necessidade permanente de mostrar alguma habilidade-conhecimento-capacidade a alguém (como se aquilo fosse *a sua verdade*).

Sandra Corazza (1995), ao pesquisar as relações de saber-poder entremeadas em sistemas de avaliação, currículo e cultura, sobretudo na produção subjetiva das infâncias na escola, percebeu que nos modelos avaliativos estão modos de produzir certos regimes de verdades:

Verdades que dizem o que é e o que deve ser uma criança-de-escola e um currículo para esta criança, as quais acabam se constituindo como parâmetros para julgar o que seja uma boa ou uma má criança e um bom ou mau desempenho escolar: portanto, verdades que classificam, aprovam ou reprovam as crianças e também seus grupos sociais (Corazza, 1995, p. 49).

Regimes políticos de verdade são produzidos culturalmente e dizem respeito a como devemos nos portar, ser, performar e viver. As práticas de avaliação – e a forma como se lida com determinados resultados – fazem parte dessas engrenagens curriculares que se situam entre

saber e poder. Mas, como já nos alerta Michel Foucault (2014, p. 138): “não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem reviravolta eventual; toda relação de poder implica, pois, pelo menos de maneira virtual, uma estratégia de luta”. E, dessa forma, nas relações entre poder e resistência nos currículos e nas avaliações, podemos pensar que “onde há certezas de determinados resultados, há também vicissitudes e contingências históricas e particulares, que atrapalham e mesmo fazem fracassar muitos dos resultados dados como certos” (Corazza, 1995, p. 56). Assim, resistir a estes regimes político-culturais mobilizados curricularmente em nossas práticas de avaliação é colocarmo-nos atentamente a possibilidades de fissurá-los.

Os longos anos de escolarização que iniciam na educação infantil e terminam na pós-graduação nos marcam¹ de inúmeras formas e, dentre elas, as avaliações são protagonistas desses processos. Elas não param de nos comunicar (inclusive em termos curriculares) acerca da necessidade de verificação, averiguação e coleta de dados sobre o que, supostamente e naquele único momento, fomos capazes de memorizar-apreender.

As provas nos interpelam de diferentes formas, movimentando processos em nossos corpos, deixando os seus rastros e, como afirma a psicanalista Suely Rolnik (1993), estas marcas que nos atravessam também podem nos ferir e intoxicar. Sobre esta dimensão das marcas, a autora chama de “marcas-ferida”, as quais são:

[...] marcas de experiências que produzem em nós um estado de enfraquecimento de nossa potência de agir que ultrapassa um certo limiar, uma espécie de intoxicação. Uma marca deste tipo permanece portadora de um veneno que pode a qualquer momento vir a se espalhar e contaminar tudo (Rolnik, 1993, p. 247).

Lidar com as marcas-ferida (Rolnik, 1993) presentes em nossos corpos-vida demanda coragem e força para sentir o que ainda sangra e buscar, com o tempo, maneiras de curar, de retirar as toxinas por elas imbricadas. Tantas vezes é preciso “Forçar o vômito, expurgar, desintoxicar do veneno da marca-ferida” (Sales; Estevinho, 2021, p. 288). No que diz respeito às provas, quantos de nós nos ferimos por sentirmos que não éramos capazes? Quantos desistiram de seguir no que demanda o currículo da educação escolar ao serem rotulados como ineficientes em decorrência de resultados advindos de uma prova? Quantas lágrimas já não rolaram e sonhos foram ceifados no provar-algo-a-alguém? Quantas rotas não foram alteradas e futuros assassinados pelas violências escolares? Quantas marcas-ferida foram abertas nesse

¹ Segundo Suely Rolnik (1993, p. 242), são “[...] estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo”.

duro caminho escolarizante o qual somos ensinados a todo momento a tentar provar algo a alguém?

Quando não é possível curar as dores de uma avaliação classificadora, rotuladora, violenta, perversa, desistir parece ser um caminho – quiçá, o único possível. Sair da escola, encontrar outro trajeto, fazer qualquer outra coisa que seja. Começar a trabalhar ainda na infância e adolescência? Deixar para trás qualquer pretensão de criar um outro trajeto em que os estudos se mostrem como territórios profícuos, prenhes de transformações por vir?

Assim, parte da evasão escolar – e universitária – está relacionada ao modo como temos mobilizado as nossas práticas avaliativas (inerente com as demandas curriculares), e como somos obrigados – sim! – a implementar mecanismos padronizantes em nossas práticas pedagógicas. Dessa forma, consiste em um privilégio poder ter as condições para concluir o ensino fundamental e chegar ao ensino médio. No que diz respeito a cursar uma graduação e pós-graduação – sobretudo em instituições públicas de ensino superior –, eis o gargalo que se afunila também pelas duras provas e pelas condições dadas à preparação para as mesmas, marcado por dimensões de raça, gênero e classe em um país com índices significativos de analfabetismo, pobreza e fome. Assim, ecoa uma pergunta: quem tem o privilégio de seguir ‘provando-se’ nos espaços institucionais de educação escolar?

Tratar estas feridas é também uma responsabilidade nossa enquanto eternos/as estudantes e atuando como professores/as na formação de outros/as professores/as. Para Rolnik (1993), a escrita é uma maneira de botar para fora as toxinas que nos matam em vida, que seguem germinando nessas cicatrizes abertas, as quais muitas vem dos processos escolarizantes e de suas ramificações sociais. Assim, escrevemos também com o desejo de revisitar experiências nossas enquanto estudantes-professores/as, enquanto pessoas situadas em tempos e espaços atravessados pelas provas, os quais somos demandados incessantemente a provar algo a alguém.

O trajeto de pesquisa

Como poderíamos provar uma pesquisa e uma escrita que se diz acadêmica? Não no sentido de prova-avaliação, mas de degustar, de saborear, de sentir com o corpo inteiro, como quem se encontra com uma refeição e, faminto, deglute tudo, mistura uma amplitude de gostos para compor algo que nutra, que fortaleça, que aqueça, que revitalize. Eis o nosso desejo: saborear as nossas memórias repletas de dores e delícias e, com elas, poder dançar, fabular, experimentar rotas que se mostrem possíveis. Percebemos, assim, que

[...] a escrita pode ser potente à educação, aos estudos curriculares, à escola, à universidade, à formação de professores/as e à pesquisa nesses tantos campos por ser uma maneira de se aproximar dos acontecimentos, do que se viveaprende – tudo junto, sim! – cotidianamente, nos encontros entre corpos e vidas (Sales, 2023, p. 3).

Este texto movimenta-se sinuosamente a pensar no que está em jogo quando alguém faz uma prova, tanto no sentido de avaliar quanto de ser avaliado. Quais relações de poder (Foucault, 2013) permeiam estes territórios? Que práticas micropolíticas de resistência e criação seriam possíveis? Onde as linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1995a) podem emergir e desviar para outras rotas? Seria toda prova ‘do mesmo jeito’? Para além do juízo do bem e do mal, mas nos recordando de Rolnik (2018) que nos ensina, em suas notas para uma vida não cafetinada, a não aceitar o inaceitável, questionamos: haveria alternativas e maneiras de forjar caminhos outros nas práticas avaliativas e na educação?

Para tal feitura, partiremos da dimensão das experiências, sendo aquilo que nos passa, como nos ensina Jorge Larrosa (2011). As nossas vivências e atravessamentos ao longo de nossas estradas enquanto estudantes-professores/as serão motrizes para ensaiarmos as linhas de escrita-vida que abrem caminho a não no limitarmos nesta prática, mas expandirmos para as fabulações, para especular mundos outros possíveis com a educação.

Assim, inspirados nas fabulações especulativas de Donna Haraway (2023), movimentaremos-nos na criação de estórias como percurso de elaboração de pensamento, experimentando uma escrita mundificada, engendrando palavras e contos que são ferramentas de fabulação. Devir-com que narra lugares, vida(s), sensíveis e sensibilizadas com as habitações que emergem em tempos de ruína (Haraway, 2023).

Para tanto, cultivamos tomos-vacúolos (Rigue, 2021) que operam como fios para as linhas de pensamento que estão em vias de emergir:

Do latim *tomus* a palavra tomo pode ser entendida como fração, pedaço, corte/recorte, parte, perfuração, pedaço de um grande volume. Comumente o tomo é utilizado para segmentarizar uma escrita, contudo, nessa oportunidade, recorro a ele para produzir uma escrita-oficina rizomática (...) cada tomo assume a dimensão de vacúolo (...) Vacúolo que se expande pela intensidade, pela sua diferenciação e dispersão própria. Tomo-vacúolo como um nó, esse mesmo que nasce-trama o rizoma, que se expande intensivamente pelo desejo de partir, produzir outras novas linhas, sem direções pensadas. Tomo-vacúolo que tem por premissa a possibilidade de ser quebrado e rompido em qualquer lugar, como um rizoma. Tomo-vacúolo que se expande por contágio, pela contaminação da memória que atualizo e movimento por imaginar, prestar atenção no corpo mínimo (Rigue, 2021, p. 15-16).

Cada tomo-vacúolo, de modo independente, ficciona e performatiza relações, territórios, culturas, circunstâncias e estórias, sem o intento de representá-las e estereotipá-las. Ao

contrário, o que está em jogo é pulverizar contações que dizem daquilo que se passa, atravessa os corpos, embora se saiba do excesso de histórias totalitárias que insistem em apagá-las, invisibilizá-las, silenciá-las.

Dessa maneira, emerge um arquivo de fragmentos e fractais que compõem uma paisagem a ser cartografada, sentida, permeada pelos afetos que emergem das vivências de três professores/as que atuam no ensino superior, em cursos de formação de outros/as professores/as, sobretudo para a educação básica. As composições – poéticas, ensaísticas, autobiográficas, autoficcionais – misturam-se e fazem um território experimental, subjetivo, poroso aos afetos que pedem passagem (Rolnik, 2016).

Eis um convite que lançamos à experimentação de quem com estas escritas – e conosco – se encontra. Que estes arquivos também possam ser disparadores de escritas por vir, de avaliações (im)possíveis, de práticas educativas menores, de currículos subversivos. Nada está pronto: este é um caminho aos que se arriscam experimentar e “[...] pensar-com” (Haraway, 2023, p. 119).

As marcas de tentar provar

Na academia, a prova se sustenta,
Um espetáculo, onde o saber se enreda.
Questões entrelaçadas, desafios a tecer,
Na produção de verdades, um *ballet* para conhecer.

Entre folhas de papel, a dança das respostas,
No compasso das mentes, verdades expostas.
Complexidade que desafia, nas entrelinhas a criar,
Na prova que quer prova, o conhecimento tende a se revelar.

Na avaliação, um palco de reflexão,
Onde a mente é a artista, em constante ação.
Verdades não são meras respostas, mas nuances a explorar,
Na avaliação, o pensamento é um rio a desaguar.

Contas, reações, rendimentos, mundo micro, tramas a entrelaçar,
A prova é um espelho, qual ideologia ecoar?
Cada resposta, cada conta, cada erro, cada acerto a se expressar,
A produção de verdades, como eu saberei avaliar?

Na tapeçaria do saber, cada aluno é um artífice,
Construindo seu entendimento com traços de matizes.
Assim, a avaliação poderia ser considerada um canto,
Onde a complexidade é a melodia, em cada recanto.
Mas prefere amordaçar, ao invés de ensinar!

(Prof. Kaic, após primeira avaliação na disciplina de Química Fundamental para Engenharias, com crises de ansiedade ao ver estudantes ansiosos, em 22 de agosto de 2023).

Que verdades estão sendo (re)produzidas nas provas?

As avaliações se desenham como um intrincado espetáculo, onde verdades se entrelaçam em uma rede complexa de moldes e encaixes. No cerne desse processo, a busca pela ‘verdade’ se tece entre linhas e questões, revelando a tessitura multifacetada dos domínios do conhecimento. A avaliação torna-se um jogo de reflexos, (re)produzindo não apenas o domínio do saber, mas também a habilidade de navegar pelas nuances da interpretação cognitivista.

Os processos avaliativos se tornam, assim, um espelho da sociedade, refletindo não apenas o ‘saber apreendido’, mas também as lentes através das quais esse saber é interpretado, sentido, vivido e afetado. Em cada resposta, o/a estudante se posiciona diante não apenas do conhecimento, mas também das estruturas que o sustentam. A avaliação se desdobra como um manifesto, ecoando os valores e as crenças de um tempo e espaço. A busca pela verdade, pela comprovação, então, se revela não apenas como um ato individual, mas como um diálogo constante entre a mente do estudante e o contexto sócio-político-técnico-científico que o envolve.

No entanto, as avaliações apresentam, geralmente, estruturas rígidas e normativas, formas fixas de pensamento e hierarquias estabelecidas na construção do conhecimento, além de sistemas de controle e repetições de comprovações. Entendemos que a avaliação é uma componente indispensável no cenário educacional institucionalizado, desempenhando um papel central nesse escopo de formação. Porém, como as dinâmicas de poder se manifestam nos processos avaliativos? De que maneiras a avaliação assume regimes de verdades? Como as práticas avaliativas podem ser reformuladas-tensionadas-redimensionadas para encorajar o pensamento e o questionamento, promovendo um ambiente de aprendizado mais dinâmico? Como as atuais estruturas das avaliações propiciam a repetição, moldam a ansiedade dos estudantes e limitam o potencial de questionamento?

O filósofo Gilles Deleuze (1988) argumenta que a repetição mecânica suprime a diferença, levando à estagnação do pensamento. Voltando tal afirmativa às avaliações que enfatizam a repetição de verdades estabelecidas – como grande parte dos métodos empregados nos movimentos escolarizantes e processos seletivos –, podem limitar a diversidade de perspectivas e impedir a emergência de novas ideias e possíveis daqueles que estão submetidos à rigidez de uma prova. Que verdades queremos (com)provar e repetir nas avaliações? A quem interessa avaliar por meio da prova? Que jogos de saber-poder estão sendo exercidos nas práticas de avaliação?

“O poder produz saber. (...) [o] poder e saber estão diretamente implicados; (...) não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (Foucault, 1999, p. 31). É com Foucault

(1999; 2008b) que entendemos como o poder se manifesta em instituições e práticas sociais, e em como as relações de saber estão a ele intimamente ligadas. No contexto da avaliação, a imposição de verdades pode ser vista como um exercício de poder disciplinar, controlando o pensamento ao moldá-lo de acordo com normas preestabelecidas. Por isso, colocamo-nos contrários às práticas normalizadoras que uniformizam o pensamento. Uma avaliação que busca apenas a repetição de verdades existentes pode contribuir para a criação e reprodução de uma norma rígida, sem brechas, que marginaliza perspectivas divergentes e inibe o livre pensamento que aconteça em suas formas vivas e vibrantes.

Desse modo, esta modalidade de avaliação histórico-culturalmente denominada como prova recai em normatividade, em produção de verdades únicas, aparentes conclusões afirmativas de ensinar e aprender. Ela fragiliza os campos complexos que influenciam as discussões do que foi aprendido e o que ainda pode aprender, além de classificar mecanicamente, excludentemente os/as estudantes, pautando e reforçando o binarismo entre bons e ruins, melhores e piores, fracos e fortes, aprovados e reprovados.

Estes binarismos (re)produzidos pelas provas, ao invés de avançarem nas práticas de avaliação, produzem e retroalimentam técnicas de controle e de subjetivação capitalístico-neoliberais. No contexto educacional, isso sugere que formas rígidas de avaliação podem ser vistas como mecanismos de controle que limitam a autonomia e a liberdade de pensamento dos/as estudantes. Deleuze (1992), em *Conversações*, propôs a ideia de sociedades de controle, em contraste com as sociedades disciplinares:

As sociedades disciplinares são aquilo que estamos deixando para trás, o que já não somos. Estamos entrando nas sociedades de controles, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea. [...] os controles são uma modulação, como uma moldagem auto-deformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro (Deleuze, 1992, p. 216; p. 221).

Deleuze (1992) oferece uma perspectiva provocativa ao considerar a transição das sociedades disciplinares para as sociedades de controles. As sociedades disciplinares, com seu confinamento e estruturas rígidas, podem ser associadas a métodos tradicionais de avaliação, em que os/as estudantes são submetidos/as à busca de regimes de verdades. São exemplos desses modelos as avaliações de larga escala, como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Provinha Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e até mesmo as microavaliações, como provas, relatórios

técnicos, estudos dirigidos, avaliação contínua, entre outros².

Um regime de verdade refere-se ao conjunto de práticas, discursos, instituições e normas que determinam o que é considerado verdadeiro em uma determinada sociedade ou contexto. Foucault, em obras como *Vigiar e Punir* (1999) e *Arqueologia do Saber* (2008b), destaca como as instituições exercem poder ao estabelecerem determinadas verdades, moldando a percepção e o comportamento das pessoas. Nas práticas de avaliação, isso se manifesta através da imposição de normas e critérios que determinam o que é ou não considerado ‘verdadeiro’ e aceitável no contexto educacional.

Foucault (1999) argumentou que o conhecimento não é simplesmente uma representação objetiva da realidade, mas é moldado por relações de poder. Em diferentes períodos históricos e em diversas instituições, certas verdades são produzidas e mantidas, enquanto outras são marginalizadas, invisibilizadas e/ou silenciadas. Essas verdades não são universais, mas específicas para os regimes de verdade em que emergem as avaliações.

Por exemplo, nas instituições educacionais, um regime de verdade pode estabelecer critérios específicos para avaliação e ser lido com o ‘sucesso’ acadêmico. Certos conhecimentos são privilegiados, enquanto outros podem ser ignorados ou desvalorizados, sobretudo em tempos de soberanias de currículo, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017a; 2019) e a Reforma do Novo Ensino Médio (Brasil, 2017b). As práticas de avaliação, as normas curriculares e os métodos pedagógicos contribuem para a construção desse regime de verdade, influenciando o que é aceito como conhecimento válido e verdadeiro.

O tensionamento dos regimes de verdade destaca a natureza dinâmica e contextual dos distintos conhecimentos, ressaltando que o que é considerado verdadeiro não é uma característica inerente, mas sim um resultado de processos sociais, políticos e culturais. Essa perspectiva tem implicações profundas para análises das avaliações e práticas que moldam os conhecimentos em diferentes domínios da sociedade, sobretudo nas *universidadescolas*.

As sociedades de controle, conforme delineadas por Deleuze (1992), sugerem uma dinâmica mais fluida e contínua, caracterizada por modulação e comunicação instantânea. Essa transformação implica uma revisão da avaliação, passando de um modelo estático para um processo mais flexível, adaptável e sensível à evolução constante do conhecimento e das habilidades dos/as estudantes.

No contemporâneo vivenciamos, de algum modo, uma transição da sociedade do

² É importante considerarmos que avaliações em larga escala e em escala micro possuem objetivos distintos, logo, fazemos tal reflexão para dimensionarmos o quanto ambas aparecem interligadas com as sociedades disciplinares.

controle para a sociedade do desempenho, conforme é discutido por Byung-Chul Han (2017) no livro *Sociedade do Cansaço*. Na “sociedade do controle”, Gilles Deleuze (2013) descreve uma era em que o poder é exercido de forma mais sutil e internalizada, por meio de vigilância, normatização e autorregulação, portanto, uma sociedade da proibição e da negatividade. À medida que nos movemos para a “sociedade do desempenho”, o foco muda da mera conformidade para a exigência de sucesso constante e auto-otimização – pelo excesso de positividade e positividade.

Como escreve Byung-Chul Han (2017, p. 19-20), a positividade do mundo “[...] faz surgir novas formas de violência (...) a violência neural (...) escapa de toda ótica imunológica, pois não tem negatividade. A violência da positividade não é privativa, mas saturante; não excludente, mas exaustiva. Por isso é inacessível a uma percepção direta”. A massificação do positivo contribui para uma sociedade do desempenho, em que os seres são empresários de si mesmos, produzindo incessantemente pela via do poder ilimitado. Sujeitos são conduzidos a partir da promessa da iniciativa e motivação, diferentemente da proibição, mandamento ou legislação (Han, 2017). Dito de outro modo “A positividade do poder é bem mais eficiente que a negatividade do dever” (Han, 2017, p. 25), fato que condiciona à proliferação da sensação de fracasso – expressão patológica do fracasso, pelo excesso de pressão adicional sobre os corpos que continuam disciplinados, contudo, compromissados com a ampliação da produtividade em uma sociedade que não descansa.

A permanência das avaliações e das multitarefas para alcançar e manter altos níveis de desempenho em todas as áreas da vida ocasiona o aumento do estresse, ansiedade, competição, fadiga, exaustão e depressão. Como alerta Byung-Chul Han (2017, p. 27), “O imperativo do desempenho como um novo mandato da sociedade pós-moderna do trabalho” condiciona à autoexploração e ao adoecimento psíquico. Ao nosso ver, um exemplo de como estas engrenagens se fazem presentes atualmente é através do discurso presente na disciplina “Projeto de Vida” na Reforma do Novo Ensino Médio (Brasil, 2017b), o qual está alinhado a essa dinâmica da habilidade ilimitada, carregando consigo a proliferação do esgotamento, pela via da individualização e isolamento cada vez maior das vidas.

A avaliação é parte inerente do *modus operandi* da sociedade do desempenho. Estamos continuamente sendo submetidos a estratégias que ‘avaliam’ nossos desempenhos, inclusive na escola. Esta dinâmica faz com que os sujeitos tratem aprendizagem e avaliação como sinônimos. A maleabilidade da avaliação escolar – com um permanente ajustamento dos corpos e das vidas – gera aquilo que Byung-Chul Han (2017) denomina de cansaço e esgotamento excessivos. Estes são estados psíquicos que individualizam e isolam – docentes e estudantes –

cada vez mais (Han, 2017).

As avaliações, sobretudo as provas regidas por mecanismos classificatórios, muitas vezes, concentram-se no desempenho quantificável, como notas, pontuações em testes padronizados e métricas de produtividade. Cria-se, então, um ambiente competitivo e de alta pressão, em que os/as estudantes são constantemente avaliados e classificados com base em seu desempenho, alimentando o ciclo de ansiedade e estresse. Além disso, as instituições educacionais podem ser vistas como participantes na reprodução da sociedade do desempenho, preparando estudantes para se encaixarem em um sistema que valoriza a eficiência e a produtividade acima de tudo e de todos.

Eis, portanto, o objetivo: buscar estratégias que favoreçam abordagens sensíveis, atentas às diferenças, que respeitem os *tempospaços* de cada pessoa e em sintonia com as transformações constantes da aprendizagem, contrapondo aos regimes de verdades que são expressos em algumas avaliações, sobretudo aquelas que maltratam os/as estudantes e que favorecem à competitividade.

Deleuze, por sua vez, contribui para essa discussão com a noção de multiplicidade e diferença. Em obras como *Diferença e Repetição* (Deleuze, 1988) e nos volumes de *Mil Platôs* (Deleuze; Guattari, 1995a; 1995b; 1996; 1997a, 1997b), ele desafia a ideia de verdades universais, sugerindo que o conhecimento é composto por multiplicidades de perspectivas. Nas práticas de avaliação, isso implica em questionar regimes de verdades que buscam impor uma única narrativa e/ou padrão de avaliação. Portanto, interessa uma abordagem mais mundificada no processo e na modulação do pensamento múltiplo, permitindo a expressão e a valorização de diferentes formas de conhecimento e compreensão de mundo.

Ao conectarmos tais ideias, podemos entender as práticas de avaliação como dispositivos que não apenas medem o desempenho, mas também constituem regimes de verdades que moldam subjetividades e contornos identitários, legitimam certas epistemes e exercem formas de poder. Uma análise desses regimes de verdades nas práticas de avaliação abre espaço para a reavaliação de critérios, a promoção da diversidade de perspectivas e a desconstrução de normas que podem restringir o florescimento do pensamento e da criatividade nos contextos educacionais. Essa abordagem contemporânea desafia a ideia de verdades fixas na avaliação, incentivando uma visão mais plural e dinâmica do conhecimento junto dos processos educativos.

Diante dessas reflexões, uma abordagem filosófica das diferenças para repensar a avaliação pode envolver a promoção da diversidade de perspectivas, o estímulo ao pensamento questionador e problematizador, junto da valorização do desenvolvimento da autonomia

intelectual. Isso poderia instaurar estratégias outras de acompanhamento das aprendizagens que incentivem a expressão das subjetividades e das coletividades, por meio de projetos criativos e outros devires, proporcionando um espaço para o pensamento em suas formas vívidas e intensivas.

Noites tensas

O que se passa na véspera de uma prova? De que maneiras o ato de ser provado e de ter que se provar ao(s) outro(s) impacta diretamente na experiência da vida, marca o corpo, movimenta afetos?

Em uma madrugada hipotética de uma vida qualquer a ser testada no dia seguinte, a insônia toma conta e, quando se vê, são duas da manhã e ainda não se dormiu. A angústia e a ansiedade dominam o corpo por inteiro. Nas horas anteriores, tentou-se estudar ao máximo os meses de conteúdo lecionados e exigidos em um componente curricular. Eis uma extensão de saberes exigidos a serem apresentados *ipsis litteris* com o que consta nos livros, artigos, apostilas ou, quem sabe, com as falas de docentes responsáveis pelas aulas as quais eles foram apresentados.

Talvez nem se dormirá nessa noite, tanto pela insônia em decorrência do medo de que, no dia seguinte, não consiga ‘dar o seu melhor’, ou pela quantidade de café, energético e outras substâncias estimulantes ingeridas para movimentar o pensamento, na tentativa de decorar o máximo de informações no mínimo de tempo. Será que, quando o sol raiar, se dará conta de passar por esta etapa que se apresenta como tão importante?

Se a prova for um vestibular, processo seletivo para uma empresa ou concurso público, talvez a dimensão dessa tensão aumente exponencialmente. Muito está em jogo – tempo de vida, recursos financeiros investidos, cobranças pessoais e sociais, oportunidades de transformações, e... – naquele pouco tempo ali de corpo presente, e ele responde: taquicardia, diarreia, perda de sono, choro, desespero, desesperança, exaustão. O corpo grita e pode até sucumbir. As cobranças vêm de todo o canto e, muitas vezes, parecem nascer da própria pessoa. Mas reconhecer isto não é jogar para ela a responsabilidade única por tal sofrimento, e sim perceber o quanto o neoliberalismo nos sobrecarrega com tantos pesos que, na verdade, vem desta máquina incessante de moer gente que é o Capitaloceno (Haraway, 2023).

Deu branco! E agora?

É dia de prova e a maioria dos/as ‘provistas’ chegam um pouco mais cedo. Alguns/as

brincam com a sorte e até arriscam a se atrasar alguns minutos. A depender da rigidez, das regras, da boa vontade da instituição e de quem é responsável por determinado componente disciplinar, processo seletivo e avaliação, pode ser que dê certo os instantes a mais fora daquele espaço em que estarão todos/as trancafiados/as durante certo tempo. Um horário de cinquenta minutos? Dois? Quatro? Manhã e tarde? A semana toda?

A prova pode acontecer na educação básica, desde a educação infantil, até o ensino superior e a pós-graduação. Entre uma etapa e outra, ela é requisito básico para atravessar: sem um laudo diagnóstico assinado por especialistas dos diferentes campos curriculares, não se é permitido ‘seguir em frente’. Seria, então, a nota um flerte entre o poder pedagógico e médico? Não passar em uma prova, então, pode empacar – e impactar – toda uma vida através das marcações engendradas.

Nos vestibulares, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nos concursos públicos, são as provas que(m) dizem quem está apto/a a seguir para determinado espaço, e quem deveria tentar novamente ou se engajar com outra coisa. Pode ser extremamente cruel percorrer todos estes espaços, ser submetido a todo este escrutínio pedagogizante e a tudo que está em jogo quando se passa por “isso”. Fazer uma prova é, então, colocar várias capacidades literalmente à prova: o corpo, os movimentos do pensamento, a vontade de ir ao banheiro, a fome, a ansiedade, a sede, o medo, os sonhos, os desejos, as percepções do mundo, a confusão. Em meio a tudo isso, às vezes alguns afetos tornam-se incontroláveis: esquecemos o que precisávamos naquele momento, e vai tudo ‘buraco abaixo’.

Nos momentos de prova, nos é exigido não só dar o máximo que conseguimos naquele tempo-espaço, mas responder com as expectativas de quem a criou – ou dos interesses superiores àqueles. Muitas vezes, entre tanta pressão, perdemos nas ideias, embaralhamos os pensamentos e acontece o tal do ‘dar branco’. Seria falta de estudo? Um ‘tilt’ cognitivo? Falha nas sinapses? Medo? Ansiedade? Pressão demais com tudo que está em jogo ‘lá’? Autossabotagem? Desistência inconsciente? Cansaço? Exaustão?

Talvez seja tudo isso e muito mais. Sem buscar uma resposta única, uma das partes mais cruéis de toda essa estória é delimitar a um curto espaço de tempo, em um local geralmente restrito em tamanho, conforto e possibilidade de se articular/movimentar o corpo, cerceando parte de sua vida pulsante, como o responsável por dizer tudo sobre alguém. As verdades mais íntimas, as certezas, as condições de futuro, os sonhos possíveis e o tanto que deve ser deixado para trás: daria conta de um único instrumento avaliativo, responder a tudo isso? Não seria totalizador, prepotente e pesado demais?

Entre ‘brancos’, apagões, respostas não dadas e esquecimentos, nem todos estão sãos e

salvos: muitos/as desistem de prosseguir nos estudos (em espaços formais de escolarização), nas tentativas de conseguir certos empregos, de realizar uma faculdade, de concluir o ensino fundamental e médio, de aprender a ler e a fazer contas. Toda a delicadeza e suavidade do mundo ainda seria pouco, talvez, para lidar com a responsabilidade que é submeter alguém a uma avaliação, que é participar de sua formação.

Sem respostas prontas, em determinados contextos, o ato de dar branco ou responder a ‘tudo’ pode dizer quem você é e o que será... Não seria algo grande demais?

Dia de prova

Sala inquieta
Organizar fileiras
Direcionar corpos
S-e-g-m-e-n-t-a-r
Educação bancária?
Regime autoritário?
Ultraliberal?
Fazer tudo
Para provar
À quem?
O que?
Os saberes?
As dúvidas?
As falhas?
As lacunas?
As artimanhas
De seguir investindo
Nas avaliações únicas
Nas rotas restritivas
Nos pesos e dissabores
De uma educação que pune
Quem o esperado não cumpre.

Peito apertado, coração acelerado

“Ah, se eu pudesse contar quantas vezes me vi marcado pelas provas que passei”. Caso o discurso neoliberal do sucesso fosse, de fato, válido, lembraria apenas dos resultados que ‘deram certo’, mas a verdade é que todo um peso delas – e de tudo que foi a elas associado – segue ressoando em mim. Desde a infância, o medo de ‘fazer tudo errado’, fruto de um binarismo moralista que separa o bem e o mal, me sonda, como se tivesse que sempre conseguir mais e mais. Seria uma questão de autoestima? Perfeccionismo? Insegurança? Medo do futuro? Tentativa de aprovação – minha, dos outros...?

Não sei. Quando criança, o objetivo era tentar passar de ano, ter aprovação escolar e familiar. Na adolescência, descobrir um caminho ainda tão novo e lidar com o medo do vestibular. Na graduação, a incerteza de como ‘dar conta de tudo’. Na pós-graduação, era entrar.

E depois? Mais provas? Sim, mais provas. Reconhecendo os privilégios que permitiram chegar até lá, também sentir as dores de seguir em sistemas perversos. Passar por processos seletivos, concursos públicos, avaliações por pares, editais, seleções. Tentar. Reprovar. Passar. Sempre sob o olhar do outro. Sempre precisando de um crivo de alguém que diria se daria para entrar, ou se estaria fora. Como se nunca fosse o suficiente o que fazemos. Como se o que eu fazia nunca desse conta.

Dar conta de tudo em uma prova é uma das maiores perversidades – o “tudo” é da ordem do impossível. Isso instaura um peso em torno da vida que suga grande parte da beleza dos processos, da riqueza dos movimentos educativos, da força de poder estar junto, de aprender, de viver. Mas não, é sempre uma disputa neoliberal, é sempre nos colocar nessa arena sem fim que, ao invés de construir sentidos de coletividade, nos coloca no mundo como competidores.

E o que ensina uma prova? Sinto que a prova ensina, sobretudo – e, muitas vezes, apenas –, a fazer outras provas. Mas, enfim, a quem preciso provar? E o que? O que seria necessário provar à sociedade? Que tiro no pé estamos dando nessa incessante busca por tentar provar-provar-provar tudo a todos, instagramando as nossas vitórias, escondendo as nossas dores, nos marcando em um mundo que, dessa forma, está fadado ao fracasso. O que fica disso que insistimos em fazer conosco, com a educação, com o mundo, com as nossas vidas?

Ficam as marcas de um peito que não sabe quantas vezes já esteve apertado, com medo de falhar. Ficam as certezas de que, inevitavelmente, falhei, falharei e farei novamente, de novo e diferente. Fica a compreensão de que estar vivo é maior do que acertar ou errar: é um acontecimento que ultrapassa qualquer binarismo fascista. Ficam também as lembranças de tantos corações acelerados por ansiedade e medo, e uma necessidade de lidar com tudo isso. Fica um desejo, enquanto professor formador de outros/as professores/as, de poder fazer diferente. Fica uma certeza de que já faço diferente, de alguma forma, nem que seja molecularmente, nos desejos-formativos. Fica também uma responsabilidade que, anseio eu, não pese mais ainda a grandeza – e dureza, sim – do meu trabalho. Espero que, em meio a tanta angústia, fique um pouco de leveza para aliviar as coisas. Quem sabe...

O luto

A criança que habita em mim se recorda com muita nitidez de vinte de setembro de 2001. Era um dia ensolarado, com temperatura agradável. Acordei e o primeiro convite de passeio que recebi tinha como destino final um velório. Eu, com sete anos de idade, prestes a completar mais um ano de vida, tive, abruptamente, que viver a primeira experiência de luto – e mais intensa da vida –, que era a perda da mãe.

Ao chegar naquele recinto, encontrei pessoas que convivia com frequência, embora muitas fossem distantes do meu convívio diário. Tristes, inconformadas, ansiosas, e... e... e... Sentimentos e sensações diferentes pairavam sobre aquela atmosfera. Embora não soubesse ao certo o que o falecimento daquela pessoa que eu amava muito (embora não tivesse essa compreensão no campo racional-cognitivista da época) me ocasionaria, ora me percebia no entorno do caixão, ora corria do lado de fora com as outras crianças, brincava de pique-esconde, entre outras tantas fabulações que habitam a infância.

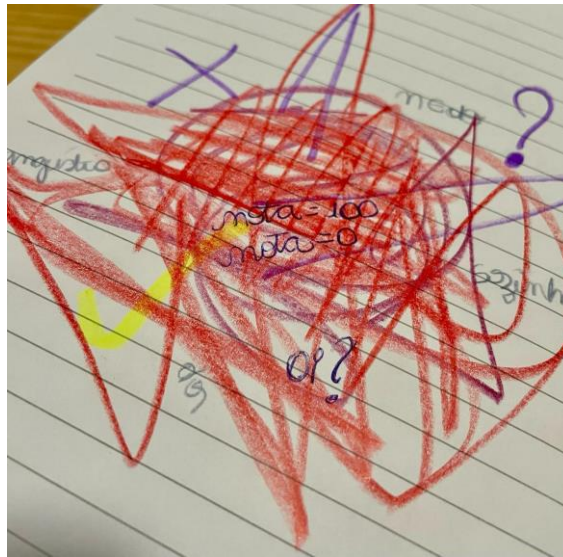
Passadas as horas do velório, fomos até o cemitério – localizado no interior do meu município de origem. Ao chegar lá, no alto de uma coxilha rodeada por árvores, gramíneas e flores do campo de coloração amarela e branca, os choros se intensificaram, o que também fez com que muitas lágrimas escorressem pelo meu rosto. Após toda vivência de celebração religiosa, retornei até a minha casa, sob companhia dos meus.

Naquela época, já frequentava a escola e tinha cultivado muitos/as amigos/as. Embora hoje consiga trazer para a consciência a relação de cuidado que tantos/as dos/as meus/minhas professores/as estabeleceram comigo após o falecimento da minha mãe, é gritante o quanto a situação de luto afetou o meu modo de viver, sentir e habitar a escola, bem como as situações em que era avaliada. A cada momento avaliativo, sentia uma dor intensa na boca do estômago, o que acontecia concomitantemente com os tremores nas mãos e pernas. O coração acelerava muito, o que deixava minha voz trêmula e muito desafinada.

O medo da perda, a sensação de insegurança e vulnerabilidade vieram com tudo após a perda física da minha mãe. Daquele momento em diante, quando a avaliação/teste aparecia, nas diferentes áreas e componentes curriculares, sentia meu corpo desejando ‘blindar-se’ da dor e do medo. Por isso, passei a buscar estratégias de sobrevivência: decorar os exercícios que estavam no caderno e no livro; resumir o que foi dito pelo/a professor/a; e... e... e...

Após essa perda tão significativa no meu ambiente familiar, passei a memorizar e buscar rotas de ‘proteção’ na escola, que me permitissem continuar ali, mesmo tendo de sobreviver em meio a uma ausência gigantesca da principal figura feminina da minha casa: a minha mãe. As avaliações e os testes – majoritariamente provas objetivas – cultivaram em meu corpo uma espécie de robotização, que nada tinha a ver com a situação que eu vivia naquele momento. Precisei performar para obter resultados satisfatórios nas avaliações – e parecia que meu corpo (e tudo aquilo que eu estava vivendo) não importava. Como se eu fosse um ‘robô’, todas as sensações/sentimentos ficavam de fora da prova. O que importava era responder a alternativa correta – com V (verdadeiro) ou F (falso).

Figura 1 – O luto.



Fonte: Autores (2024).

Tornei-me *expert* nisso! Como estratégia de sobrevivência, acabei me adaptando. Entendi que, na prova, quem eu era, de onde eu vinha, o que tinha passado e experimentado, não estava em jogo. Como me sentia, se estava ansiosa, com medo ou fome, nunca entrava em questão. Coloquei minhas emoções no bolso, guardei todas por tanto tempo (muitos anos). Essa postura que constituí para sobreviver acabou provocando diversos sintomas ao longo de todo ensino fundamental, médio e superior. O medo, a cada véspera de prova, me arrebatava como naquela sensação de perda – do luto (Figura 1). Passei a alimentar uma dor intensa na boca do estômago – que – naturalizada, foi vista por muitos/as (em diferentes momentos) como “é normal”, “deixa de frescura”, “você não estudou para prova, por isso está assim”. Julgamentos passaram a ser empregados, o que me fazia sentir muito mal.

Ano após ano, parei de falar sobre a sensação de insegurança e série de sintomas físicos pré-provas. Essa situação (realização de prova/teste) passou a ser admitida como ‘natural’ e ‘inerente’ ao que eu precisava enfrentar para ‘ser alguém na vida’.

Silencieiei! Neguei! Somatizei! Embora, agora, como professor/a formador/a de professores/as tudo isso permanece aqui – e continue ressonando naquilo que sinto, penso e vivo no/com o mundo.

Assinado: Tentacul(ar).

9 de fevereiro de 2024.

A ansiedade (nas provas)

Taquicardia.

Insônia.

Euforia?

Diarreia.

Vômitos.

Crises epilépticas.

Tensão.

Que bom seria que fossem apenas casos isolados de pessoas que ‘não se adaptaram’ ao que lhes era esperado em um sistema avaliativo – escolar, universitário, concursado, seletivo para trabalhos, e... –, mas sabemos que não é.

Quicá, certa dose de ‘ansiedade’ faça parte sim de estar vivo, de percorrer o mundo, de criar cotidianamente, de colocar o corpo em jogo. Mas, que tanto estamos investindo numa relação potente e profícua com as nossas vivências, ou botando todas as nossas energias na manutenção de um sistema fadado ao fracasso?

Quanto pode construir ou destruir uma prova?

Que sonhos pode cercear? Quais portas pode abrir?

Sabemos que falar de provas não é simplesmente lembrar de dores... também existem as delícias de ser aprovado, de receber um atestado de “você sabe sim” e de “você consegue”, mas a que custo? Que prazer perverso e narcísico é esse feito com o preço de comparar-se com outro que “não deu conta”, de “destacar-se”, de “fugir da média”?

As situações de sofrimento associadas às provas levam a nos recordarmos de relatos de colegas e de estudantes que desmaiaram nos momentos, às perdas de controle com o próprio corpo, à exaustão completa nos dias de estudo, à evasão escolar para não ter que viver a dor daquilo novamente: o pesar de não se sentir capaz. Recordamo-nos até de casos de tentativas de suicídios após resultados drásticos em avaliações, inclusive nas orais, em que nem sempre se tem uma banca avaliadora preparada para atuar nestes delicados momentos com cuidado, respeito, solidariedade e ressonância necessária perante quem está lá a sua frente.

A prova coloca quem por ela passa em vias de ser literalmente provado como vulnerável, como corpo afetável pelo mundo, e também em certo risco. É um ritual de passagem que nem todos podem passar: é seletivo, excludente, padronizante, limitante. Pode ser, assim, perturbador. Aliás, para tantos é. Inquietante. Ansiogênico. Depressor.

Seria possível cultivarmos outras relações com as avaliações, etapas admitidas como tão necessárias nos processos pedagógicos, na criação de uma aula, de uma disciplina, de uma relação entre saberes e pessoas? Eis matéria para seguirmos em movimento e ebulição, criando, fabulando...

E se eu não passar?

“E se eu não passar no processo seletivo? Se eu não cursar a faculdade que meu pai recomendou? Ele investiu tanto, depositou tanta confiança em mim! A confiança acabou, eu não obtive aprovação. Sou um/a péssimo/a filho/a”.

A narrativa acima pode emergir e fazer parte de boa parte das vidas que habitam o mundo. Muitos pais e muitas mães investem, ao longo de uma vida toda, dedicação, tempo e dinheiro para que os filhos e filhas ‘sejam alguém na vida’. A prospecção de futuro atrelada ao processo escolarizador atravessa diretamente as relações familiares e, portanto, sociais, o que permite afirmar que ela está intrincada nos processos escolarizadores e hegemônicos contemporâneos.

Acontece que, mesmo com investimentos altos (das mais diferentes ordens), nada garante que alguém consiga ‘aprovar ou ingressar’ em distintos processos seletivos. E, talvez, neles exista a única chance de romper com determinados padrões, ciclos e lugares em que tantos são colocados forçadamente.

Tic-tac, Tic-tac, Tic-tac.

Enquanto as horas passam, uma voz interna aparece: e se eu não passar? E se eu decepcionar todo mundo? Serei a pior pessoa do mundo?

O corpo começa a titubear, suar frio. A barriga ronrona, e os pensamentos embrulham. O medo da dor, do fracasso, de decepcionar alguém, de se decepcionar... se sobressai.

Tic-tac, Tic-tac, Tic-tac.

“Passadas horas de prova, poucas foram as questões que consegui responder. Me sinto insegura/o, o medo não para de crescer. Muitos já saíram da sala de aula e entregaram a avaliação... eu não sou boa/bom nisso, é melhor desistir”.

A maquinação infinita de pensamentos que se engendram nos corpos submetidos à dinâmica prospecção de futuro é relação de força que, por vezes, contribui para que muitos/as se sintam incapazes de continuar estudando. A evasão escolar é um exemplo disso. Ela nunca esteve tão presente em nossas realidades como na atualidade – sobretudo, em nossos cursos de formação de professores/as. Entendemos que a naturalização das hierarquizações na escola, como é o caso da submissão dos corpos a instrumentos avaliativos majoritariamente quantitativos, de certa forma, é motor para exclusão, principalmente de pessoas provenientes das classes menos favorecidas economicamente.

Nesse cenário institucional, o que não pode ser medido fica de fora: as vidas, os corpos, os afetos, as estórias. Os valores quantificados da instituição escolar “[...] inicia[m] os jovens num mundo onde tudo pode ser medido, inclusive a imaginação e o próprio homem” (Illich, 1973, p. 77). Contudo, esses blocos pré-fabricados de fragmentação, também produzem diferentes subjetividades, inclusive as docentes, já que:

As pessoas que se submetem ao padrão dos outros para medir seu crescimento pessoal próprio, cedo aplicarão a mesma pauta a si próprios. Não mais precisam ser colocadas em seu lugar, elas mesmas se colocarão nos cantinhos indicados; tanto se espremerão até caberem no nicho que lhes foi ensinado a procurar e, neste mesmo processo, colocarão seus companheiros também em seus lugares, até que tudo e todos estejam acomodados (Illich, 1973, p. 77).

Nesse viés, tudo que foge da possibilidade de verificação e de medição é secundarizado. Aí, nessa prerrogativa, como escreve Ivan Illich (1973), perde-se a chance de tomar iniciativas, inventividades e práticas de liberdade em relação ao pensamento, suas multiplicidades e ramificações da/na/com a vida.

A sociedade do desempenho é uma sociedade ativa, coercitiva, como aponta Byung-Chul Han (2017). Estamos, permanentemente, condicionados a multitarefas, produtividades. Deleuze (2013, p. 125) aponta que “[...] pensar é emitir singularidades” – interessa perguntar: estamos cultivando espaços de emissão de singularidades na educação escolar contemporânea? A aceleração do mundo das ‘habilidades e competências’ tem nos distanciado do tempo de maturação e experimentação com/no/pelo mundo. A contemplação não faz mais parte da vivência contemporânea, já que estamos aprendendo para sermos avaliados, estamos lendo para produzir resenhas, estudamos para passar em provas.

Talvez, um desafio nosso seja aceitar em certos momentos não passar, e nos permitir não alcançar o que nos é esperado provar, fazer, conquistar. Permitir-mo-nos falhar com o que era imposto para, enfim, podermos trilhar outros caminhos sinceros, potentes, alegres aos nossos corpos e às nossas vidas. Permitir-mo-nos, enfim, experimentar os caminhos com coragem e vontade.

Outras saídas e... e... e...

A vivência do/a estudante com diferentes estratégias que lhe permitam pensar e ressignificar aprendizagens pode ser horizonte para criação de redes e interconexões formativas rizomáticas. Essas são maneiras moleculares de incidir nos currículos, de fissurá-los, de resistir e re-existir ao transformá-los em criações de linhas outras. Como nos ensinam Deleuze e

Guattari (2011, p. 21) “É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior”. Criar multiplicidades com/em educação, ramificar as nossas práticas pedagógicas em diferentes acompanhamentos que sejam possíveis, investir radicalmente na relação intensiva com os processos experimentados. Educar – e aprender a avaliar – na/em meio à/pela vida (Sales; Rigue; Dalmaso, 2023).

“Não há por que estabelecer um acordo entre a escola e a vida: a escola deve ser a vida” (Barrué, 2001, p. 30). A artificialização dos processos avaliativos artificializa também o próprio viver e o próprio pensar. Sucumbe com a possibilidade de criações e de tensionamentos, tão importantes para promoção de espaços de liberdade e criação. O enrijecimento dos ‘moldes’ avaliativos arrasa o solo fértil de possibilidades inventivas de diferentes corpos que habitam o ambiente escolar. Tais moldes homogeneizam existências sem que a diferença tenha a oportunidade de fluir.

É possível – e urgente – tecermos outras tantas situações de aprendizagem que escapam das segmentarizações duras centradas na totalização, no intento de homogeneização das provas e vidas dos/as estudantes. Seria o instrumento avaliativo “prova” um caminho obrigatório para avaliar alguém? Precisamos sempre cair nas amarras quantitativas das subjetividades? Necessitaria uma prova ser dura, estressante, rotulante? A quem interessa a proliferação do desempenho, do cansaço e da autoexploração no ambiente escolar?

A reflexão que nos toma é de que habitamos uma sociedade que naturaliza a coerção permanente dos próprios corpos em processos de avaliação incessantes. As diferentes instituições, incluindo a escolar e a universitária, não têm admitido a problemática das práticas de avaliação como um ponto indispensável para o estudo e o tensionamento. Entendemos que esta é uma questão que, de modo geral, não tem sido levada a sério.

São muitas as questões que efervescem em nós, pois sabemos o quanto está em jogo no ato de provar e provar-se ao outro, ao mundo, ao sistema, às urgências. Então, eis um trabalho nosso enquanto professores/as formadores/as de outros/as professores/as: engajarmo-nos na tarefa de atentar e criar vacúolos de vida-e-afetos nos trajetos das gestações das gerações futuras de docentes, seja nas escolas, no ensino superior ou onde quer que seja possível educar e aprender. Assim, entendemos atenção em educação

[...] como cuidado ativo pensa e sente o que se passa na vida como afirmação, abrigando germes de futuro, num incessante devir que nos convoca a parar, tatear, sentir, experimentar. Afirmar a vida em educação implica dar passagem a uma vontade de potência de lançar-se ao incerto (Dalmaso; Rigue, 2020, p. 37).

Assim, compreendemos a vitalidade que pode residir em pensar, articular, e criar maneiras outras de movimentar e acompanhar os currículos, os processos de aprendizagem, os caminhos e vivências educativas. Como escrevem Dalmaso e Rigue (2020, p. 145), reside aí uma chance “[...] uma abertura. Um cuidado e um respeito para com a atualização transversal dos processos de aprender. Atualização que não pede por formas, modelos e/ou métodos. Atualização que demanda o singular”.

Reativar a capacidade de admiração: é essa a nossa aposta. Interessa-nos restabelecer a urgência de atentarmos, com vontade, para o acompanhamento dos processos educativos que cultivamos com nossos/as estudantes. Precisamos ser veículos relacionais que se importam com processos, experiências ativas de aprendizagem que têm a chance de acontecer nos nossos currículos e espaços educacionais. O desinteresse nos/pelos processos, a partir do hiperfoco na aplicação de técnicas avaliativas classificatórias e segregacionistas, arrasa a oportunidade de cultivarmos a atenção com as experiências e as experimentações formativas.

A precarização da atenção impossibilita um agir micropolítico, criativo, cooperativo, ético e diferencial. Eis, então, uma aposta que, a nosso ver, pode reativar a nossa capacidade de admirar os processos de aprendizagem. Resta-nos a coragem de ‘colocar a mão na massa’ e experimentar outros modos de educar e maneiras de acompanhar a vida que acontece nos espaços, tempos e movimentos de formação.

Referências

BARRUÉ, Jean. Da Educação. *In*: STIRNER, Max. **O falso princípio da nossa educação**. Tradução de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário, 2001, p. 23-60.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação (MEC). Brasília, DF, 2017a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.

BRASIL. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017b.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e Política Cultural da Avaliação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 47-59, 1995.

DALMASO, Alice; RIGUE, Fernanda Monteiro. O convite da Atenção e seus Efeitos em Educação: entre labirintos, feitiçarias e cuidados. *In*: NEUSCHARANK, Angélica; HALBERSTADT, Ismael Alan; ZANATTA, Jocias Maier. (Orgs.). **Possibilidades... Aprendizagens, experiências e gestão na educação**. Beau Bassin: Novas Edições Acadêmicas, 2020, p. 19-40.

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** (vol. I). Rio de Janeiro: Editora 34, 1995a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** (vol. I). 2. ed., Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** (vol. II). Rio de Janeiro: Editora 34, 1995b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** (vol. III). Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** (vol. IV). São Paulo: Editora 34, 1997a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** (vol. V). Rio de Janeiro: Editora 34, 1997b.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações, 1972-1990.** 7ª. ed. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações.** 3ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2013.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para quê?** Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. São Paulo: Cortez, 2001.
- FOUCAULT, Michel, 1926-1984. **A arqueologia do saber.** Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber.** 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. *In:* Foucault, M. **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade.** Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Coleção Ditos e escritos). IX. Org: Manoel de Barros Motta. Tradução: Abner Chiquieri. 2014, p. 118-140.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço.** Petrópolis: Vozes, 2017.
- HARAWAY, Donna. **Ficar com o problema: fazer parentes no Chthluceno.** São Paulo: N-1 edições, 2023.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas.** Petrópolis: Editora Vozes, 1973.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

RIGUE, Fernanda Monteiro. O acesso ao corpo mínimo e os processos educacionais: tomos-vacúolos de uma escrita-oficina. *In*: RIGUE, Fernanda Monteiro. **Rizomas em Educação**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2021, p. 13-28.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, 1993.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2016.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. 2. ed. São Paulo: N-1 edições, 2018.

SALES, Tiago Amaral. A escrita como modo de vida: potências contemporâneas para a (pesquisa em) educação. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 16, n. 3, p. 1-11, 2023.

SALES, Tiago Amaral; ESTEVINHO, Lúcia de Fátima Dinelli. Cartografias de vida-e-morte em territórios pandêmicos: marcas-ferida, necro-bio-políticas e linhas de fuga. **Revista M. Estudos sobre a morte, os mortos e o morrer**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 275–293, 2021.

SALES, Tiago Amaral; RIGUE, Fernanda Monteiro; DALMASO, Alice Copetti. Modos de Habitar o Mundo: uma educação em ciências com/em meio à/pela vida. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, p. 1-24, 2023.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Tiago Amaral Sales. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente na Universidade Federal de Uberlândia. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2295345372533795>

Fernanda Monteiro Rigue. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Docente na Universidade Federal de Uberlândia. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1520364228695308>

Franklin Kaic Dutra-Pereira. Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Docente na Universidade Federal da Paraíba. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0234305843667539>

Como citar

SALES, Tiago Amaral; RIGUE, Fernanda Monteiro; DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic. O QUE E A QUEM PROVA UMA PROVA? experiências, poéticas e fabulações. **Revista Espaço Currículo**, Pré-publicação/Ahead of Print (AOP), e70212, 2024.