

A TENSÃO ENTRE O EDUCAR E O AVALIAR: dimensões estéticas e formação do educador

THE TENSION BETWEEN EDUCATION AND EVALUATION: aesthetic dimensions and educator formation

Lúcia Schneider Hardt¹

RESUMO: O artigo deseja enfrentar a tensão entre educação e avaliação. Propõe uma reflexão tomando como inspiração uma carta, escrita por Kafka a seu pai, e trama teias de análise considerando questões pedagógicas a partir de uma manifestação no campo da literatura. Está em questão a formação do educador para enfrentar a tensão de uma suposta carta que por analogia poderia ainda hoje ser remetida pelos estudantes aos educadores. A análise nutre-se da própria carta e da perspectiva nietzschiana para problematizar a avaliação no cenário educacional.

Palavras-chave: Formação. Educação. Avaliação.

ABSTRACT: This article deals with the tension between education and evaluation. It proposes a reflection inspired by a letter written by Kafka to his father and weaves a network of analyses considering pedagogical issues based on a work in the field of literature. At issue is the formation of the educator to deal with the tension of an alleged letter which by analogy could still be sent today by students to teachers. The analysis is nourished by the letter itself and Nietzsche's perspective to discuss evaluation in the educational setting.

Keywords: Formation. Education. Evaluation.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Larrosa afirma que o discurso pedagógico dominante sempre esteve dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas, indicando como necessária uma certa dessacralização, e por isso ele propõe uma Pedagogia Profana.

A questão não está em identificar e fixar os inimigos, mas em compreender como se constituem os cenários nos quais estamos inseridos. O combate entre o bem e mal nunca nos levou a lugar algum, e sempre nos deparamos, como diz Bauman (1999), com a ambivalência, que é a possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria. O fato de nomear e clas-

sificar não nos protege da desordem, mas nos põe no limite, coloca-nos na condição de quem verifica a incapacidade da definição total e segura. O outro lado da ordem, como diz o autor, “são a polissemia, a dissonância cognitiva, as definições polivalentes, a contingência, os significados superpostos no mundo das classificações e arquivos bem ordenados” (BAUMANN, 1999, p.16). O que se verifica é que o fracasso da atividade ordenadora se constrói como ambivalência, tentando nos fazer entender que o esforço da definição e da classificação tem limites e incompletudes.

O descontentamento desencadeado por um novo processo de análise da realidade, em vez de produzir re-

¹ Formada em História pela UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos), mestre em Educação pela UFRGS (1995), doutora em Educação pela UFRGS (2004). Professora adjunta IV da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) atua na Pedagogia com a disciplina Filosofia da Educação. Na Pós-Graduação, ministra a disciplina Teorias da Educação e Seminário da linha de pesquisa Filosofia da Educação. Tem experiência na área de formação de professores e atuou por vários anos no ensino público e comunitário nos estados do RS e SC. O projeto de pesquisa em desenvolvimento na universidade versa sobre o tema: **A genealogia de Nietzsche como método de pesquisa: a arte de ler nuances**. Atua em projetos de extensão com o propósito de manter contato com as dinâmicas da escola e seus complexos desafios educacionais.

sistência, tem gerado a reprodução do sistema, o que nos coloca a todos no topo do abismo, exigindo novas e outras formas de articulação política e social.

A turbulência que produz novas indagações – A novidade talvez esteja na compreensão que passamos a ter de que a crítica não alcança um estágio final, onde então reinariam a paz e a harmonia. Não existe um lugar último para a liberdade e para a felicidade permanentes. Contudo, o fato de não existir esse lugar não imobiliza nossa capacidade de reação. Nossa capacidade de permanentemente pensar, criticar e mudar o possível coloca-nos na condição de sujeitos históricos e não de espectadores incapacitados de agir. Diz Veiga-Neto (1996, p. 170):

A humildade intelectual significa que cada um tem sempre de voltar a crítica para si próprio; tem de perguntar de onde tirou o que pensa ser suas verdades. A humildade intelectual significa uma constante insatisfação e desconfiança acerca do que se diz, acerca do que se sabe, acerca do que se pensa saber e acerca do que se pensa sobre aquilo que se faz, que se pratica na vida diária. Isso não deve ser confundido nem com fraqueza nem com pobreza intelectual.

Nietzsche (2006) descreve e condena a decadência da Alemanha, considerando o modelo de educação e formação vigentes em seu tempo. O fim da educação não pode ser o Estado; é preciso investir em educadores de fato e não em famintos por empregos. Educadores com experiência, nobres, “provados a cada tempo e momento pela palavra e pelo silêncio”, oriundos de uma cultura singular, rara. Professores não são “amas de leite” que adestram os jovens para ser úteis ao Estado. Cultura, educação superior não é para todos; o declínio da cultura alemã decorre de um democratismo vulgar que oferece formação a todos visando aos egoísmos do Estado. Não podemos ter respeito por essa prerrogativa; o que fica afirmado nesse todo é a mediocridade. Assim:

Em toda parte vigora uma pressa indecente, como se algo fosse perdido se o jovem de 23 anos ainda não estivesse “pronto”, ainda não tivesse resposta para a “pergunta-mor”: qual profissão? Um tipo superior de homem, permitam-me dizer, não gosta de “profissão”, justamente porque sabe que tem uma “vocação”... Ele tem tempo, toma tempo, não pensa em ficar “pronto” – aos trinta anos, alguém é, no sentido da cultura elevada, um iniciante, uma criança. – São um escândalo os nossos ginásios

abarrotados, nossos sobrecarregados, estupidificados professores ginasiais: para tomar a defesa dessas condições, como recentemente fizeram professores de Heidelberg, para isso pode haver causas – razões não há (NIETZSCHE, 2006, p. 59).

Defende a necessidade de um educador que deva ser provado a cada momento pela palavra e pelo silêncio, “de culturas maduras, tornadas doces” e não grosseiros eruditos. As tarefas básicas de um educador: ensinar a ver, aprender a pensar, aprender a falar e escrever para cultivar uma cultura nobre. Não estaria aqui indicada uma atuação para o campo da filosofia da educação?

Habituar o olho, como diz Nietzsche, “ao sossego, à paciência, a deixar as coisas se aproximarem; adiar o julgamento, aprender a rodear e cingir o caso individual de todos os lados”. Aprender a ver significa ficar mais vagaroso, mais lento, desconfiado para efetivamente mergulhar nas circunstâncias e refletir. Nessa direção, a ideia do cultivo de si fica indicada, pois essa prática do pensamento não apressado passa por cada corpo, exige experiência singular.

Um educador precisa ensinar a pensar, ter “vontade de mestria”, ensinar a dançar com as palavras. Importa também dançar com os pés, conceitos, e como diz Nietzsche (2006, p. 61), com “a pena” – dançar para escrever. Entretanto, estamos longe disso porque estamos convencidos da solidez de conceitos que devem ser repetidos.

Nessas circunstâncias, pretendo vincular dois conceitos apontados por Nietzsche: educador e além-homem. Poderá o educador tornar-se um além-homem, considerando o conceito nietzschiano? E como relacionar essas duas ideias, preservando-se da ideia do Todo?² Não está em questão apresentar um educador que, ao resistir aos modelos vigentes, crie outro modo de ser, tão amplo, tão único, que poderá tornar-se a nova referência. O “gênio em obra, em ato é um esbanjador”, ele gasta a si mesmo para afirmar sua singularidade. Ele ainda não se apresenta integralmente, mas seus fragmentos já são uma novidade. Deseja estabelecer a beleza no entendimento que ela se apresenta como uma expressão da expansão da vida que está se esbanjando. Diz Nietzsche (2006, p. 75):

Nada é belo, apenas o ser humano é belo: toda estética se baseia nessa ingenuidade, ela é sua verdade primeira. Acrescentaremos de imediato a

² As ideias aqui divulgadas são oriundas de um artigo publicado na revista da PUC/RS: Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 3, p. 344-351, set./dez. 2013, com o título: A educação em Nietzsche e o enfrentamento das totalidades.

segunda: nada é feio, exceto o ser humano que degenera – com isso delimitamos a esfera do julgamento estético. – Fisiologicamente, tudo o que é feio debilita e aflige o ser humano. Recordá-lhe o declínio, perigo, impotência; faz com que realmente perca energia. Pode-se medir com um dinamômetro o efeito do que é feio. Sempre que alguém está abatido, pode sentir a proximidade de algo feio. Seu sentimento de poder, sua vontade de poder, sua coragem, seu orgulho – tudo cai com o feio, aumenta com o belo [...]

O declínio do tipo humano, diz nosso autor, é que baliza o feio e o belo. Mas existe reação a esse declínio, que pode dar-se pela arte. Nesse empenho humano, não existe semelhança, a igualdade é própria do declínio, pois desconsidera o *páthos da distância*, necessário para o cultivo de si. A liberdade nasce desse contexto e implica uma vontade de responsabilidade por si própria. Assim, o “ser humano que se tornou livre, e tanto mais ainda o espírito que se tornou livre”

pisoteia a desprezível espécie de bem-estar com que sonham pequenos lojistas, cristãos, vacas, mulheres, ingleses e outros democratas. O homem livre é guerreiro – Como se mede a liberdade, tanto em indivíduos como em povos? Conforme a resistência que tem de ser vencida, conforme o esforço que custa ficar em cima. O mais elevado tipo de homens livres deve ser ali onde é continuamente superada a mais alta resistência: a cinco passos da tirania, junto ao limiar do perigo da servidão (NIETZSCHE, 2006, p. 88-89).

Essa afirmação de si proposta por Nietzsche tem uma força, instaura-se num excesso. Pode-se indagar: como seria esse movimento considerando o educador? A força do educador está talvez em ruminar sobre suas práticas, sobre seus processos de ensinar para aniquilar o que pode ficar indicado como medíocre. É preciso ter a força para destruir, mas também é preciso ter energia para criar. Também o educador deve desejar conhecer, e nessa direção o espírito científico precisa ser preservado. E essa curiosidade em relação ao conhecimento exigirá rigor, empenho, leitura, vagar com as palavras com vistas a compreender o quanto elas nos capturam. A exuberância da vida nos consola, mas o desejo de vivê-la implica rigor e arte.

Nesse contexto, fica indicada uma espécie de função da filosofia da educação, fazer o estudante ruminar sobre seus pensamentos, suas práticas para aniquilar a mediocridade onde for possível.

O educador em nosso país certamente pode falar da dor em suas mais diferentes dimensões. Como efetivar uma plasticidade artística a esse mundo estranho no

qual estamos inseridos? Como organizar o caos e dar estilo a uma vida decorada, artificial pelo comum e único? Como, seguindo as reflexões de Meléndez (2006), desmoronar a cultura decorativa? E acrescento: como desmoronar a cultura artificial da educação que dissemina discursos únicos, apregoa a justiça e dá visibilidade apenas ao comum?

“O que é medíocre no homem comum”, segundo Nietzsche, é a falta de compreensão da outra face das coisas; nem sempre o caráter típico de uma coisa dá conta de falar sobre ela, mas dá conta de abolir o que existe além dela. Nessa direção, Nietzsche é tão intrigante, pois vai afirmar que não bastam a contraditoriedade e nem a multiplicidade de perspectivas para deixar de ser medíocre. Ampliar pode significar fragmentar e pode fazer o indivíduo perder-se e não vencer o máximo de diversidade, ficando sem estilo.

O estilo advém de nossa capacidade de esbanjar vida para continuar interpretando o que insiste em nos ajustar. Retorna aqui o conceito grego de cultura, a saber, uma equação que implica o viver, o pensar, o parecer e o querer. Disso surge outra natureza, mais sofisticada, que enfrenta nossa primeira condição e faz desmoronar a cultura decorativa.

FORMAÇÃO, ESTILO E AFIRMAÇÃO DA VIDA

A complexa definição de unidade de Nietzsche exige um entendimento sobre o que seja *potência* em sua obra, tema que exigiria outro artigo. O estilo de Nietzsche é criar curiosidade, fazer provocações, mas deixar claro ao leitor que ele está diante de uma perspectiva, que não autoriza o relativismo, mas convoca o “estranho” leitor a encharcar-se desses argumentos para aproximar-se de sua concepção para discuti-la. Seu estilo, em um dado momento, elabora a ideia do eterno retorno para de forma mais clara combater o idealismo. Afinal, o curso do mundo não está condicionado pela vontade de Deus, por um plano do progresso e esclarecimento e de uma espécie de esperança numa justiça plena. Seu combate indica outra posição: nada se espera, pois a beleza está em encarar a existência tal como é destituída de sentido e finalidade, mas retornando sempre para colocar diante de nós a contingência da vida que novamente pode ser bela sempre que livre do moralismo. O eterno retorno do mesmo se repete, mas exige do indivíduo vontade de potência para que possa superar a si mesmo. Livrar-se de experiências anteriores para aderir ao devir em seu mistério que convoca nossa criatividade. O amor ao destino é, em parte, *o amor à Terra*, amor que ao criar deseja o retorno do mesmo.

Nietzsche, em seu Zarathustra, faz a defesa desse princípio: da terra, do corpo, de um pensamento enraizado na experiência. O desafio está em tomar esse corpo e vir ao mundo, tomar a ciência e conhecer o que nos circunda e ainda que possamos ensaiar uma espécie de vivência com a sabedoria; a boa aprendizagem será aquela que concluir que o sábio é quem está repleto de contradições, que não imobiliza, mas é o motor do devir em termos de formação. São nossas fissuras, franjas, rasgos, avessos e também nossas narrativas, palavras e ideias que dão o tom da necessidade de transvaloração dos valores. E essa não é uma mágica, mas o grande empenho humano pela vida. É o martelo que volta à cena. O encontro do martelo conosco mesmo.

O conhecimento seguro e para sempre é um engodo. Ainda que alguns itinerários possam ser traçados, sempre haverá novidades a serem construídas, maneiras diferentes de conduzir os trabalhos, particularmente no que diz respeito à avaliação e suas dimensões pedagógicas.

Os educadores, em qualquer lugar desse país, estão implicados pelo tema da aprendizagem e da avaliação. De preferência, convém entrelaçá-los para dinamizar a sala de aula. Devemos cuidar dessa relação que acontece a cada semestre em nossas instituições.

Para falar do tema, uma inspiração³ e, nesse caso, a inspiração foi uma carta, não uma carta qualquer, mas uma carta escrita por Kafka (escritor checo de língua alemã nascido em 1883 e que viveu até 1924) e dirigida a seu pai. Em tempos de e-mails, falar de cartas parece meio anacrônico, mas espero que faça sentido. Esse texto me fez imaginar uma outra carta, agora escrita por um aluno a seu professor. Tentarei entrelaçar esses temas para tocar a questão pedagógica e da avaliação.

Kafka inicia a carta dizendo que não sabia responder exatamente porque temia o pai, mas suspeitava que os motivos implicassem uma dissonância entre as expectativas de um pai em relação ao filho e o efetivo desejo e perfil desse sujeito-filho cada vez mais distante dessa realidade. Guimarães, um analista da carta, diz que o filho se evade do pai, arrastando o menino para outros caminhos, mais movediços, espinhosos. Para Kafka, a ordem familiar, aparentemente tão plena e autoritária, lhe causava repulsa. O menino devia aceitar o mundo do pai que parecia tão seguro, tão sustentável. A carta, até certo ponto, trata dessa segurança, reconhece

esse porto seguro, mas lamenta seus contornos limitados. Por que tantos traços firmes, tantas fronteiras, tantas rotinas e por que tão poucas oportunidades de transgredir, de tocar o terreno firme, de fazer balançar o que talvez pudesse precisar de outros temperos?

A carta não chega ao pai; o primeiro destinatário é a mãe, que também não consegue entregar o documento. O menino não consegue enfrentar esse pai, sente medo e culpa. Medo da autoridade e culpa por não corresponder às expectativas e, mais ainda, por não conseguir enfrentar. O coração fica partido, a melancolia se instala. A fuga, a evasão vai resultar em escrita. A literatura ganhou; as dinâmicas familiares perderam.

A carta mostra uma sensibilidade com o pai, respeito e admiração. Testemunha, contudo, uma dor, uma inquietude, uma angústia sobre a incapacidade de mudar dinâmicas e rotinas, ouvir e ver outras necessidades. Um pai bem-sucedido, que deseja ver o filho perseguindo o mesmo caminho. Como isso não acontece, diz a carta, a censura do pai se faz com frieza e afastamento. Diz Kafka (2007, p. 58) a certa altura:

De qualquer modo éramos tão diferentes, e nesta diferença tão perigosos reciprocamente, que, se tivesse calculado de antemão a relação que surgiria entre mim, o menino que se desenvolve pouco a pouco, e tu, o homem feito, fora possível admitir que praticamente me destruirias pisoteando-me, que nada restaria de mim. Isso não aconteceu, o que vive não pode ajuizar de si, mas talvez sobreveio algo pior ainda. Ao referir-me a isso te peço sempre uma vez mais não esqueças que nunca, nem remotamente, penso em uma culpa tua. Influías sobre mim, tal como devia acontecer; apenas deves deixar de considerar como uma malignidade especial de minha parte o fato de ter sucumbido à tua influência.

Ainda que um menino medroso, Kafka era também teimoso e, apesar de acreditar na bondade do pai, a travessia para alcançá-la exigia um caminho único, reto, que infelizmente não coincidia com suas escolhas. Toda relação exposta pela carta mostra incompatibilidades, dissonâncias, distanciamentos, ainda que restando alguns sentimentos.

Ao ler a carta sob o ponto de vista educativo, está presente uma avaliação de múltiplos relacionamentos, de uma dinâmica familiar. A ordem era tanta, diz o menino, que desaprendi a falar, bastava obedecer. O lema era: *ne-*

³ Este texto foi apresentado no FORGRAD – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (maio/2008), publicado em um formato mais sintético no FORGrad em revista, que agora toma a forma de uma artigo para debater a formação do professor na relação com o tema da avaliação.

nhuma palavra de protesto, silenciando as forças contrárias. O insulto não era comum e nem necessário, os meios eram outros. Um deles era a ironia, tão produtiva e poderosa, inibindo a possibilidade de nascer a autoconfiança.

Nesse entorno, constitui-se um menino insociável, distraído, desobediente, sempre procurando uma fuga para escapar de uma ordem que o atormentava e uma expectativa que não podia contemplar. O menino reconhecia, no entanto, esse pai tão gigantesco, tão forte, tão capaz que não conseguia enxergar outras fronteiras do que aquelas estabelecidas pela sua experiência, formação e tradição.

O pai não admite tocar na ordem, mas acabou tocando no sujeito que de certa forma abandona essa estrutura para aventurar-se em outras possibilidades de vida. Na memória estão, todavia, sempre presentes a força, a grandeza do pai, que infelizmente não compreendeu a fragilidade e debilidade do filho.

Imaginemos agora: o que um suposto aluno pudesse escrever a nós, professores, bem formados e tantas vezes tão bem reconhecidos? Por vezes, gigantescos e poderosos em nossas universidades, institutos de educação!

Como seria a avaliação deles sobre nós? Certamente muitos processos desse tipo acontecem na universidade por meio da avaliação das disciplinas, avaliação institucional e outros procedimentos. Imaginemos, contudo, uma carta, livre dos protocolos burocráticos, das regulações e controles institucionais. Quero convidá-los a adentrar esse mundo da imaginação e num exercício de ficção construir esse outro texto inspirado em Kafka.

A carta começaria reconhecendo a qualidade da instituição, ainda que atingida por uma série de abalos sísmicos de ordem técnica, política e econômica. Ainda mantém sua força e sustenta o ensino, a pesquisa e a extensão. Nosso suposto aluno reconhece isso, pois perseguiu um itinerário prolongado para alcançar esse lugar.

O texto produzido por um aluno expressaria, mais ou menos, o seguinte: estou no lugar em que mais desejaria estar, aprecio o que vejo, mas temo esse lugar tão gigantesco. Quero me tornar grande, capaz, mas muita coisa me impede. Não compreendo muitos textos, tenho dúvidas em alguns exercícios, tenho receio de perguntar. Tenho informações de que a dúvida e a pergunta não são uma boa estratégia para começar a relação com os gigantes. Contemplo os espaços, ambientes, laboratórios, mas preciso de outras explicações. Não compreendo as coisas de imediato, preciso mais tempo. Arrisco e pergunto, e aprendo que a explicação também pode embrutecer as relações. Ela vem às pressas, aos

atropelos e parece incomodar. Aprendo que a explicação pode ser também uma forma de diminuir o outro.

Reconheço as incompletudes estudantis, sabemos menos que seria desejável, somos mais dependentes do que deveríamos, aprendemos a desejar facilitações e simplificações. E, ainda assim, somos a “elite intelectual” de um país. Precisamos enfrentar nosso limite, atravessar fronteiras, mas não daremos conta desse processo sozinhos.

Precisamos ler mais, escrever melhor, estudar mais. Chegamos, no entanto, desse jeito e precisamos de apoio, de incentivo, de presença, de olhares interessados e solidários.

Prezado professor, preste atenção em nós também. Olhe para gente e veja efetivamente quem somos e como podemos aprender melhor. Não vale repetir o que já existiu; talvez o momento seja da reinvenção, da ousadia, da transgressão, de outra didática. Ocupe plenamente a sala de aula; a maioria de nós está ali. Estamos também nos laboratórios, nas pesquisas, na extensão, mas nosso primeiro recanto é a sala de aula. Queremos ser vistos nesse lugar. E se ela é monótona, insuficiente, precária, certamente todos temos responsabilidade com a mudança.

Tememos sua grandeza, professor, mas precisamos dela para crescer. E essa grandeza só adquire valor ético se tiver aderência com as criaturas que, ao fim e ao cabo, constituem a universidade. Somos nós, alunos, que chegamos a cada ano, talvez como sempre anunciado, pior que antes, mas esperando enfrentar esse limite.

A lição que desejamos é uma lição que inclui a voz do professor; não bastam sua presença e divisão de tarefas; desejamos a voz, a interpretação, a crítica, a presença efetiva. Queremos ser convocados para a leitura, visando produzir outros fluxos, outros sentidos, outros significados. Desejamos entender o que o texto pensa, perceber o que ficou ainda pra ser dito. Uma lição assim não se esgota na transmissão, mas num efetivo processo de comunicação. Não queremos só fazer o exercício, mas entender como destrinchá-lo.

A liberdade que desejamos aprender é aquela que implica tomar a palavra, romper com o dito, superar a síntese e o resumo e construir, com autoria, a própria palavra. Nesse processo, importa contarmos com tua avaliação, teu acompanhamento, teu cuidado e presença.

Desejamos avaliações honestas porque precisamos conhecer nossos entendimentos, compreensões, lógicas, indagações e respostas. O sentido da avaliação é provocar a mobilidade, os deslocamentos, é descobrir outras formas de estudar, de escrever, de ler, de produzir

academicamente. O equívoco da avaliação é insistir com a expectativa de ver confirmadas algumas imagens, algumas grandezas previamente definidas. As grandezas previstas, desejadas não são reais, precisam de nossa reconfiguração como sujeitos docentes e discentes. A função da avaliação não é fixar, mas produzir mobilidade, novos itinerários. Como a avaliação tem sido praticada de modo tão avesso, parece que precisamos reinventar esse conceito.

A avaliação não é *a priori* antipedagógica, como se seu formato fosse da exclusão, da punição, da repressão. Precisamos inventar processos avaliativos que nos ajudem a aprender. Dizer que avaliação só faz sentido quando o processo implica prazer é um engodo. Aprender implica o prazer. Pressupõe, também, o embate com o novo, com o desconhecido. Pode ser e, muitas vezes, é um processo penoso, mas necessário.

Saberemos lidar com notas baixas, críticas profundas se elas significarem possibilidades de outras aprendizagens, de outros processos de ensino. Não queremos facilitação, mas queremos aprender de um jeito possível, humano. O novo, contudo, não está aí para nos diminuir diante do grupo, do professor, mas mobilizar nossa capacidade de planejar itinerários de aprendizagem.

A tarefa é inventar outras práticas; por isso vale, às vezes, sacrificar o nome das coisas. Se classificar sempre significou punir, constranger, precisamos inventar outros procedimentos que garantam a presença de um aluno real, que precisa lutar para integrar-se em uma sociedade como a nossa. Como podemos afirmar o que ainda está no horizonte das necessidades sem uma avaliação honesta de nossa produção? Uma avaliação que retorne com outras propostas de aprendizagem?

Um texto, um cálculo, uma leitura, uma interpretação são indicativos para acompanhar o desenvolvimento, tentando criar parâmetros para desenvolver nossa capacidade de pensar e argumentar. A avaliação não serve para fixar um julgamento, mas em gerar mobilidade. O desencaixe provocado pela avaliação produz certo desconforto, entretanto serve para dinamizar a própria educação.

Avaliar nesse contexto não significa repetir o que fracassou, mas arriscar continuar defendendo a necessidade da avaliação, definindo padrões de qualidade e produzindo outras cartografias da aprendizagem, que possam alavancar a mobilidade dos sujeitos em busca de mais qualidade nos processos educativos.

Nesse caminho de navegação, existem riscos, perigos, imprevistos com os quais precisamos contar e sabemos que avaliar implica definir um nível de exigência

e assumi-lo, exige critérios, que são falíveis. É, pois, uma prática ambivalente, que não pode descuidar-se nem da qualidade e nem da quantidade.

Professores, nossa carta antes de tudo é um depoimento, um pedido, uma demarcação de novas fronteiras pedagógicas. Nessa tentativa, o que menos desejamos é o distanciamento; pelo contrário, a presença e a proximidade que podem nos ajudar a aprender. Nossa grandeza está em dar voz a esse desejo e pronunciar nossa vontade. Esse desafio ainda não está resolvido. Não almejamos sucumbir diante da sua grandeza, mas contar com ela para aprender.

Como seria a avaliação do professor sobre essa carta? Em que medida a formação do educador convida para uma reflexão sobre essa tensão implicada entre educar e avaliar?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma abordagem importante hoje parece ser desencadear um processo para que cada um possa “chegar a ser o que se é”. Essa posição vem de Nietzsche, que, divulgada por Larrosa, implica a defesa no sentido de que cada indivíduo alcance sua própria forma e identidade. Esse voltar-se para si mesmo é, como diz o autor, “o efeito da melhor arte e constitui, talvez, o núcleo e a grandeza da experiência estética”. Essa é uma bela imagem da docência: conduzir alguém até si mesmo, assim como é um desafio para quem aprende. Aprender não significa repetir, tornar-se discípulo do outro, mas encontrar sua própria forma depois da experiência obtida e vivenciada. Segundo Larrosa (1998, p. 64):

A ideia de formação não se entende teleologicamente, em função de seu fim, em termos do estado final que seria sua culminação. O processo da formação está pensado, melhor dizendo, como uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai chegar a algum lugar. De fato, a ideia de experiência formativa, essa ideia que implica um se voltar para si mesmo, uma relação interior com a matéria de estudo, contém, em alemão, a ideia de viagem. Experiência (*Erfahrung*) e, justamente, o que se passa numa viagem (*Fahren*), o que acontece numa viagem. E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior.

A formação, portanto, não significa dar um mesmo formato a sujeitos distintos, mas significa sensibili-

zar cada um a assumir sua própria possibilidade. Para assumir tal possibilidade, por vezes é necessário “cometer o que já se é”, ainda que esse esforço não esteja inserido em nenhum propósito emancipador. A ideia de formação precisaria ser entendida como uma “vontade de arte para poder mostrar sua dimensão estética ou poética”. A formação tem uma relação com a invenção, com a capacidade criativa dos seres humanos, não é uma busca do autoconhecimento, da arrogância de quem se constituiu individualmente, mas tem relação com as experiências pelas quais passamos e como elas nos tocam, pois:

A experiência é um passo, uma passagem. Contém o “ex” do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o “per” de percurso, de “passar através”, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no experiri está o periri, o periculum, o perigo (LARROSA, 2002, p. 67).

Essa compreensão do processo de formação tem uma relação direta com o ponto de vista defendido sobre a didática e sua contribuição para a educação. Seria a didática que precisaria abrir espaços para esse sujeito “inventor-experimentador de si mesmo”, não para tornar-se um igual a todos, nem para arrogar-se o direito de ser totalmente outro, nem tampouco para destacar-se solitariamente no campo profissional, mas desafiado a inserir-se em um tempo e espaço sempre destrutivo e construtivo, “despreendendo-se de si”, compreendendo-se em permanente transformação e em construção para então pensar a relação entre educar e avaliar.

Retomo, portanto, a ideia de formação como uma ideia de viagem, como experiência estética, que, como diz Nietzsche, implica “vontade de potência”, que é, em última instância, uma atitude afirmativa com a vida, que pode levar o ser humano a uma máxima intensidade organizativa, o que implicaria reconfigurar suas relações de trabalho desde a dimensão didática até as questões de ordem coletiva, sindical e salarial.

Trata-se de ousar como um artista ao produzir uma obra de arte, que, ao selecionar um tema, inventa e produz uma forma nova de expressar um conceito, valores e convicções. A experiência estética na educação deveria produzir esse movimento que, segundo Larrosa (2002), depende de duas regras fundamentais: a primeira é seguir o próprio instinto, é preciso saber ouvir, “vagabundear” para sair de si mesmo e encontrar-se com o estranho que pode apresentar novidades, não se propor a uma finalidade antecipada, mas deixar caminho aberto para o novo, para o aluno que nos chega. Em síntese,

evitar deixar-se formatar excessivamente, mesmo reconhecendo que nunca escapamos totalmente da captura. A segunda regra, como diz Larrosa, é saber conviver com mestres em tempo adequado, como pretexto para a experimentação de si, mas que é preciso abandonar no momento oportuno.

De certa forma, todos nós já fomos tomados pelo outro, passamos por outro e precisamos buscar nossa própria identidade sem perder as referências, mas evitando submetimentos. A didática, assim, pode ser o instrumento pelo qual o sujeito/professor(a) adquira a capacidade de criar sua trajetória como uma experiência estética, não suportando qualquer intimidação no sentido de repetir palavras e práticas do outro, pois dominar quem aprende, apoderar-se dele é no mínimo uma postura incompreensível. A viagem da formação, vale dizer, também não é uma viagem alienada, sem ritmo, individualista, mas é um andar vibrante que se fortalece através das diferentes formas de sensibilidade, implicando o aluno(a), o currículo, as metodologias, a avaliação. A identidade do professor pode sempre se enriquecer com novas perspectivas, por isso não há, como diz Hopenhayn (2001, p. 266), “um tempo totalmente-alienado-a-superar-definitivamente, nem um tempo libertário instaurado para sempre, ao final da história”. O que existe são mobilidade e reflexão, que produzem um movimento de expansão oriundo da vontade de potência que será capaz de gerar práticas pedagógicas comprometidas social e politicamente.

Dois cartas, dois recortes. Um documento reconhecidamente literário, o outro apenas inspiração. Ainda que um gigante e outro aprendiz, talvez a novidade pudesse se dar na interação efetivamente. Quando a carta de Kafka (2007, p. 90) diz:

Dividia o mundo em três partes: uma, onde eu vivia, o escravo, regido por leis inventadas exclusivamente para mim, às quais, além do mais, e não sei porque não podia adaptar-me completamente; depois, um segundo mundo, infinitamente afastado do meu, no qual vivias tu, ocupado em governar, distribuir ordens e aborrecer-se porque não eram cumpridas; e, por fim, um terceiro mundo, onde vivia o povo livre e alegremente, sem ordens nem obediência.

Talvez os alunos também percebam esses mundos distintos: um cheio de expectativas e o outro repleto de saberes, pesquisas e possibilidades. Qual seria nosso terceiro mundo da educação, se tentássemos efetivamente superar o mundo só regido pelas leis, pelos governos, pelos saberes refinados? O mundo possível seria aquele em que efetivamente ocorresse interação entre professo-

res e alunos, uma interação temperada por ética e sensibilidade estética. A confissão de Kafka é um relato doloroso das possíveis manifestações das dinâmicas familiares que produzem debilidade, culpa e infelicidade. Evadir-se, emigrar significou escrever e relatar todo esse desconforto. Também as dinâmicas pedagógicas podem tornar-se dolorosas, produzir frustração, evasão, reprovação. Kafka fala de um combate entre um pai e um filho, não despreza essa possibilidade desde que o combate fosse minimamente respeitoso. O combate pedagógico também está presente todos os dias em nossas salas de aula, mas precisa ser um combate ético, estético, interessado em produzir desenvolvimento de seres humanos. Para isso, precisamos da pedagogia, da didática e não de tendências, nem de modismo, nem de treinamentos, mas pedagogia como ciência, que faz pensar sobre nossas práticas educativas. Precisa de vontade, de presença, de desejo para ocupar a sala de aula. Nosso apetite por espaço, por pesquisa, por projetos nos distancia da sala de aula e inviabiliza, por vezes, um olhar mais focado e *microfísico* sobre a aprendizagem e suas múltiplas facetas. Uma espécie de articulação entre sujeitos que ensinam e aprendem. Nesse entorno, precisa estar o desejo de ficar presente, enxergar o que está diante dos olhos, sentir e ouvir as criaturas que estão ao nosso redor. Superar a simples transmissão e instituir o processo de comunicação. Não banalizar a relação, muito menos facilitar, mas também não deixar de convocar metodologicamente as diversas e múltiplas vontades de aprender. Isso exige a constante reinvenção do professor, sua criatividade e coloca definitivamente sua grandeza no lugar certo.

E como disse Kafka (2007) o final de sua carta: “Espero com ela ter podido nos tranquilizar um pouco e tornar para nós dois mais fácil o fato de viver quanto o de morrer!!” Da mesma forma, os alunos desejam que a carta remetida permita viver melhor, conviver efetivamente, aprender com qualidade.

Que nós educadores possamos também aprender a viver com nossos alunos. Que nossa compulsão por ensinar não signifique fazer morrer a vontade de aprender, insistindo sempre em só anunciar o que falta, o que não sabem, o que não pensam e o que não fazem. A

vida é frágil e depende, muitas vezes, de gestos muitos simples: a ternura do olhar, o tom de voz, a presença e o prazer de interagir e a capacidade de educar e avaliar.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. **Didática e trabalho ético na formação docente**. Trabalho encomendado apresentado em Sessão Especial do GT de didática na 27a. Reunião Anual da ANPED. Caxambu-MG, 21 a 24 de novembro de 2004. Disponível: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 03 jun. 2005.
- HOPENHAYN, Martin. Estilhaços de utopia: vontade de poder, vibração transcultural e eterno retorno. In: LARROSA; SKLIAR. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- KAFKA, Franz. **A metamorfose**; um artista da Fome; carta a meu pai. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Ed. Contrabando, 1998.
- _____. **Nietzsche & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MELÉNDEZ, Germán. Homem e estilo em Nietzsche. In: MARTON, Scarlett (Org.). **Nietzsche abaixo do Equador**. A recepção na América do Sul. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2006.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- _____. **Assim falava Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- SAFRANSKI, Rüdiger. **Nietzsche**: biografia de uma tragédia. São Paulo: Geração Editorial, 2005.
- SBARDELLOTTO, Moisés. **Análise da “Carta a meu pai”, de Franz Kafka**. Disponível em: <<http://mosaico.blogs.ie/2008/02/08/carta-a-meu-pai-defranz-kafka/>>. Acesso em: 05 mar. 2008.
- VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p.161-175, jul./dez. 1995.