

AUTOAVALIAÇÃO E ESCRITA DE SI: experiências educacionais que nos constituem

Luiz Antonio Saléh Amado

Resumo

O texto discute a autoavaliação em conjunto com a escrita de si, cujo objetivo é favorecer práticas avaliativas que permitam a problematização, o devir e a produção de sentidos para o que se experimenta durante a formação de professores. Inicia com breve discussão sobre a escrita, analisa a relação mecânica com o escrever, resultante da cultura escolar e aponta o consequente desdobramento dessa escrita na academia em textos áridos e sem vida. Por outro lado, sinaliza as conexões possíveis entre a escrita, a experiência e o pensamento. Em seguida, problematiza a articulação entre a autoavaliação e a escrita de si, recusando a lógica da avaliação como verificação do conhecimento adquirido, dando passagem para os estranhamentos e as transformações experimentados durante a formação. Por fim, o texto não se limita às críticas, mas tece considerações a fim de construir espaços de liberdade na formação de professores com vistas a proporcionar outros modos de constituir-se professor.

Palavras-chave: autoavaliação; escrita; formação de professores.

SELF-ASSESSMENT AND SELF WRITING: pedagogical experiences that constitute us

Abstract

The text discusses the self-assessment use in conjunction with self writing. It aims to favor evaluative practices that allow problematization, becoming and meanings production for what one experiences during teacher training. It begins with a brief discussion of writing, resulted from school culture; it points to the unfolding of this writing in arid and lifeless academic texts; but it also signals the possible connections between writing, experience and thought. Then, it problematizes the articulation between self-assessment and self writing, far from the evaluation logic as acquired knowledge verification. The text focus on strangement and transformations experienced during training. Finally, it makes considerations in order to build freedom spaces in teacher training in order to provide other ways of becoming a teacher.

Keywords: self-assessment; writing; teacher training.

AUTOEVALUACIÓN Y ESCRITURA DE SÍ: experiencias educativas que nos constituyen

Resumen

El texto discute la autoevaluación en conjunto con la escritura de sí, objetivando favorecer prácticas evaluativas que permitan la problematización, el devenir y la producción de sentidos para lo que se experimenta durante la formación de profesores. Hace breve discusión sobre la escritura, analiza la relación mecánica establecida con el escribir, resultante de la cultura escolar; señalando el consecuente desdoblamiento en textos áridos y sin vida, producidos en la academia, pero indica las posibles conexiones entre escritura, experiencia y pensamiento. En seguida, problematiza la articulación entre la autoevaluación y la escritura de sí, alejándose de la lógica de la evaluación como verificación del conocimiento adquirido, dando paso para los extrañamientos y las transformaciones experimentados durante la formación. Por

último, el texto no se limita a las críticas, sino que hace consideraciones para construir espacios de libertad en la formación de profesores y forjar otros modos de constituirse profesor.

Palabras clave: autoevaluación; escritura; formación de profesores.

INTRODUÇÃO

O aluno aprende a fazer exames ao longo de sua carreira universitária. No que consiste esse processo? Consiste em descobrir a maneira de enfrentar com menos dificuldade o desafio de ocultar do professor que não sabe; e acaba por fazê-lo com mais astúcia do que formula novos problemas ou maneiras inteligentes de resolver problemas já conhecidos.
(Boboslavsky, 1983, p. 327)

Há tempos os sistemas educacionais organizam-se em torno da ideia de que a avaliação da aprendizagem é o ponto culminante dos processos formativos. Assim, as práticas pedagógicas, bem como as relações estabelecidas entre educadores e estudantes, tendem a ser condicionadas pela avaliação, induzindo um olhar voltado para algo a ser alcançado: o certificado profissional, a aquisição dos créditos das disciplinas etc. Pouca atenção é dada ao processo, ao que se passa com cada um ao longo da uma formação.

Todavia, questiona-se a utilização da avaliação da aprendizagem como mero instrumento de medição do que foi aprendido, atribuindo valores que posicionam o estudante numa escala hierarquizante, indutora de processos de inclusão ou de exclusão. Assistimos a certo uso da avaliação como meio de classificar os estudantes, resultado da influência da psicologia dos testes, que emerge na primeira metade do século XX. Posteriormente, por influência da racionalidade neoliberal, observamos as práticas avaliativas atrelarem-se a critérios para a medição da performance e da produtividade dos estudantes, conceitos-chave no neoliberalismo.

Este dispositivo pedagógico – a avaliação da aprendizagem – captura os estudantes classificando-os e rotulando-os, bem como produz subjetividades, resultantes do processo de conformação a determinados modos de se comportar e de se ver, de acordo com as normas e padrões estabelecidos pelas formações universitárias. A maneira como ensinamos tem relação com o modo como os estudantes se constituem. É mais comum do que se imagina encontrarmos estudantes que não avaliam o que lhes é repassado, mas recebem passivamente; não problematizam, mas repetem. Inevitável, então, indagar: se é quase unânime considerar função do professor estimular o pensamento do estudante, por que tantos apresentam dificuldades em desenvolver tais capacidades?

Seguindo as análises de Bohoslavsky (1983), uma questão fundamental se coloca: será que nós, professores, proporcionamos as condições para a formulação de perguntas, em vez de nos contentarmos com a reprodução de respostas para problemas já conhecidos? De acordo com o psicólogo argentino, a relação entre professores e alunos se caracteriza pelo sistemático afastamento do que se desconhece, para trabalhar apenas com o conhecido e, portanto, seguro. Percebe-se assim, “[...] uma forma de perpetuar o velho e conhecido e não uma maneira de indagar sobre o desconhecido” (Bohoslavsky, 1983, p. 328).

Com raras exceções, as práticas avaliativas hegemônicas nos cursos de formação docente privilegiam a reprodução de conteúdos e conceitos, apresentados não como um campo aberto para o pensamento, mas como saberes acabados. Tais práticas desencorajam a problematização, assim como inviabilizam a dúvida e recusam o erro. Não surpreende, portanto, que esse processo de

despotencialização, praticado durante anos de escolarização, dificulte aos estudantes experimentarem a autonomia do pensamento, a problematização do que lhes é apresentado como verdade, sobretudo quando fazem parte de conteúdos curriculares, cabendo aos alunos a limitada e desinteressante tarefa de reproduzi-los.

A despotencialização provocada pelas práticas hegemônicas no campo da educação transformam estudantes em meros reprodutores, sem coragem de experimentar o desconhecido, sem serem provocados a pensar. Como escapar às práticas de avaliação quantitativas e classificatórias (avaliação-medição), perpetuadas pelas instituições de ensino? Não seria mais interessante, e mesmo desejável, que a avaliação da aprendizagem estivesse a serviço de práticas pedagógicas comprometidas com a invenção, em vez de com a reconhecimento?

A autoavaliação surge como estratégia alternativa às práticas de avaliação centradas na verificação de conteúdos adquiridos, na memorização e na repetição. Entre as diversas configurações desta estratégia está a construção coletiva (envolvendo docente e discentes) dos critérios adequados à avaliação do que se objetiva. Isto requer o desenvolvimento da atenção ao próprio desempenho: dificuldades, déficits, avanços. Aos poucos, os estudantes vão percebendo que o interesse não está na construção de mais um instrumento para os classificar. O que se pretende é criar as condições para que se responsabilizem por mais esta etapa do processo de formação e, ao mesmo tempo, adquiram a confiança de que são capazes de fazê-lo.

Segundo Hoffmann (1997), a postura assumida pelo docente interfere diretamente no comportamento do estudante, indicando se este agirá no sentido de agradar o examinador ou se irá expor suas próprias ideias. A autoavaliação objetiva que o aluno participe ativamente do processo de construção de conhecimentos. Não se alcança esse objetivo “[...] senão pela ampla oportunidade de expressão do pensamento, sobretudo em relação a si próprio, aos seus sentimentos e sobre suas expectativas em relação ao ambiente escolar” (Hoffmann, 2005, p. 36).

A redução dos processos formativos ao que será medido pelos instrumentos de avaliação da aprendizagem descuida de algo fundamental: as experiências vividas por estudantes e professores a partir das relações estabelecidas entre eles e dos encontros proporcionados pela formação.

Há algum tempo venho articulando as discussões no campo da avaliação com a escrita de trabalhos acadêmicos. Recentemente, passei a incentivar a escrita de si como uma das possibilidades de produção textual consideradas válidas no momento da avaliação. Isso porque, se o ato de escrever tem potencial para organizar o pensamento, a escrita de si pode reforçar este processo, porquanto permite exprimir os próprios pensamentos, sentimentos e percepções. Esse tema se aproxima do cuidado de si, ou seja, das técnicas e das experiências elaboradas pelo sujeito, que contribuem para a transformação de si mesmo (Foucault, 2004). A escrita para si e para o outro, segundo afirma o filósofo francês, diz respeito a um processo associado ao exercício do pensamento sobre ele mesmo, um treino de si por si mesmo. A escrita transforma a coisa vista ou ouvida “[...] em forças e em sangue (*in vires, in sanguinem*). Ela se torna no próprio escritor um princípio de ação racional” (Foucault, 2004, p. 152).

No entanto, para que essa modalidade de escrita possa ser realizada, é necessário o desenvolvimento de uma atenção dirigida ao que acontece a cada um no momento presente da formação, e não dirigida apenas ao que se convencionou ser o objeto da avaliação da aprendizagem: os conteúdos curriculares.

Considerando que os dispositivos pedagógicos produzem subjetividades, é oportuna a prática avaliativa que favoreça a experiência e a problematização, recusando os agenciamentos

produzidos nas escolas, obedientes a normas e padrões há muito enrijecidos. Desse modo, o objetivo é que a formação não se resuma às tarefas a serem cumpridas e sim que favoreça movimentos que permitam o devir, a produção de sentidos para o que se experimenta durante a formação.

A autoavaliação costuma ser utilizada visando a autorregulação e a metacognição dos estudantes, auxiliando-os a refletir sobre os resultados alcançados durante o processo de aprendizagem, identificando dificuldades, mas também potencialidades (Boruchovitch, 2014; Silva; Bartholomeu; Claus, 2007). No âmbito institucional, auxilia processos de avaliação qualitativa de instituições e cursos (Trevisol; Balsanello, 2022). São todas aplicações válidas. O presente texto, porém, volta-se para a formação profissional e pessoal a partir da subjetivação das experiências. Nesse sentido, discute a utilização da autoavaliação em conjunto com a escrita de si, como estratégia para pensar a formação de professores e, ao mesmo tempo, promover a atenção às experiências vivenciadas ali, com vistas a proporcionar outros modos de constituir-se professor.

A primeira parte do texto apresenta uma breve discussão sobre a escrita, analisando a relação mecânica que estabelecemos com o escrever em função da cultura escolar; apontando o consequente desdobramento dessa escrita em textos áridos e sem vida; mas, também, sinalizando as conexões possíveis entre escrita e experiência, entre escrita e pensamento. Em seguida, problematiza a articulação entre a autoavaliação e a escrita de si, com vistas a estabelecer outros modos de funcionamento da avaliação da aprendizagem e da escrita, valorizando a experimentação dos estranhamentos e das transformações vivenciadas durante a formação. Nesta parte do texto, aproveito as contribuições proporcionadas pelos trabalhos escritos de alguns estudantes ingressantes do curso de Pedagogia (os quais não serão identificados), de uma Instituição de Ensino Superior pública do Rio de Janeiro. Por fim, o texto tece considerações sobre o tema não se limitando às críticas, mas propondo pensar na criação de espaços de liberdade na formação de professores.

BREVE DISCUSSÃO SOBRE ESCRITA

A escrita acadêmica é alérgica ao riso, à subjetividade e à paixão. (Larrosa, 2003, p.110)

Jorge Larrosa (2003) utiliza o ensaio como uma espécie de pretexto para problematizar a escrita acadêmica. De saída, já nos coloca diante da indagação acerca da possibilidade de habitar o espaço educativo como ensaístas.

Sabemos que a academia não é responsável apenas pela produção, controle e distribuição do conhecimento. A academia também define os modelos de expressão escrita que, segundo critérios rígidos de formatação, são aceitos para exame nos rituais de avaliação. Larrosa (2003) nos lembra que nesse processo a academia cria fronteiras, ou mecanismos de exclusão, com o intuito de separar conhecimento, ciência e objetividade de arte, imaginação e subjetividade.

Todos aqueles que se adaptam ao modelo de escrita imposto pelo mundo acadêmico, terminam por aprender que em sua produção textual – uma forma de expressão que se revela pela escrita –, não há lugar para o riso, para a paixão, e tampouco para a subjetividade. Contudo, cabe indagar se isso seria desejável ou mesmo, possível.

Para além do papel na comunicação entre as pessoas, a linguagem escrita participa na constituição de modos de ser e estar no mundo – as subjetividades. Isto é facilmente percebido quando exploramos um pouco mais essa que é uma das formas que temos de exprimir

pensamentos, sentimentos etc. No campo da psicologia do desenvolvimento, já com Vygotsky (1991), a escrita ganhava destaque por ser o prenúncio de um ponto crítico do desenvolvimento cultural da criança. Uma vez que tenha ultrapassado o mero desenvolvimento motor envolvido no ato de escrever, a criança se apropria do sistema de símbolos e signos que caracterizam a linguagem escrita. Advém daí a possibilidade de organizar o pensamento – agora via linguagem escrita – num nível de desenvolvimento superior ao que detinha anteriormente, abrindo-lhe a perspectiva de construção de novos sentidos para as relações que estabelece com o mundo. No campo da literatura e da semiologia caminhamos na mesma direção, reafirmando o papel da escrita na constituição dos sujeitos, quando, apoiados em Barthes (2007), entendemos que o aprendizado de uma língua é inerente a aprender como se pensa naquela língua. Dirá o linguista francês que escrever é organizar o mundo, é pensar.

Falar da relação da escrita com a produção de subjetividades é afirmar o seu papel na organização do pensamento. Entretanto, seria equivocado entendermos por isso que as ações relacionadas ao ato de escrever se restringem à razão. Assim como seria limitante nos mantermos presos à lógica dicotômica que aparta razão de emoção, pensamento de sentimento. Explorar a potencialidade da escrita em sua relação com o pensamento significa avançar para além do domínio dos códigos da escrita e da transcrição organizada dos conteúdos ensinados pelo professor. É proporcionar a experiência de ser autor do seu texto e expressar o que se vive no momento presente – seus estranhamentos, sentimentos etc. É dar passagem a processos inventivos, que engendram outros modos de ser.

Entretanto, assistimos ainda o investimento da escola na reprodução, na cópia. Há pouco espaço para o sensível, para a experiência, senão para os experimentos. A avaliação da aprendizagem, que nos primórdios da Pedagogia – com Comenius – funcionava como ferramenta auxiliar do aprendizado, passa a funcionar como dispositivo de medição e classificação, alimentando práticas pedagógicas excludentes que, ao longo do tempo, passaram a ser percebidas como naturais tanto por educadores quanto por educandos. A ação direta da educação, como instituição conservadora, mantém os instituídos, esvaziando virtuais movimentos de mudança. A relação mecânica que a maioria de nós tem com a escrita, como nos lembra Jorge do Ó (2012), resulta de tarefas como a leitura, a cópia e o resumo, universalizadas pela cultura escolar. Lamentavelmente, esses exercícios tão familiares para muitos, podem ser considerados os responsáveis por desencorajar o desejo de escrever. Para além de criar nos estudantes o sentimento de que são incapazes de assumirem a autoria do próprio texto, a escola consegue convencê-los de que apenas persistindo nos métodos e exercícios propostos – justamente aqueles mesmos que os tornaram inseguros – alcançarão o domínio da escrita. O movimento que daí decorre não faz outra coisa senão mantê-los no mesmo lugar.

As atividades propostas na escola, mas também em processos formativos, como é o caso da formação docente, reduzem as oportunidades do estudante em vivenciar relações estéticas com a leitura e a escrita. Por meio de tais relações, desenvolvemos a sensibilidade para outros estímulos e caminhamos na aprendizagem de outros modos atencionais. As normas que devem ser seguidas nos textos acadêmicos – constrangimentos provocados pela imposição de um modelo de escrita – interrelacionam-se aos mecanismos de controle e homogeneização utilizados pela educação escolar, baseados na repetição e na cópia. Desse modo, a escrita acadêmica consolida o esvaziamento da afetividade e da imaginação no ato de escrever.

O exemplo apresentado por Munhoz e Zanella (2008), sobre as observações das classes de alfabetização, nos permite constatar que os espaços reservados ao desenvolvimento de relações

estéticas com a leitura e a escrita vão se escasseando com o avançar da criança pelos anos letivos. De acordo com as autoras, as crianças aprendem rapidamente a realizarem apenas as tarefas que lhe são exigidas, abandonando a escrita com significado e escrevendo e lendo o mínimo possível, a fim de evitar o erro. É preocupante perceber que “[...] o encantamento inicial pelo aprendizado destas atividades começava, nas séries subsequentes, a dar lugar a outro tipo de relação com a linguagem escrita, agora caracterizada mais por uma espécie de desencanto” (Munhoz; Zanella, 2008, p. 293).

Não devemos estranhar, portanto, que os que chegam aos cursos de formação em nível superior tragam na bagagem um aprendizado adquirido ao longo dos anos escolares com base no qual evitem demonstrar seu desconhecimento. Quando solicitados a produzir o próprio texto, se não optam pelo copia-e-cola, o fazem quase sempre de forma mecânica e da maneira mais econômica possível, buscando reproduzir fielmente os conteúdos transmitidos pelo professor. O convite a estabelecerem outra relação com a escrita, livre de normas e aberta à expressão do próprio pensamento, das sensações etc., nem sempre é capaz de eliminar os bloqueios. No entanto, nesse momento algo já acontece, pois no mínimo são levados a colocar em análise os efeitos dos anos de escolarização, como descrito por uma das estudantes do curso de Pedagogia:

Confesso que não foi nada fácil escrever esse texto, principalmente por ser um texto livre, onde eu teria que falar sobre a minha percepção sobre as aulas. Tive que pensar bastante durante alguns dias e cheguei à conclusão de que nós alunos, não estamos acostumados com essa liberdade, de escrever o que quisermos, da forma que quisermos, sem padrão de fonte, capa, bibliografia e toda essa formalidade acadêmica (A.C.).

Escrita e experiência na formação de professores

Os efeitos dos anos de escolarização podem ser danosos, porém não são irreversíveis. Se consideramos a escrita um dispositivo capaz de fazer pensar, de produzir outros olhares, então será oportuno criar estratégias para que a relação dos estudantes com a produção textual seja reconstruída de modo a que este processo volte a ter sentido. Mas, como fazer com que a escrita propicie a invenção e a construção de novos sentidos? Como resgatar a relação estética com o ato de escrever, esvaziada pela ação da escola?

Um caminho promissor é investir na reconstrução da relação estética nos espaços formativos. A estética é capaz de mobilizar o sujeito, pois quando este se encontra diante de acontecimentos ou situações novas ou inesperadas, ela o desafia a lidar com o que é despertado pela experiência sensível, pelas emoções evocadas, em confronto com o reducionismo da reconhecimento, responsável pela tendência a enquadrar as novidades na grade de referências já conhecidas. Uma vez que a educação hegemônica mantém separadas ciência e objetividade de arte, imaginação e subjetividade, talvez necessitemos instaurar um tipo de educação que valorize o sensível. Um modo de educar que inclua as relações estéticas, pois, por meio delas é possível o desenvolvimento da sensibilidade e da afetividade, aspectos fundamentais para a ação do pensamento.

O fato de estarmos em permanente processo de aprendizagem do ato de escrever justifica a aposta no resgate do prazer e da motivação que o domínio da linguagem escrita proporciona. Ao criticar os professores que parecem cultivar o mito de que há uma idade ou grau curricular em que a aprendizagem da escrita está concluída, Sérgio Niza (Nóvoa; Marcelino; Ó, 2012, p. 474) afirma: “A escrita é uma construção em devir nas nossas vidas”. O pedagogo português propõe a criação

de espaços de liberdade na escola, de modo que tudo aquilo que diz respeito à produção textual – os temas, os motivos, as finalidades etc. – garanta a motivação para a escrita. Com base em tal estratégia, almeja substituir a tradicional produção de constrangimentos e insucessos por processos gratificantes de desenvolvimento e de regulação da escrita, pois como defende, estes têm origem na conquista constante de sentidos e potencialidades outras para a produção do texto escrito.

Outro caminho é reinvestir na escrita como experiência. Engana-se quem pensa que a aprendizagem depende apenas do ensino formalizado, das atividades curriculares. O aprendizado se dá em contato com o mundo, a partir dos encontros e experiências que temos com tudo o que é capaz de provocar o pensamento. É aquilo que provoca o pensamento é o que nos surpreende, o que nos leva a estranhar o que era inquestionável até então. É o que desencadeia processos de criação ou de “aprendizagem inventiva” (Kastrup, 2008, 2010).

Deleuze (2000) já nos lembrava que a capacidade de pensar não é suficiente para que o pensamento aconteça espontaneamente. O pensamento precisa ser forçado a pensar e isso acontece em presença daquilo que se há de pensar. Porém, como não existem receitas, ou fórmulas, que garantam o pensar, quais seriam as alternativas? Quem nos dá as pistas é o próprio filósofo: “É verdade que, no caminho que leva ao que se há-de pensar, tudo parte da sensibilidade. Do intensivo ao pensamento, é sempre através de uma intensidade que o pensamento nos advém” (Deleuze, 2000, p. 248).

Acreditando, assim como Deleuze, que o sensível e suas intensidades nos levam ao pensamento, a proposta de instaurar espaços onde as experiências com a escrita se abram às relações estéticas poderá contribuir para a criação de outros modos de se constituir professor. Nesse sentido, a utilização da produção textual como meio de expressão livre das normas e regras acadêmicas proporciona as condições para que sensações e sentimentos possam ser experimentados outra vez, produzindo sentidos novos e provocando o pensamento.

É certo que a experiência estética não produz automaticamente um pensamento, mas poderá proporcionar a perturbação, o estranhamento de modos de funcionar anteriores. Na experiência estética o que se produz é contingencial e, portanto, não pode ser programado. O que se pretende é a possibilidade de vivenciar a experiência do *breakdown*, ou seja,

(...) uma espécie de hesitação em relação ao fazer, ao hábito, capaz de instaurar a diferença – novas formas de ser e de conhecer. [o *breakdown*] Não possui finalidade, não visa nada diferente dele mesmo, mas garante a potência viva do vivo ao conservar uma dimensão de problematização em toda ação. O resultado de um *breakdown* é sempre imprevisível, não podendo ser determinado nem pelo organismo e nem pelo mundo (Sancovski, 2010, p. 31).

A formação de professores não pode prescindir dos saberes – sempre provisórios, sublinhe-se – produzidos no campo pedagógico. Mas o que está em questão é como proporcionar as experiências estéticas – potenciais fontes de transformações. Os saberes organizados no currículo são apenas uma parte limitada de qualquer formação. A criação, a transformação, vêm por meio das experiências estéticas geradas nos encontros com pessoas, coisas, conhecimentos, arte etc. São tais encontros que nos provocam estranhamento e nos forçam a pensar (Kastrup, 2010).

Ao discorrer sobre o desafio ético da escrita, Leila Machado (2004) nos lembra que os métodos de pesquisa e de escrita baseados no pensamento cartesiano levam ao esvaziamento do entusiasmo ou da emoção. Em relação à escrita, o compromisso em seguir o modelo científico, segundo os parâmetros da academia, torna praticamente imperceptíveis as implicações presentes na produção do texto, bem como no momento da pesquisa. Desse modo, segundo a autora, os

textos que resultam desses processos não conseguem nos provocar, nem mesmo nos deixar alguma indagação. Consequentemente, têm a sua potência de transformação enfraquecida. E por que isso acontece, pergunta ela: “Talvez porque não haja paixão” (Machado, 2004, p. 147).

AUTOAVALIAÇÃO E ESCRITA DE SI NA FORMAÇÃO

A proposta visando articular a autoavaliação à produção de um texto autoral requer a ampliação do que se considera aceitável para fins avaliativos na academia. A ideia é abandonar as produções textuais limitadas à reprodução de modelos. Trata-se de reconstruir a relação com a escrita, de modo a resgatá-la como expressão de sensações, pensamentos e percepções, experiências significativas para os processos de formação. E, ao mesmo tempo, ensinar que a própria produção textual se constitua em experiência, uma vez que a simples comunicação das vivências é, em si, oportunidade para reviver e elaborar. A elaboração das experiências, por sua vez, é elemento importante na construção de processos de aprendizagem baseados na criação e na ampliação do pensamento.

A escrita de si favorece a produção do texto autoral na academia, podendo funcionar estrategicamente ao abrir brechas para a invenção, fazendo surgir a novidade. Todavia, não se descartam os processos de aprendizagem governados pela reconhecimento e pelo reconhecimento. Estes são necessários, sem dúvida, porém insuficientes quando se tem como objetivo a alteridade. Ademais, outros modos de avaliar podem ser engendrados a partir de uma escrita que se permita viva, inventiva, ensaísta.

Contudo, essa não é uma tarefa fácil. De um lado, é preciso romper os bloqueios e traumas provocados ao longo dos anos de escolarização pela ação de educadores que jamais incentivaram a experimentação e a imaginação. Ao invés disso, sempre agiram como censores, enquadrando qualquer indício de criação nos moldes enrijecidos das regras de escrita acadêmica. Num curso como o de formação de professores, que (re)produz a ideia de que o professor é o profissional por excelência detentor o conhecimento acerca das respostas certas, encontramos muitas dificuldades em questionar práticas instituídas, como as envolvidas na avaliação da aprendizagem e na produção textual. Em geral, a produção do texto escrito é convocada para compor estratégias avaliativas cuja única função é verificar o conteúdo curricular apreendido. Sublinhe-se que tais dificuldades não se restringem à recusa de os professores transformarem suas práticas. Estudantes que receiam experimentar caminhos desconhecidos também recusam transformações.

É incomum num curso de formação de professores a produção de textos no qual figurem dúvidas ou questionamentos; um tipo de texto que não objetive dar a resposta correta. Propor a escrita de um texto que fale da sua experiência na formação é propor a escrita de si como experiência; é tentar fazer funcionar outro dispositivo de avaliação: um dispositivo que desarranje a primazia concedida ao acúmulo de conhecimentos, em favor da valorização do que vivenciamos como desconhecimento. É voltar a atenção para os processos de transformação que se apresentam ao longo da formação.

Trata-se de uma aposta no movimento que leva não à criação de uma obra pelo autor, mas, em outra direção, ao autor sendo criado, ou sua subjetividade sendo transformada, pelo texto que produz. Nas palavras de outra aluna do curso de Pedagogia, continuamos seres cuja subjetividade está em constante processo de constituição, mesmo depois da conclusão da formação acadêmica. E, quanto à percepção que tem do papel da escrita no processo formativo, ela reafirma a capacidade de o texto afetar o próprio autor:

E eu creio que é isso que a escrita deve fazer conosco, mexer com nossas sensações, percepções, sentimentos e opiniões que tínhamos como concretizadas. Sem isso seria quase impossível sair da faculdade e se autodeclarar formado... (C.).

A comunidade de estudantes/escritores – a experiência do Seminário

Nas turmas de Pedagogia nas quais desenvolvi a proposta da autoavaliação e da escrita de si foi possível observar certos movimentos produzindo efeitos importantes. Nestas turmas houve a instauração de um ambiente bastante favorável para a troca, para a exposição de pensamentos, dúvidas e questionamentos. As relações estabelecidas nessas bases contribuíram para animar o desejo de conhecer e transmitiram a confiança necessária para criar. Alguns estudantes assim definiram a experiência proporcionada por tal ambiente:

Digo que a experiência que essa disciplina me trouxe foi a quebra de um padrão e a vontade de estudar para que a educação possa chegar a mais pessoas. E, além disso, me permitir viver experiências e relatá-las (D.).

Um momento marcante foi quando o professor convidou os alunos a compartilharem suas experiências com a matemática. Notar similaridades na experiência do outro é muito interessante, pois através destes momentos percebemos pontos em comum (G.).

A disciplina tem sido um espaço de trocas, de dúvidas, de perguntas e de aprendizagem. Acima de tudo, tem sido um momento de criação e fortalecimento de nossa autonomia como estudantes de Pedagogia, professores em formação e como indivíduos. Podemos nos expressar, sermos vulneráveis e nos desenvolvermos. Escrevo este parágrafo utilizando a segunda pessoa do plural porque percebo que, ao mesmo tempo que minha individualidade tem tido espaço para aparecer no texto acadêmico, a minha identidade como parte de um coletivo de colegas profissionais da Educação também tem sido formada (S.).

O relato dos estudantes, referindo-se ao coletivo de colegas e ao compartilhamento de experiências, destacando a possibilidade de se expressar e de demonstrar a própria vulnerabilidade, se aproxima muito da experiência vivida nos seminários universitários conduzidos por Jorge do Ó. O seminário é sinônimo de comunidade, define o professor e pesquisador português. Com isso, visa explicitar “[...] uma possibilidade concreta do viver junto e do criar-se a si próprio dentro do espaço da universidade” (Ó, 2019, p. 380).

O modo como os seminários são conduzidos inspira a adoção de práticas comunitárias durante a formação e, ao mesmo tempo, a criação de um dispositivo pedagógico a partir do qual as relações entre professores e estudantes, bem como entre estudantes e o conhecimento, sejam construídas sobre bases distintas do individualismo e da meritocracia. A ideia de articular autoavaliação e escrita de si encontra no referido seminário respaldo para instituir outros modos de constituir-se docente, recusando as práticas hegemônicas de avaliação centradas no professor e de produção do texto acadêmico formatado por regras canônicas. Não por acaso, o seminário é vedado ao professor representante-da-verdade e, do mesmo modo, àquele que arbitra sobre o que é ou não verdadeiro. Dessa forma, vai se afirmando o entendimento de que os estudantes aprendem uns com os outros e se desenvolvem a partir das relações tecidas entre si. Num espaço como o do

seminário, o professor se faz presente para, segundo Jorge do Ó (2019, p. 381. Grifos do autor): “(...) acolher e sublinhar, antes de mais, um tipo *de consciência de linguagem*, designando, uma e outra vez, a possibilidade de as *palavras interiores* emergirem e encontrarem forma de se relacionarem com outras que estão a circular”.

A formação que investe na escrita de um texto autoral, na qual se expressem os próprios pensamentos e percepções, terá melhores condições de atingir seus objetivos, se aquilo que entendemos por aula superar a mera reunião de pessoas num mesmo ambiente, como acontece em boa parte das escolas ou das universidades. Um ambiente de diálogo e de troca, em que todos têm a possibilidade de falar, mas também têm o compromisso de desenvolver a atenção para a escuta.

Mais uma vez, a experiência do seminário conduzido por Jorge do Ó reforça a importância de instaurarmos na formação de professores práticas cujo objetivo é dar um sentido de comunidade ao encontro de pessoas num espaço de aprendizado:

Outra importante aprendizagem que a experiência do seminário faz ressurgir é a que relaciona a condição falante com a fabricação textual. Estar em diálogo com os outros, ter um contrato com eles para se acercar da interioridade do seu próprio pensamento constitui a manifestação mais elevada do *ser-em-comum*. Intensidade da escuta e um estado de pura exposição de um rosto com outros rostos. Ninguém está entregue à passividade, mesmo que não tome a palavra e permaneça em silêncio. O *ser-em-comum* implica, sempre, um *ter-lugar*, um participar da grande exigência comunitária, a exigência da reciprocidade (Ó, 2019, p. 385. Grifos do autor).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não escrevo para me embelezar. Escrevo, talvez, para me complicar, para me problematizar e para me educar (Roda [...], 2022, 10min 15s)

Sou um experimentador no sentido de que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes (Foucault, 2010, p. 290)

Em entrevista ao programa Roda Viva, da TV Cultura, o escritor Valter Hugo Mãe declara não acreditar que um livro possa mudar o mundo. Entretanto, questiona até que ponto um escritor pode abrir mão da sua dimensão ética e confessa que jamais escreveria um livro se não pensasse que poderia mudar o mundo. Ou, pelo menos, e isso é o mais significativo, mudar o seu mundo, educar a si mesmo.

No final do ano de 1978, numa entrevista a Trombadori, Michel Foucault é provocado a falar de seus deslocamentos a partir dos estudos que empreendeu. Na resposta ele afirma que jamais pensa a mesma coisa de antes, porque, para ele, seus livros são experiências e uma experiência, define, é qualquer coisa de que se sai transformado. Na sequência, expõe como entende a experiência transformadora que a escrita de seus livros lhe proporciona. Ele afirma que só escreve porque não sabe ainda o que pensar, exatamente, sobre certo assunto e declara-se um experimentador.

Essas duas passagens – a de Valter Hugo Mãe e a de Michel Foucault – intensificam a importância de trabalhar com a formação de professores na perspectiva de uma escrita livre das amarras acadêmicas, de uma escrita de si, pois o ato de escrever e de pensar significa deslocar-se,

tornar-se outro. Os textos livres escritos pelos estudantes têm sido uma oportunidade para exercitarem a escrita de si, a atenção a si, permitindo ultrapassar a construção de textos visando à avaliação de conhecimentos adquiridos. Enquanto um dos elementos que poderiam contribuir para o exercício pessoal, os textos livres parecem ter produzido efeitos sobre seus autores, provocando o trabalho do pensamento sobre ele mesmo, a elaboração das experiências vividas, ou seja, a subjetivação destas experiências.

A proposta da escrita do texto livre, como atividade para avaliação, em que expusessem a experiência vivenciada ao longo da disciplina, permitiu outra relação com a escrita e com o aprendizado. Muitos relataram o prazer em escrever. A proposta não teve o peso das avaliações tradicionais. Nesse movimento, os estudantes foram provocados a darem atenção ao que experimentaram nas aulas, mas não apenas a isso. Como relata uma das estudantes, foi possível até mesmo acessar experiências anteriores, o que pode ter contribuído para ressignificá-las e, ao mesmo tempo, para problematizar a formação atual:

A atividade me fez acessar uma L. escritora que eu muito gostaria de vivenciar, porém tinha receio de não ser tão boa escritora assim, já que passei boa parte da vida tendo que escrever o que é correto segundo professores e vestibulares. Escrever livremente foi quase que uma terapia para mim, me fez recordar quando escrevia em diários (L.S.).

A formação que permite o estranhamento, que autoriza pensar o que não se julgava ser possível pensar, está em contraposição às práticas acadêmicas a partir das quais se instalam o receio de demonstrar o desconhecimento e a insegurança em relação à própria capacidade de pensar. Porém, nem por isso os conceitos e os conteúdos curriculares são dispensáveis. Ao contrário, eles podem produzir movimentos, modificar olhares. Entretanto, é preciso criar estratégias para que provoquem o pensamento a pensar sobre si mesmo, para que produzam a atenção a si. Por isso, a importância do diálogo, da troca, do estar em contato com o outro, quando se pretende estabelecer um ambiente propício para o aprendizado como invenção ou criação, ou seja, um tipo de aprendizagem que se opõe à ideia de conhecimento como representação da realidade, caracterizando-se pelo “[...] trabalho de assimilação, de transformação e de deslocamento do pensar e do escrever” (Ó, 2019, p. 387).

Por considerar que as subjetividades não são inatas, nem imutáveis, entendo que é preciso investir em dispositivos pedagógicos que estimulem outros regimes atencionais, que favoreçam a invenção, que permitam, enfim, o estabelecimento de outras relações entre estudantes e professores e entre eles e os conhecimentos. Todavia, algumas questões emergem: como operar a passagem dos conhecimentos, discursos etc., em princípios de ação, em modos de ser? Como tornar esta experiência uma subjetivação?

Embora a intenção seja proporcionar experiências durante a formação, não é possível imaginar que se trate aqui de simples questão de quantidade. Conforme salientam Munhoz e Zanella (2008, p. 291):

(...) vale ressaltar que não apenas as experiências em si são importantes, mas, fundamental é a significação destas para o sujeito, a qualidade da relação que se estabelece com essas experiências, o que remete ao seu caráter singular. É a participação dinâmica do sujeito na produção de sentidos do que foi vivenciado e a sua (re)significação que garante a condição de sujeito criador.

As práticas de avaliação predominantes reforçam a lógica de que a formação é o lugar onde o objetivo é a aquisição de conteúdos. O dispositivo autoavaliação associado à escrita de si segue lógica distinta, porquanto investe na problematização do caráter subjetivante das formações, na discussão dos processos ali em movimento. Mas esse dispositivo pode atuar também como um analisador da formação docente, pois permite colocar em análise certos modos de funcionamento da escola que, de tão familiares ao nosso olhar, já não conseguimos perceber seus efeitos. É o caso, por exemplo, da tendência da educação a tudo normalizar e padronizar, enfim, a desautorizar a diferenciação, a obstruir o pensamento que diverge, que problematiza.

Ao longo do percurso escolar, aprende-se a desenvolver um olhar sensível ao reconhecimento daquilo que já é conhecido. Este é o trabalho da reconhecimento. Entretanto, ao considerarmos que a condição de sujeito criador, aquele que é convidado a lançar mão da aprendizagem inventiva, passa pela participação ativa na produção de sentidos, percebe-se a importância de garantir a qualidade da relação que os sujeitos poderão estabelecer com suas experiências singulares. Não se trata de receber do outro – o professor – o sentido para sua experiência, senão de perceber o que em si mesmo está sendo transformado.

Trata-se, por fim, de apostar nos pequenos movimentos, naqueles capazes de produzir diferenciações, na tentativa de instaurar práticas pedagógicas, sobretudo em relação à avaliação, que possam ser coerentes com a proposta de construção de espaços de liberdade. É a aposta no ato da escrita, por meio da escrita de si, a fim de produzir transformações, numa lógica distinta da memorização e da cópia. Oportunidade para que os estudantes voltem a atenção ao que se passa com eles próprios durante a formação e, assim, entendam a importância da adoção de práticas pedagógicas que valorizem a experiência nos processos de aprender.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *Crítica e Verdade*. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BOHOSLAVSKY, Rodolf. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante. In: PATTO, Maria Helena Souza. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983. p. 321-341.
- BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, [s. l.], v. 18, n. 3, p. 401-409, set./dez. 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pee/a/HYqxtDHyj84FGcJKzHCCMSQ/?lang=pt>. Acesso em 26 ago. 2025.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio D'água Editores, 2000.
- FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. *Repensar a política: [Ditos & escritos VI]*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 289-347.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política: [Ditos e escritos, V]*. Tradução: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 144-162.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.
- HOFFMANN, Jussara. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. *Políticas da Cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KASTRUP, Virgínia. Experiência Estética para uma Aprendizagem Inventiva: notas sobre a acessibilidade de pessoas cegas a museus. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, jul./dez. 2010, p. 38-45. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/12463>. Acesso em 27 ago. 2022.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez. 2003. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643/14981>. Acesso em 15 jul. 2022.

MACHADO, Leila Domingues. O desafio ético da escrita. *Psicologia & Sociedade*, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 146-150, out. 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/j/psoc/a/5tm5gqj5r9b6L5JRxyPWw5D/?lang=pt>. Acesso em 26 jul. 2022.

MUNHOZ, Silmara Carina Dornelas; ZANELLA, Andréa Vieira. Linguagem escrita e relações estéticas: algumas considerações. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 287-295, jun. 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pe/a/SYPssfqX6F5Tn6KyjMQd4Lw/?lang=pt>. Acesso em 22 jul. 2022.

NÓVOA, Antonio; MARCELINO, Francisco; Ó, Jorge Ramos do. *Sérgio Niza: escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China, 2012.

Ó, Jorge Ramos do. *Fazer a mão: por uma escrita inventiva na universidade*. Lisboa: Edições do Saguão, 2019.

Ó, Jorge Ramos do. Conhecer e enfrentar o intolerável da escola com Sérgio Niza. In: NÓVOA, Antonio; MARCELINO, Francisco; Ó, Jorge Ramos do. *Sérgio Niza: escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China, 2012. p. 23-37.

RODA Viva | Valter Hugo Mãe | 18/07/2022. São Paulo: TV Cultura, 2022. 1 vídeo (ca. 100 min). Publicado pelo canal Roda Viva. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=SzuDmxfwHIDo&t=390s>. Acesso em 05 ago. 2023.

SANCOVSCHI, Beatriz. *Sobre as práticas de estudo dos estudantes de psicologia: uma cartografia da cognição contemporânea*. 253 f. Tese, Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFRJ. (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Kleber Aparecido da; BARTHOLOMEU, Maria Amélia Nader; CLAUS, Maristela M. Kondo Claus. Auto-avaliação: uma alternativa contemporânea do processo avaliativo. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 89-115, 2007. <https://www.scielo.br/j/rbla/a/7trGtMHc6mNFdF4QqFDG4YD/?lang=pt>. Acesso em 26 ago. 2025.

TREVISOL, Joviles Vítório; BALSANELLO, Geomara. A pós-graduação sob a perspectiva dos egressos: um estudo de autoavaliação. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 27, n. 3, p. 470-492, set./dez. 2022. Disponível em <https://www.scielo.br/j/aval/a/ZyBVQWm3wgGkqyxchTFZPr/?format=html&lang=pt>. Acesso em 26 ago. 2025.

VYGOTSKY, Lev. A pré-história da linguagem escrita. In: VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. cap. 8. p. 11-135.

Submetido em junho de 2024
Aprovado em outubro de 2024

Informações do autor

Luiz Antonio Saléh Amado

Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana – PPFH, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF/UERJ.

E-mail: saleh.amado@gmail.com

ORCID: [0000-0002-4629-867X](https://orcid.org/0000-0002-4629-867X)

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9927528393436035>