

## A AVALIAÇÃO TRÁGICA: MITIFICANDO A DESMISTIFICAÇÃO

**Tiago Lazzarin FERREIRA**

**Resumo:** O objetivo deste artigo é desenvolver uma reflexão sobre a avaliação educativa, particularmente a avaliação escolar, com base em considerações relativas ao pensamento trágico nietzschiano. O trágico põe em questão os fundamentos dos valores instituídos e esta preocupação permite desenvolver um olhar crítico sobre as práticas avaliativas na educação. A avaliação tem sido debatida nas suas diversas modalidades com o pressuposto da sua necessidade para a formação dos alunos, mas dificilmente se questiona se esta necessidade é ilusória. Por isso, serão sugeridas algumas possibilidades de práticas avaliativas que não desempenham um papel central na educação dos estudantes.

**Palavras-chave:** avaliação, trágico, educação.

### THE TRAGIC ASSESSMENT

**Abstract:** This article proposes a reflection about the scholastic assessment, based on the ideas of Nietzsche and his tragic thought. The tragic seeks to look critically at the foundations of the dominant evaluations inside the educational practices. The assessment practices on its various modalities do not usually make questions about their own need. Therefore, it will be suggested a few ideas of how to avoid the central role of assessment for the student's education.

**Keywords:** assessment, tragic, education.

### Introdução

As diversas modalidades de avaliação, por um lado, têm sido amplamente debatidas e concebidas como necessárias ao processo educativo e, por esta razão, são naturalizadas. Por outro lado, as mesmas são consideradas instrumentos políticos que instituem e reforçam a desigualdade das relações sociais. Às concepções puramente favoráveis e contrárias à avaliação somam-se ainda outras opiniões com nuances sobre o significado desse conceito. Com menor frequência, a avaliação é compreendida por meio da síntese entre as duas visões que, em princípio, se negam mutuamente. Ou seja, admite-se tanto o caráter autoritário da avaliação quanto sua dinâmica, que envolve e afeta qualitativamente o avaliador e o avaliado.

Almeida (2012) é um autor que propõe o desenvolvimento de uma reflexão sobre as experiências de avaliação escolar em âmbito brasileiro e procurou abordar o valor da avaliação de modo filosófico, particularmente quanto à crítica da gênese dos valores. Inspirado nessa perspectiva, o presente artigo visa relacionar algumas concepções da avaliação enquanto método formativo, e as valorações subjacentes que dificilmente são admitidas ou devidamente explicitadas.

Em outro artigo (FERREIRA, 2013), indiquei algumas contradições em uma bibliografia dirigida à formação de docentes da Educação Básica, relativa a concursos públicos, que pretende desmistificar a avaliação, enquanto os argumentos mobilizados são eles próprios impregnados de mitos. As argumentações dos autores recomendados na bibliografia, quanto ao valor formativo da avaliação, podem ser resumidas da seguinte maneira: em vista dos enganos pedagógicos que afetam os professores em suas práticas cotidianas, ocasionados por mitos e ideias falsas que eles próprios seguem, propõe-se que a avaliação seja justificada por um ideal formativo, que também é indispensável. Contudo, a avaliação formativa é em si mesma uma ideia abstrata que consiste em uma norma geral e, conseqüentemente, é externa ao conhecimento produzido na relação avaliador-avaliado.

Por exemplo, com a finalidade de desmistificar a avaliação e apresentar um conceito válido, Hadji (2001, p.22) afirma que a avaliação formativa é o horizonte de uma utopia promissora, visto que “é a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em registro formativo”. Deste modo, o autor não reconhece na imanência do processo avaliativo um sentido formativo, e necessita recorrer a uma utopia para atribuir valor à avaliação.

Depreende-se do parágrafo acima que diversos esforços de racionalização são mobilizados para justificar práticas avaliativas cuja finalidade é ela mesma irracional. Com a avaliação institucional não é diferente e, por ser este um dos pilares que sustentam as práticas mais tradicionais da educação, resiste às tentativas contundentes de penetrar as valorações que a constituem e, com isso, pôr em questão sua própria razão de ser e de existir.

Com efeito, a radicalidade do questionamento da função da avaliação institucional tem conseqüências concretas para o cotidiano e para a organização escolar, assim como para os relacionamentos entre os avaliadores e avaliados no espaço da educação. De modo que a pura afirmação e/ou negação das práticas avaliativas parece ser menos impactante do que o simples deslocamento da ênfase na avaliação para outras dimensões do processo formativo, permitindo a criação de novos significados educativos. O que seria de uma

escola em que a avaliação sequer é debatida? Como o aluno poderia aprender em tal situação? Como o professor poderia saber se o aluno aprendeu senão pelo recurso da avaliação? O presente artigo se propõe a dialogar com a primeira questão enunciada – sobre a possibilidade de uma educação sem avaliação – sem a pretensão de oferecer uma resposta definitiva para o problema.

## **A avaliação e o ato de avaliar**

Atente-se, em primeiro lugar, para o fenômeno epistemológico da separação entre o significante e o significado avaliativo, i.e., para a separação entre o conteúdo do avaliar, ou seja, o valorar inerente a toda ação e desenvolvimento humano e a forma do avaliar, que, no contexto escolar, é a avaliação institucional propriamente dita. A ação de avaliar simplesmente ocorre desde tempos imemoriais, a ponto de Nietzsche (2001, 2005) ter definido o homem em termos de sua ação de atribuir valores às coisas. Segundo o autor, a etimologia da palavra *Mensch*<sup>1</sup> remete ao ato de avaliar, ou seja, instituir e criar valores.

Disso não se segue que o homem exista para avaliar, mas somente que ele o faz, distinguindo-se de outras formas de existência. É ocioso, portanto, questionar se o avaliar deveria ou não ser suprimido das atividades formativas, pois a resposta para isso é negativa de imediato. A questão que se coloca é: se o ato de avaliar deveria assumir a forma da avaliação entendida como método que garante a educação, a formação, o aprendizado etc., enquanto é sabido que a valoração é inerente aos processos mencionados e, por sua autoevidência, independe de uma formalização. Tal questionamento se desdobra em outro: se ao invés de o processo educativo exigir o emprego de um instrumento denominado avaliação, esta fosse admitida apenas como axiomática e, por isso, abandonada provisoriamente?

Evita-se, com isso, a paralisia pela contemplação excessiva do valor de um dado conhecimento, ao fixá-lo e torná-lo comparável entre muitas pessoas. Compreender a avaliação como um método que reconhece a própria falta de importância abre novas perspectivas para debater outros aspectos formativos negligenciados

---

<sup>1</sup> Do alemão, ser humano.

ou despercebidos. Com a liberação desse espaço, é possível retornar ao objetivo mesmo da formação (ou qualquer que seja a designação que se queira atribuir ao processo educativo) e, em seguida, partir para diversas outras direções visando à produção de conhecimento.

Seria igualmente inócuo inventariar ou até mesmo esboçar um quadro restrito de concepções filosóficas com o propósito de debater o valor da avaliação, visto que o problema da valoração é matéria básica ao saber epistemológico. Portanto, o que é aqui proposto é a reflexão sobre o caráter trágico da avaliação que relativiza completamente o seu valor.

Semelhante preocupação foi assumida por Almeida (2012), em artigo que problematiza as contradições entre as práticas e os discursos referentes à avaliação por meio de políticas oficiais, como as provas aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Tal artigo também tem como referência o pensamento nietzschiano e freudiano, além de outros autores que procuram acessar as camadas mais profundas do universo simbólico e do psiquismo que, na síntese com os fatores sociais e materiais, elucida o que é apenas aparente na superfície da consciência individual.

O artigo em questão, de maneira geral, indica que ocorre a padronização da avaliação no âmbito educacional e se verifica a prevalência de um discurso que é tomado como o único verdadeiro, em prejuízo da multiplicidade que caracteriza o ser humano. O predomínio de certo valor avaliativo é internalizado pelo indivíduo a partir de instituições escolares, de modo a reproduzir suas leis heterônomas cotidianamente. Afinal, trata-se de “moldar o estudante, o aluno, o educando, a um determinado modo de existência<sup>2</sup>”. Esse processo, por sua vez, pressupõe que o próprio avaliador tenha sido moldado segundo uma forma de existir exterior.

Há, portanto, um valor implícito na avaliação, cujo aspecto inconsciente se articula com a incapacidade de o próprio sujeito elaborar seus conflitos. Tome-se como exemplo a ideia de crueldade, que o professor em geral aparentemente se esforça por combater, mas é ele mesmo afetado por isso. A pura negação da crueldade conduz ao paradoxo de sua perpetuação. Na sua gênese, a crueldade tem proximidade com a

---

<sup>2</sup> IBIDEM, p. 18.

ideia de cruzeza, além de que o combate à crueldade faz sofrer, e justamente por isso é cruel. De forma que a crueldade não pode simplesmente ser extirpada porque é a carne crua que nos constitui. Esse aspecto em particular remete ao *pensamento trágico* que foi anunciado como foco da presente reflexão.

O trágico se vincula precisamente à ideia do *amor fati*, que consiste na aceitação deliberada da tragédia da existência humana. Essa ideia consiste na afirmação incondicional da vida tal como ela se desenvolve efetivamente, em sua cruzeza, e não de outro modo. A meta existencial, portanto, não estaria em nenhum ponto além do instante e espaço presente, por pior ou cruel que a situação possa se apresentar. Tal concepção abala as convicções que condicionam a obtenção de uma suposta felicidade à perseguição de uma meta transcendental. O pensamento trágico, finalmente, se refere a uma hipótese para orientação da existência humana, ao invés de pretender se igualar a uma verdade filosófica acabada, conforme indicou Machado (2011). Trata-se, portanto, de sugerir uma nova possibilidade de valoração que visa o aqui e o agora dos assuntos humanos, e tem por princípio a afirmação e o regozijo com a vida em sua imanência, como vontade que conduz a si mesma e se descobre como potência.

A hipótese descrita acima teria a vantagem de não apelar para nenhum outro expediente a não ser aquele que o próprio sujeito se torna responsável tanto com relação a si mesmo quanto com relação ao que se sucede ao seu redor, e isto significa *autodeterminação*. É neste sentido que o homem possui liberdade: ele cria valores e, sendo ele criador, é cômico dos limites de sua razão ao afirmar sua vontade. Inversamente, alguém incapaz de autodeterminação é também incapaz de distinguir os valores abstratos instituídos por autoridades exteriores dos valores que ele próprio julga ser o autor. Mas a verdade que o sujeito visa desvelar, entretanto, não pode ser regida por outra coisa senão o permanente devir, a constante transformação: a única lei realmente conhecida, conforme o antiquíssimo anúncio heracliano. Por isso, qualquer tentativa de lograr uma verdade incondicional, inclusive por meio da razão e da ciência, está prontamente condenada ao fracasso.

A essência dos fenômenos, que certa consciência racional julga absorver em si, jamais coincide inteiramente com as racionalizações produzidas. Pelo contrário, a racionalização termina por amputar e

paralisar o objeto do conhecimento ao pretender impor-se. Muito embora o trágico não seja propriamente uma concepção irracionalista: apenas enfatiza que a racionalidade é uma das múltiplas dimensões constitutivas do pensamento humano, e talvez não seja sequer a mais importante. É a razão, reduzida à consciência racional, em princípio, que reivindica sua centralidade. Enquanto o mais provável é que a mesma possa ser muito mais afetada por instâncias irracionais do que o contrário possa ocorrer. Ou seja, a dimensão inconsciente provavelmente prevalece sobre a consciência ordinária, que é tomada tão a sério pelos contemporâneos que pregam a soberania da razão.

Feitas essas breves considerações sobre o trágico, refletir-se-á a respeito das possíveis implicações da hipótese do trágico nas questões relativas às avaliações nas suas diversas modalidades, que foram apresentadas anteriormente.

### **A educação sem a avaliação**

Inicialmente, não se trata de suprimir a valoração da educação, conforme já foi comentado. Trata-se, porém, de um exercício de visualização de um cenário em que avaliações do tipo qualitativa, quantitativa, diagnóstica ou processual não ocupam muito espaço nas discussões relativas à educação. Ou de imaginar que o emprego de semelhantes tipos de avaliação não deveria perturbar tanto a tranquilidade daqueles que as defendem fervorosamente ou são contrários. A avaliação, diferentemente do que se costuma raciocinar, não estaria localizada em um ponto específico da linha temporal do processo educativo. Ela poderia ser tomada tanto como um ponto de partida que se estende indefinidamente, como também poderia ser colocada “entre parênteses”.

Ponderar a questão deste modo implica justamente na aceitação de que todos os tipos conhecidos de avaliação são igualmente valorosos ou sem valor algum. Ou melhor, eles somente adquirem importância de modo relativo. Não obstante, é nítido que as avaliações padronizadas predominam em toda a Educação Básica a partir das políticas educacionais que visam resultados quantificáveis. Desse modo, o Exame Nacional do

Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) mais parecem instrumentos destinados a demonstrar como o aprendizado é deficitário. Quando concebidas como avaliação diagnósticas, essas provas não mostram outra coisa senão o diagnóstico preocupante do fracasso da educação no Brasil e em São Paulo.

Com o nivelamento da maioria dos estudantes por baixo e a promoção de uma parcela ínfima para a obtenção dos índices almejados, é possível demonstrar por um longo período a evolução do desempenho escolar sem o risco de esgotar esta demonstração. A manutenção de um bom índice não deve ser interessante para os governantes devido ao fato de ser oneroso demais. Tendo consciência disto, o modo de superar esta situação é contar com os professores que, sem apoio do Estado e de instituições privadas, conseguem surpreendentemente subverter a lógica de reprodução escolar e de seu conseqüente fracasso. Ora, esperar por isso de modo algum é suficiente e satisfatório. Contudo, não é aconselhável depositar as esperanças em um futuro promissor ou em uma utopia promissora, como gostaria Hadji (2001).

A avaliação institucional é algo que se impõe e, deste modo, as alternativas que se apresentam são, em princípio, reduzidas: aceitar ou negar. Mas é possível fazer as duas coisas ao mesmo tempo e ainda uma terceira pouco cogitada. O modo de se fazer isso é colocar a avaliação “entre parênteses”. Flusser (2011) ensina que o jogador, figura que, de certo modo, se aproxima de uma orientação existencial trágica, é aquele que subverte as regras do jogo internamente a este; i.e., afirmando-as para suplantá-las. Tal modo de proceder não significa necessariamente compactuar com essas regras, mas admiti-las e revelá-las em seu absurdo.

O jogador consegue criar novas regras a partir daquelas já instituídas, fazendo com que as primeiras se sobreponham às últimas e, ao mesmo tempo, não sejam detectadas pelo próprio jogo. Por isso, ocorre a inversão entre a condição de obediente e alienado da esfera da produção das regras para a condição do jogador que se vale das mesmas para realizar seu próprio jogo, enquanto aparentemente permanece na condição de jogador subordinado. Evidentemente, a inversão ocorre no plano simbólico, mas o truque reside justamente no

fato de vivenciar o simbólico como a realidade efetiva, ao invés de aceitar a aparência da realidade como dado e os seus significados convencionados como sinônimos da verdade universal.

O capoeirista, que é jogador e cidadão comum, partilha da mesma realidade que o governador estadual e, nessa situação existencial, ocupa uma posição desprivilegiada em relação ao governante. Como jogador, sequer pretende manipular a realidade de acordo com seus desejos inconfessáveis. Por outro lado, dentro do próprio jogo da capoeira, ele consegue a liberdade de penetrar em outra realidade que não pode ser reduzida meramente àquela compartilhada pelo governador, da qual este também é refém.

Cabe ao capoeirista se engajar em uma realidade tão distinta quanto verdadeira para, internamente ao jogo, alcançar uma nova possibilidade de estar no mundo que não é acessível pelos meios ordinários, isto é, das instituições hegemônicas, avessas a qualquer tipo de engajamento. Portanto, o jogo não é sinônimo de ilusão ou evasão da realidade, pois afirma uma realidade possível que nem sempre é intuída, a qual acaba por afetar aquela outra realidade mais hostil de modo indireto e despretensioso. Isto só é conquistado com o engajamento nas relações que sustentam uma dada situação existencial, por meio da práxis que relaciona a experiência, o pensamento e a ação efetiva, saindo da alienação de uma das realidades vivenciadas para ingressar noutra vivência mais autêntica.

Por distante que possa parecer a metáfora feita para ilustrar o assunto aqui tratado, o exemplo do jogador pode lançar algumas luzes sobre as possibilidades de lidar com as avaliações do ENEM e do SARESP de acordo com o pensamento trágico. Tome-se outro exemplo: o do professor da rede pública. Esse professor pode ter claro para si o valor heterônimo de tais provas e, mesmo assim, não se ver diante da opção de somente negar ou aceitar a aplicação daquelas. Como jogador, ele pode extrair dessa experiência um sentido completamente diverso do que é proposto como norma. O problema se desloca da dúvida sobre aplicar ou não a prova para fazer com que essa avaliação sirva ao propósito de realizar algo totalmente diverso daquilo que se apresenta imediatamente como valor instituído. Ao deslocar a ênfase da avaliação para outro ponto do



processo educativo, seu valor é preservado, ainda que incorporado a uma nova rede de valores. Assim, nessa nova relação, seu valor é enfim relativizado, evidentemente.

Seria o equivalente à mandinga do capoeirista, que se finge de morto para logo em seguida aplicar uma rasteira, tirando vantagem da situação adversa que se impõe por um instante. No cotidiano escolar, a mandinga poderia ser traduzida por um diálogo em que o professor aceita as determinações da direção a respeito da aplicação de provas institucionais. Em seguida, e sem usar de má fé, o professor introduziria um novo elemento provocador de distúrbios no jogo da avaliação, que será apresentado adiante.

Antes de prosseguir com o exemplo, ressalte-se que o tipo de vivência proporcionada aos jovens pela aplicação de provas deste gênero está enredado noutras situações de avaliação que são decisivas em suas trajetórias individuais. Por exemplo, o vestibular que define a disputa por vagas nas universidades públicas. Certamente até aqui não foi dito novidade alguma. Além disso, é certo que essa vivência sequer é suficiente para a obtenção do êxito dos alunos da rede pública que concorrem com alunos da rede privada. Principalmente, quando se tem em consideração o treinamento em cursos pré-vestibulares de estudantes mais abastados, o que lhes concede ampla vantagem sobre estudantes menos favorecidos.

Pois então, que a vivência proporcionada pela aplicação do SARESP seja tomada por um caminho não usual. A partir da constatação da disparidade das condições dos alunos de escolas particulares e públicas, e do possível fracasso desse empreendimento, que se atribua aos alunos o controle sobre a avaliação dos resultados, sem permitir sua manipulação por outros funcionários da educação. Evidentemente, nem sempre os professores, sobretudo da rede pública, possuem condições suficientes para levar a cabo tamanha ousadia. No caso de uma censura prévia a essa atitude, que a criação de valores se dê no âmbito do “como se”, com a elaboração do SARESP pelos próprios alunos, a partir de conhecimentos que eles próprios considerem válidos. Os alunos poderiam, inclusive, sugerir que os professores e diretores resolvessem a prova, ou mesmo que esta fosse enviada para outros cidadãos, incluindo os proponentes da prova.

Existem ainda outros exemplos de utilização não convencional da avaliação, efetuados em escolas e instituições as mais diversas, que são críticos em relação aos valores que a constituem. São conhecidos alguns casos de professores que solicitam aos alunos que pesquisem e construam todo um conhecimento baseado em suas vivências, baseando-se em assuntos com os quais têm familiaridade, enquanto eles mesmos desenvolvem os critérios e valores que serão considerados na sua avaliação. Ou seja, no instante presente estão sendo realizadas alternativas que perturbam a posição central da avaliação na determinação das trajetórias escolares.

Sempre há modos de deslocar e mesmo instituir valores diversos daqueles que são habitualmente impostos sem necessariamente burlá-los. Os exemplos oferecidos são demasiadamente triviais, mas servem exatamente para enfatizar como são óbvias essas virtualidades: basta apenas sua execução. É provável, ainda, que muitas iniciativas semelhantes já tenham sido efetuadas alhures. O fato é que essas ideias estão sendo publicadas aqui, e isto também não deixa de ser uma jogada. Realizar o óbvio ou o simples pode ser extremamente difícil.

### **A título de conclusão**

O que nesta seção se quis propor é que: I. A avaliação, em seu sentido filosófico, como ato inerente ao homem, não pode ser suprimida e, a partir desse princípio, não há sentido em imaginá-la fora do processo educativo. II. A simples negação da avaliação não é suficiente para retirá-la do horizonte das práticas educativas instituídas. O problema persistiria por não se fazer mais do que girar em torno das posições favoráveis a tal procedimento educativo. III. É possível que a avaliação deixe de desempenhar um valor central para as práticas escolares trilhando o caminho inverso do que, em princípio, se poderia imaginar, que é afirmando-a e reconhecendo seu valor. Mas seria necessário ainda mais um passo, que consiste em explicitar o nada de onde provém seu valor. Isto significa revelá-la em seu absurdo. IV. Ao dar esse passo, a avaliação é igualada a qualquer outra coisa, na medida em que todas as coisas possuem valor relativo, e no campo educativo isso também seria possível. A formação do sujeito pode se alicerçar em instrumentos com outras

denominações que não *instrumentos avaliativos*, ainda que as avaliações persistam. Estas apenas deixariam de ser visadas como algo relevante em si mesmo. Essa simples atitude poderia ter efeitos inéditos na educação, sobretudo nas práticas escolares. V. Provavelmente, com o tempo, observar-se-ia um efeito dominó, na medida em que, sendo a ideia de avaliação central para a ideia de escola, com a desvalorização da primeira atingindo um ponto crítico, a segunda deixaria de ser concebida como um espaço privilegiado de educação.

É exatamente com relação ao último ponto enunciado que ocorre tanta resistência à menor ameaça de subverter o valor da avaliação de maneira radical. Esta radicalidade, conforme foi visto acima, não se iguala à posição reativa ou simplesmente contrária. A radicalidade indica o movimento em direção à própria raiz da avaliação, que equivale a desnudá-la. Ao fazer isso, não se nega a avaliação, se assume como ela efetivamente é: nada. Mas ser nada também é ser, e o “ser nada” tanto da avaliação quanto da escola é algo difícil de ser admitido, principalmente por aquelas pessoas que dependem dessas ideias para sobreviverem materialmente.

Ocorre, porém, que afirmar o nada não implica somente na destruição do que existe e costuma ter valor para as pessoas. Significa, pelo contrário, criar novos valores, novas realidades. E a criação de novas realidades não precisa necessariamente sacrificar a realidade amplamente admitida por uma simples oposição dualista. Uma realidade morre não porque deixa de existir sem deixar rastros, mas porque novas sínteses são realizadas, ainda que sua essência permaneça a mesma. Nessas novas relações, o que deixa de existir é um campo de possibilidades mais limitadas, e o que nasce são novas possibilidades que, mesmo óbvias, passam a ser finalmente concretizadas, gerando e sepultando realidades sucessivamente. O exemplo do jogador quis demonstrar como isso pode ser feito sem alterar as regras convencionadas do jogo educativo e escolar.

Por fim, quero salientar que, se apenas fosse permitido escolher entre ter ou não ter avaliação, qualquer que seja sua modalidade (quantitativa, qualitativa, padronizada, formativa etc.), optaria pela primeira, pois se trata de uma maneira, ainda que imperfeita, de promover a educação. Felizmente, não é isso o que está em discussão. Discute-se aqui o sentido da possibilidade de criar novos valores e novas práticas educativas por meio do exame dos fundamentos do valor das práticas avaliativas. As avaliações propostas ao longo desta

exposição também não pretendem ser revolucionárias, pois é admitido como pressuposto que qualquer que seja o modelo avaliativo adotado, ele sempre terá em comum a ausência de um valor em si.

O reconhecimento da relatividade de todos os valores, porém, exige a difícil tarefa de responsabilizar-se por todos os instantes envolvidos na experiência da vida, e isso evidentemente extrapola a temática desta reflexão, que é avaliação educativa. Mas, no que se refere ao assunto abordado, que é considerado a partir da hipótese do *amor fati* – amar a vida incondicionalmente em sua efemeridade e em sua tragédia, de onde provém o termo trágico – propõe-se uma avaliação que zombe de si mesma. Esta insolência pode ter como alvo a atitude oposta, a saber, o levar-se muito a sério. Esta qualidade ou defeito, eventualmente, conduz alguns indivíduos a conquistarem seus objetivos pessoais, e isto é positivo para sua própria vida. Mas para o trágico, isso ainda parece ser pouco.

Somente quem consegue zombar de si mesmo, que duvida de sua própria seriedade, pode ser efetivamente sério. O sujeito que é capaz de abandonar seu ego, por esta simples conquista, já demonstrou sua seriedade. Não haveria outro avaliador mais severo do que o sujeito que duvida de todos os valores, e duvida principalmente se tais valores são seus e o são deliberadamente. Isso porque o exame dos valores também requer a consciência de si e a consciência do outro. Portanto, não se trata da defesa de um indivíduo autômato, solipsista. Pelo contrário, o trágico confia em si mesmo o suficiente para duvidar de si e permitir a si mesmo a confiança nos outros, e é desse modo que expressa sua autonomia.

Transferindo esse pensamento para o âmbito coletivo, mesmo que seja improvável observar a mesma validade para o âmbito do indivíduo, não parece haver empecilhos em imaginar um cenário no qual o ceticismo dos avaliadores com a avaliação coincida com o rigor da autocrítica dos avaliados. Talvez o profundo questionamento do valor da avaliação implique na transferência da preocupação com a formação do sujeito para o próprio sujeito que está se formando. De modo que não existe propriamente uma fórmula para indicar a maneira como realizar semelhante empreendimento. Isto sequer seria coerente com o sentido desta reflexão. A

tarefa sugerida está longe de ser uma meta transcendental, posta em um futuro distante: é apenas um exercício de vislumbrar outras possibilidades perfeitamente concretizáveis no momento presente. Basta apenas agir.

## Referências

- ALMEIDA, Rogério de. *Reflexões e Experiências sobre Avaliação*. In: Aurora de Jesus Rodrigues. (Org.). *Avaliação Escolar: estratégias e debates*. São Paulo: Factash, 2012.
- FERREIRA, Tiago. *Sobre a avaliação formativa: mitificando a desmitificação*. Revista Org& Demo. V. 14 n. 1. Marília: Oficina Universitária, 2013.
- FLUSSER, Vilém. *Pós História: vinte instantâneos e um modo de usar*. São Paulo, Annablume, 2011.
- HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MACHADO, Roberto. *Zaratustra, tragédia nietzschiana*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Assim Falou Zaratustra, um livro para todos e para ninguém*. São Paulo, Rideel, 2005.