



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MIRIAM CRISTINA CAVENAGHI SIBILA

**O ERRO E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES**



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



Londrina
2012

MIRIAM CRISTINA CAVENAGHI SIBILA

**O ERRO E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Nadia Aparecida de Souza

Londrina
2012

Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S563e Sibila, Miriam Cristina Cavenaghi.

O erro e a avaliação da aprendizagem : concepções de professores /
Miriam Cristina Cavenaghi Sibila. – Londrina, 2012.
104 f.: il.

Orientador: Nadia Aparecida de Souza.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-
Graduação em Educação, 2012.

Inclui bibliografia.

1. Aprendizagem – Avaliação – Teses. 2. Professores – Auto-
avaliação – Teses. 3. Erro – Teses. 4. Estudantes – Avaliação –
Teses. 5. *Feedback* – Teses. 6. Educação – Teses. I. Souza, Nadia
Aparecida de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de
Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

CDU 371.26

MIRIAM CRISTINA CAVENAGHI SIBILA

**O ERRO E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nadia Aparecida de Souza
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Francismara Neves de Oliveira
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Pura Lúcia Oliver Martins
PUC – Londrina - PR

Londrina, 31 de agosto de 2012.

A meus país, Angelo e Terezinha, pela
sabedoria que me transmitem, cada qual à
sua maneira, a meus filhos, Lorena e
Mateus, razão do meu viver e ao Roberto, meu
companheiro em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus

Por amparar-me nos momentos difíceis, dar-me força interior para superar as dificuldades, mostrar-me o caminho nas horas incertas e suprir-me em minhas necessidades.

A professora, orientadora e amiga

Nadia Aparecida de Souza

Por toda dedicação, competência, compreensão e apoio que me proporcionaram crescimento e superação. Um exemplo a ser seguido!

Aos professores do Mestrado

Profissionais que ficarão eternamente em minha memória.

Aos professores participantes da pesquisa

Pela disponibilidade e gentil colaboração que permitiu a concretização deste estudo.

Aos amigos

Pelas palavras de apoio e incentivo, em especial à Rose, pela inesgotável energia que me incentiva e entusiasma sempre.

*A mente que se abre a uma nova ideia jamais
voltará ao seu tamanho original.*

Albert Einstein

SIBILA, Miriam Cristina Cavenaghi. *O erro e a avaliação da aprendizagem: concepções de professores*. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

Avaliação da aprendizagem, *feedback* e erro precisam ser entendidos em suas interdependências e interfaces. A maneira como se avalia, como se entende o erro e como se promove o *feedback* são decorrentes da compreensão a respeito do que é ensinar e aprender, elementos que devem ser reconhecidos como em permanente construção. Partindo desta premissa buscou-se refletir e analisar as concepções de professores no que concerne ao erro e à avaliação da aprendizagem. O caminho empreendido orientou a delimitação do objetivo geral: analisar as relações, possíveis de serem estabelecidas, entre avaliação da aprendizagem, promoção de *feedback* e regulação do erro, intentando aclarar correspondências e aproximações com seus sentimentos frente ao erro. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada em duas escolas da rede pública estadual, localizadas em uma cidade interiorana da região norte do Estado do Paraná, junto a 32 professores que atuam no Ensino Fundamental II. Para a coleta de dados foram utilizados diferentes instrumentos: representação pictórica, acrescida de esclarecimentos verbais, questionário e entrevista semiestruturada. As informações provenientes dos instrumentos foram submetidas à análise que se efetivou em duas etapas: a codificação teórica e a categorização. O estudo permitiu identificar avanços e permanências com relação à avaliação da aprendizagem, posturas que transitam entre resíduos classificatórios e nesgas de formatividade. Os resíduos classificatórios evidenciam-se por meio da sobrevivência de um modelo de ensino e aprendizagem tradicional, no qual os professores priorizam a transmissão de informações a serem retidas pelos alunos, preocupam-se com a atribuição de escores e concebem o erro como algo oposto ao acerto, que necessita ser corrigido. Foram constatadas, também, nesgas de formatividade. Embora alguns professores mostrem-se comprometidos com a recuperação de conteúdos, ainda falta-se ferramentas para a efetivação de um *feedback* que favoreça a reflexão e a busca da superação do erro. Todavia, verificou-se também a existência de um grupo de professores, que, embora em minoria, empreendem ações reveladoras de um exercício avaliativo mais formativo, por meio do *feedback* dialógico. Estes desenvolvem algumas atividades que favorecem a superação do erro e contribuem para a reestruturação do sistema cognitivo do aluno, por meio da variabilidade didática e da concepção do erro como algo inerente ao processo de construção da aprendizagem. O compromisso com a formatividade possibilita ao professor um olhar diferenciado, mais amplo e complexo acerca da avaliação. Estabelecer alternativas pedagógicas e práticas que favoreçam a melhoria do processo de ensino e aprendizagem exigem do professor um confronto constante entre o seu fazer cotidiano e as novas idéias, que se revela como uma contínua e desafiante tarefa.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Concepção de erro. Promoção de *feedback*. Ação docente.

SIBILA, Miriam Cristina Cavenaghi. *Mistake and learning assesment: teacher's conceptions*. 104 f. Dissertation (Master's Degree in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

Learning assessment, feedback and mistakes must be understood through their interdependences and interfaces. The way assessments are carried out, mistakes are learnt and feedback is done originate from the comprehension of what is teaching and learning, elements that should be recognized as constantly changing. Arising from this concept, it was attempted to reflect on and analyze teachers' concepts regarding mistakes and learning assessment. The chosen path got to the aim of the general goal: analyze possible relationships between learning assessment, feedback and mistake regulation, trying to clear up the correspondence and approximation towards their feelings regarding mistakes. The research, that used a qualitative approach, was performed in two schools in the state public network, located in the northern region of the State of Paraná, along with 32 teachers working in Elementary School II. Several tools were used for data collection: pictorial representation, verbal explanations, questionnaires and a semi-structured interview. The information coming from the data collection was subjected to an analysis that happened in two stages: the theoretical coding and categorization. The study helped to identify progress and continuity in relation to learning assessment, positions that exist between classificatory waste and gaps in the the training process. The classificatory waste is evidenced by the survival of a traditional teaching and learning method, in which teachers prioritize the transmission of information to be retained by the students, worry about the allocation of grades and conceive the mistake as something opposite to correct. Although some teachers show commitment to the recovery of contents, they still lack tools for a feedback that would encourage reflection and search for overcoming the mistakes. However, a small group of teachers was noted, which although were the minority, take actions that demonstrate a more constructive way of learning assessment, through dialogic feedback. Those develop activities that promote a tool to overcome the mistakes and contribute to restructuring the student's cognitive system, using didactic variability and mistake concept as something inherent in the process of learning. The commitment to the training process enables the teacher to have a differentiated, more complex point of view regarding the evaluation system. Establishing pedagogical alternatives and practices that promote improvements in the teaching and learning processes require from the teacher constant confrontation and comparison between the daily routine and new ideas, which is seen as a continuous and challenging task.

Keywords: Learning assessment. Mistake conception. Feedback. Teaching action.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representações de professores que expressam sentimentos de inferioridade frente ao erro	66
Figura 2 – Representações de professores que expressam sentimentos de fragilidade e impotência frente ao erro	68
Figura 3 – Representações de professores que expressam sentimentos de angústia e tristeza frente ao erro	69
Figura 4 – Representações de professores que expressam sentimentos de aborrecimento e embaraço frente ao erro	70
Figura 5 – Representações de professores que expressam sentimentos de desorientação frente ao erro.....	71
Figura 6 – Representações de professores que se questionam e informam aprender com o erro	73
Figura 7 – Representações de professores que sentem inicialmente tristeza mas depois aprendem com o erro	75
Figura 8 – Representação de professor que sente inicialmente tristeza mas depois aprende com o erro.....	76
Figura 9 – Representação do erro como autocrítica e crescimento.....	77
Figura 10 – Configuração do perfil Resíduos Classificatórios 1	81
Figura 11 – Configuração do perfil Nesgas de Formatividade 1	81
Figura 12 – Configuração do perfil Nesgas de Formatividade 2.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categoria central, categorias e subcategorias.....	31
Quadro 2 – Correlação entre conceito de avaliação, concepção de erro e <i>feedback</i>	38
Quadro 3 – Sentimentos imobilizadores manifestos pelos professores	64
Quadro 4 – Sentimentos mobilizadores manifestos pelos professores	72
Quadro 5 – Implicações dos sentimentos frente ao erro na consecução da avaliação da aprendizagem.....	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -Concepções avaliativas dos professores	38
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PERCURSO METODOLÓGICO	20
2.1 O cenário.....	22
2.2 Os atores.....	23
2.3 Procedimentos de coleta.....	24
2.3.1 Representação Pictórica	25
2.3.2 Questionário	26
2.3.3 Entrevista	27
2.4 Procedimentos de análise	28
3 AVALIAÇÃO, FEEDBACK E ERRO: INTERDEPENDÊNCIAS E INTERFACES	32
3.1 Avaliação da aprendizagem: avanços e permanências	39
3.1.1 Uma realidade: persistem os resíduos classificatórios.....	40
3.1.2 Outra realidade: nesgas de formatividade.....	46
4 O ERRO E A AVALIAÇÃO: ELEMENTOS E UM CAMINHO	57
4.1 Um panorama: a definição do erro.....	59
4.2 Outro panorama: sentimentos frente ao erro	63
4.3 Do erro à avaliação da aprendizagem	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICES	99
APÊNDICE A –Termo de consentimento livre e esclarecido	100
APÊNDICE B –Roteiro de questionário para caracterização pessoal e profissional	101
APÊNDICE C –Questionário aberto.....	102
APÊNDICE D –Roteiro de Entrevista semiestruturada	104

1 INTRODUÇÃO

*Todo dia é de viver
Para ser o que for
E ser tudo...*

Beto Guedes e Ronaldo Bastos

A atuação profissional efetivada junto a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, no decorrer dos últimos vinte e dois anos, suscitou uma série de preocupações relacionadas a situações muito frequentemente vivenciadas no dia a dia de trabalho, como: dificuldades de aprendizagem, fracasso escolar, complexidade para promover, de fato, a aprendizagem – para além da memorização e reprodução de informações.

Dentre essas preocupações, uma foi ganhando formato mais claro: a avaliação da aprendizagem, principalmente no concernente à concepção de erro que a orienta e a desencadeia. Errar parece integrar a aprendizagem em todas as dimensões da vida, menos na escola. Lá, errar – de um modo geral – é motivo de punição.

Por que errar é errado? Por que o aprendente não pode errar, já que tantos afirmam que é “errando que se aprende”? Por que o erro não funciona como um estímulo à aprendizagem? Por que ele não incita, naquele que nele incorre, o desejo de superar-se, superando-o? Por que predomina a ideia de quem sabe não erra? Por que voga a crença de quem é inteligente e esforçado não incorre no grande pecado do erro? Por que a escola – ou o professor – não aceita o erro como algo natural? Por que o erro é ainda pior quando vinculado / decorrente de situações avaliativas? Tantos por quês suscitaram o desejo de compreender melhor a correlação entre as concepções de erro e a avaliação da aprendizagem.

O tema avaliação da aprendizagem tem preocupado educadores e pesquisadores contemporâneos (ABRECHT, 1994; ALVAREZ MENDEZ, 2002; BLOOM; DESPREBISTERIS, 1989; ESTEBAN, 2001; HADJI, 2001; HASTINGS; MADAUS, 1983; HOFFMANN, 2003; 2007; 2009; LUCKESI, 1995, 2011; PERRENOUD, 1999; PINTO, 2000; SOUZA, 2004; TEIXEIRA; NUNES, 2008; entre outros), pois há necessidade de se edificar uma concepção avaliativa comprometida com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento, superando erros e dificuldades.

Do mesmo modo, mas talvez com menor intensidade, a preocupação quanto ao significado e às formas de abordagem do erro gerou estudos diversos (ABRAHÃO, 2004; ANDRÉ, 2002; AQUINO, 1997; ESTEBAN, 2001, LUCKESI, 1995, 2011; MACEDO, 1994; PINTO, 2000; TEIXEIRA; NUNES, 2008; LA TORRE, 2007; entre outros). O foco volta-se, de uma maneira geral, para a necessidade de encontrar alternativas para a compreensão da causalidade do erro e para o traçado de alternativas de superação, uma vez assumido o compromisso do ensino com a promoção da aprendizagem.

Adentrar no campo da avaliação da aprendizagem significa reconhecer que, no decorrer das últimas décadas, um longo e árduo caminho tem sido percorrido. As tentativas são no sentido de afastamento de perspectiva classificatória, punitiva, excludente, para se aproximar da sua efetivação em uma perspectiva incluyente, comprometida com a superação do erro.

A predominância de uma avaliação classificatória relaciona-se à sua vinculação com a concepção de ensino centrado no professor, porque este é reconhecido como o grande detentor do conhecimento. Ao aluno resta assumir o papel de mero receptor passivo das informações que lhe são fornecidas, para serem assimiladas e reproduzidas. Por conseguinte, a aprendizagem é assegurada pela proposição e realização de tarefas padronizadas, cujo objetivo principal é a fixação dos conteúdos e informações transmitidos.

A avaliação classificatória gera inúmeras consequências. Uma delas é convencer alguns alunos de que são “melhores” ou “piores” que outros. Para tanto, são produzidas as hierarquias de excelência, pois, conforme Perrenoud (1999, p. 11),

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude da norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos.

Desse modo, para Perrenoud (1999), por meio da prática da avaliação classificatória, não somente se hierarquizam os alunos em sala de aula, mas também se determina uma ordenação dos grupos sociais. Empreendida em lógica classificatória, a avaliação da aprendizagem vincula-se ou limita-se à verificação do desempenho dos alunos (BALLESTER, 2003; CATANI; CALEGGO,

2009; FERNANDES, 2009; GUERRA, 2007; JACOMINI, 2010; LUCKESI, 1995, 2011; PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2003; TEIXEIRA; NUNES, 2008; entre outros).

Para Luckesi (1995, 2011), a avaliação quando assumida em seu viés classificatório, torna-se, no contexto escolar, instrumento autoritário e capaz de frear o desenvolvimento daqueles submetidos ao ritual escolar, possibilita a alguns o acesso e aprofundamento no saber, enquanto, a outros, propicia apenas estagnação ou evasão. Negar oportunidades de aprender e compreender vincula-se à abordagem negativa e pejorativa do erro. Ao invés de percebê-lo enquanto favorecedor de novas aprendizagens, ele é assumido e utilizado na estigmatização e rotulação do aluno como incompetente, incapaz, inapto.

A concepção de erro, como algo extremamente ruim, pode ser facilmente conferida consultando-se dicionários. No dicionário Aurélio (1986, p. 679), erro é definido como: "ato ou efeito de errar; juízo falso; desacerto, engano; incorreção, inexatidão; desvio do bom caminho, desregramento, falta", enquanto no dicionário Silveira Bueno (1996, p. 253) erro é considerado como: "desacerto; incorreção; engano; falta; pecado." Observa-se claramente a conotação negativa e contraproducente inerente à ideia de fracasso, que desqualifica aquele que nele incorre.

Hoffmann (1998, p. 14) alerta: "[...] sucesso e fracasso em termos de aprendizagem parecem ser uma perigosa invenção da escola." A autora questiona a associação usual de que o certo é bom e verdadeiro e o errado é ruim e equivalente a fracasso, pois tal consideração somente existe mediante padrões pré-estabelecidos, o que lhe confere uma conotação de temporalidade e contextualidade.

Macedo (1992, p. 36), por sua vez, destaca que "[...] o erro corresponde a uma contradição, um conflito, uma falha na teoria ou hipóteses que explicam determinado fenômeno." Ele questiona o conceito de erro como oposto ao de acerto e corrobora a ideia de que certo e errado devem ser considerados como dispostos em diferentes momentos de um mesmo contínuo, porque, de um modo geral, a aproximação do acerto passa, muitas e muitas vezes, por situações de erro.

Alinhavando a relação entre avaliação e concepção de erro, Pinto (1998, p. 28), afirma que "[...] numa avaliação classificatória, em que o foco de atenção está voltado para o acerto da resposta, o erro, por não ser utilizado como

instrumento de reflexão, provavelmente, não será valorizado pelo professor.” Porém, em uma concepção de avaliação preocupada com a aprendizagem e com o desenvolvimento, a superação do erro “[...] passa a ser uma questão desafiadora que o aluno coloca ao professor, portanto, um elemento desencadeador de um amplo questionamento do ensino”.

Quando percebido em sua face mais negativa, o erro pouco ajuda, quase nada constrói, em muito pouco contribui para o aperfeiçoamento daquele que nele incorre, uma vez que valoriza o que é ruim, incorreto e enganoso. Apenas sua assunção como indicador diagnóstico das dificuldades e baliza para a efetivação de ações de superação, pode contribuir para que professores ensinem melhor e alunos envolvam-se com a própria aprendizagem. Desta forma, o erro “poderia ser visto como fonte de virtude, ou seja, de crescimento”. (LUCKESI, 1995, p. 53).

Conforme Carvalho (apud AQUINO, 1997, p. 10, destaques do autor), “a associação entre *erro* e *fracasso* apresenta-se à nossa mente quase como um substantivo composto ou binômio, que frequentemente culmina na reprovação do aluno.” Ao associar erro e fracasso como causa e consequência, evidencia-se a dificuldade do professor em admitir outros pareamentos possíveis e necessários ao processo de aprendizagem, como “[...] erro e esperança, erro e verdade ou erro e aprendizagem”. (CARVALHO, 1997, p. 10). Destaca-se, portanto, o papel do professor na perspectiva de assumir o erro do aluno como um indicador diagnóstico dos seus percursos cognitivos na edificação do conhecimento, fundamental para balizar a recomposição do ensino e o redirecionamento da aprendizagem.

Para tanto, o erro precisa ser compreendido – por professores e alunos – para além de sua aparência de não acerto. Para Luckesi (1995, p. 48), a visão culposa e punitiva do erro precisa ser superada no contexto escolar, até porque, os erros “[...] na prática escolar, tanto no passado como no presente, têm dado margem às mais variadas formas de castigo por parte do professor, indo desde as mais visíveis, até as mais sutis.” Esta realidade suscita reflexão e mudança na postura dos professores, que de modo geral continuam a guiar-se pela valorização do acerto e exclusão do erro como possibilidade de aprendizagem.

Assim sendo, faz-se necessário ao professor perceber o erro como elemento do processo de aprendizagem, até porque, muitas vezes, ele constitui origem e parte da caminhada para a construção do conhecimento. Os erros existem e não podem ser ignorados. Na verdade, o desejável é sua utilização na elucidação

do conteúdo e forma da aprendizagem para, em consequência, o professor desencadear ações de intervenção contributivas para a superação das dificuldades identificadas.

O erro é indicador diagnóstico a ser utilizado pelo professor e, também, pelo aluno. Todavia, cumpre questionar: Como os professores concebem o erro? Os professores o concebem como algo a ser evitado pelos alunos ou a ser utilizado por eles para a recomposição do trabalho pedagógico? Como os professores procedem quando constatarem existirem erros nas tarefas realizadas pelos alunos? Qual a modalidade de regulação da aprendizagem que empreendem considerando a abordagem do erro? Como os professores procedem quando atribuem um *feedback*? Como sua concepção de erro se relaciona com sua concepção avaliativa?

Apesar da pluralidade de questões, elas são interdependentes e consequentes. Por isso, foram aglutinadas em dois problemas: Como se estabelecem as relações avaliação da aprendizagem, promoção de *feedback* e regulação do erro, para professores atuantes no Ensino Fundamental II? Como essas relações correspondem aos sentimentos que trazem quanto a errar?

O caminho a ser empreendido balizou-se no objetivo geral: analisar as relações, possíveis de serem estabelecidas, entre avaliação da aprendizagem, promoção de *feedback* e regulação do erro, tentando aclarar correspondências e aproximações com os seus sentimentos frente ao erro. Este objetivo encontrou amparo em um estudo maior – ao qual se integrou – intitulado “Do Erro à Regulação da Aprendizagem na Construção de uma Avaliação Formativa”¹.

A realização deste estudo, mais que atingir o objetivo geral, subordina-se ao alcance de objetivos específicos:

1. Elucidar as inter-relações existentes entre as concepções de avaliação e erro, no processo de ensino e aprendizagem, aclarando as repercussões nas ações de regulação e na promoção do *feedback*.

¹ A pesquisa tem por objetivo geral: **mapear e analisar as formas pelas quais a abordagem do erro interfere na consecução de avaliação formativa, favorecendo (ou não) a regulação do ensino e da aprendizagem.** Proposta pela Profa. Dra. Nadia Aparecida de Souza e em desenvolvimento contando com a participação de docentes da Universidade Estadual de Londrina e de outras instituições, bem como, com o envolvimento de estudantes do Programa de Mestrado de Educação e da Graduação em Pedagogia (Iniciação Científica e Trabalho de Conclusão de Curso), foi iniciado em 2010 e findará em 2013, tendo financiamento da Fundação Araucária e da Capes.

2. Identificar predominâncias de sentimentos frente ao erro, analisando seus desdobramentos para a consecução da avaliação da aprendizagem, quer subordinada à lógica classificatória, quer subordinada à lógica formativa.
3. Enunciar alternativas reflexivas de avaliação compromissada com a apropriação do conhecimento, pela abordagem do erro como elemento articulador do processo ensino/aprendizagem.

Buscando alcançar os objetivos propostos, a opção foi pela abordagem qualitativa, uma vez que a fonte informacional foi o ambiente natural onde as relações se estabelecem; os dados estavam sob o formato descritivo; as preocupações centraram-se na compreensão do processo, muito mais que na constatação de um produto ou no alcance de um resultado; as análises envolveram a indução e não a dedução; e, ainda, o interesse se concentrou na perspectiva dos participantes. (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A modalidade eleita foi a do estudo de caso, delimitado pela unidade de análise (YIN, 2005, p. 43) estabelecida: inter-relações possíveis entre concepção de erro e de avaliação de aprendizagem, para um conjunto de professores atuantes no Ensino Fundamental II.

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede pública estadual, junto a professores que atuam no Ensino Fundamental II. As instituições estão localizadas em uma cidade interiorana da região norte do Estado do Paraná. Para a coleta de dados foram utilizados diferentes instrumentos: representação pictórica, acrescida de esclarecimentos verbais, questionário e entrevista semiestruturada.

As informações coletadas foram transformadas em conhecimento, porque constituíram-se em objeto de reflexão. Os dados foram aglutinados pela aproximação do que revelaram de significativo para o estudo, em sucessivas codificações e categorizações.

O texto foi elaborado no intuito de revelar um percurso de pesquisa e aprendizagem. Por isso, a sequência dos capítulos favorece descrever um processo que foi longo, mesmo que realizado em um tempo curto.

Inicialmente, no capítulo 2, apresenta-se o **PERCURSO METODOLÓGICO** desenvolvido por esta pesquisa, para a qual se elegeu a abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso. Os procedimentos de coleta e de análise são anunciados e explicados, principalmente na contribuição que propiciaram ao desvelamento do objeto de estudo.

No capítulo seguinte, **AVALIAÇÃO, FEEDBACK E ERRO: INTERDEPEDÊNCIAS E INTERFACES**, primeiramente, o foco direciona-se à definição de avaliação formativa, para, na sequência, abordar duas realidades que se fazem presentes no dia a dia escolar: a persistência de resíduos classificatórios convivendo com nesgas de formatividade. Para tanto, são entrecruzadas proposições teóricas, percepções e descrições dos participantes em um diálogo revelador de acertos e equívocos, permeados pelo desejo de aproximações. Em um segundo momento, o foco volta-se para as inter-relações, possíveis – no momento – de serem estabelecidas, entre avaliação da aprendizagem, promoção de feedback e regulação do erro. Mais que descrever, o que se intenta é compreender algumas das dificuldades que ainda se configuram obstáculos à promoção de uma avaliação mais formativa.

No quarto capítulo, **O ERRO NA AVALIAÇÃO: ELEMENTOS E UM CAMINHO**, apresenta-se e analisa-se as concepções e os sentimentos dos participantes, professores do Ensino Fundamental II, frente ao erro por eles cometidos em situações acadêmicas. A correspondência revelada, pela confrontação das representações pictóricas às manifestações verbais, evidencia que o sentimento, aparentemente, pouco interfere nas ações avaliativas do professor, bem como, pouco repercute nas preocupações que conduzem seu trabalho no momento de abordagem do erro.

No último capítulo, são tecidas as **considerações finais**, buscando-se elucidar o alcance do objetivo estabelecido, bem como apresentando aprendizagens edificadas e possibilidades que se oferecem ao avançar no exercício de uma avaliação compromissada com a formação, porque centrada no acompanhamento e na promoção da aprendizagem. Erro e avaliação ou avaliação e erro, parecem compor um duo difícil de ser percebido e compreendido separadamente, sendo impossível negar o peso que imprimem no processo ensino/aprendizagem, bem como o impacto que dele sofrem.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O conhecimento se faz a custa de muitas tentativas e da incidência de muitos feixes de luz, multiplicando os pontos de vista diferentes. A incidência de um único feixe de luz não é suficiente para iluminar um objeto. O resultado dessa

experiência só pode ser incompleto e imperfeito, dependendo da perspectiva em que a luz é irradiada e da sua intensidade.

Límoeiro Cardoso

Realizar uma pesquisa pode ser comparado, metaforicamente, ao relato de uma longa viagem, na qual o viajante empreende um olhar que vasculha lugares anteriormente visitados por outros viajantes, porém, de um modo diferente, pois envolve as experiências pessoais e os conhecimentos de cada viajante. Nada é inteiramente inédito em uma viagem, ou em uma pesquisa, pois tudo é decorrente da maneira distinta de olhar e analisar uma determinada realidade.

Mergulhar na realidade escolar investigada, convivendo e conversando com os professores, apontou para a escolha da ABORDAGEM QUALITATIVA, uma vez que possibilita apropriar e compreender o fenômeno estudado, respondendo a questões bastante particulares. Todavia, “[...] para que o fenômeno se mostre, não basta vivê-lo, pois, na imersão, a amplitude de visão se restringe. A compreensão exige transcender essa expectativa e espreitar as diferentes possibilidades através da visão e do sentir do outro”. (MACHADO, 1997, p. 35). Desta forma, a abordagem qualitativa permite uma aproximação íntima entre sujeito e objeto, configurando-se como a ideal para esta pesquisa. Chizzotti (2003, p. 2) destaca que esta modalidade de abordagem “[...] implica em uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem o objeto de pesquisa, para extrair deste convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Bogdan e Biklen (1994), André (2003) e Flick (2004) esclarecem que a investigação qualitativa apresenta características particulares, que apesar de interdependentes, não precisam, necessariamente, estarem todas, presentes no mesmo estudo. Cada uma delas elucida um dos cuidados essenciais para a efetivação de um estudo qualitativo.

Uma das características é: “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47), ou seja, o estudo é desenvolvido no local onde o fenômeno ocorre naturalmente, sem que o pesquisador o manipule. Por conseguinte, estar em contato direto com os professores, sujeitos desta pesquisa, foi essencial para captar as suas concepções de erro, uma vez que conhecer as

particularidades do objeto configurou-se fundamental para a sua apreensão e compreensão.

Uma segunda característica conferida à investigação qualitativa é que ela é descritiva, pois “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). A descrição dos dados pretende assegurar a riqueza de detalhes, razão pela qual nenhuma informação pode ser considerada irrelevante. Coletar os desenhos, consignar os depoimentos daqueles que os traçavam, registrar as entrevistas transcrevendo-as de maneira a preservar seu conteúdo, configurou-se relevante para a compreensão da perspectiva do outro.

As investigações qualitativas “[...] interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49), razão pela qual, ao buscar informações junto aos participantes, professores do Ensino Fundamental II, o foco incidiu sobre as suas concepções, mas naquilo que revelam de suas compreensões, independentemente de estarem “certas” ou “erradas”.

A realização de análise indutiva é outra das características conferidas à investigação qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 50), no decorrer da leitura e análise do material coletado, “[...] as abstrações são construídas”, conforme os dados são progressivamente agrupados pela semelhança e/ou convergência que apresentam. Desse modo, “[...] um quadro vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. [De tal forma que,] O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo.” Apesar de haver – e sempre há – uma expectativa em relação às informações e situações, cumpre tentar construir as unidades temáticas a partir da análise dos dados coletados. Por isso, os desenhos foram agrupados conforme as suas convergências, expressões foram identificadas como mais frequentes nas manifestações verbais dos participantes. Então, foi a partir das informações prestadas, de maneira indutiva, que foram constituídas as unidades temáticas.

Finalmente, a quinta característica atribuída à investigação qualitativa é a relevância do significado da situação para aqueles que dela participam. Importa a apreensão do que e como pensam os participantes, não para criticá-los, mas para compreendê-los; não para julgá-los, mas para fazer “[...] luz

sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior”. (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 51). Logo, os significados atribuídos pelos professores ao erro e à avaliação da aprendizagem foram entendidos em uma perspectiva de diálogo e respeito.

A abordagem qualitativa permite uma variedade de formas investigativas. A escolha foi pelo ESTUDO DE CASO, é particularmente útil para responder perguntas do tipo 'como' e 'por que', na pretensão de compreender fenômenos sociais complexos (YIN, 2005). Ele se volta para o “[...] estudo aprofundado de uma simples unidade (ou fenômeno relativamente limitado) em que o objetivo é elucidar características de uma classe mais ampla de fenômenos similares”. (GERRING, 2004, p. 341). Para este estudo, a unidade não tem por delimitação aspectos temporais ou geográficos, mas as suas fronteiras são configuradas pela “unidade de análise” (YIN, 2005, p. 43): inter-relações possíveis entre concepção de erro e de avaliação da aprendizagem, para um conjunto de professores atuantes no Ensino Fundamental II.

Realizar um estudo de caso, centrado na inter-relação concepção de erro/concepção de avaliação da aprendizagem é adentrar em um universo novo, por mais conhecido que ele pareça ser em um primeiro momento. Errar e avaliar são termos geralmente interligados, razão pela qual é fundamental não se ater à superfície do objeto investigado, mas realizar um mergulho amplo e profundo.

2.1 O CENÁRIO

O universo – ou contexto – no qual os dados foram recolhidos abarcou dois colégios da rede pública estadual que oferecem Ensino Fundamental II, localizadas em uma cidade interiorana da região norte do Estado do Paraná, com população em torno de vinte e dois mil habitantes e economia essencialmente agrícola. A seleção destas duas escolas decorreu da adoção do critério da conveniência (PATTON, 1990 apud FLICK, 2004, p. 83), que se refere “[...] aqueles casos mais fáceis de serem acessados em determinadas condições”.

A direção, destes dois colégios, autorizou a entrada da pesquisadora e o desenvolvimento do estudo, bem como os professores aceitaram conceder seu tempo para oferecerem as informações que lhes foram solicitadas. Outras instituições foram consultadas, mas as respostas foram negativas.

Um dos colégios foi fundado em 1962 e atendia inicialmente alunos do Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries). No ano de 1977, foi autorizado o funcionamento do Ensino Fundamental II (5ª a 8ª. séries), com introdução gradativa. No ano de 1981, foram implantados o Ensino Médio e a Educação Profissional. Em 1994, foi autorizado o funcionamento da classe especial para deficientes auditivos. Na época em que a pesquisa foi realizada, no ano de 2010, contava com 1008 (um mil e oito) alunos matriculados, atendidos por 58 (cinquenta e oito) professores.

O outro colégio é mais antigo. Fundado pela Prefeitura do Município, no ano de 1949, foi reconhecido e estadualizado no ano seguinte. Atendia inicialmente alunos matriculados no Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries), passando, a partir de 1975, a ofertar o Curso Supletivo de 1º Grau – Fase II. No ano de 2000, foi autorizado o funcionamento do Ensino Médio. Em 2010, contava com 366 (trezentos e sessenta e seis) alunos matriculados no Ensino Fundamental II, 222 (duzentos e vinte e dois) matriculados no Ensino Médio e 454 (quatrocentos e cinquenta e quatro) no Ensino de Jovens e Adultos – EJA, totalizando 1042 (um mil e quarenta e dois) alunos. Compõem o quadro docente 62 (sessenta e dois) professores.

2.2 OS ATORES

O grupo de atores foi composto por 32 (trinta e dois) participantes. Eles confirmaram seu interesse em revelar suas concepções de erro e avaliação da aprendizagem firmando termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A). Os demais não consentiram em participar.

As pessoas que integram o grupo apresentam algumas características que as aproximam e outras que as afastam. Não é um grupo homogêneo e a predominância do gênero feminino é flagrante: 30 (trinta) professoras e 2 (dois) professores. Esse não é um dado novo ou surpreendente, pois, já no censo do professor, realizado em 2007, constatou-se que no Brasil há “[...] 1.882.961 professores e professoras, sendo que destes, 81, 94% são mulheres e 18, 06% são homens. Dados que mostram que o professorado, em sua grande maioria, é composto por mulheres”. (DHEIN; DEL PINO, 2010, p. 1).

A faixa etária dos professores participantes varia entre 24 (vinte e quatro) e 65 (sessenta e cinco) anos, sendo que 5 (cinco) encontram-se na faixa

entre 20 (vinte) e 29 (vinte e nove) anos; 7 (sete) possuem idade entre 30 (trinta) e 39 (trinta e nove) anos; 11 (onze) estão entre 40 (quarenta) e 49 (quarenta e nove) anos; e 9 (nove) apresentam idade acima de 50 (cinquenta) anos. Estas informações são corroboradas por meio do perfil dos professores brasileiros segundo o censo do Ministério da Educação (MEC, 2009), ao revelar que o maior índice de professores, 28,8% possui idades entre 41 (quarenta e um) a 50 (cinquenta) anos.

O tempo de serviço que declaram varia entre seis meses e 30 (trinta) anos. De acordo com as informações, o último processo formativo, vivenciado pela maioria, antes do início desta pesquisa, aconteceu no mês de agosto de 2010, como parte do plano de formação continuada oferecido por ambos os colégios.

No que concerne à formação, dentre os 32 (trinta e dois) professores participantes, 4 (quatro) são mestres, 2 (dois) são mestrandos, 12 (doze) possuem alguma especialização. Os demais, em número de 14 (quatorze), concluíram licenciaturas pertinentes à sua atuação.

Dos 32 (trinta e dois) professores participantes da pesquisa, 11 (onze) ministram aulas de Língua Portuguesa, 5 (cinco) de Ciências, 4 (quatro) de Matemática, 4 (quatro) de História, 3 (três) de Arte, 2 (dois) de Língua Inglesa, 2 (dois) de Geografia e 1 (um) atua como professor de Educação Física. Todos mostraram-se dispostos a compartilhar informações e tempo para que o estudo fosse desenvolvido.

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA

Valer-se da abordagem qualitativa implica assumir alguns cuidados, na tentativa de reduzir subjetividades e inferências carentes de suporte. A utilização de diferentes e variados instrumentos de coleta é uma das alternativas a conferir materialidade à triangulação. Conforme Flick (2004, p. 237), “essa palavra-chave é utilizada para indicar a combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas no tratamento de um fenômeno.” A tipologia de triangulação privilegiada para a pesquisa foi, conforme categoriza Denzin (1989), a triangulação de dados, referente à utilização de instrumental variado para a obtenção das informações capazes de elucidar e/ou favorecer a compreensão do objeto de estudo.

Os instrumentos selecionados para obtenção do *corpus* informacional foram: representação pictórica acrescida de esclarecimentos verbais, questionário aberto e entrevista semiestruturada.

2.3.1 Representação Pictórica

Ao longo de séculos, desde tempos muito antigos, os seres humanos vêm utilizando o desenho como forma de expressão de ideias e conhecimentos do mundo que os acerca, tentando comunicar e transmitir mensagens. Considerando a possibilidade de utilizar esta técnica como forma de expressão do pensamento, optou-se pelo seu emprego como um dos instrumentos para a coleta de dados.

Preferiu-se, neste estudo, substituir a palavra “desenho” pela terminologia “representação pictórica”. Conforme Bueno (1996, p. 570), representação provém da forma latina *repraesentare* e quer dizer “reprodução do que se tem na idéia.” Pictórico, por sua vez, refere-se à pictografia, “sistema primitivo de escrita em que as idéias são expressas por meio de desenho.” (BUENO, 1996, p. 504).

As representações, de um modo geral, são quadros que funcionam de maneira semelhante às descrições. Desta forma, “a analogia entre representação pictórica e descrição verbal reside no fato de que a referência a um objeto é condição necessária a ambas”. (SANTAELLA, 2005, p. 190). Portanto, a representação pictórica, nesta pesquisa, configurou-se como uma forma criativa para a descrição dos sentimentos dos professores com relação ao erro.

Para Dietzsch (2005, p. 70, destaques do autor), “desenhos e pictografias podem funcionar como representações mais ou menos precisas de palavras específicas ou como uma espécie de ‘*memorandum aleatório*’ que procura determinar *a priori* a forma pela qual os grafismos particulares se relacionam uns aos outros.” As representações pictóricas têm por objetivo oferecer indícios para o entendimento a respeito da concepção do erro por parte dos professores. Para tanto, foi-lhes solicitado representarem, em papel A4, utilizando grafite preto, um desenho que respondesse à questão: “Como você se sente quando erra em situações avaliativas, tanto em sua vida profissional quanto em sua vida

acadêmica?” Concluído o desenho, eles esclareceram o sentido que lhe atribuíam e as palavras enunciadas foram registradas no verso da folha.

Foram coletadas 32 representações pictóricas. Sua produção foi individual, pois se fazia necessário elucidar o significado atribuído a cada desenho, o que somente se configurou viável por meio do diálogo desenvolvido em local tranquilo e de acesso mais restrito. Depois, as representações foram agrupadas conforme a convergência dos sentimentos expressos.

2.3.2 Questionário

Um dos caminhos utilizados para se levantar dados em uma pesquisa científica é o questionário. Segundo Günther (2003), este tipo de instrumento pode ser definido como um conjunto de questões a respeito de um determinado tema, que não tem por objetivo testar a habilidade do respondente, mas sim apreender a sua opinião, os seus interesses e algumas de suas características ou aspectos de personalidade. Em outras palavras, um questionário é elaborado com o intuito de gerar os dados necessários para se alcançar ou se aproximar dos objetivos de um estudo, sendo um tipo de instrumento muito importante em pesquisas, especialmente nas ciências da educação.

Gil (2006, p. 128) refere-se ao questionário como sendo “[...] uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas.” Um questionário é muito útil quando se pretende coletar informações a respeito de um tema específico junto ao público alvo e, também, quando se tem de interrogar um elevado número de pessoas em um espaço de tempo relativamente curto. (AMARO; MACEDO; PÓVOA, 2005).

No caso específico dessa pesquisa foram utilizados dois tipos de questionário. O primeiro (APÊNDICE B), composto por perguntas fechadas, objetivou a caracterização pessoal e profissional dos professores participantes, coletando informações relacionadas à formação, tempo de formação, tempo de atuação no Ensino Fundamental II, disciplina ministrada e situação profissional atual. O segundo questionário (APÊNDICE C), composto por perguntas abertas, possibilitou respostas mais pessoais e espontâneas no que concerne à concepção de erro e suas relações com a compreensão da avaliação da aprendizagem, pelos docentes.

Foram entregues 35 (trinta e cinco) questionários, no local de trabalho dos professores, para os quais estipulou-se um tempo para que fossem repondidos. Retornaram 32 (trinta e dois) questionários. Os três professores que não entregaram justificaram alegando falta de tempo para repondê-los.

As respostas consignadas foram importantes para melhor elucidar o objeto de estudo, todavia, não foram suficientes. Alguns aspectos precisavam ser, ainda, melhor compreendidos, mais profundamente apreendidos, o que demandou a realização de entrevistas junto aqueles oito participantes que se dispuseram a continuar fornecendo informações para a pesquisa.

2.3.3 Entrevista

A entrevista representa um dos principais instrumentos utilizados na abordagem qualitativa para a coleta de dados. Para Bogdan e Biklen (1991, p. 134), ela tem por objetivo coletar dados descritivos conforme a linguagem do próprio sujeito, possibilitando ao entrevistador “[...] desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” Entretanto, uma série de cuidados são necessários para que transcorra a contento, dentre eles: o respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, a capacidade de ouvir atentamente e aptidão para estimular o fornecimento da informações pelo entrevistado. Estas habilidades não são fáceis de serem exercidas, conforme se constatou: é muito difícil evitar manifestar concordâncias e discordâncias, mesmo que de maneira não verbal; é árduo ouvir o que é expresso pelo outro e não o que se espera ouvir; bem como, é complexo deixar falar, ouvindo tentando a compreensão e não o julgamento. Mesmo com a realização de pré-testes do roteiro e, portanto, da experiência de conduzir entrevistas, evidenciou-se muito complexo a condução das perguntas.

O tipo de entrevista considerado mais adequado para esta pesquisa foi a semiestruturada, por utilizar questões semiabertas, favoráveis à livre expressão do entrevistado, e valorizar a presença do investigador, possibilitando liberdade e espontaneidade para a proposição de outras perguntas, que permitem elucidações e aprofundamentos. (TRIVIÑOS, 1987). Desse modo, a entrevista semiestruturada parte de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses de interesse à

pesquisa, possibilitando o surgimento de novas hipóteses a medida que o entrevistado fornece as informações.

As entrevistas (APÊNDICE D) foram realizadas com oito professores e seu objetivo principal constituiu-se no aprofundamento das ideias e concepções reveladas pelos participantes quando da elaboração da representação pictórica e da resolução do questionário. A seleção dos professores, para a entrevista, decorreu de aceitarem continuar colaborando com o estudo, bem como, do mapeamento inicial em relação ao como se sentiam e concebiam erro e avaliação.

O roteiro de entrevista foi previamente testado, não se fazendo necessárias alterações ou ajustes. Aprovado o roteiro, as entrevistas foram realizadas em uma sala mais tranquila, na própria escola. Os horários para sua consecução foram previamente agendados, conforme a disponibilidade dos entrevistados. O tempo médio de duração das entrevistas foi de uma hora. As respostas foram gravadas e transcritas literalmente. Posteriormente, o texto foi depurado, eliminando-se vícios de linguagem e procedendo-se a alguns ajustes no intuito de favorecer a leitura, todavia, preservou-se o conteúdo manifesto em sua integralidade.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os cuidados e preocupações que permeiam um estudo que aborda qualitativamente a realidade ampliam-se quando da interpretação dos dados, etapa considerada o cerne da pesquisa qualitativa (FLICK, 2004), efetivando-se na observância de duas etapas: a codificação teórica e a categorização.

Codificação é compreendida como “[...] uma representação das operações pelas quais os dados são fragmentados, conceitualizados e, em conjunto, reintegrados de novas maneiras.” (STRAUS; CORBIN, 1990 apud FLICK, 2004, p. 189), ou como “[...] o processo através do qual os dados brutos são sistematicamente transformados em categorias que permitam posteriormente a discussão precisa das características relevantes do conteúdo”. (FRANCO, 1986, p. 39).

O processo de codificação, no presente estudo, deu-se pela implementação de procedimentos que, apesar de serem informados de maneira sequencial, nem sempre se concretizam de maneira isolada, nem sempre se

apresentam com as suas fronteiras claramente delineadas, afinal, configuram-se formas de manejar o material textual, lido sucessivas vezes, para realização de destaques, combinações. Conforme Flick (2004), estes procedimentos recebem a denominação de: codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva.

Para proceder à codificação aberta, inicialmente os dados foram estudados no intuito de desembaraçá-los, desemaranhá-los, uma vez que cumpre ao “[...] ao investigador codificar os incidentes em tantas categorias quanto possível, pois todos os dados são passíveis, neste momento, de uma codificação”. (CASSIANI; CALIRI; PELÁ, 1996, p. 80). Tal tarefa demandou a aproximação de expressões em unidades de significado: concepção de avaliação como sinônimo de classificação ou como compromisso com a formação, por exemplo. Para melhor identificar os trechos pertinentes a uma ou outra unidade de significado, utilizou-se cores – pinceis marca texto.

Conforme se delineavam aproximações, conforme se reduziam as distinções inicialmente estabelecidas, em um constante trabalho de ir e vir, intentando encontrar semelhanças, pelo agrupamento das codificações no entorno de fenômenos evidenciados pelos dados que se configuram relevantes para as questões de pesquisa (FLICK, 2004; SANTOS; NÓBREGA, 2004), progressivamente, delineavam-se as categorias, que – se e quando necessárias – terminaram por gerar outras, menores, geralmente denominadas subcategorias.

A codificação axial tem por cerne o aprimoramento e diferenciação decorrentes da codificação aberta, tem por foco “[...] relacionar subcategorias a uma categoria”. (FLICK, 2004, p. 193). Para tanto, são selecionadas aquelas categorias que melhor respondem aos problemas de pesquisa e que mais contribuem para o atingimento dos objetivos estabelecidos. Então, foi fundamental relacionar, a cada categoria, o maior número de manifestações e registros constantes do *corpus* informacional, até para melhor configurar e robustecer as categorias.

Se na codificação axial a preocupação centrou-se na seleção das categorias de maior relevância e no estabelecimento de relações entre elas e as subcategorias, na codificação seletiva verifica-se a ampliação do grau de abstração, pela elaboração da categoria essencial, [...] em torno da qual as outras categorias desenvolvidas possam ser agrupadas e pelas quais elas são integradas”. (FLICK, 2004, p. 194). A direcionar a codificação seletiva, está a unidade de análise a conferir unicidade ao caso e a delinear suas fronteiras: inter-relações possíveis entre

concepção de erro e de avaliação da aprendizagem, para um conjunto de professores atuantes no Ensino Fundamental II.

O estudo analítico das categorias, pretendendo alcançar maior profundidade e consistência, terminou por favorecer a emersão da categoria central, porque se revelou ao mesmo tempo ampla e articuladora. Conforme Santos e Nóbrega (2004, p. 463), “a categoria central é o cimento condutor que coloca e mantém juntos todos os componentes da teoria [...]”. A categoria central elaborada foi: o erro na avaliação como base para a regulação da aprendizagem: da classificação ao compromisso com a formação (Quadro 1).

Quadro 1 – Categoria central, categorias e subcategorias

CATEGORIA CENTRAL	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
O erro na avaliação como base para a regulação da aprendizagem: da classificação ao compromisso com a formação	Sentimentos frente ao erro	Sentimentos imobilizadores ²
		Sentimentos mobilizadores ³
	Concepção de erro	Não acerto a ser evitado
		Etapa do processo de aprendizagem
	Reações frente ao erro	Correção
		Superação
	Concepção de avaliação da aprendizagem	Classificatória
		Formativa
	Tipologia do <i>feedback</i> promovido	Prescritivo 1
		Prescritivo 2
		Dialógico

Fonte: Dados de pesquisa. Andirá (2011).

Codificar e categorizar os dados, avançando sempre, mesmo quando o processo demandava idas e voltas, no estudo criterioso dos dados coletados, obrigou reconhecer que a realidade investigada não é composta apenas pelos participantes, mas também pelo pesquisador. Escolhas, recortes, destaques resultam do feito da mão que segura a caneta marcadora de texto, advêm de um olhar que é único e que imprime um viés próprio – decorrente de percepções e conhecimentos edificados ao longo da vida daquele que olha, que registra, que lê e seleciona o que considera relevante.

3 AVALIAÇÃO, *FEEDBACK* E ERRO: INTERDEPENDÊNCIAS E INTERFACES

¹ Sentimentos imobilizadores são os que privam aqueles que os sentem de reagirem, de agirem, de exercerem uma ação. São sentimentos desagradáveis, negativos, restritivos que resultam em inércia.

² Sentimentos mobilizadores são os que, apesar de desagradáveis e/ou negativos, não repercutem em estagnação, mas incitam a uma ação, a uma reação, que pretende assegurar a superação do obstáculo, a transposição da dificuldade.

*A liberdade não tem qualquer valor
se não inclui a liberdade de errar.*

Mahatma Gandhi

Ao longo dos tempos, o significado atribuído à avaliação tem sido bastante diverso, considerando que cada momento e lugar suscitam diferentes formas de analisar a relação ensino/aprendizagem. Neste aspecto, indagar a respeito do conceito de avaliação “[...] é difícil, talvez porque, em algumas ocasiões, a complexidade da realidade, seus múltiplos reflexos e a distinta perspectiva na qual cada um de nós pode percebê-la, impedem a conceitualização precisa e de caráter universal”. (SALINAS, 2004, p. 11).

Perrenoud (1999, p. 9-11) questiona se já houve, na história da escola, em algum momento, um consenso a respeito da maneira de avaliar ou dos níveis de exigência definidos como desejáveis, uma vez que a avaliação “[...] estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros.” O autor ainda completa que, “avaliar é privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros [...]”. Neste aspecto, as normas de excelência, valorizadas pela escola, tornam-se critérios que determinam a aprovação ou reprovação do aluno. Assim sendo, tais normas e as práticas avaliativas cumprem papel decisivo: fazer julgamentos e classificar o desempenho em êxito ou fracasso.

Embora a ideia da avaliação, associada à medida, classificação e hierarquização, esteja enraizada na mente de muitos professores, Hadji (2001, p. 15) declara que “a avaliação em um contexto, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção dos saberes e competências pelos alunos”.

Avaliar não é corrigir, medir ou qualificar, tampouco é testar, examinar ou classificar. Entretanto, a avaliação encontra-se relacionada com todas estas ações. Para Álvarez Méndez (2002, p. 14), “[...] a avaliação deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, porque se assume que a avaliação é aprendizagem, no sentido de que por meio dela adquirimos conhecimento.” Compreendida desta forma, a avaliação possibilita ao professor conhecer sua prática de ensino e colaborar com a aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que

permite a estes aprenderem a partir da ajuda propiciada, que deve ser crítica, mas nunca desqualificadora.

Para Luckesi (1995, p. 35), “[...] a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.” Dentre os elementos constitutivos do processo avaliativo, elencados pelo autor, entende-se por *juízo de valor* a análise qualitativa dos resultados com base em critérios pré-estabelecidos, a partir dos quais considera-se satisfatório aquilo que mais se aproxima do ideal exigido, e menos satisfatório aquilo que dele se distancia. O juízo de valor relaciona-se, portanto, à constatação do alcance, ou não, dos objetivos em questão. Os *dados relevantes da realidade* referem-se, por sua vez, às informações, aos indicadores e a seleção dos “sinais”, que fundamentarão o juízo de valor, dependendo da finalidade a que se destina o objeto avaliado. A *tomada de decisão*, por conseguinte corresponde a ação posterior à coleta dos dados relevantes e à construção de um juízo de valor, podendo implicar em um posicionamento de indiferença ou de não-indiferença frente ao objeto avaliado.

Dentre as três etapas, a coleta de informações é o primeiro passo, devendo ser realizada com o apoio de múltiplos instrumentos avaliativos, como: observação, provas, testes, produções escritas, portfólio, dentre outros, utilizados com a finalidade de possibilitar a comparação dos objetivos propostos pelo professor, junto aos alunos, com aqueles por eles alcançados. A utilização de tais instrumentos pode limitar-se ao registro e a indicação de uma medida, e/ou se constituir em referencial diagnóstico, fornecendo pistas a respeito da aprendizagem, tanto daquilo que foi apropriado quanto das dificuldades ainda existentes.

Analisar as manifestações dos professores possibilitou observar que alguns deles confundem a palavra “avaliação” com a segunda etapa do processo avaliativo – a coleta de dados –, sendo comum referirem-se à prova chamando-a de avaliação: “*Depois de realizada a avaliação em sala de aula, corrijo os erros junto com os alunos, para que possam perceber onde erraram e aprenderem a forma correta.*” (P11). Nota-se a confusão entre os vocábulos, decorrente, possivelmente, do hábito ou do desconhecimento.

Outro fator importante a se destacar, é que todos os professores participantes descrevem ações relacionadas às três etapas do processo avaliativo, porém, o diferencial concentra-se na forma como a tomada de decisão se cumpre, podendo encaminhar-se para duas vertentes: (1) servindo como registro e

constatação daquilo que o aluno aprendeu, resultando, por consequência, em aprovação ou reprovação, conforme elucida P27: “A avaliação é utilizada para atribuir uma nota para o aluno ser aprovado ou reprovado”; ou, (2) como diagnóstico da situação atual do aluno, para subsidiar decisões visando à melhoria de seu desempenho, conforme relato de P9: “a avaliação serve para saber o que o aluno aprendeu e o que eu ainda preciso ensinar, porque ele não conseguiu aprender do jeito que foi ensinado”.

Para P27 importa dispor de uma base informacional que lhe permita atribuir notas, enquanto P9 evidencia sua preocupação em assegurar a aprendizagem dos seus estudantes, retomando os erros identificados. Este, ao assim atuar, revela exercício avaliativo com elementos de formatividade, uma vez que não tem sua preocupação limitada ao registro de escores ou à obtenção de resultados, mas compromete-se com a criação de um espaço de atuação que favoreça o alcance dos objetivos estabelecidos para a tarefa. O resultado é edificado no acompanhamento e intervenção, até porque, conforme Hoffmann (2000, p. 57), “[...] não há sentido em valorizar os pontos de chegada, porque são sempre pontos de passagem, provisórios.” E continua, o importante é “[...] apontar os rumos do caminho, ajustar os passos ao esforço necessário, torná-lo tão ‘sedutor’ a ponto de aguçer a curiosidade do aprendiz para o que está por vir”.

A avaliação formativa considera que o aluno vai aprendendo ao longo do processo, vai re-estruturando o seu conhecimento por meio das atividades executadas. Para tanto, o papel do professor, nesta concepção de avaliação, visa a contribuir para o aperfeiçoamento da aprendizagem. Por isso, intervém quando necessário, ao detectar as dificuldades na apropriação do conhecimento. Suas preocupações não se concentram nos resultados obtidos, pois, na verdade, esses se configuram indicadores a balizarem o redirecionamento das ações de ensino, ou seja, a promoção da regulação para a aprendizagem.

Estudos recentes, realizados na última década (CACIONE, 2004; CIANFLONE, 2007; CORREA, 2007; GUIMARÃES, 2009; LOPES, 2007; PEREIRA, 2004; RAIZER, 2007; RIBEIRO, 2011; RUY, 2006; SOUZA, 2004; VILAS BOAS, 2001; dentre outros), evidenciam um caminho promissor na construção de ações avaliativas comprometidas com a aprendizagem do aluno e com práticas pedagógicas mais formativas, na busca de elementos indicativos da promoção dos estudantes, pretendendo a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Um estudo realizado por Wachowicz, Romanowski e Martins (2005), investigou as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem, de professores da Educação Básica de escolas do Vale do Ribeira e de Curitiba. Os resultados serviram, posteriormente, como indicativo de material para a formação continuada de professores na área de avaliação e gestão. As respostas emitidas possibilitaram perceber que os professores utilizam a avaliação, não só para compreender o processo de ensino e aprendizagem, como também para a tomada de consciência do aluno acerca do processo que ele próprio faz, embora, ainda com ênfase no produto.

Pesquisa realizada com professores de 5^a à 8^a séries do Ensino Fundamental II, visando a compreender como realizam a avaliação, evidenciou a adoção de práticas formativas compromissadas com a progressão do aluno no sentido da sua aprendizagem, utilizando-se de variabilidade didática e encarando os erros como objeto de investigação, a subsidiarem o professor na promoção de regulação do processo de ensino e de aprendizagem. (RUY, 2006).

Outro estudo, realizado por Vilas Boas (2006), analisou a importância da avaliação formativa no processo de formação de professores, bem como as formas de efetivação de sua prática nas escolas. A pesquisa concluiu que: os professores aprendem a avaliar enquanto se formam; que o *feedback* é elemento chave na avaliação formativa; e que a vivência do *feedback* se transforma em automonitoramento, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia intelectual de alunos e professores. Com esse entendimento, a avaliação cumpre sua função de promover aprendizagem duradoura.

Averiguar as práticas avaliativas, que configuram a cultura e o *ethos* escolares e a maneira como esses valores fundamentam e orientam o trabalho pedagógico, foi objeto de pesquisa de outro estudo, desenvolvido em três escolas de Ensino Fundamental da rede estadual paulista, junto a professores, equipe pedagógica e direção. Os resultados permitiram concluir que há predominância de valores associados à função seletiva da escola e movimentos de resistência e ajustamento às novas práticas, bem como precariedade na formalização das avaliações. (CIANFLONE, 2007).

Outro estudo buscou refletir acerca das concepções e sentidos que a avaliação da aprendizagem, em arte, possui no âmbito dos modelos epistemológicos e seus reflexos nos modelos pedagógicos. A pesquisa constatou a

existência de um hibridismo dos modelos pedagógicos, revelado por meio de concepções e práticas avaliativas que oscilam da “[...] classificação estratificante ao *laissez-faire* descompromissado com o devir. Entretanto, alguns pontos de luz se enunciam, quando se verifica também a presença de uma concepção formativa, compreendida como aquela que contribui para a superação das dificuldades”. (GUIMARÃES, 2009, p. 8).

Investigar como discentes de um curso de Licenciatura em Pedagogia compreendem a avaliação em sua perspectiva formativa, foi objeto de outro estudo, no qual ficou evidente que, embora ainda haja concepções equivocadas, parcela dos participantes revela compreender a avaliação formativa, como aquela “[...] compromissada com a aprendizagem, bem como reconhece o *feedback*, a regulação e a autorregulação como características essenciais a essa perspectiva avaliativa”. (RIBEIRO, 2001, p. 8).

A despeito da considerável produção relativa ao tema, alguns paradoxos concernentes à avaliação da aprendizagem ainda permanecem, ao se considerar o vácuo existente entre o anunciado e o realizado (PEREIRA; SOUZA, 2004). Aparentemente, é muito mais simples apropriar-se de um discurso pautado nos elementos que caracterizam a avaliação formativa, que os exercitar no dia a dia da sala de aula.

O desejo de fazer algo novo e diferente, mais próximo de uma avaliação de cunho formativo, ainda encontra pouco amparo, quer por falta de conhecimento teórico, quer por desconhecimento de técnicas mais adequadas. Para que haja uma efetiva mudança, faz-se necessária a concepção clara das principais características formativas, direcionadas a contribuir com o desenvolvimento daquele que aprende, uma vez que a compreensão distorcida, provavelmente, culminará em uma prática equivocada.

Ao focar as possibilidades que podem, mesmo que de maneira lenta e instável, serem edificadas pelos professores, não se deseja negar os fatores limitantes e desfavoráveis que marcam as suas condições de trabalho: desvalorização social e econômica, precarização da profissão – baixos salários, indisponibilidade ou escassez de recursos didáticos, formação precária –, bem como, edição de sucessivas políticas que primam por desqualificarem a existente, sem nada oferecerem em termos de possibilidade de construção de saberes. (LIBÂNEO, 2004).

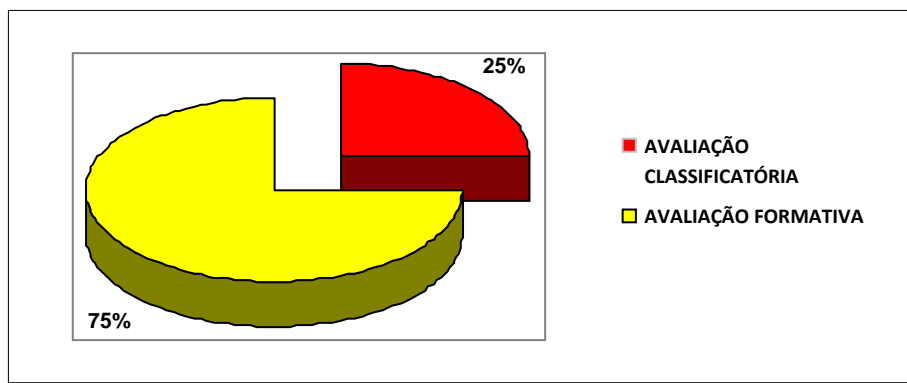
Ler, reler e analisar as respostas emitidas pelos participantes deste estudo possibilitou desvelar suas concepções avaliativas e identificar os aspectos que as particularizam. Sem qualquer intenção de classificar em corretos ou equivocados, situar os professores em extremos – em termos de tudo ou nada, de classificação ou de formação – a intenção é compreender como constroem e alteram, progressivamente, o que pensam e fazem no que concerne à avaliação da aprendizagem. Alguns manifestam resíduos classificatórios⁴, outros evidenciam nesgas de formatividade⁵, mas todos são, ao mesmo tempo, um pouco de tudo.

Oito (8), dos trinta e dois (32) professores, apresentam elementos de exercício classificatório, associado ao uso de testes e exames, com o objetivo de medir a quantidade de conhecimentos aprendidos, mantendo o foco nos resultados, bem como, voltando-se mais para a promoção ou retenção dos alunos. Por outro lado, vinte e quatro (24) professores apresentam concepções que se aproximam do exercício formativo, promovendo uma avaliação voltada para o diagnóstico e análise das dificuldades para, em sequência, investirem no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Concepções avaliativas dos professores

⁴ Resíduos classificatórios: aspectos relativos a um antes, mas que perduram no agora e que nada mais são que remanescências de um legado. As marcas do exercício classificatório da avaliação da aprendizagem persistem em se fazer presentes, mesmo quando as expectativas, discursos e proposições teóricas transitam no entorno de construções avaliativas mais formativas.

⁵ Nesgas de formatividade: espaços pequenos que principiam na ocupação de espaços mais amplos e tradicionais. Apesar de incipientes, apesar de acanhadas, nesgas podem ser entretecidas para alcançarem maior amplitude. Avaliar formativamente pode ser uma experiência episódica, pode ser um pequeno recorte do todo que constitui o trabalho docente. Todavia, cada experiência pode ligar-se a outra, cada pequeno recorte pode ser cosido a outro, de tal modo a se ser – com o tempo, com o esforço, com o reconhecimento das possibilidades – o princípio da construção de exercício avaliativo empreendido para a aprendizagem.



Fonte: Dados coletados na pesquisa: respostas registradas no questionário (2011).

A análise dos dados coletados, por meio dos questionários e entrevistas respondidos pelos professores, permitiu discriminar atributos ligados aos conceitos de avaliação classificatória e formativa, correlacionando-os à concepção de erro e ao tipo de *feedback* fornecido pelos professores (Quadro 2).

Quadro 2 – Correlação entre conceito de avaliação, concepção de erro e *feedback*

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	CONCEPÇÃO DE ERRO	FEEDBACK	MANIFESTAÇÕES DOS PARTICIPANTES
CLASSIFICATORIA <ul style="list-style-type: none"> • Enfatiza os resultados • Visa à aprovação ou reprovação 	<ul style="list-style-type: none"> • Oposto ao acerto • Necessita ser corrigido 	Prescritivo 1	8 – 25%
FORMATIVA <ul style="list-style-type: none"> • Assume função diagnóstica • Enfatiza o processo • Subsídia a variabilidade didática 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicador diagnóstico • Parte do processo de ensino e aprendizagem • Orienta a regulação 	Prescritivo 2	18 – 57%
		Dialógico	06 – 18%

Fonte: Elaboração própria a partir de informações coletadas na pesquisa (2011).

A superação de uma longa jornada de formação – quer na condição de estudantes, sentados nos bancos escolares, quer na condição de exercício da profissão, em permanente permuta com aqueles que estão há muito mais tempo no exercício do magistério – termina por gerar, também, uma longa jornada em termos de avanços da lógica classificatória para a lógica formativa, no que concerne a avaliação da aprendizagem.

Investir na regulação do ensino e da aprendizagem subordina-se à concepção de erro e ao domínio de estratégias de ensino a possibilitarem a

variabilidade didática essencial à tipologia de *feedback* mais adequado à construção e apropriação dos conhecimentos. Muitas vezes, o não saber o que ou como, impossibilitam a implementação de uma avaliação compreendida, também, como espaço e tempo para o ensino e para a aprendizagem.

3.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: AVANÇOS E PERMANÊNCIAS

Os professores são de um modo geral, formados para ensinarem, para transmitirem informações na expectativa de que sejam retidas pelos alunos. Em uma perspectiva diretiva de ensino, o insucesso na reprodução das informações ocasiona os erros, que precisam ser corrigidos, para que o acerto se perpetue na repetição de palavras, muitas e muitas vezes apenas memorizadas, mas não compreendidas. Acerto e erro, como opostos, balizam decisões de aprovação e reprovação, porque apenas eles bastam quando a lógica classificatória direciona a avaliação da aprendizagem.

Por outro lado, o desejável é o exercício de avaliação progressivamente mais comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento. Todavia, demanda uma outra perspectiva do que se configura ensinar e aprender, exige uma outra concepção e tratamento do erro. Então, ensinar precisa promover a construção progressiva e infundável de conhecimentos, tendo nos erros passos naturais e necessários de um percurso a ser empreendido na expectativa do ponto de chegada – sempre transitório. Aprender, longe de configurar-se mera memorização para informar a resposta considerada certa, é avançar – enfrentando e resolvendo situações desafiantes – na edificação dos saberes. Avaliar deixa de ser constatar, para se constituir em um procedimento de acompanhamento dos processos e resultados alcançados pelo aluno, a fim de constatar avanços e permanências, subsidiando intervenções – ou regulações – de maneira pertinente e oportuna.

Superar a lógica avaliativa classificatória, efetivando uma prática progressivamente mais formativa, de acordo com Souza (2004, p. 6), nunca se configurou uma mudança fácil, “[...] pois, se no campo do saber as transformações se verificam, geralmente, de forma acelerada, no campo do fazer, muitas vezes, os obstáculos se interpõem e as zonas de conflito e resistência se instalam.” Estabelecer alternativas pedagógicas, e, conseqüentemente, práticas avaliativas

favoráveis à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, exige do professor um confronto constante entre seu fazer e as novas ideias a emergirem no campo teórico. Deste confronto resultam posturas que transitam entre os resíduos classificatórios e as nesgas de formatividade.

3.1.1 Uma Realidade: Persistem os Resíduos Classificatórios

A maneira pela qual os professores avaliam a aprendizagem dos alunos evidencia as suas concepções e o seu entendimento a respeito do processo de ensino e aprendizagem. Resíduos classificatórios vinculados à prática avaliativa, com ênfase nos resultados, visando à reprodução de conteúdos e, conseqüentemente, à aprovação ou reprovação dos alunos, foram citados por 8 (oito) professores, revelando que a lógica seletiva e hierarquizante ainda permanece presente em suas concepções.

Os professores referem-se ao erro como algo oposto ao acerto, que necessita ser reparado, utilizando *feedback* denominado como prescritivo 1, porque indica, com precisão, o caminho a ser seguido, pelo aluno, para “corrigir” seu erro e dispor da resposta correta para alcançar a nota necessária. Tais concepções tornam-se claras ao analisar a exposição dos participantes do estudo: “*a avaliação da aprendizagem é um processo necessário para atribuir um conceito aos alunos, conforme exigido pela escola, além de medir o conhecimento dos mesmos[...]*” (P21); ou, “*a avaliação da aprendizagem é a verificação do desenvolvimento do aluno e da assimilação dos conteúdos trabalhados, que colocam o aluno em um determinado nível, de acordo com seu resultado, medido pela quantidade de informações que ele consegue absorver.*” (P6).

Seguramente, a avaliação classificatória encontra-se vinculada à reprodução de conteúdos, apoiando-se na ideia de que é possível aferir objetivamente a aprendizagem do aluno e pressupondo a existência de padrões de rendimento, a partir dos quais o desempenho é quantificado e hierarquizado. Avaliar, neste aspecto, confunde-se com a possibilidade de medir a quantidade dos conhecimentos alcançados pelos alunos, dividindo-os em pares por oposição: capaz/incapaz, bom/mau, forte/fraco, entre outros. Tais práticas negam as diferenças individuais, perseguem a homogeneidade, buscam padrões previamente estabelecidos e consideram o diferente como algo negativo.

Observa-se que o foco no resultado continua sendo uma das principais características da avaliação classificatória. Por meio de provas, testes, exercícios etc., objetiva-se aferir o conhecimento “[...] fragmentando os alunos e alunas em partes observáveis, que podem ser quantificadas, medidas, comparadas e classificadas, recebendo um valor que é registrado e que informa a posição dos estudantes na hierarquia da sala de aula, da escola e da sociedade”. (ESTEBAN, 1999, p. 17). Tal propriedade fica evidente ao analisar o dizer de alguns professores, que definem a avaliação como sendo: *“um sistema de verificação para a mensuração dos conhecimentos adquiridos pelos alunos por meio de um conceito ou nota, que ajudam a determinar o quanto o aluno está conseguindo atingir as metas propostas para o ano letivo.”* (P10).

Ao priorizar o aspecto quantitativo, a avaliação mostra-se reducionista, dificulta o diálogo entre professor e aluno, preocupa-se em aferir o resultado final, inibindo reflexões acerca do ensino e da aprendizagem. De acordo com Hoffmann (2003, p. 26), frequentemente, “[...] as notas e provas funcionam como redes de segurança em termos do controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas.” Assim posta, a avaliação se reduz à verificação do rendimento do aluno por meio de resultados quantificados, pouco ou quase nada auxiliando no crescimento de seu aprendizado.

A avaliação, nesse aspecto, impõe-se como instrumento de seletividade, escolhendo poucos, rejeitando muitos, hierarquizando pessoas e reproduzindo a dinâmica da sociedade. Os alunos são comparados, para posterior distribuição em categorias distintas: dos bons alunos, aqueles que obtêm êxito, dos medianos e dos fracos, aqueles que não alcançam êxito. De acordo com Perrenoud (1999, p. 9), a avaliação, de maneira objetiva ou subjetiva, orientará decisões que repercutirão na formação do aluno, direcionando “[...] a progressão do curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudo, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação.” Portanto, a lógica que permeia a avaliação da aprendizagem fortalece a hierarquização, não somente dos alunos, mas da sociedade, legitimando as classes sociais.

Conforme Esteban (1999, p. 67),

A avaliação é uma atividade simultaneamente escolar e social tecida na tensão inclusão/exclusão. Embora seja bastante vinculada à atuação escolar, a avaliação é utilizada em diversos âmbitos sociais como parte das práticas seletivas e como mecanismo de controle dos resultados alcançados e dos processos desenvolvidos. Tanto na escola quanto fora dela, a avaliação se caracteriza por sua potencialidade para orientar a certificação, a classificação e a seleção.

Práticas avaliativas conservadoras, restritas à contabilização de erros e acertos produzidos pelos alunos, reforçam os mecanismos de categorização e exclusão social. Nesta perspectiva, quando realizada no fim do processo, com o objetivo de medir o produto, denota um poder capaz de certificar a promoção do aluno ou de impedir sua trajetória.

Outra característica classificatória evidenciada por alguns professores é a realização da avaliação de maneira pontual, em datas específicas, geralmente, no final de um período: mensal, bimestral, no final de uma unidade ou de um conteúdo, conforme relatam os professores: *“costumo fazer a avaliação sempre no final de cada mês, geralmente na última semana, assim posso constatar o que o aluno aprendeu naquele período.”* (P27); *“aqui na escola, nós aplicamos prova aos alunos duas vezes por bimestre. Sempre que terminamos mais ou menos a metade do conteúdo proposto para o bimestre, damos uma prova.”* (P14). Ocorrendo no final de uma determinada etapa, para averiguar e determinar os resultados obtidos pelo aluno, a avaliação denota uma visão associada, primordialmente, à verificação de conteúdos para subsidiar a classificação dos alunos em aprovados ou reprovados, ou, conforme P27, à constatação do grau de absorção dos conteúdos.

Herança do ensino diretivo, centrado na reprodução de conteúdos e na aquisição de habilidades, a avaliação classificatória ressalta o fazer determinado pelo professor e não o conhecimento já edificado pelo aluno. Com isso, não há processo de construção do conhecimento, mas sim, investimento na transmissão de informações, no avanço na administração dos conteúdos previstos no plano de ensino. Neste aspecto, a avaliação restringe-se a determinar a reprodução daquilo que foi ensinado, a cópia do modelo disponibilizado, desconsiderando possíveis tentativas de acerto ensaiadas pelo aluno. Alguns dos participantes informam: *“devolvo a prova depois de corrigida ao aluno, mostrando qual é a maneira correta de realizar aquele exercício [...]”* (P16); *“depois de corrigir as provas, costumo fazer*

com os alunos a 'prova do erro', onde discuto com eles as questões que mais erraram e ensino como fazer da forma correta". (P7).

Em ambos os comentários pode-se observar a presença do *feedback* prescritivo 1, no qual o professor tem a intenção de trabalhar com o erro, porém, sem desencadear processo reflexivo por parte do aluno. A ênfase incide na reprodução do padrão apresentado. A correção nega o caminho percorrido pelo aluno, desconsidera suas elaborações enquanto condena as suas tentativas. É preciso fazer certo, reproduzindo o modelo oferecido.

A tentativa é de padronizar respostas, igualar a todos, ignorando as diferenças individuais e estimulando a homogeneidade pautada na competição, classificação, seleção e exclusão. Assim, “[...] a escola, que supostamente deveria ser um dos locais disseminadores dos ideais de inclusão, assume uma práxis contraditória, visto que a avaliação escolar, ao tomar para si a tarefa de controlar e punir atende essencialmente à necessidade de selecionar para excluir”. (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p. 53).

Outra importante questão a ser considerada, no que concerne aos resíduos classificatórios, diz respeito à forma como o erro é concebido no processo de ensino e de aprendizagem. Geralmente, ele é visto como algo ruim, oposto ao acerto e que, portanto, necessita ser corrigido. De acordo com La Torre (2007), o erro não é um fim em si mesmo, sua utilização deve servir como procedimento que auxilia na organização das ações com o objetivo de se alcançar determinados fins educativos. Entretanto, observa-se seu entendimento como falha irreversível, que confere ao aluno a responsabilidade pelo fracasso e o rótulo de incapacidade.

Para P27, as dificuldades de aprendizagem estão estreitamente vinculadas à atenção dedicada pelo estudante às suas explicações: *“o erro me permite analisar o interesse do aluno em sala de aula e se ele entendeu o conteúdo.”* Por sua vez, P5, ao afirmar que *“os alunos têm dificuldade para aprender quando não se concentram, não têm interesse, são indisciplinados, não fazem tarefa”*, também confere exclusivamente ao aluno toda a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem enfrentadas.

Outros participantes posicionam-se de maneira semelhante: *“muitos alunos não se empenham e não participam das aulas e das atividades propostas.”* (P14); ou, *“[...] ficam brincando e conversando, e por isso eles não conseguem aprender.”* (P27); ou, *“quando o aluno chega na série, faltam pré-requisitos básicos*

para a disciplina. Então, a gente tem que ensinar tudo que ele já deveria ter aprendido no ano anterior, senão ele não consegue aprender.” (P6).

As dificuldades de aprendizagem não decorrem apenas da falta de envolvimento ou de interesse dos estudantes. De acordo com Oliveira e Macedo (2011), estudos contemporâneos acerca do desenvolvimento, consideram fatores genéticos, familiares, políticos, sociais, ambientais e econômicos como variáveis interdependentes de um contexto social, no qual, muitos fatores contribuem para o envolvimento do aluno, dentre eles: respeito aos conhecimentos prévios, definição de objetivos pertinentes, seleção de conteúdos significativos, utilização de estratégias de ensino adequadas, quantitativo de alunos em sala de aula, condições materiais de trabalho, dentre inúmeros outros.

Alguns professores relatam também o quão complexo é assumir um trabalho diferenciado enfrentando as condições de trabalho que lhes são impostas. Eles relatam: *“as turmas são muito numerosas, falta tempo disponível e material necessário para trabalhar melhor os conteúdos com os alunos.”* (P7); *“as turmas são muito heterogêneas quanto ao nível de aprendizagem e a falta de apoio da equipe pedagógica, dificultam muito o nosso trabalho.”* (P1). Assim, o foco da análise não pode incidir apenas sobre um dos ângulos da cena – o professor –, mas abarcar outros ângulos que contribuem para a visualização da cena de uma maneira mais ampla, alargada e, se possível, profunda.

É impossível negar o quão desfavoráveis são, de um modo geral, as condições de trabalho impostas aos professores. Estudos diversos (COSTA; OLIVEIRA, 2011; GARCIA; ANADON, 2009; OLIVEIRA, 2004; SAMPAIO; MARIN, 2004; dentre outros) apresentam dados, análises e reflexões acerca dos processos de formação e, principalmente, das condições de trabalho dos professores. A multiplicidade de jornadas de trabalho, necessárias para completar a renda familiar, dificulta – quando não impede – “[...] o acesso a bens culturais, incluindo aqui as relativas ao desempenho profissional”. (SAMPALIO; MARIN, 2004, p. 1211). Mas, para além da carga horária de trabalho, outros fatores se impõem: o tamanho das turmas com as quais o professor precisa trabalhar destaca-se, aliando-se a outro, a ausência de recursos didáticos para a promoção de um ensino pautado em atividades diversificadas.

Conforme Luckesi (1995, p. 54-59), “a ideia de erro só emerge no contexto da existência de um padrão considerado correto. A solução insatisfatória de

um problema só pode ser considerada errada a partir do momento em que se tem uma forma considerada correta de resolvê-lo [...].” Por conseguinte, se não houver padrão, não haverá erro. O que poderá haver é uma ação insatisfatória quando comparada aos objetivos que se pretende atingir. Assim considerando, sem o caráter culposo e punitivo, é possível retirar dele os melhores e mais significativos benefícios, porque considerado como “[...] percalço de travessia com o qual podemos positivamente aprender a evoluir [...]”.

Avaliar preservando resíduos classificatórios repercute na maneira como o erro é abordado e tratado pelo educador. A sua correção revela uma concepção de erro em oposição à ideia de acerto – e não é bom não acertar. Ocorrendo, o erro precisa ser corrigido e corrigir é diferente de superar. Corrigir implica em fazer novamente do mesmo jeito – ou de um jeito muito semelhante, porque se acredita que pela repetição se dará a fixação do correto. Superar significa apreender as razões da dificuldade e construir, individual ou coletivamente, ações que possibilitem continuar avançando em termos de melhoria do ensino e otimização da aprendizagem.

P27, quanto ao *feedback* promovido, relata, “[...] entrego aos alunos atividades de ‘refazer’ com todos os exercícios dados e explicados em sala de aula, para que eles os façam novamente e entreguem no dia da prova, valendo ponto positivo”. Por sua vez, P7 esclarece que: “[...] para garantir que os alunos façam os exercícios que erraram na prova, eu aumento um ponto na nota. Eles aprendem e melhoram a nota”. Os professores revelam duas preocupações: uma é assegurar o que compreendem por aprendizagem – repetição das informações ensinadas – e a outra é assegurar o aumento das notas, estabelecendo uma relação na qual as tarefas realizadas repercutem em obtenção de notas.

Um resíduo que ainda está presente no fazer pedagógico de alguns professores é de considerar o erro como algo a ser extinto da sala de aula. Para tanto é fundamental fazer o aluno repetir, várias vezes, se necessário for, as respostas consideradas “erradas” ou que se encontram fora do padrão. Sob esta lógica, os erros cometidos pelos alunos sofrem penalidades e, muitas vezes, podem agravar as dificuldades, quando repercutem em punições, em humilhações.

A desqualificação pública do estudante, quer pela exposição de resultados alcançados em atividades avaliativas, quer pela ênfase de suas dificuldades no dia a dia da sala de aula, fazem nascer e fortalecem a visão culposa

do erro. Ele precisa ser evitado, pois, não é compreendido como uma etapa de um processo mais amplo, afinal, conforme Luckesi (1995, p. 51),

A partir do erro, na prática escolar, desenvolve-se e reforça-se no educando uma compreensão culposa da vida, pois, além de ser castigado por outro, muitas vezes ele sofre ainda a autopunição. Ao ser reiteradamente lembrado da culpa, o educando não apenas sofre castigos impostos de fora, mas também aprende mecanismos de autopunição, por supostos erros que atribui a si mesmo.

Quando a preocupação concentra-se na retomada do conteúdo e na correção do erro – porque oposto ao acerto –, no intuito de assegurar o aumento da nota, privilegia-se o *feedback* prescritivo¹. Permanecem presentes resquícios de um ensino tradicional e diretivo, marcado pela rigidez de um padrão convencional, no qual a função do professor é ensinar, transmitindo o conteúdo, e a do aluno, copiar e reter. Nesta concepção, a relação entre avaliação da aprendizagem, *feedback* e erro, oferece pouco espaço ao diálogo, assim como desestimula a elaboração de hipóteses e tentativas, em busca de novos caminhos para a construção do conhecimento.

3.1.2 Outra Realidade: Nesgas de Formatividade

Muitas das práticas avaliativas relatadas pelos professores, comunicadas como formativas, ainda não o são por completo. Todavia, elas permitem vislumbrar a presença de nesgas de formatividade, ao evidenciarem a possibilidade de, a partir das dificuldades de aprendizagem diagnosticadas, traçar novos caminhos, que considerem as peculiaridades e características da aprendizagem de cada aluno, comprometendo-se com a superação e o desenvolvimento.

De acordo com Esteban (1999), construir uma avaliação capaz de dialogar com a multiplicidade de conhecimentos, com as particularidades e diversidades de papéis, valores e vozes sociais, perpassando pelo confronto de interesses individuais e coletivos, não é tarefa fácil. Alguns dos professores descrevem a avaliação formativa da seguinte forma:

É um instrumento utilizado para realizar um diagnóstico dos caminhos que o aluno adotou para construir o conhecimento. Tem foco nos processos de aprendizagem, em aprendizagens significativas que se contextualizam e se atualizam, para que o objetivo de aprender seja mantido. (P2).

É constatar o resultado comparando com o que o aluno já sabia no início, ou seja, verificar durante o processo de trabalho pedagógico se o aluno realmente aprendeu e, se necessário, repensar metodologias para se alcançar o sucesso, que é o aprendizado do aluno. (P9).

O discurso destes professores ressalta a ideia de avaliação como parte de um processo mais amplo, que consiste em conhecer o que cada aluno sabe, como cada aluno aprende e de que forma o erro se interpõe neste processo. O conhecimento a respeito das formas de aprendizagem e a adaptação das ações do professor às necessidades que se colocam, são características de uma avaliação formativa, entendida como: “[...] uma prática de avaliação contínua que pretenda melhorar as aprendizagens em curso [...], que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. (PERRENOUD, 1999, p. 78).

Ao conferir função diagnóstica à avaliação da aprendizagem, os professores revelam relativizar a preocupação com a produção de escores, com a construção de hierarquias, com a proclamação de resultados. Eles compreendem que, ao elaborar e desenvolver atividades avaliativas, o compromisso assumido é de investigar as aprendizagens elaboradas e, principalmente, aquelas ainda em curso. Mas, esse é apenas um primeiro passo para se pensar na efetivação de uma avaliação mais formativa, pois, integrada ao processo de ensino e aprendizagem, ela se inscreve, então, em:

[...] um conjunto de práticas escolares e sociais que enfatizam a produção do conhecimento como processo realizado por seres humanos em interação, que, ao conhecer, se conhecem; ao produzir o mundo no qual vivem, se produzem; ao viver vão esgotando suas possibilidades de vida individual e estreitando os laços que unem cada um e cada uma à infinita rede da vida. (ESTEBAN, 2008, p. 29).

O compromisso com a formatividade desperta, no professor, um olhar diferenciado, mais amplo e complexo a respeito da avaliação. Conforme Hoffmann (2000, p. 25), é necessário exercitar o “aprender a olhar” aluno por aluno,

conhecer seus espaços de vida, seus afetos e desafetos, para que, por meio deste novo olhar, possa-se repensar a questão do erro e construir uma prática avaliativa integrada e coerente com a realidade do aluno e a necessidade de alcance dos objetivos de ensino.

Para P2 é essencial entender a avaliação como *“um artifício para realizar um diagnóstico dos procedimentos que o aluno adotou para formular o conhecimento adquirido. Ou seja, como, o que e por que ele aprendeu ou não.”* Avaliar, conseqüentemente, demanda superar a constatação, pois pretende o mapeamento do conteúdo e forma da aprendizagem. P4, por sua vez, relata:

Por meio da avaliação é possível conhecer o que o aluno já sabe e o que ele ainda precisa aprimorar. É possível conhecer o estágio ou o momento real de desenvolvimento da aprendizagem em que se encontra o aluno. É um processo que deve levar em conta tudo o que o aluno faz ou já fez, e não apenas um momento, um lugar físico, a prova, onde ele deve “provar” que sabe um determinado conteúdo.

Vista desta forma, a avaliação assume nuances formativas, pois lhe cumpre o papel de subsidiar a identificação e análise dos conhecimentos apropriados e das estratégias de aprendizagem empreendidas, pela obtenção de informações que revelem, preferencialmente, as dificuldades de aprendizagem. Não importa “provar” o que o aluno sabe ou não, mas identificar espaços de intervenção, áreas de regulação do ensino e da aprendizagem.

Hadji (2001) destaca que a avaliação precisa ser compreendida como um processo dinâmico e altamente revelador da eficácia e pertinência do ensino na promoção da aprendizagem. Para alguns professores, a avaliação cumpre dupla função: informar ao professor acerca da efetividade das ações de ensino e revelar aos alunos os problemas de aprendizagem. Eles destacam que, a partir dos dados coletados nas atividades avaliativas *“[...] é necessário repensar a metodologia que estamos utilizando, para alcançarmos o sucesso que é o aprendizado do aluno.”* (P9); ou que *“a avaliação permite verificar as falhas ocorridas no processo de ensino e aprendizagem, servindo para que o professor possa corrigir as suas estratégias.”* (P8); ou que *“[...] a avaliação me leva a pensar sobre o método adotado durante as aulas, a re-estruturar o processo de avaliação, a ajudar o aluno a se autoavaliar e rever seus conhecimentos, reforçando seus estudos, sendo estimulado a melhorias.”* (P12).

Ao valer-se das informações obtidas, por meio das atividades avaliativas, para se informar dos efeitos de trabalho pedagógico, é possível, ao professor, corrigir a sua ação, modificando as estratégias utilizadas para efetuar o processo de ensino. De acordo com Hadji (2001, p. 48), “uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa!”.

Desse modo, a variabilidade didática configura-se elemento constitutivo de uma avaliação que pretenda ser formativa. A expressão variabilidade didática é definida por Gorni (2004, p. 313) como a introdução de “[...] alterações nos processos de ensino e aprendizagem”. Para Ruy e Souza (2006, p. 64), a variabilidade didática é uma exigência decorrente do compromisso do professor com a abordagem e a superação das dificuldades de aprendizagem identificadas em atividades avaliativas, pois implica que ele se valha de um “arsenal de técnicas diversas” que permitam a rerepresentação de um assunto.

Promover a variabilidade didática, todavia, não se configura uma tarefa singela. Para Ruy e Souza (2006, p. 64), os professores parecem enfrentar problemas quando necessitam diversificar as atividades de ensino, pois se atêm “[...] em explicar de um outro modo, em falar de um outro jeito, revelando uma ambiguidade muito presente: a incerteza quanto ao potencial de enfrentamento de um desafio e a certeza advinda da explanação detalhada de um determinado conteúdo.”

A variabilidade didática, portanto, pode ser compreendida, como a introdução de estratégias diversas, capazes de promoverem, de múltiplas maneiras, a interação do aluno com o objeto do conhecimento, favorecendo sua compreensão e a apropriação do conteúdo em sob foco (ALLAL, 1986; ESTEBAN; AFONSO, 2010; FERNANDES, 2009; LUCKESI, 1992; ROSALES, 1992).

A avaliação da aprendizagem pode não ultrapassar a intenção formativa (FERNANDES, 2009; GUERRA, 2007; JACOMINI, 2010), pois, não basta identificar os problemas, não é suficiente determinar as razões de sua ocorrência, é fundamental agir, intervindo na aprendizagem pelo ajuste constante das ações de ensino. Por isso,

Para adequar a atividade ao tipo e ao nível da dificuldade revelada pelos erros, é importante reconhecer que eles podem ser de variadas naturezas, sugerindo diferentes interpretações. Por isso, o professor necessita saber que funções cognitivas ele quer enfatizar quando

propõe determinadas questões e, ainda, criar condições pedagógicas diferenciadas para trabalhar cada uma delas. (RUY; SOUZA, 2006, p. 64).

Esta ideia é, também, expressa por alguns professores. Para P9, “[...] o erro do aluno indica que o processo de ensino e aprendizagem está em movimento, não é estático. Também mostra a necessidade de mudanças e, a partir da análise do tipo de erro, de identificar qual o melhor caminho a se tomar a partir dele.” Mais que a identificação do problema, a avaliação formativa compromete-se com a adoção de uma posição de não indiferença. (LUCKESI, 1995). É fundamental agir, desenvolvendo atividades didáticas variadas, que possibilitem ao aluno aprender o que ainda não sabe.

Para P3, por sua vez, “o erro, visto como fracasso, gera certa frustração por parte de quem errou, como também por parte de quem planejou a atividade. Porém, serve ainda como forma de aprendizagem, se for feita uma análise do erro e dos motivos que levaram à ele. A partir das razões do erro é possível pensar outras formas de ensinar.” Imputando ao erro, inicialmente, uma conotação de malogro, P3 depois o reconhece como elemento constitutivo do processo de aprendizagem e altamente revelador dos aspectos a serem superados pela implementação de variabilidade didática. Mais, P3 o situa na base da reconfiguração da planificação e efetivação de intervenções que resultem em um ensino mais efetivo para a promoção da aprendizagem, até porque, conforme Charlot (2005, p. 2), importa “[...] compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio [...]”.

A ação interventiva, amparada na análise e compreensão das dificuldades de aprendizagem e pautada na variabilidade didática, por parte do professor, revela ter ele uma concepção de erro como elemento constitutivo do processo de aprendizagem e indicativo dos processos cognitivos empreendidos pelo aluno na apropriação do conhecimento. Essa é a compreensão explicitada por 18% dos professores participantes.

Para mim, o erro é uma grande oportunidade. Porque eu acho que é através do erro que você toma consciência das suas limitações e do quanto você pode se superar após essa conscientização. Procuo passar isso para o meu aluno: que o erro é uma maneira de você se

conscientizar daquilo que você precisa melhorar. E também, que ninguém tem que ser perfeito, que inclusive eu, às vezes, também erro. Que errar é normal. (P2).

O erro é uma maneira do aluno pedir socorro. Ele não entendeu, mas está tentando fazer certo, está tentando entender. Quando o aluno erra acende uma luz de alerta e eu preciso pensar: por que ele errou? Depois eu preciso pensar o que eu vou fazer para ajudá-lo a superar o problema. (P4)

O erro mostra o que o aluno ainda não aprendeu, mas também que ele está caminhando em direção a aprendizagem. O erro dá ao professor a oportunidade de entender e seguir o raciocínio do aluno, possibilitando conduzi-lo por outro caminho que o ajude a vencer o problema. (P28).

Erro e superação. Erro e aperfeiçoamento. Estas parecem combinações mais desejáveis, principalmente quando se dão no contexto escolar. Elas traduzem a compreensão de que o erro é uma tentativa de acerto, que revela, em alguma medida, um grau determinado – e em evolução – de acerto. Todavia, aceitar o erro como natural e constitutivo do processo de construção do conhecimento

[...] não significa ignorá-lo, aguardando que o aluno o perceba sozinho, ou então, considera-lo e induzir o aluno à resposta correta. Fonte de informações, o erro precisa ser entendido e induzir o aluno à resposta correta. Fonte de informação, o erro precisa ser entendido, balizado e superado, por meio de métodos, técnicas e procedimentos de ensino. (RUY; SOUZA, 2006, p. 66).

Errar é decorrência de permitir-se tentar. Uma resposta errada é mais importante e reveladora que uma resposta deixada em branco. Errar é aproximar-se um pouco mais do objeto de aprendizagem, pois “[...] quando o aluno erra é sinal de que ele tentou, pensou, criou uma hipótese, e que, a partir dela, pode criar outras. Assim, se acertou ou errou, é sinal de que está caminhando”. (P9).

Conforme P9, o erro é uma fase de um longo processo de busca constante pela aprendizagem. Errar é decorrência de mais uma tentativa, que ocasionará outras tentativas, mas tentativas que se embrenham por outros caminhos e se pautam em outras maneiras de agir. Por isso, o erro não pode ser simplesmente corrigido, sendo substituído pela resposta informada como certa. Ele necessita tornar-se observável (HADJI, 2001), para ser identificado e constituir-se

objeto de reflexão – porque compreensível e passível de superação. Nessa perspectiva, ele é compreendido como

[...] sinalizador da aprendizagem e do movimento vivenciado pelos alunos durante esse processo, podendo, daí, iniciar as aprendizagens já realizadas, os saberes consolidados e, também, construir novos saberes, tendo o espaço da sala de aula como *locus* privilegiado para intervenções e mediações pedagógicas. É por meio do erro que podemos eliminar a falsa impressão de homogeneidade e da igualdade de respostas certas. (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p. 78).

Mas os erros dos alunos – reveladores de suas dificuldades – não podem ter sua superação delegada apenas àquele que erra. Professor e aluno são corresponsáveis na consecução de ações que intentem ultrapassar o ainda não sabido. Os professores reconhecem que tanto eles quanto os seus alunos precisam empreender esforços na otimização do ensino e da aprendizagem.

P19 esclarece que os erros dos seus alunos são em parte seus próprios erros, quando diz que “[...] *quando o aluno erra é sinal de que alguma coisa precisa mudar em minha aula, para que todos possam aprender.*” Para P15, a não aprendizagem por parte do aluno pode decorrer de falta de interesse, mas “[...] *se o aluno não se interessa, se ele não aprende, é porque eu não consegui fazer com que ele se envolvesse com o que acontece em sala de aula.*”

Importa, em consequência, destacar a ideia de avaliação como parte de um processo no qual uma das ações mais significativas consiste em conhecer o que cada aluno sabe, como cada aluno aprende e de que forma o erro se interpõe neste processo. O conhecimento a respeito das formas de aprendizagem do aluno e a adaptação das ações do professor às necessidades que se colocam, são características de uma avaliação formativa, na qual não mais se vê o erro com caráter punitivo, mas como parte um processo que permite reconstrução permanente, em decorrência das devolutivas realizadas pelo professor para os alunos, dos *feedbacks* por ele concedidos: prescritivo 2 ou dialógico.

A recuperação da nota não constitui o foco do *feedback* prescritivo 2, mas a supressão do erro pelo domínio da resposta certa. Apesar de o professor pretender o alcance do objetivo ainda não dominado, os procedimentos empreendidos não priorizam a reflexão, a compreensão e a superação progressiva. O foco da intervenção incide na retenção da informação em decorrência da

explicação “do ponto”, e/ou da resolução conjunta da atividade avaliativa, com a demonstração da resposta certa, no quadro, pelo professor, acompanhada de cópia pelo aluno, e/ou da proposição de listas de exercícios semelhantes àqueles nos quais foram constatados erros. Subjacente, constata-se a predominância – ainda – de assunção de ensino como transmissão de conhecimentos, de aprendizagem como singela retenção e reprodução das informações propostas.

Alguns professores evidenciam ações regulatórias que permanecem vinculadas a atividades de correção – *feedback* prescritivo 2 –, conforme relata P8: “[...] costuma dar a ‘prova do erro’. Entrego a prova aos alunos e peço que eles corrijam as questões que erraram. Eles tentam fazer sozinhos. Se não conseguem, eu ensino o jeito certo.” Outro participante, P11, por sua vez, informa que: “[...] normalmente eu passo a prova no quadro e vejo se algum aluno quer ir resolver para que os outros vejam. Conforme o caso, eu resolvo e mostro o certo.” Para P31, a preocupação a direcionar o *feedback* é a mesma. Ele afirma: “[...] sempre faço o *feedback* retomando os conteúdos através da repetição daquelas atividades que já foram feitas, com informações que vão descrevendo o desempenho dos alunos dentro de cada atividade. Procuro descrever onde o aluno errou e como ele pode melhorar seu desempenho.” Do mesmo modo, P1 esclarece que: “[...] depois que eu realizo um teste escrito, corrijo e devolvo aos alunos e, em seguida, convido-os a reescreverem esse teste no caderno corrigindo os seus erros”.

Apesar de não atribuírem notas para a realização das correções, a remediação empreendida concentra-se no fazer de novo, do mesmo jeito – ou de um jeito semelhante – para assegurar a retenção da informação. A memória prevalece à reflexão e o erro é assumido em oposição ao acerto. A repetição e a reprodução confirmam uma concepção de ensino compreendido como transmissão de saberes específicos, que se valem de “[...] mecanismos que se impõem, menos como diagnóstico da situação de aprendizagem, do que [ainda e lamentavelmente] como um instrumento de classificação”. (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p. 41), não porque repercute em nota, mas na significação de saber em oposição a não saber, de competência em antagonismo a inaptidão, de inteligência em contraposição a parvoíce.

Poder-se-ia afirmar que, ao exercitar o *feedback* prescritivo 2, a consecução de uma avaliação formativa estaria comprometida. Na verdade, ela é quase formativa – pode ser um primeiro retalho a ser entretecido a outros –, pois o

ciclo de formatividade não se complementa face à preocupação em corrigir o erro pela apresentação do modelo correto, da resposta certa. Desconsidera-se o processo de construção do conhecimento, descarta-se a compreensão dos problemas de aprendizagem, ignora-se as razões a ensejarem o erro, suprime-se a reflexão e impõe-se o modelo a ser seguido: único e verdadeiro.

Para Fernandes (2005, p. 141), há relação de interdependência e reciprocidade entre a avaliação formativa e o tipo de *feedback* promovido, quando os resultados das atividades avaliativas são “[...] adequadamente utilizados, associando-se a um *feedback* que oriente e apoie, contribuem de forma inequívoca para que os alunos aprendam mais e, sobretudo, melhor.” Por isso, o *feedback* empreendido precisa ajudar os alunos a identificarem, analisarem e compreenderem seus erros, o que não pode ser realizado quando se fornece, quando não se impõe, a resposta certa.

A efetividade do *feedback* subordina-se a alguns cuidados: (a) entender as razões subjacentes às dificuldades de aprendizagem; (b) fundamentar-se na compreensão dos erros e em sua superação, não no seu combate e correção; (c) contribuir para a re-estruturação do sistema cognitivo do aluno; (d) ser frequente; (e) envolver a transposição de um obstáculo, graças à promoção de uma aprendizagem inédita; (f) favorecer a autonomia discente.

Ao descreverem as maneiras de realizar o *feedback*, os participantes revelam as suas preocupações em gerar condições que promovam o domínio/retenção da informação, pelo aluno, mas ainda centradas na ação do professor explicando e ensinando. P23 esclarece que, “*após a correção das atividades no quadro, eu pergunto se eles [os alunos] têm alguma dúvida, ainda. Eles gostam quando eu faço isso, porque eles aprendem*”.

Aparentemente, a transição de um modelo prescritivo de *feedback* configura-se um sério obstáculo ao exercício avaliativo em perspectiva mais formativa: é complexo superar o hábito de corrigir pelo de desafiar, é difícil substituir o fazer de novo do mesmo jeito pela variabilidade didática, é custoso cambiar da prevalência da memória para o domínio da reflexão. Apenas um dos participantes (P9) revelou empreender atividade que implica no ir e vir da tarefa do aluno, nas quais são informadas orientações de superação.

No processo de avaliação formativa, não trabalho muito com a noção de erro, do que está certo ou do que está errado. Não fico falando se alguém é ruim, porque errou, se ou é muito bom, porque acertou. Como a produção textual é um trabalho de escrita e re-escrita, a primeira versão é lida por mim e, de acordo com as necessidades, faço algumas observações no texto. Esse texto é devolvido para o aluno e o processo de revisão continua até o produtor dar o texto como pronto. (P9).

O problema é indicado e, no refazer do texto, o aluno é envolvido na resolução de um novo obstáculo – o novo texto. De maneira autônoma, espera-se que ele se debruce sobre a sua tarefa, envolvendo-se na sua resolução. De um certo modo, verifica-se uma aproximação em relação ao denominado *feedback* dialógico. Todavia, esse ainda permanece um processo envolvendo apenas o professor e o aluno, quando poderia abarcar, pelo menos em alguns momentos, a interação com os pares.

Conforme Scallon (2000), uma atividade que favoreça a superação do erro, contribua para a re-estruturação do sistema cognitivo do aluno, precisa constituir-se em uma nova e desafiante tarefa. Esta é configurada observando, minimamente, quatro características: (1) envolver pluralidade de habilidades para a sua solução; (2) favorecer a autonomia da resposta, elaboradas em conformidade com o repertório do próprio estudante; (3) abarcar multidimensionalidade na análise de seus elementos e no encaminhamento das possibilidades de solução; e, (4) possibilitar variedade de repostas/produtos aceitáveis, mesmo quando diferentes.

Os relatos não revelam preocupação maior na composição de tarefas que respeitem essas características. Não se pode afirmar a sua não ocorrência em sala de aula, mas apenas que não foi descrita qualquer atividade que congregue essas quatro características. Entretanto, supondo sua não ocorrência, uma possibilidade que se apresenta como explicação é o desconhecimento quanto às maneiras mais pertinentes para a promoção do *feedback*, maneiras que superem o fazer novamente, que avancem em relação à demonstração e explicação, pelo professor, em desconhecimento aos procedimentos cognitivos vivenciados pelo aluno para se apropriar do conhecimento.

Avaliação, *feedback* e erro não podem ser percebidos ou analisados em separado, pois os laços de interdependência existentes não podem ser negados, as interfaces estabelecidas não podem ser ignoradas. Todavia, como se concebe a avaliação, como se entende o erro e como se promove o *feedback*, decorrem,

também, de como se compreende o que é ensinar e o que é aprender. Ainda, todos esses conceitos – ensino, aprendizagem, avaliação, *feedback* e erro – precisam ser reconhecidos como em permanente construção, tanto para aqueles que deles se apropriam, quanto para o contexto que os metamorfoseia a cada novo dia.

4 O ERRO NA AVALIAÇÃO: ELEMENTOS DE UM CAMINHO

*Como procurarás por algo quem nem ao menos sabes o que é?
Como determinarás que algo que não conheces é o objeto de
tua busca? Colocando de outra forma, mesmo que esbarres*

*nisso, como saberás que o que encontraste é aquilo que não
conhecias?*

Platão

A avaliação é, ou deveria ser, consoante Hadji (1994, p. 23, destaques do autor), o “[...] instrumento da própria ambição do homem de ‘pesar’ o presente para ‘pesar’ o futuro”. Ao considerar o encaminhamento de opções e ações, é possível a ele as repensar, tendo por base os resultados já revelados, mas tendo por baliza os esperados.

Avaliar é um verbo com muitas conotações: determinar a valia, apreciar o merecimento, calcular um resultado, computar um escore, reconhecer a grandeza, ajuizar um valor, dentre outras. Para Hadji (1994, p. 28), três se destacam: “verificar, situar e julgar”. Ao proceder à verificação, o interesse incide sobre a existência ou não de algo esperado. Todavia, não basta sinalizar para a sua existência, é fundamental distá-lo das metas estabelecidas como desejáveis: é preciso ter um alvo claro, para orientar os espaços que dele se está. Resta julgar o valor do alcançado, considerando a lonjura do desejado: bom, não tão bom, sofrível, incipiente. O julgamento gera decisões, que podem restringir-se ao registro do constatado ou a alteração da realidade delineada.

Para Hadji (1994, p. 31), ainda, a avaliação da aprendizagem configura-se no “[...] ato pelo qual se formula um juízo de ‘valor’ incidido em um objeto determinado (indivíduo, situação, ação, projeto etc.), por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação.” Os dados contemplam aqueles tracejados nos planos de ensino, envolvendo objetivos a serem alcançados e saberes a serem apropriados, bem como aqueles advindos dos instrumentos avaliativos e, provavelmente, reveladores das aprendizagens edificadas e daquelas ainda em curso. Da confrontação destes dados resulta um juízo acerca do quanto e quão bem se processou a aprendizagem.

A concepção de avaliação da aprendizagem sofreu alterações no decorrer do tempo, em razão das alterações que se foram promovendo nas formas de compreender o que é ensino e o que é aprendizagem. Todavia, é facilmente perceptível a concentração dos estudos relativos ao tema em torno de duas lógicas – antagônicas e em permanente contestação recíproca – ou seja, as concepções classificatórias e formativas.

A avaliação da aprendizagem, exercida em sua finalidade classificatória, concentra os seus esforços nos resultados aferidos em atividades avaliativas, na geração de escores e, principalmente, na produção de hierarquias de excelência. Estas servem apenas e tão-somente para promover comparações entre os estudantes ao posicioná-los em listagens, conforme ordenação decrescente de notas. Ao privilegiar o resultado, ao divulgar as hierarquias de excelência, apenas se informa a posição do estudante “[...] em um grupo ou sobre sua distância relativa à norma de excelência [...]”. (PERRENOUD, 1999, p. 12).

A avaliação classificatória faz lembrar julgamento sentencioso e autoritário, traz à memória a ideia de posicionamento tirânico, pois as notas aferidas são mais importantes que as razões de sua produção, afinal, os escores gerados, em decorrência do instrumental avaliativo utilizado, servem para “[...] ratificar o sucesso de uns e o fracasso de outros, geralmente concentrado no poder autocrático do professor”. (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p. 58). Neste contexto, o erro é percebido como sinônimo de insucesso e de fracasso, intensificando as ações discriminatórias e excludentes às quais o aluno é submetido, como forma de punição.

Importante se faz destacar que quanto mais se fortalece o vínculo entre acerto e erro, sucesso e fracasso, mais pujante se faz a submissão aos padrões a serem reproduzidos, e mais se legitimam as desigualdades e a competição. (ABRAHÃO, 2000). Tal perspectiva desconsidera as diferenças individuais, bem como a possibilidade de aprender em tempos e de formas diferentes. O professor considera o erro do aluno como falta de conhecimento e somente aqueles que fazem o que lhes é solicitado são reconhecidos e valorizados, afinal eles se esforçam o bastante para reproduzir o proposto.

Por outro lado, a avaliação formativa, sem negar o valor do resultado, enquanto expressão de um percurso de aprendizagem, valoriza e oferece subsídios para a efetivação de intervenções docentes, favorecedoras da aprendizagem e do desenvolvimento. Assim, ela pode ser compreendida como “[...] toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. (PERRENOUD, 1999, p. 78).

A avaliação formativa está a serviço de quem aprende, pois ao levar a termo uma tarefa avaliativa a pretensão é obter informações que permitam, ao

professor, conceber e desencadear intervenções pedagógicas capazes de assegurarem a evolução do processo educativo e, de modo especial, propiciarem maior aprendizagem aos estudantes. Assim, ao avaliar, nessa perspectiva, objetiva-se conhecer o conteúdo e a forma da aprendizagem e não apenas “[...] confirmar ignorâncias, desqualificar esquecimentos, penalizar aprendizagens não-adquiridas”. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 83). O contexto da avaliação formativa busca, portanto, superar a visão tradicional de erro como algo que merece ser punido ou como ferramenta de exclusão, passando a considerá-lo como fonte de crescimento e de construção do saber.

Neste aspecto, o professor lança um olhar diferenciado aos erros, compreendendo-os como hipóteses criadas pelos alunos no sentido de construir um determinado conhecimento ou de superar eventuais dificuldades. Os erros são encarados como parte integrante da aprendizagem, não tendo nada de culpável ou punível, devendo ser aproveitados por revelarem as estratégias de aprendizagem por eles desenvolvidas. (ABRAHÃO, 2000).

Avaliar, quer para impor o jugo da classificação, quer para investir na formação, revela diferentes formas de conceber e trabalhar o erro no contexto da sala de aula. Se para a avaliação classificatória o erro é fonte de emulação ou punição, para a avaliação formativa ele precisa ser fonte informacional no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem e no estabelecimento de intervenções regulatórias.

4.1 UM PANORAMA: A DEFINIÇÃO DE ERRO

Ao situar o erro no contexto da aprendizagem, um dos primeiros fatores a ser considerado concerne ao seu significado, tão variável quanto os âmbitos nos quais pode estar inserido, seja no religioso, filosófico, social, psicopedagógico, dentre inúmeros outros. Todavia, uma ideia parece permanecer comum, apresentando-se reiteradamente: a necessidade de corrigi-lo, de repará-lo, de convertê-lo em acerto.

Errar advém do latim *errare*, significando: “[...] juízo falso, desacerto, engano, incorreção, inexatidão, desvio do bom caminho, desregramento, falta”. (HOLANDA, 2010, p. 824). Nada de bom parece vincular-se ao erro e, conseqüentemente, ele precisa ser relegado ao passado, escondido, omitido, ou

aquele que o cometeu será punido. As punições podem variar – físicas ou emocionais; explícitas ou subjetivas – mas, sempre deixam marcas indeléveis naqueles que as sofrem.

Analisado no enfoque religioso, o erro foi associado ao pecado. Incurrir no erro significa transgredir regras impostas pelas doutrinas, falhando e desobedecendo as leis divinas. O não alcance de padrões desejados, a não observância de normas e preceitos estabelecidos, a não submissão à vontade do outro, a não correspondências aos modelos firmados – em termos de conduta – configura-se pecado a ser punido, para que não mais se repita. Um exemplo encontra-se na história do pecado original, relatado como o primeiro erro cometido pelo homem, atribuído a Adão, que desobedece a Deus ao provar do fruto proibido. A decorrência é uma punição, severa e contundente: a expulsão do paraíso e o advento da morte.

A filosofia, por sua vez, aborda o erro nos aspectos moral e ético. A moral, considerada como conjunto de regras de conduta admitidas em determinada época ou grupo, e a ética, compreendida como um ramo da filosofia que busca estudar e indicar a melhor forma de se viver em sociedade, tomam, também, o erro sob seus focos. Para a filosofia, o erro baseia-se nos valores usados para regular o comportamento humano e direcionar o julgamento daquilo que é considerado como bom ou mau, verdade ou mentira, correto ou incorreto. Destarte, importante se faz ressaltar que tais valores são pré-estabelecidos pelas diversas sociedades a partir do caráter cultural, temporal e social de cada uma. (AQUINO, 1997).

Sob a perspectiva social, o erro decorre da não observância de leis e regras consensualmente definidas, no intuito de favorecer a convivência entre as pessoas e ampliar a harmonia de condutas. É natural existirem leis e regras norteadoras dos procedimentos dos cidadãos. Infringir-las é errar e, conseqüentemente, ser submetido a penalidades de ordem física, moral, social ou material, visando à reparação do dano causado. Por isso, para Luckesi (1995, p. 51), “o viés da culpa não é gratuito”, fora ou dentro do ambiente escolar, pois ela – a culpa – está inserida na trama de relações sociais que, historicamente, vão constituindo o homem.

A psicopedagogia converge seu olhar em direção ao erro escolar ressaltando a importância de sua (re)conceitualização, pois, longe de indicar fracasso ou impossibilidade, ele se configura fator a indicar o potencial de

crescimento e revela, para aquele que aprende, a necessidade da construção ou reformulação dos próprios esquemas de aprendizagem. Portanto, a virtude do erro, no enfoque psicopedagógico, reside na possibilidade de constituir-se como fonte informacional, a oferecer elementos favoráveis à superação, ao aperfeiçoamento, à melhoria do revelado pelo momento presente.

A concepção de erro não é fruto do acaso, mas é decorrência de vivências e experiências perpassadas pelas pessoas no âmago de um contexto, no qual nascem, crescem, vivem, convivem e sobrevivem. Talvez por isso, sejam tão diversas e, às vezes, paradoxais, as formas de perceber e abordar o erro de aprendizagem, manifestado pelos estudantes, quando da resolução de atividades em sala de aula.

No âmbito educacional o conceito de erro não é unívoco, uma vez que vários pontos de vista vêm sendo levantados para melhor compreendê-lo. Entretanto, duas concepções evidenciam-se. A primeira delas, mais tradicional, permanece atrelada à visão de erro como “[...] falha punível e como efeito a ser evitado [...] indicador de fracasso e obstáculo ao progresso”. (LA TORRE, 2007, p. 59). A concepção negativa do erro, associada a uma avaliação de cunho classificatório, encontra-se vinculada a práticas de vigiar e punir, conforme Foucault (1987), claramente traduzida em provas, testes, notas e conceitos que estigmatizam e acompanham o aluno, não só em sua história escolar, mas também em sua história de vida pessoal.

Conforme destaca Luckesi (1995, p. 35)

O educando como sujeito humano é histórico; contudo, julgado e classificado, ele ficará para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos.

O erro, considerado como falta de capacidade, de atenção, ou mesmo de inteligência, expõe o aluno a situações de classificação e exclusão, podendo gerar, em alguns, intensos sentimentos de medo, vergonha, culpa e incompetência, a estenderem-se por toda a existência.

Entretanto, outra concepção contrapõe-se à visão de erro como algo ruim, vislumbrando uma compreensão mais ampla, relacionada a uma avaliação de cunho formativo, ao considerá-lo como parte integrante no processo de ensino e

aprendizagem. “Ultrapassamos, então, a visão linear de ‘erro’ para a concepção de ‘erro construtivo’ alicerçada em uma forma de avaliar dinâmica, conjunta e processual”. (ABRAHÃO, 2000, p. 31, destaques do autor). Neste caso, o erro dos alunos é visto como construção de hipóteses de conhecimento, e a mediação do professor, como parte integrante deste processo, no qual ambos assumem responsabilidade para com a aprendizagem.

Convém destacar que os erros podem fornecer pistas a respeito da aprendizagem do aluno. Entretanto, faz-se necessário distinguir as características do erro, pois, conforme La Taille (1997), há erros e erros: aqueles provenientes do esquecimento, da ignorância sobre determinado assunto, ou aqueles decorrentes do processo de estruturação da aprendizagem. Em qualquer um dos casos é imprescindível entender suas origens para que possam servir como diagnóstico, acompanhados de intervenções adequadas, de forma a auxiliar o aluno a avançar na aprendizagem. Por conseguinte, o erro só terá validade como fonte de crescimento se for observável pelo aluno e mediado pelo professor, norteando-o para a superação.

Na evolução da história, a concepção de erro tem se revelado persistente e reiteradamente vinculada à ideia de punição e exclusão. As marcas impressas naqueles que erram advém, muitas vezes, de feridas provocadas por palavras ríspidas, situações de humilhação pública, gozações e sarcasmos recorrentes. Os sentimentos que emergem frente ao erro são diversos, assim como são inúmeras as formas de abordá-lo. Para La Torre (2007, p. 63), “[...] o erro não só procede do desenvolvimento mental do sujeito, como da complexidade do problema ou da norma estabelecida.” Assim sendo, torna-se importante considerar o componente sociocultural que o distingue em cada sociedade, em cada situação e em cada realidade, uma vez que “[...] o erro não está tanto no erro físico quanto como está na consciência e na relevância atribuída a ele”.

Não há como negar a relevância dos sentimentos elencados pelos professores frente ao erro, para se compreender a importância a ele conferida. Como a vida escolar não é algo apartado da vida pessoal e social, as situações experienciadas na primeira interferem diretamente nas demais e vice-versa. Assim sendo, há que se conhecer a percepção que cada participante deste estudo confere ao erro, na tentativa de compreender o significado a ele atribuído, bem como o

sentimento por ele despertado, para então correlacioná-lo aos caminhos usados para abordá-lo, enfrentá-lo e/ou superá-lo.

4.2 OUTRO PANORAMA: SENTIMENTOS FRENTE AO ERRO

Comumente a escola confere ao erro a aceção de não saber, de não ser capaz, de não realização, estigmatizando o aluno e rotulando-o como incompetente, inapto, incapaz ou pouco dedicado. O erro é abordado e trabalhado, em sala de aula, em oposição – desagradável – ao acerto, de maneira que o bom aluno é aquele que acerta, reproduzindo os padrões aguardados por todo um sistema, enquanto aquele que erra é condenado à exclusão, por não corresponder a esses mesmos padrões.

O erro, todavia, deveria configurar-se como um elemento natural do processo de aprendizagem. Na construção do conhecimento, o estudante elabora respostas possíveis para o momento presente, mas pode revê-las, alterá-las e transformá-las logo a seguir. Assim, compreendido como indicador diagnóstico, a oferecer elementos relativamente ao conteúdo e forma da aprendizagem, o erro subsidia ações de superação, tanto para aquele que ensina, quanto para aquele que aprende.

Errar pode desencadear diferentes tipos de sentimentos e emoções advindos da vivência de cada um frente às situações de erro, quer na vida familiar, quer na história acadêmica ou social. O fator emocional possui um intenso vínculo com a educação, uma vez que a relação entre afeto e aprendizagem é cíclica e relativa: por um lado há emoções e atitudes favoráveis relacionadas à predisposição para aprender; por outro lado estão presentes atitudes de resistência, insegurança e prevenção contra determinados conteúdos e matérias. Não raro, tal predisposição é pertinente às emoções vivenciadas pelas pessoas em decorrência dos erros cometidos no processo de aprendizagem e de como eles foram tratados (CHACÓN, 2003). No relato feito pelos professores participantes da pesquisa, não raro encontram-se lembranças dolorosas decorrentes da forma como o erro foi tratado em sua vida escolar, por conta de professores rígidos, que faziam uso do castigo como alternativa de correção do erro.

Reconhecendo os múltiplos fatores que interferem na concepção de erro, pretendeu-se melhor caracterizar como estes professores sentem-se quando

erram em situações escolares. Os desenhos, por eles realizados, foram acompanhados de relatos e explicações, tentando aclarar os traçados que pretendiam conferir forma a um sentimento.

Representar o erro por meio de desenhos desencadeou emoções distintas nos professores, em geral associadas a recordações da vida guardadas no passado. Dentre os 32 (trinta e dois) participantes, professores do Ensino Fundamental II, 21 (vinte e dois) revelaram, em suas representações pictóricas, terem no erro uma fonte de decepção, tristeza, infelicidade, inferioridade, aflição, medo e angústia conforme tipologias de sentimentos (Quadro 3).

Quadro 3 - Sentimentos imobilizadores manifestos pelos professores

SUBCATEGORIA SENTIMENTOS IMOBILIZADORES	SENTIMENTO DESCRITO PELO PROFESSOR
Inferioridade – Fragilidade (43%)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sinto-me pequenininha, inferiorizada, discriminada! (P1) 2. Sinto-me pequena, como se as pessoas estivessem muito decepcionadas comigo. (P2) 3. Sinto-me diferente, pequena, triste e inferiorizada! (P3) 4. Sinto-me envergonhada, como se todos os olhos estivessem me olhando. Sinto-me diferente de todos: pequena e inferiorizada.(P4) 5. Eu me sinto um grão de areia no universo! Pequena, indefesa, sem forças para lutar!! Arrasada, frustrada, infeliz! (P5) 6. Sinto-me como uma flor, completamente despedaçada.(P6) 7. É como se eu estivesse em um lugar lindo, cheios de coisas boas para fazer, mas com o pé quebrado. Incapaz! (P7) 8. Sinto uma grande aflição, medo, angústia, tristeza. Sinto-me pequena, como se o mundo fosse acabar. Na verdade me sinto um lixo. (P8) 9. Sinto-me amarrada, pequena, limitada, inferiorizada. (P9)
Angústia – Tristeza (33%)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fico muito mal. Meu coração pula como se fosse sair do peito. (P10) 2. Fico muito preocupada! Não gosto de errar! (P11) 3. Penso que preciso melhorar! (P12) 4. Fico decepcionada, como uma criança que gostaria de ganhar um brinquedo no natal e ganha uma roupa. (P13) 5. Sinto-me muito triste, decepcionada e com o coração partido.(P14) 6. Fico arrasada! Muito triste comigo mesma! (P15)

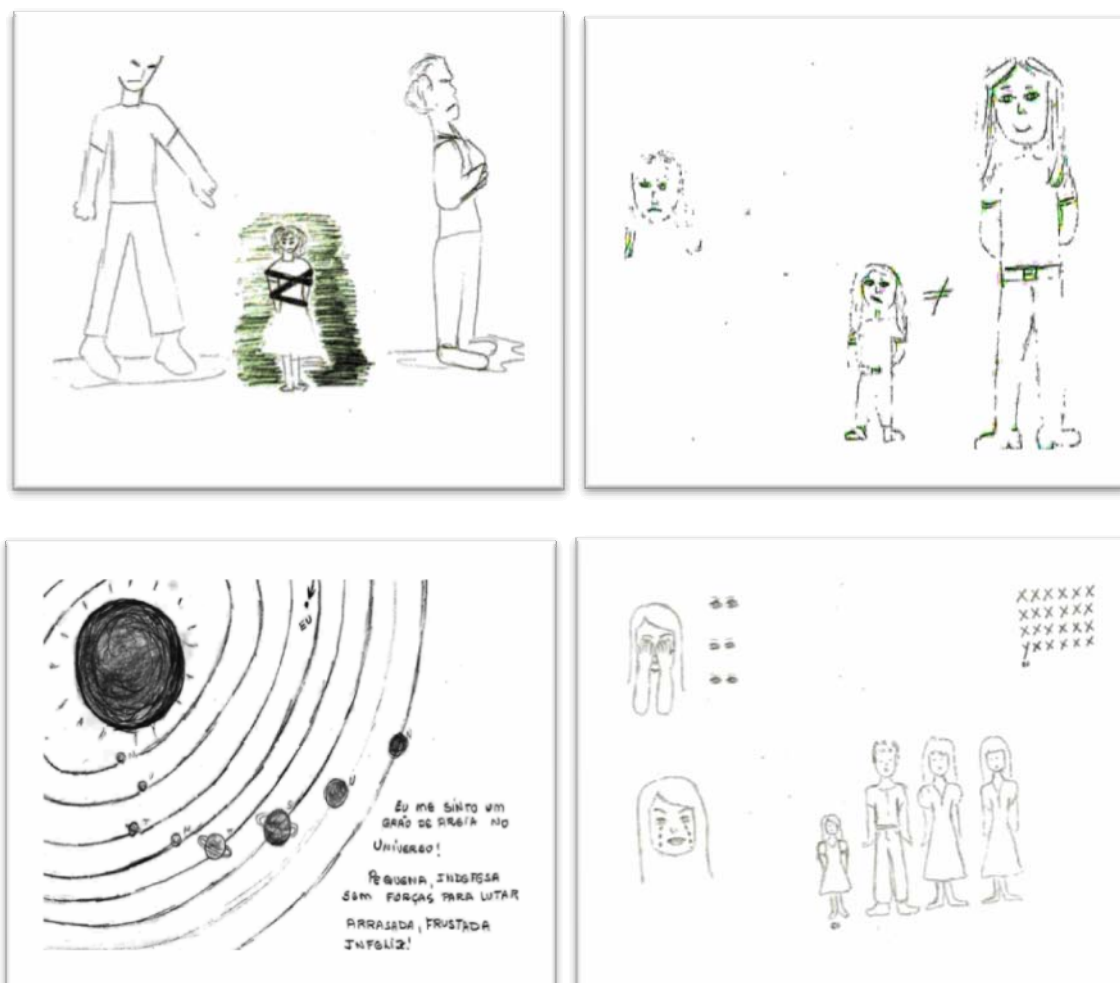
	7. Eu me sinto muito triste. (P16)
Aborrecimento (14%)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fico muito bravo! Mal-humorado! (P17) 2. Eu me sinto chocada e embaraçada! (P18) 3. Inicialmente fico muito brava, depois angustiada e choro muito.(P19)
Desorientação (10%)	<ol style="list-style-type: none"> 1. É como se eu estivesse no meio de um labirinto, completamente perdida e desorientada.(P20) 2. Eu me sinto como se estivesse no meio de uma tempestade, de um tufão, de um furacão. (P21)

Fonte: Elaboração própria a partir de informações coletadas na pesquisa (2011).

Dentre os desenhos que expressaram sentimentos imobilizadores em face ao erro cometido em situações escolares, 9 (nove) professores referem o predomínio de emoções relacionadas aos sentimentos de inferioridade e fragilidade (Figura 1). Mais que representações, as palavras registradas reafirmaram os sentimentos.

Os relatos expressam sentimentos semelhantes, mesmo se valendo de palavras diferentes: *“amarrada, pequena, limitada, inferiorizada.”* (P9), enquanto o outro manifesta sentir-se *“[...] como um grão de areia no universo! Pequena, indefesa, sem forças para lutar! Arrasada, frustrada e infeliz!”* (P5). Outro ainda revela: *“sinto-me envergonhada como se todos estivessem me olhando. Eu choro muito, sinto-me diferente, inferiorizada, pequena e completamente desconsolada.”* (P4); ou ainda, *“sinto-me pequena, como se as pessoas estivessem muito decepcionadas comigo.”* (P2). *“Sinto-me diferente, pequena, triste e inferiorizada!”* (P3).

Figura 1 – Representações de professores que expressam sentimentos de inferioridade frente ao erro



Fonte: Representações de professores (2011).

O discurso destes professores permite supor um autoconceito influenciado por experiências negativas, associado ao fracasso escolar, desencadeando sentimentos de inferioridade e insatisfação. Conforme ressalta Marturano (1993), o fracasso escolar vivenciado durante a vida acadêmica, associado à concepção de erro, pode levar ao rebaixamento da autoestima e a sentimentos de desamparo.

Luckesi (1995) destaca que a vergonha, mediante o vitupério do professor e de colegas para com o aluno que erra, e a ridicularização ou gozação com o aluno que não foi bem, funcionam como uma forma de castigo capaz de deixá-lo tenso, quando desvalorizado publicamente, refletindo diretamente em sua autoestima.

Esta relação entre vergonha, castigo e punição, fundamenta-se em um sistema avaliativo escolar controlador e punitivo. Segundo Foucault (1987), tal relação contribui para a manutenção do poder e da disciplina que permeia o

cotidiano escolar, na mesma medida em que evidencia um padrão de avaliação classificatório e excludente, reforçando a hierarquização e a exclusão. Portanto, diferenciar os alunos em uma comparação perpétua, fortalecendo a eterna busca pela norma padrão.

Para La Taille (2002) a vergonha é desencadeada pela opinião de outros, estando vinculada ao sentimento de culpa e à ideia de sentir-se censurado pelos demais. Pode decorrer da simples exposição, mesmo que não esteja atrelada a julgamento negativo externo. Trata-se, portanto, de um “[...] sentimento inevitável da consciência de ser para outrem”. (SARTRE, 1943 apud LA TAILLE, 2002).

Sentimentos de fragilidade e impotência também foram relatados por professores que se encontram na subcategoria dos sentimentos de inferioridade (Figura 2): *“eu me sinto como se estivesse em um lugar lindo, cheio de coisas para fazer, mas com o pé quebrado.”* (P7); ou descrevem, *“sinto-me como uma flor completamente despedaçada.”* (P6). Os sentimentos descritos pelos professores, referentes ao medo, à ansiedade e à vergonha de errar, tolhem a vida e a liberdade, criando uma espécie de dependência e incapacidade de seguir em frente (LUCKESI, 1995).

O medo da não aceitação, das críticas e da discriminação, desencadeia sentimentos de inabilidade e impotência, que parecem obrigar o indivíduo a “[...] ficar no patamar mais baixo da hierarquia de excelência, de não passar na seleção mais elaborada, mais carrasca e mais cruel que existe: a de conseguir ser aceito na vida, de ser um cidadão digno e contemplado pelo conhecimento [...]”. (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p. 63).

Figura 2 – Representações de professores que expressam sentimentos de fragilidade e impotência frente ao erro



Fonte: Representações dos professores (2011).

Nota-se que determinados sentimentos, vivenciados frente ao erro, podem cristalizar-se negativamente, de maneira a silenciar as pessoas, desvalorizando seus saberes e conhecimentos, de maneira a imobilizá-las, ao convencerem-nas de sua inaptidão. Ao conceber o erro como incapacidade, resultado do desconhecimento e do não-saber, oposto ao acerto e ao que é positivo, Esteban (1999, p. 15), destaca que “[...] delimitam-se espaços, isolam-se territórios, impedem o diálogo, enfim, demarcam nossa interpretação do contexto e tornam opacas as lentes que dispomos para realizar leituras do real.” Destarte, tais professores ficam com sua autoimagem tão distorcida, a ponto de terem uma visão inferiorizada e desqualificada de si.

Evidenciaram-se, também, sentimentos de tristeza, angústia, ansiedade e decepção frente ao próprio erro (Figura 3), pois a elucidação feita por 7 (sete) professores, após realizarem os desenhos, revelam: *“fico decepcionada, como uma criança que gostaria de ganhar um brinquedo no Natal e ganha uma roupa.”* (P13); *“sinto-me muito triste, decepcionada e com o coração partido.”* (P14); *“fico arrasada! Muito triste comigo mesma!”* (P15).

Figura 3 – Representações de professores que expressam sentimentos de angústia e tristeza frente ao erro



Fonte: Representações de professores (2011).

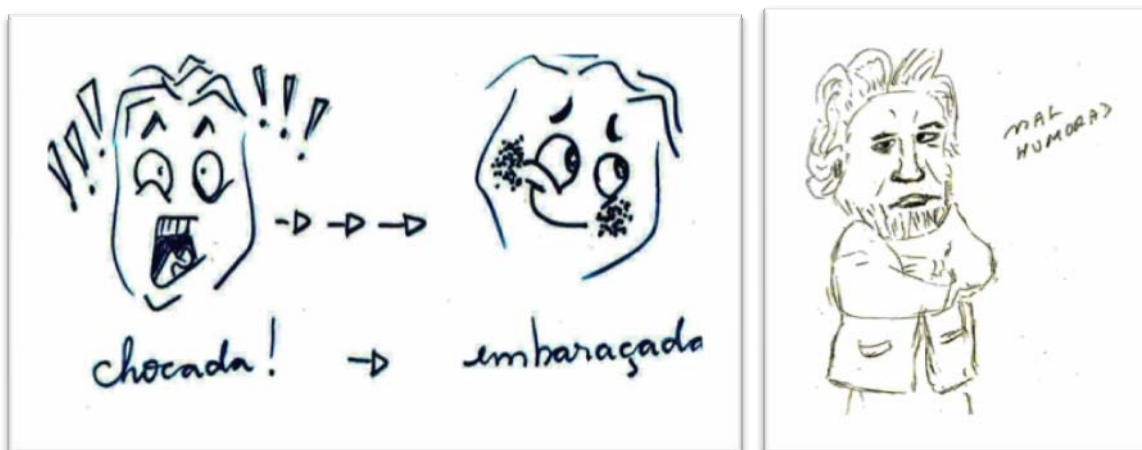
Conforme Spielberg e Vagg (1995, p. 6), o estado de ansiedade e angústia consiste “[...] em sentimentos de tensão, apreensão, nervosismo e preocupação, associados a uma excitação fisiológica resultante da ativação do sistema nervoso autônomo [...]”. A tristeza relatada pelos professores parece referir-se a pensamentos acerca das consequências de um possível insucesso, bem como a dúvidas acerca de sua competência, desencadeando sentimentos de angústia e decepção frente ao erro.

Tratar o erro como algo que não deveria ter ocorrido, ou como uma falta cujo infrator merece ser sancionado, é configurá-lo “[...] como um vírus que precisa ser eliminado”. (LA TORRE, 1994). Para Chacón (2003), quando alguém se depara com problemas entre o que foi planejado e o que de fato acontece, pode entrar em conflito, experienciando, em decorrência, uma série de emoções positivas ou negativas, dependendo do encaminhamento que se dá à situação. Comumente, o aluno que erra é tachado como “burro”, zombado pelos colegas e usado como modelo negativo pelo professor. Conseqüentemente, com medo de errar, o aluno

deixa de fazer tentativas, sente-se desestimulado, podendo desenvolver traumas que marcarão sua vida para além dos muros escolares.

Sentimentos de aborrecimento, irritação, mal-humor e embaraço (Figura 4) também foram registrados por alguns dos participantes. As expressões fisionômicas mostram-se tensas e assustadas. A inquietação mediante o erro fica explícita e marcante, conforme as representações (Figura 4). A postura defensiva e espantada, denota claramente a tensão frente ao erro. De acordo com Luckesi (1995, p. 51), “a respiração presa parece um antídoto infalível possível contra a catástrofe que está para desabar sobre ele [...]”, como que numa atitude defensiva para suportar as consequências após errar, mas que nem sempre funcionam, quando não intensificam a ansiedade vivenciada naquele momento.

Figura 4 – Representações de professores que expressam sentimentos de aborrecimento e embaraço frente ao erro



Fonte: Representações de professores (2011).

Não raro, pessoas revelam modos de enfrentamento de seus erros, demonstrando hostilidade ou resistência às normas, evidenciando atitudes irritadiças, agitadas, inseguras, impacientes ou até mesmo destrutivas, o que sugere baixa capacidade de autorregulação frente a situações frustrantes, conforme aponta Graminha (1998). Logo, torna-se compreensível o relato de professores referindo-se a sentimentos de aborrecimento, mal-humor e embaraço mediante a ocorrência do erro, como uma espécie de mecanismo de defesa.

Tais dados são corroborados pelos estudos de Marturano (1993), cujos resultados revelam que algumas crianças, com dificuldades escolares, percebem-se com menor habilidade de aprender e com maior dificuldade para se

ajustar às demandas do meio, principalmente aquelas ligadas a relacionamentos e habilidades sociais.

Outra tipologia de sentimentos manifestos por professores trata-se da desorientação (Figura 5), evidenciada por 2 (dois) deles, com relatos como: “é como se eu estivesse no meio de um labirinto, completamente perdida e desorientada.” (P20), “eu me sinto no meio de uma tempestade, de um tufão, de um furacão.” (P21). Observa-se que o impacto causado pelo erro, em tais professores, alcança uma magnitude tal, capaz de fazê-los sentirem-se embaraçados, desorientados, completamente sem rumo.

Figura 5 – Representações de professores que expressam sentimentos de desorientação



Fonte: Representações de professores (2011).

Em contrapartida, 11 (onze) professores deixaram entrever a ideia de crescimento e superação frente ao erro (Quadro 3), porque vinculada a uma postura de questionamento, reflexão, reparação, esperança e aprendizagem, conforme os sentimentos expressos por meio de desenho e verbalização (Quadro 4).

Luckesi (1995) sugere que o erro pode passar do estágio de castigo ao estágio de virtude, na medida em que se constitui um ponto de partida para a aprendizagem. Para tanto, há necessidade dos erros serem identificados e compreendidos como condição fundamental para a superação. Esta característica serviu como base para tipificar os sentimentos mobilizadores manifestos pelos professores, ou seja, a consciência do erro e uma posterior tomada de atitude para modificá-lo.

Quadro 4 - Sentimentos mobilizadores manifestos pelos professores

SUBCATEGORIA SENTIMENTOS MOBILIZADORES	SENTIMENTO DESCRITO PELO PROFESSOR
Questionamento seguido de superação (27%)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fico pensando... Onde errei? Por que errei? O que preciso fazer para não errar mais? (P22) 2. Vem-me um grande ponto de interrogação na cabeça. Por que eu errei? O que faço agora? (P23) 3. Penso: hum... O que preciso fazer para não errar mais? Daí eu estudo, reflito e busco uma solução, um caminho.(P24)
Tristeza seguida de superação (73%)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fico um pouco apreensiva. Como lamentar não adianta, logo em seguida já penso em alguma solução. (P25) 2. Fico infeliz, angustiada, abatida, muito triste, agoniada, decepcionada, censurada. Mas ao mesmo tempo aprendo com o erro. (P26) 3. Fico triste, mas depois penso que eu posso melhorar. (P27) 4. Inicialmente eu fico triste, mas depois penso que errar é humano e preciso encontrar uma saída. (P28) 5. Eu acho que estou fazendo tudo certo! Mas quando percebo que errei fico muito triste e de coração partido. Depois eu rezo e peço para Deus me ajudar a encontrar o caminho e não errar mais. (P29) 6. Quando estou fazendo algo estou bem comigo mesmo. Mas se eu percebo que errei, fico decepcionado, percebo que meus alunos também ficam decepcionados. É como se estivesse com uma “bola murcha”. Então eu penso em outra estratégia, dou a volta por cima e tento resolver o problema. Assim ficamos bem novamente: eu e os alunos. (P30) 7. Eu me sinto uma quadrada! Choro muito! Mas depois fico pensando no que fazer para melhorar e não errar mais. (P31) 8. Fico assustada. Eu me cobro muito, mas depois penso numa solução. (P32)

Fonte: Elaboração própria a partir de informações coletadas na pesquisa (2011).

A concepção mobilizadora foi revelada por 11 (onze) professores, que se mostram preocupados em aprender e em crescer com seus erros, por meio da implementação de diferentes estratégias como: estudo, reflexão e até mesmo oração (Figura 6). Eles registraram: *“vem-me um grande ponto de interrogação na cabeça: por que errei? O que posso fazer para não errar novamente?”* (P23); ou ainda, *“penso: hum... o que preciso fazer para não errar mais? Daí estudo, reflito e busco uma solução e um caminho.”* (P24), ou, *“eu acho que estou fazendo tudo certo! Mas, quando percebo que errei, eu fico muito triste e de coração partido.*

Depois, eu rezo e peço para Deus me ajudar a encontrar o caminho e não errar mais.” (P29).

Figura 6 – Representação de professores que se questionam e informam aprender com o erro



Fonte: Representação de professores (2011).

Percebe-se a manifestação de reações diversificadas, uma vez que cada qual possui diferentes histórias pregressas, informações anteriores desiguais, bem como sortidas alternativas de superação. Conforme destaca Souza (2004, p. 199), é bastante complexo “[...] proceder à leitura de uma realidade que sofre as mais diferentes interferências, que vivencia os mais variados conflitos e que está permeada por diversas convicções e percepções [...]”. Entretanto, a busca de superação parece ser algo comum, manifesto por professores que encaram o erro como possibilidade de crescimento.

Ao utilizar do processo reflexivo para encontrar um caminho que vise à superação do erro, os professores revelam a importância de tal questionamento

para um redirecionamento de suas ações pretendendo crescimento e superação. Neste aspecto, há que se destacar o pensamento de Hoffmann (1996, p. 188), ao enfatizar a necessidade de se “[...] descobrir melhores soluções para um determinado problema [mesmo porque] amadurecemos a partir de algumas tentativas frustradas.”

As representações acima se referem ao erro, não como algo a ser banido ou expurgado, mas a ser entendido como baliza para a formulação de hipóteses favoráveis a exploração de novas possibilidades de ação, passíveis de gerar novas aprendizagens. Expressões como “há males que vêm para o bem” ou “tente ver pelo outro lado”, exprimem uma visão otimista e construtiva, traduzindo a relatividade do erro, conforme La Torre (2007).

Outros professores revelaram, inicialmente, sentirem a mesma tristeza e decepção apresentada por aqueles que percebem o erro como algo negativo e imobilizante. Entretanto, o diferencial se faz posteriormente, pois, com o passar do tempo, mediante a reflexão e o questionamento, conseguem vislumbrar a possibilidade de crescimento, de mudança e de aprendizagem, conforme relatam (Figura 7): *“fico infeliz, angustiada, abatida, desanimada, decepcionada, muito triste, mas ao mesmo tempo aprendo com o erro.”* (P26); *“fico triste, mas depois penso que posso melhorar.”* (P27); ou, *“Inicialmente eu fico triste, mas depois penso que errar é humano e preciso encontrar uma saída.”* (P28); e, *“fico um pouco apreensiva. Como lamentar não adianta, logo em seguida já penso em alguma solução.”* (P25).

Figura 7 – Representação de professores que sentem inicialmente tristeza, mas depois aprendem com erro



Fonte: Representações de professores (2011).

As expressões de tais professores revelam que o erro pode ser tomado como um obstáculo provocativo em termos de superação, quando seguido de reflexão preocupada em delinear causas e sobrepujar dificuldades. Como não existe aprendizagem que não passe pela experiência do erro, há que se considerá-lo como uma variável que acompanha o processo educativo, o que justifica a necessidade de reconceitualizá-lo, evidenciando seu valor positivo como elemento informativo. (LA TORRE, 2007).

De acordo com Aquino (1997, p. 68), o processo de reflexão revela-se, verdadeiramente, em momentos de inacabamento, de insuficiência e de erro, de forma que, “as condições mais favoráveis à apreensão do conhecimento supõem uma elevação da temperatura afetiva e uma redução da temperatura emocional.” Logo, o impacto sentido pela constatação do próprio erro, ao trazer uma elevação da temperatura afetiva, pode tornar-se mola propulsora para a superação do erro, contanto que haja uma redução da temperatura emocional, ou seja, que o professor consiga fazer uso de sua racionalidade e de ação reflexiva para sobrepujá-lo.

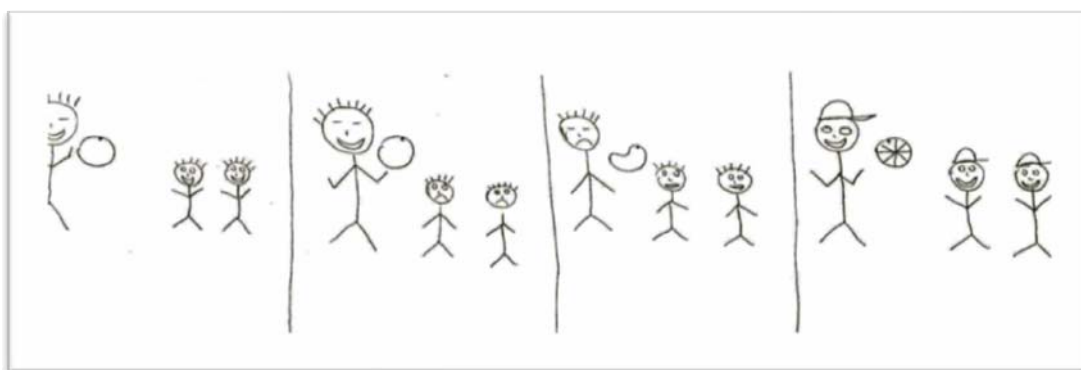
Mesmo, inicialmente, sentindo-se tristes após identificarem o erro, a reflexão decorrente de tal constatação, serve a estes professores como alerta e estímulo para a superação das dificuldades encontradas, de forma que “[...] torna-se capaz, na melhor das hipóteses, de conhecer e corrigir ele próprio seus erros”. (HADJI, 2001, p. 20).

Dois professores relatam inicialmente acreditarem estar agindo de maneira correta, mas, ao identificarem o erro, decepcionam-se. Todavia, longe de limitarem-se à constatação, eles investem na superação, pois em seguida buscam

estratégias de solução para a dificuldade diagnosticada. Na representação elaborada por um dos professores, uma história em quadrinhos detalha seus sentimentos e seu processo de reação (Figura 8). Ele se decepciona quando erra, até porque desenvolve suas ações no intuito de acertar. Mas, reage e, conforme evidencia seu desenho, a bola que antes estava murcha, volta a encher-se enquanto um sorriso toma forma em seus lábios. Seu relato é claro:

Quando estou fazendo algo estou bem comigo mesmo. Mas se percebo que errei fico decepcionado, percebo que meus alunos também ficam decepcionados. É como se estivesse com uma “bola murcha”. Então eu penso em outra estratégia, dou a volta por cima e tendo resolver o problema. Assim ficamos bem novamente: eu e os alunos.(P30).

Figura 8 – Representação de professor que sente inicialmente tristeza, mas depois aprende com erro

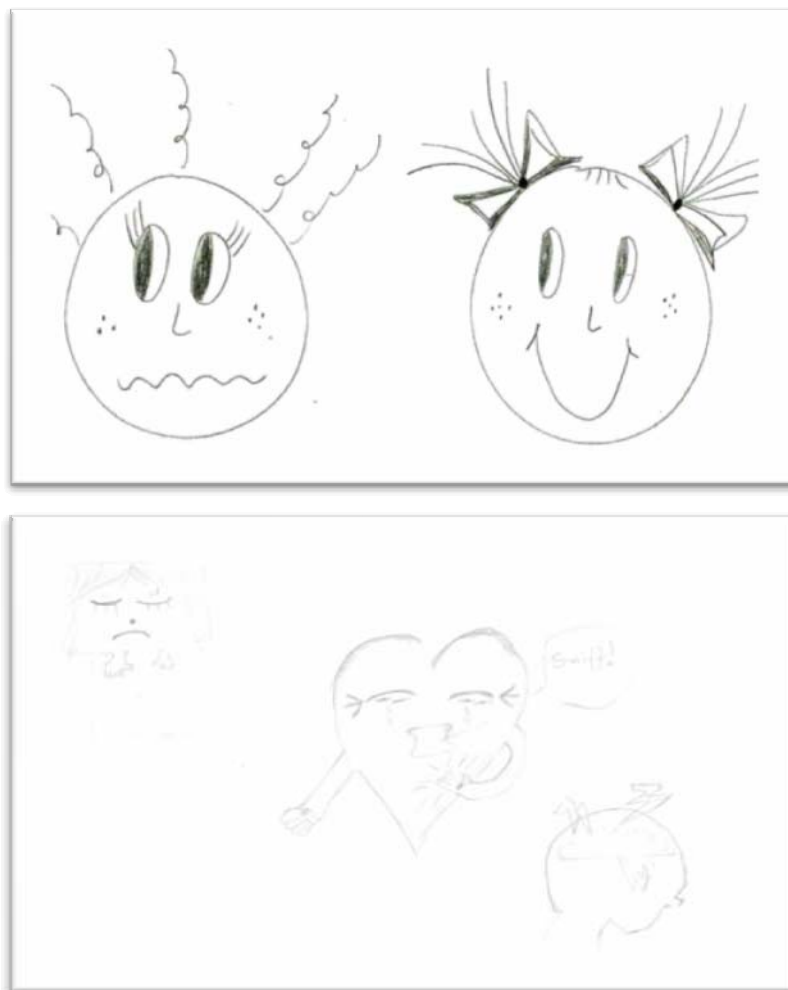


Fonte: Representação de professores (2011).

Convém destacar que, inicialmente, o professor não identifica seu erro, pois age de acordo com as suas possibilidades, realizando o melhor que consegue. Não erra, portanto, intencionalmente, mas tentando acertar. Entretanto, o erro somente se revela no momento em que se torna observável mediante a reação dos alunos ou ao resultado da atividade. Neste instante, produz-se o conflito que o induz à busca de melhores soluções. Conforme ressalta Macedo (1994), algo se constitui como erro, somente quando se torna um problema no sentido de que a solução atual já não satisfaz. Logo, o desafio enfrentado pelos professores que relatam desencadear um processo reflexivo posterior ao erro, constitui o compromisso em encontrar novas e melhores soluções em comparação com aquelas usadas anteriormente, agora insuficientes.

Outros 2 (dois) professores ainda revelam sentimentos de autocrítica inicial e posterior busca de superação (Figura 9), ao descreverem: “*eu me sinto uma quadrada! Choro muito! Mas depois fico pensando no que fazer para melhorar e não errar mais.*” (P31), e “*fico assustada. Me cobro muito, mas depois penso numa solução.*” (P32).

Figura 9 – Representação do erro como autocrítica e crescimento



Fonte: Representação de professores (2011).

Mesmo aqueles professores que enxergam no erro um indicador de possibilidades, revelam, inicialmente, sentimentos de vergonha e embaraço, retificando a tradicional visão culposa do erro. Mas, sem atarem-se aos limites, eles passam a perceber as possibilidades que o erro traz em si. Veem-no em perspectiva mais ampla, concentrando suas atenções e esforços na planificação de ações superatórias, o que nem sempre é simples.

O erro, visto como elemento desencadeador de discussões na elaboração de hipóteses de superação, ganha um espaço privilegiado, ratifica a tentativa de inverter o paradigma tradicional, segundo o qual o erro é punido enquanto o acerto é valorizado em toda e qualquer circunstância. Isto implica uma visão diferenciada, segundo a qual o erro não é considerado como algo a ser banido da sala de aula, mas entendido como elemento informacional a subsidiar a elaboração de hipóteses explicativas para a sua ocorrência e, portanto, enunciadores de eventuais caminhos para explorar potencialidades do pensamento e a construção de novas aprendizagens.

4.3 DO ERRO À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Os sentimentos revelados nas representações pictóricas, acompanhados de palavras explicativas, enfatizaram os danos decorrentes de correções empreendidas mais para corrigir, preferencialmente pela punição, a contribuir com a superação, pela promoção de ajudas adequadas às dificuldades manifestas.

Não é por acaso que 66% dos participantes revelaram sentimentos negativos frente ao erro. Não é por acaso que, mesmo aqueles (44%) que revelam reagir mais favoravelmente ao erro, sofrem, inicialmente, um baque, um choque. Os dados patenteiam o quão prejudicial é ter um castigo como decorrência – quase natural – do erro.

Para Teixeira e Nunes (2008), parece vigorar, na escola, uma contabilidade penal, a valer-se do erro para marcar as pessoas por seus desvios, suas incompetências, suas inaptidões. As fraquezas são destacadas e aquele que as demonstra é exposto, configuram-se exemplo a ser evitado. Uma aprendizagem se solidifica: não se pode errar.

Se aquele que ensina aprendeu, a duras penas, que o erro precisa ser evitado ou que, se ocorrer, precisa ser corrigido, como o abordará em sala de aula: de maneira punitiva ou construtiva? Ainda, como efetivará a avaliação da aprendizagem, considerando a estreita relação existente entre esta e a promoção de *feedback* e regulação do erro? Para principiar no desvelamento e elucidação destes “como” foi elaborado o quadro 5.

Quadro 5 – Implicações dos sentimentos frente ao erro na consecução da avaliação da aprendizagem

LEGENDA	
1.	Produção de escore.
2.	Feedback prescritivo 1
3.	Correção do erro.
4.	Feedback prescritivo 2
5.	Feedback dialógico.
6.	Superação do erro.

SENTI MENTO	PARTI CIPAN TES	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM					
		RESÍDUOS CLASSIFICATÓRIOS			NESGAS FORMATIVAS		
		1	2	3	4	5	6
IMOBILIZANTES	P1						
	P2						
	P3						
	P4						
	P5						
	P6						
	P7						
	P8						
	P9						
	P10						
	P11						
	P12						
	P13						
	P14						
	P15						
	P16						
	P17						
	P18						
	P19						
	P20						
	P21						
MOBILIZANTES	P22						
	P23						
	P24						
	P25						
	P26						
	P27						
	P28						
	P29						
	P30						
	P31						
	P32						

Fonte: Elaboração própria a partir de informações coletadas na pesquisa (2011).

Inventariar as informações fornecidas pelos professores pertinentes à concepção de avaliação da aprendizagem, considerando aspectos relacionados ao sentimento e ao encaminhamento de suas ações frente ao erro, bem como ao tipo de *feedback* promovido, permitiu elencar três diferentes posturas (Quadro 6).

Quadro 6 – Configuração da postura/perfil avaliativo conforme características identificadas

COR	CLASSIFICAÇÃO DA POSTURA	CARACTERÍSTICAS INERENTES À POSTURA/PERFIL
Amarelo	Resíduos Classificatórios	Produção de escore + <i>Feedback</i> prescritivo 1 + Correção do erro
Azul	Nuances de Formatividade 1	<i>Feedback</i> prescritivo 2 + Correção do erro
Vermelho	Nuances de Formatividade 2	<i>Feedback</i> dialógico + Superação do erro

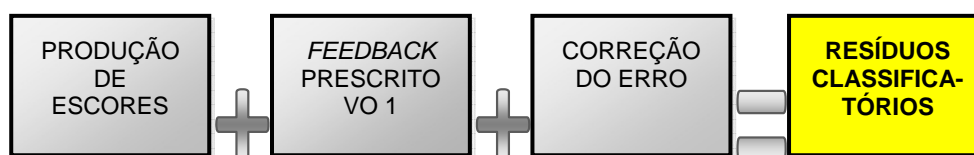
Fonte: Elaboração própria a partir de informações coletadas na pesquisa (2011).

Todos os participantes informam ter na avaliação da aprendizagem um processo por meio do qual acompanham a aprendizagem tentando assegurar ou viabilizar a edificação do produto. Reconhecem a importância do ensino e da aprendizagem. Mas, quais as concepções de ensino e de aprendizagem que oferecem substrato à sua prática pedagógica?

Alguns dos participantes (8, ou seja, 25%), ainda, conferem às atividades avaliativas o condão de comprovar e documentar a aprendizagem, subsidiando, apenas, a atribuição de notas. Presta-se à determinação de um quantitativo de acertos a serem convertidos em notas, posteriormente registradas e comunicadas. Assim, a produção de escores configura-se uma das razões – ou a razão – para a existência da avaliação da aprendizagem. A sobrevalorização dos resultados ocasiona o exercício do *feedback* prescritivo 1 – aquele preocupado com a correção do erro, para assegurar o alcance da nota necessária à aprovação. Para tanto, tem por foco a retenção da resposta considerada correta, reiteradamente exigida em atividades que implicam em fazer de novo, do “mesmo jeito” ou de um “jeito” muito semelhante.

O foco no resultado – compreendendo-o somente enquanto uma quantidade que traduz uma qualidade –, a preocupação em produzir escores mais elevados, a demandar a promoção de *feedback* centrado na repetição e memorização do certo em oposição ao errado (prescritivo 1) e, conseqüentemente, a determinar a ocorrência da correção do erro, sem qualquer preocupação no desvelamento de suas razões, caracteriza o perfil denominado como Resíduos Classificatórios (Figura 10).

Figura 10 – Configuração do perfil Resíduos Classificatórios 1

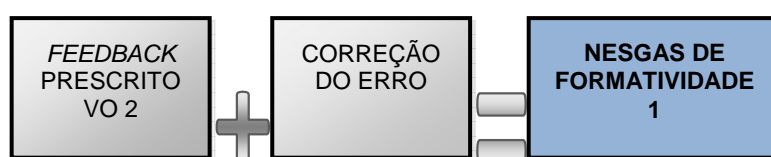


Fonte: Elaboração própria (2012).

18 (dezoito) participantes (56%) desenvolvem *feedbacks* centrados na recuperação de conteúdos (prescritivo 2). As devolutivas realizadas ou as remediações levadas a termo não têm por foco a realização de novas atividades avaliativas para recomposição de médias, mas a preocupação em assegurar que os alunos aprendam. Mais uma vez, cumpre questionar: O que professores compreendem ser a aprendizagem? Em decorrência, como concebem e realizam o ensino ou concedem devolutivas frente aos erros evidenciados no decurso da aprendizagem ou planejam e exercitam a avaliação da aprendizagem?

Apesar da promoção de *feedback* que dificulta a reflexão, que impossibilita, geralmente, a compreensão dos problemas no favorecimento de sua superação, apesar do erro ser abordado em oposição ao acerto – portanto, como não aceitável –, os professores, que assim atuam, revelam deixar para trás a predominância dos scores, para centrar seus olhares e ações na promoção da aprendizagem, como a compreendem. O perfil foi denominado Nesgas de Formatividade 1 (Figura 11)

Figura 11 – Configuração do perfil Nesgas de Formatividade 1



Fonte: Elaboração própria (2012).

Apesar de os resíduos classificatórios se fazerem presentes nas formas de condução da avaliação da aprendizagem, eles principiam a ceder espaço para práticas menos presas à nota, mesmo que ainda limitadas à percepção de erro como problema a ser extirpado, antes de ser compreendido e progressivamente superado. Evidentemente, toda e qualquer mudança demanda tempo, exige apropriação teórica, obriga confrontos constantes entre o saber e o fazer – o que abarca mais que reconceituar erro, pois implica em, também, reconceituar ensino,

aprendizagem e, mesmo, avaliação, afastando-se de modelos pedagógicos marcadamente diretivos, para aproximar-se de modelos mais relacionais (BECKER, 2001).

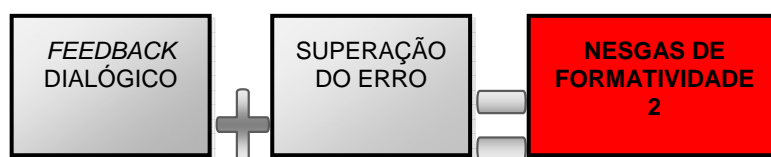
6 (seis) participantes (19%), por sua vez, informam ter na avaliação da aprendizagem um processo que lhes permite coletar informações que revelem as aprendizagens apropriadas e aquelas em curso, estas geralmente manifestas nos erros ocorridos na resolução das tarefas. Os dados são objeto de reflexão e oferecem sustentação para que pensem em formas de intervenção, que, sem se aterem à reprodução de listas de exercícios a demandarem sucessivas repetições do mesmo desempenho, geram a necessidade de variar percursos e diversificar estratégias de resolução, assim, procuram assegurar a ocorrência de um *feedback* de natureza mais dialógica.

Conforme Nascimento (2012, p. 56), favorecer a aprendizagem, compreendida como apropriação da herança cultural, pela permuta, pelo diálogo, pela construção individual e coletiva – a imprimirem construções e reconstruções dos conhecimentos já edificados –, “[...] demanda uma postura diferente do docente, porque mais que transmitir conteúdos, a serem desenvolvidos nos instrumentos avaliativos, é preciso conhecer como cada aluno está aprendendo, tendo em vista interferir para melhorar o seu conhecimento”.

A ampliação das nuances de formatividade é evidenciada, também, pela preocupação em promover condições que favoreçam a superação do erro. Superar é muito diferente de corrigir. Superar é vencer, é sobrepujar a si e ao problema. Corrigir é remendar, é consertar – que traz à mente a ideia de existência de algo estragado.

Ao desencadear devolutivas marcadas pelo questionamento e não pela apresentação da resposta certa, pela reflexão e não pela singela memorização, pelo delineamento do próximo passo – que pode trazer novos equívocos, mas que é o passo possível para aquele que aprende –, os professores demonstram aceitar o erro como natural ao processo de ensino e aprendizagem. O que não significa ignorá-lo, mas abordá-lo de maneira a configurar indicador diagnóstico para que dele se valham na recomposição do ensino e na otimização da aprendizagem. O perfil foi denominado Nesgas de Formatividade 2 (Figura 12)

Figura 12 – Configuração do perfil Nesgas de Formatividade 2



Fonte: Elaboração própria (2012).

Delinear os perfis configurou-se simples frente à necessidade de entendê-los, tendo por baliza os sentimentos registrados frente ao erro. Relacionar as concepções de avaliação, à promoção de *feedback* e enfoques para regulação do erro parece mais fácil que compreender como, tais relações, estabelecem alguma tessitura com os sentimentos frente ao erro. Inicialmente, esperava-se que houvesse total convergência entre os sentimentos imobilizantes e o perfil mais relacionado aos resíduos classificatórias. Da mesma forma, a expectativa era que aqueles professores que registraram sentimentos mobilizadores exercessem, todos, uma avaliação mais marcada pelas nesgas de formatividade. Em ambos os casos, os dados surpreenderam, pelo menos um pouco.

8 (oito) professores foram relacionados ao perfil Resíduos Classificatórios, mas um deles (P27) integra o grupo daqueles que revelaram ter no erro uma possibilidade, não um impedimento. Por outro lado, dos 6 (seis) professores relacionados no perfil Nesgas de Formatividade 2, apenas 2 (dois) expressaram sentimentos mobilizantes, os demais informam sentirem-se desamparados e incapacitados quando incorrem em erro. Como explicar? Como estabelecer causas que possam, inclusive, orientar outros estudos?

Uma possível explicação é que a concepção de avaliação da aprendizagem, as formas de promoção de *feedback* e, ainda, as maneiras de promover a regulação do erro não guardam relação direta com como o professor se sente quando erra, mas do significado que confere ao erro do aluno, tendo por respaldo as próprias concepções do que é ensinar (transmitir / desafiar, problematizar) e do que é aprender (reproduzir / construir).

A redução progressiva dos resíduos classificatórios, ainda presentes nas ações avaliativas, remetem à priorização do processo de aquisição do conhecimento e a relativização do registro da resposta certa, afinal, a avaliação formativa “[...] longe de ser a simples verificação de determinada quantidade de sucessos ou de erros, pretende ir ao por que, fugir ao definitivo – e, quantas vezes,

à inutilidade – da medida, a fim de ter verdadeiro impacto no progresso da aprendizagem”. (ABRECHT, 1994, p. 131).

Erro e acerto não podem apresentar-se antagonicamente, mas de maneira complementar. O primeiro é uma tentativa de alcançar o segundo – e assim precisam ser reconhecidos e trabalhados pelo professor. Esse é ainda o maior problema: ter no erro elemento diagnóstico, não somente porque se configura um “observável” (HADJI, 2001), mas porque se configura compreensível, pelo desvelamento das razões que o ensejaram.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afinal, de que vale estudar tanto, mergulhar nas profundezas das correntes teóricas, se não for movido pelo desejo de contribuir, de alguma forma, para melhorar a nossa maneira e nossa condição de ser e de viver?

Ana Maria Iório Dias

A vivência durante vinte e cinco anos no universo escolar, nem de longe se compara à intensidade da experiência vivida nestes dois últimos anos. Foi preciso deixar a superfície do conhecimento e empreender um profundo e corajoso mergulho nas concepções de erro e de avaliação da aprendizagem. Foi necessário sair da zona de conforto, provocar o estranhamento, desbanalizar aquilo que era trivial e desestruturar concepções previamente cristalizadas. Exercitar um novo olhar investigativo, que precisou ser construído, tendo por foco o interesse em compreender, para além do hábito de julgar.

Avaliar para selecionar, hierarquizar, quantificar, ou avaliar para investigar, compreender, diagnosticar e promover a regulação? Posicionar os professores participantes em um dos dois extremos não foi o objetivo deste estudo, mas sim desvelar suas concepções avaliativas identificando aspectos que as particularizam, sem a intenção de rotulá-los em classificatórios ou formativos.

No transcorrer da caminhada investigativa, interpretar as informações fornecidas pelos professores foi uma árdua, porém, instigante tarefa. Ler, reler, agrupar, reagrupar, interpretar, decodificar, foram ações e verbos que se fizeram constantemente presentes neste ínterim no qual, a cada momento, certezas cediam lugar às dúvidas e possibilitaram novas construções.

Ao iniciar o estudo duas preocupações direcionaram a empreita: Como se estabelecem as relações avaliação da aprendizagem, promoção de *feedback* e regulação do erro, para professores atuantes no Ensino Fundamental II?; Como estas relações correspondem aos sentimentos que trazem ao errar?

Contemplar o caminho percorrido permitiu constatar que as respostas laboriosamente edificadas inquietam, surpreendem e, também, tranquilizam.

Algumas respostas inquietam ao constatar a sobrevivência de um modelo de ensino e aprendizagem no qual os professores, na sua maioria, formados mediante a perspectiva diretiva, priorizam a transmissão de informações a serem retidas pelos alunos. Neste contexto, o erro, abordado em sala de aula, continua

sendo concebido como algo ruim, desagradável, oposto ao acerto, que necessita ser extirpado. Encontra-se, para tais professores, solidificada a ideia de que não se pode errar, o que se mostra uma constatação desconfortável, porém, ainda presente.

Também inquieta a permanência de alguns professores continuarem preocupados com a atribuição de notas e com a produção de escores, com o foco no resultado como sendo um dos principais objetivos da avaliação da aprendizagem. Por consequência investem na correção do erro por meio da repetição e memorização do “correto”, sem o interesse em desvelar as razões, as dificuldades e os motivos do errar. Desassossega, pois, a constatação da permanência de resíduos classificatórios em 25% dos professores participantes deste estudo.

Por meio dos relatos apresentados pelos professores que se posicionam dentre os resíduos classificatórios, verifica-se que não demonstram preocupação em repensar práticas ou caminhos para que os alunos aprendam, a partir de suas potencialidades. Focados em quantificar o desempenho atribuindo-lhes notas ou conceitos, medindo supostos saberes ou a ignorância acerca do que “deveriam” saber, a avaliação continua pautada no enquadramento dos alunos, em padrões previamente determinados, para qualificar seu sucesso ou fracasso.

Outro aspecto importante constatado neste estudo resulta do fato de que, embora 56% dos professores mostrem-se comprometidos com a recuperação do conteúdo e, portanto, com a aprendizagem dos alunos, ainda falta-lhes a promoção de um *feedback* que favoreça a reflexão, e por consequência, a busca da superação do erro.

Portanto, apesar dos resíduos classificatórios ainda serem evidentes no gerenciamento da avaliação da aprendizagem, vislumbra-se uma prática menos vinculada à nota, que de certa forma, ao mesmo tempo em que tranquiliza, também inquieta, pois a preocupação com a “correção” do erro ainda se faz presente.

Nota-se que, apesar do compromisso com a aprendizagem revelado por tais professores, falta-lhes o “como fazer” de uma forma diferente daquela que aprenderam com professores do passado, resultando na repetição das mesmas estratégias utilizadas há tempos atrás. Por faltarem-lhes as ferramentas necessárias à construção do novo, não se percebem capazes de gerar alguma mudança. Evidenciam, pois, algumas nesgas de avaliação formativa, porém, ainda mescladas por resíduos classificatórios.

Entretanto, alguns elementos encontrados nesta pesquisa se fazem tranquilizantes. Mesmo tratando-se de uma minoria, 19% dos professores mostraram-se preocupados em utilizarem a avaliação da aprendizagem de forma diagnóstica, coletando, por meio dela, informações que demonstrem não só a aprendizagem assimilada pelos alunos, mas também aquela ainda não apropriada e em curso.

Tal constatação se faz possível por meio estratégias que envolvem a análise dos erros observados na resolução das tarefas por parte dos alunos, assim como, pela promoção da variabilidade didática para a superação dos erros, por parte dos professores. Este contexto evidencia um modelo de *feedback* dialógico que, embora utilizado por poucos professores, demonstra um progresso na transição entre os resíduos classificatórios e os prenúncios de formatividade.

A jornada acadêmica empreendida por tais professores, aliada à experiência profissional, possivelmente suscitaram, de forma progressiva, uma postura mais comprometida com o desenvolvimento da aprendizagem, configurando outra perspectiva, tanto do ensinar e do aprender, quanto da concepção e tratamento do erro. Esta perspectiva, preocupada com a promoção e a construção progressiva do conhecimento, concebe o erro como algo natural, como parte do processo e necessário neste percurso. Tal constatação, certamente, mostra-se tranquilizante e otimista, ao identificar a possibilidade de uma mudança na postura avaliativa dos professores decorrente de sua experiência, suas vivências, e, também, suas inquietações e insatisfações com o modelo vigente.

Entrevém-se ações formativas dentre os professores que, valendo-se de recursos e ferramentas potencializadoras da aprendizagem, por meio de um *feedback* dialógico, auxiliam seus alunos no processo reflexivo e na superação dos obstáculos, não apenas apontando o caminho, mas desafiando-os a construir suas próprias hipóteses para a apropriação do conhecimento.

Foi surpreendente também, constatar que existe um número maior de professores que se posicionam na etapa de transição, na qual as intenções de formatividade, gradativamente, vão se instalando e modificando a prática avaliativa. A avaliação, neste aspecto, é concebida como aliada, elemento de grande auxílio, parte integrante do processo educativo, no qual os erros são considerados momentos de aprendizagem.

Identificar o erro como um caminho para o acerto é imprescindível para configurar a avaliação formativa, pois, ao entender que só erra quem tenta

acertar, o professor reconhece e valoriza os esforços do aluno em busca da superação. É inconcebível, pois, negar a virtude do erro, se existe no professor a intenção de “formar” alunos reflexivos, que tenham condições, a partir de seus equívocos, construir novas aprendizagens.

Faz-se interessante também, registrar que, alguns dos participantes, mediante a solicitação para que representassem, por meio de desenho, o que sentem quando erram em situações avaliativas, relataram que, a simples realização do desenho foi suficiente para precipitar-lhes reflexões, ao declararem: *“Na verdade, eu nunca havia pensado a este respeito.”* (P 14). Da mesma forma, responder aos questionários ou as entrevistas também lhes propiciou repensar acerca de práticas que não funcionavam com determinados alunos, conforme relata P 9: *“Isto me leva a pensar que, se o aluno não alcança o objetivo desejado, de repente não é culpa dele não conseguir aprender, mas do professor, por não conseguir ensinar”*.

Mesmo não sendo este o objetivo do estudo, o fato de solicitar desenhos e/ou respostas fez com que alguns dos professores se contemplassem e se vissem com outros olhos. Portanto, foi impossível não considerar e não registrar mais este ganho da pesquisa.

Evidentemente, a maneira pela qual os professores avaliam a aprendizagem de seus alunos, reflete seu entendimento de conhecimento, suas concepções de aprendizagem, sua percepção do mundo, suas vivências cotidianas. Considerar o professor na integralidade de sua constituição impede subtrair a importância da subjetividade dos sentimentos desencadeados mediante ao erro em situações avaliativas, quer de seus alunos, quer de si próprios.

Ao tentar identificar predominâncias de sentimentos frente ao erro, analisando seus desdobramentos encadeados com a avaliação da aprendizagem, quer subordinada à lógica classificatória, quer à lógica formativa, foi possível mapear algumas correlações.

Alguns professores que consideram o seu próprio erro como algo ruim, que relatam o predomínio de sentimentos negativos de inferioridade, fragilidade, angústia, tristeza, aborrecimento e desorientação, denotam concepções avaliativas classificatórias. Para estes, o erro desempenhou um papel também negativo em sua vida acadêmica, perpetuado em sua vida profissional. Logo, em sua prática pedagógica avaliativa, corrigem ensinando o “correto” mediante cópia

não admitindo o erro como resposta, confirmando o potencial imobilizante de tais sentimentos, projetando sua história acadêmica sobre sua ação pedagógica.

Outro subgrupo relata sentimentos de questionamento ou tristeza frente ao erro, porém seguido de superação, o que lhes confere uma conotação mobilizadora. Ao transferir seus anseios para a ação docente este grupo de professores vislumbra no erro, fonte rica de informações para a aprendizagem e desafio para sua superação, fazendo uso do *feedback* dialógico, como ferramenta para a reestruturação e/ou construção da aprendizagem junto ao aluno.

Contudo, algumas constatações mostraram-se surpreendentes, como foi identificar que, alguns professores embora relatem o predomínio de emoções negativas frente às lembranças do próprio erro, conseguem valer-se delas como elementos para sua superação. Consequentemente, os sentimentos negativos advindos de suas vivências, que poderiam ter se tornado imobilizadores, serviram para alavancar uma concepção de erro construtivo, fonte de crescimento, parte essencial do processo de construção da aprendizagem, convertido em ações mobilizadoras e de enfrentamento, em prol da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Certamente, assumir novas atitudes avaliativas e implementá-las na prática não se configura tarefa fácil. Porém, o presente estudo permitiu identificar um número relevante de professores engajados em alternativas reflexivas para uma avaliação compromissada com a apropriação do conhecimento, por meio da abordagem do erro como elemento articulador do processo ensino/aprendizagem.

Repensar a forma de avaliar, de conceber o erro e de promover *feedback* se faz presente e extremamente. Porém, este estudo mostrou que, de forma mais intuitiva do que teórica, por meio de informações ou tateando no escuro, os professores vêm trilhando este caminho, gradativamente se dispondo a abandonar a postura tradicionalmente classificatória aproximando-se de uma mais compromissada com a construção da aprendizagem e, portanto, cada vez mais formativa.

Independentemente do processo de formação, os professores precisam ser retirados de sua rotina para, ao serem questionados, questionarem-se. Portanto, identifica-se a necessidade de oportunizar situações que lhes façam refletir e pensar, sair da acomodação, da ilusória zona de conforto, para, a partir dos

desafios, mobilizarem sua criatividade e competência, em busca da superação das dificuldades, quer do ensino, quer da aprendizagem.

Para tanto, faz-se urgente a necessidade de ampliar o instrumental avaliativo para além da teoria, propiciando diferentes experiências que permitam aos professores e alunos vivências para a construção da aprendizagem.

Trabalhar positivamente com o erro, fazendo uso dele para construir pontes, escalar montanhas e superar dificuldades, é essencial para desenvolver o senso crítico, a autonomia e as reflexões do aluno como protagonista do processo de ensino e aprendizagem, sem medo de ousar ou de arriscar. O estabelecimento firme deste contexto requer ação coletiva na qual, professores e alunos interfiram sempre que necessário para esta edificação.

Os resíduos classificatórios, remanescentes do passado, que persistem no presente, mesmo mediante tantos discursos e novas proposições teóricas necessitam ser superados. Faz-se essencial que os pequenos espaços, as nesgas de formatividade, mesmo que ainda tímidas, tornem-se cada vez maiores e mais amplas no trabalho docente.

Embora avaliar formativamente, encarando o erro como potencializador da aprendizagem, ainda sejam ações episódicas, alinhavá-las e cosê-las, pode ser capaz de transformar os pequenos recortes num belo trabalho, mesmo que ainda artesanal, por aqueles que, preocupam-se em empreender seus esforços para a construção de um exercício avaliativo em prol da aprendizagem, cada vez melhor e com mais qualidade.

Definitivamente é possível!

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. (Org.). *Avaliação e erro construtivo e libertador: uma teoria e prática includente em educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ABRECHT, R. *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Asa, 1994.

AFONSO, A. J. Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ALENCAR, E. S. (Org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992.

ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, 1986.

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L. (Ed.); CARDINET, J. (Ed.); PERRENOUD, P. (Ed.). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, 1986. p. 175-210.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. M. *Avaliar para conhecer: examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMARO, A.; MACEDO, L.; PÓVOA, A. *A arte de fazer questionários*. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto/Departamento de Química, 2005.

ANDRÉ, M. (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papyrus, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.

AQUINO, J. G. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

ASTOLFI, J. P. *El "error", um medio para ensinar*. Sevilha: Diada, 2003.

BALLESTER, M. et al. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Personal, 1977.

BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G. F. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1993.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1991.

BUENO, F. S. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: FTD; LISA, 1996.

CASSIANI, S.H.B.; CALIRI, M.H.L.; PELÁ, N.T.R. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. *Revista Latino-am Enfermagem*, v. 4, n. 3, p. 75-88, dez. 1996.

CACIONE, C. E. S. *Avaliação da aprendizagem: desvelando concepções de licenciados do curso de música*. 2004. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de ciências*. São Paulo: Cortez, 1997.

CATANI, D. B.; CALEGGIO, R. C. *Avaliação*. São Paulo: EDUNESP, 2009.

CHACÓN, I. M. G. *Matemática emocional*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 16, n. 02, p. 221-236, 2003.

CIANFLONE, A. R. L.; ANDRADE, E. N. F. de. Práticas avaliativas no ensino fundamental e cultura escolar. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 389-402, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 28 jan. 2012.

CORREA, R. R. *Avaliação formativa: o mapa conceitual na autorregulação da aprendizagem*. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

COSTA, G. L. M.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 2, 727-750, jul./dez. 2011.

DEPRESBÍTERES, L. *O desafio da avaliação da aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1989.

DERDYK, E. *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Scipione, 1989.

DEHEIN, C. J. F.; DEL PINO, M. A. B. Mulheres-professoras e mal-estar docente: a relação entre o gênero e a doença. In: EMPOS, 12, 2010. *Anais...* Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/cic/2010/cd/pdf/CH/CH_01_572.pdf> Acesso em: 04 abr. 2012.

DIETZSCH, J. M. *Espaços da linguagem na educação*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Org.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2007.

FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: EDUNESP, 2009.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. *O que é análise de conteúdo*. São Paulo: PUC, 1986.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTI, M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2000.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma Educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008.

GORNI, D. A. P. *Reestruturação do ensino fundamental do Paraná após a abertura democrática no Brasil: retrospectiva e perspectivas*. Londrina: Eduel, 2004.

GRAMINHA, S. S. V. Recursos metodológicos para pesquisas sobre riscos e problemas emocionais e comportamentais na infância. In: ROMANELLI, G. (Org.); BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (Org.) *Diálogos metodológicos sobre práticas de pesquisa*. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p. 71-86.

GUERRA, M. A. S. *Uma flecha no alvo: a avaliação como aprendizagem*. São Paulo: Loyola, 2007.

GUIMARÃES, H. *Ensinar matemática: concepções e práticas*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 1988.

GUIMARÃES, A. L. B. *A avaliação da aprendizagem em arte: desvelando realidades*. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

GÜNTHER, H. *Como elaborar um questionário: série planejamento de pesquisa nas ciências sociais*, n. 1. Brasília: Universidade de Brasília/Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

JACOMINI, M. A. *Educar sem reprovar*. São Paulo: Cortez, 2010.

LA TAILLE, Y. O erro na perspectiva piagetina. In: AQUINO, J. G. *Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

_____. O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. *Reflexão e Crítica*, São Paulo, n. 15, p. 13-25. 2002.

LA TORRE, S. *Aprender com os erros: o erro como estratégia de mudança*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LEITE, C. Um olhar curricular sobre a avaliação. In: LEITE C. (Org.). *Avaliar a avaliação*. Porto: Asa, 1995. p. 09-18.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. 5. ed. Goiânia, 2004.

LIMOEIRO CARDOSO, M. *La construccion de conocimientos*. México: Era, 1977.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. Para uma psicopedagogia construtivista. In: ALENCAR, E. S. de. (Org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, M. N. M. *Entrevista de pesquisa: a interação entrevistado/entrevistador*. Tese. (Doutorado) – Belo Horizonte, 1997.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARTINS, G. A. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTURANO, E. M. Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 15, p.135-142, 1999.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, p. 239-262, jul./set. 1993.

MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F; GOMES R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e a aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EduFSCar, 2002.

_____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007

MOTA, J. As funções do *feedback* pedagógico. *Horizonte*, Lisboa, v. 6, n. 31, p. 23-26, maio/jun. 1989.

NASCIMENTO, M. C. M. *Avaliação da aprendizagem: repercussões de modelos pedagógicos nas concepções docentes*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: repercussões, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 25-29, jul./dez. 1996.

_____. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*. São Paulo, v. 1, n. 3, p. 13-18, jul./dez. 1996.

NOGARO, A.; GRANELLA, E. O erro no processo ensino e aprendizagem. *Revista de Ciências Humanas*, v. 5, n. 5, p. 31-56, 2004. Disponível em: <http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/cienciashumanas/index.php?cod_edi=1>. Acesso em: 24 jul. 2010.

OLIVEIRA, C. A. S. Da era do conhecimento para a era da educação. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, v. 5, n. 16, p. 05-11, jul./set. 1997. Editorial.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, F. N.; MACEDO L. Resiliência e insucesso escolar: uma reflexão sobre as salas de apoio à aprendizagem. *Estudos e pesquisa em psicologia*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 983-104, 2011. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v11n3/artigos/pdf/v11n3a15.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

PÁDUA, E. M. M. *Metodologia de pesquisa: abordagem teórico-prática*. Campinas: Papyrus, 2000.

PARANÁ. Colégio Estadual Stella Maris. Ensino Fundamental, Médio e Profissional. *Projeto político pedagógico*. Andirá, 2010a.

_____. Colégio Estadual Barbosa Ferraz. Ensino Fundamental e Médio. *Projeto Político Pedagógico*. Andirá, 2010b.

PEREIRA, L. C.; SOUZA, N. A. Concepção e prática de avaliação: um confronto necessário no ensino médio. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 29, 191-207, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1070/1070.pdf>. Acesso em: 27 maio 2011.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, S. G. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, N. B. *O erro como estratégia didática: estudo do erro no ensino da matemática elementar*. Campinas: Papirus, 2000.

RABELO, E. H. *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

RAIZER, C. M. *Portfólio avaliativo: desvelando possibilidades para avaliação formativa*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

RIBEIRO, E. A. G. *Avaliação formativa em foco: concepção e características no discurso discente*. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ROSALES, C. *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Rio Tinto: Asa, 1992.

RUY, R. C. *Avaliação formativa no ensino fundamental II: possibilidades enunciadas na atuação docente*. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

RUY, R. C.; SOUZA, N. A. Avaliação formativa no ensino fundamental II: possibilidades de atuação docente. *Estudos em avaliação educacional*, v. 17, n. 35, p. 49-68, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pequisa/publicacoes/ae/arquivos/1339/1339.pdf>. Acesso em: 28 out. 2011.

SALINAS, D. *Prova amanhã!: a avaliação entre a teoria e a realidade*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAMPAIO, M. M.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas escolares. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, 2004.

SANCHES, E. C. *Avaliação na educação infantil e séries iniciais: um olhar sensível e reflexivo sobre o processo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANTAELLA, L. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicação na hiperídia*. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

SANTOS, S. R. dos; NÓBREGA, M. M. L. A busca da interação teoria e prática no sistema de informação em enfermagem: enfoque na teoria fundamentada nos dados. *Revista Latino-am Enfermagem*, v. 12, n. 3, p. 460 - 468, maio/jun., 2004.

SCALLON, G. Avaliação formativa e psicologia cognitiva: correntes e tendências. In: GRÉGOIRE, J. *Avaliando as aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SPIELBERGER, C. D. (Org.); VAGG, P. R. (Org.). The factor structure of the state – trait anxiety inventory. In: SARASON, I. G.; SPIELBERGER, C. D. *Stress and anxiety*. Washington: HEMISPHERE, v. 7, p. 95-109, 1980.

STAREPRAVO, R. A. et al. *Ih! errei!:* contribuições para uma prática mais competente. Pinhais: Melo, 2007.

SOUZA, N. A. *A avaliação da aprendizagem na construção do saber e do fazer docente*. 1999. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

_____. Avaliação da aprendizagem e atuação docente. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 29, p. 149-168, jan./jun. 2004.

_____. *Do erro à regulação da aprendizagem para a construção de uma avaliação formativa: projeto* Universidade Estadual de Londrina. Londrina: Fundação Araucária, UEL, 2009.

TEIXEIRA, J.; NUNES, L. *Avaliação escolar: da teoria à prática*. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, C. S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad, 1998.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, I. P. A. (Org.); FONSECA, M. *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas: Papirus, 2001.

WACHOVICS, L. A.; ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Práticas de avaliação da aprendizagem. In: *Cadernos temáticos*, 36 p. Universidade Federal do Paraná, Pró-reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro interdisciplinar de formação continuada de professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: Ed. UFPR, 2005.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, professor(a) que integra o quadro docente do(a) _____, estou ciente que o projeto de pesquisa do qual participo pretende **analisar a relação existente entre as concepções de erro e avaliação da aprendizagem, manifestas por professores do Ensino Fundamental II**. Também, estou tendo conhecimento dos objetivos específicos e dos procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos para consecução da pesquisa.

Como participante do estudo, estou ciente de que tenho plena liberdade para me retirar, a qualquer tempo, sem que ocorra qualquer prejuízo pessoal e/ou profissional. Ainda, fui informado(a) quanto a que a privacidade será garantida pelo sigilo quanto à identidade e/ou informações danosas, uma vez que os resultados da pesquisa serão divulgados periodicamente e ao seu término sem identificação dos participantes.

Estando ciente, consinto em participar da presente pesquisa respondendo ao questionário.

Em, _____

Nome completo

Assinatura

APÊNDICE B
ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E
PROFISSIONAL

DADOS PESSOAIS

Nome	
Idade	
e-mail	

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Graduação em	
Ano de conclusão	
Pós graduação em	
Ano de conclusão	
Pós graduação em	
Ano de conclusão	
Pós graduação em	
Ano de conclusão	
Outros	

SITUAÇÃO PROFISSIONAL

Nível de escolaridade no qual atua		
Instituição na qual atua		
Tempo de exercício profissional		
Disciplina(s) que ministra	Série e Nível	Tempo

APÊNDICE C
QUESTIONÁRIO ABERTO

1. Por que aceitou participar da pesquisa.

2. É importante avaliar a aprendizagem dos alunos? Liste 3 razões que justifiquem sua resposta.

3. Como você define avaliação da aprendizagem?

4. O que é, para você, avaliação classificatória?

5. O que é, para você, avaliação formativa?

6. O erro é importante no processo avaliativo? Liste três razões que justifiquem sua resposta.

7. Quais os instrumentos avaliativos que você utiliza para avaliar a aprendizagem de seus alunos? Liste-os, respeitando a ordem de importância / frequência com que o utiliza.

- a. _____
- b. _____
- c. _____
- d. _____
- e. _____
- f. _____

8. Para os dois primeiros instrumentos indicados, explique o tipo de informação que ele lhe fornece.

a. _____

b. _____

9. Descreva uma situação avaliativa empreendida por você e descreva como procedeu à devolutiva para os alunos.

10. Liste, no mínimo, 3 dificuldades que você enfrenta para avaliar a aprendizagem de seus alunos.

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. O que é avaliação da aprendizagem?

2. Você exerce a avaliação formativa ou a classificatória? Justifique, descrevendo uma ou mais situações promovidas junto aos seus alunos.
3. O que é o erro para você?
4. Você aborda os erros de seus alunos (promove *feedback*)? Por quê? Como?
5. Qual é o instrumento avaliativo mais utilizado por você? Por quê?
6. O que você faz com os resultados das atividades avaliativas propostas? Eles se configuram como indicadores informacionais para repensar o ensino e recompor o trabalho pedagógico?
7. Você promove processos de “recuperação de conteúdo” ou de “recuperação de nota”? Por quê? Como?
8. Os resultados aferidos nos instrumentos avaliativos contribuem – como? – para a variabilidade didática em suas salas de aula?
9. Como você promove o *feedback* nas situações avaliativas? Você considera suficiente? Por quê?
10. É importante diversificar instrumentos avaliativos? Por quê?
11. Qual é o tipo de informação que você busca quando propõe uma atividade avaliativa para os seus alunos?
12. O que você mudaria na avaliação da aprendizagem que promove, se pudesse?
13. O que você considera ótimo na avaliação da aprendizagem que promove?
14. Qual a sua maior dificuldade para avaliar a aprendizagem de seus alunos?
15. Qual a sua maior dificuldade para promover uma avaliação formativa?

Observação: Questões diferentes podem surgir no decorrer da entrevista, assim como a sequência das questões podem ser alteradas, por tratar-se de uma entrevista semiaberta.