

**UNIRIO**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

**Roberta Gonçalves Ramalho**

**A QUESTÃO DO ERRO EM AVALIAÇÃO**

Rio de Janeiro

2011

**Roberta Gonçalves Ramalho**

**A QUESTÃO DO ERRO EM AVALIAÇÃO**

Monografia apresentada junto a Escola de Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à graduação / licenciatura plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Claudia de Oliveira Fernandes

Rio de Janeiro

2011

**Roberta Gonçalves Ramalho**

**A QUESTÃO DO ERRO EM AVALIAÇÃO**

Monografia apresentada junto a Escola de Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à graduação / licenciatura plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Claudia de Oliveira Fernandes

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Claudia de Oliveira Fernandes  
UNIRIO

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Elena Viana Souza  
UNIRIO

Rio de Janeiro, 19 de julho de 2011.

Aos meus amados pais

Roberto dos Santos Ramalho e

Sueli Gomes Gonçalves

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus pelo dom da vida;

Ao meu saudoso pai por ter me ensinado na prática que “o melhor conselho é o exemplo.”. Ninguém, estando ausente, se faz tão presente agora quanto você;

À minha amada mãe por ter me ensinado a ser “gente” que respeita “gente”, sem a sua ajuda e fortaleza esta seria uma tarefa interminável;

À minha orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Claudia de Oliveira Fernandes por sua paciência e compreensão, me mostrando o que de fato é ser uma verdadeira educadora;

Ao meu querido Raphael por seu apoio e carinho, já que nos méritos dessa conquista há muito de sua presença.

Às minhas amigas Luana e Adriana, por terem feito dessa jornada mais feliz com sua amizade.

*Se a educação sozinha não pode  
transformar a sociedade, sem ela,  
tampouco a sociedade muda.*

Paulo Freire

## RESUMO

O presente trabalho vem apresentar a importância da prática pedagógica no sentido de conceituar a avaliação educacional a fim de que esta possa ser considerada de fato parte integrante do processo ensino-aprendizagem comprometido com uma educação integral que objetive a formação de cidadãos críticos e autônomos, utilizando para tanto o enfoque do erro como fonte de valiosos diagnósticos acerca da construção do conhecimento e não mais como elemento de exclusão e depreciação dos estudantes como vem sendo feito ao longo dos tempos, acarretando entre outros prejuízos no acentuado fenômeno de evasão escolar. Assim em um primeiro momento, o estudo pretende confrontar as perspectivas de avaliação que buscam tão somente julgar a capacidade do educando em reter informações e as perspectivas que se apresentam, solidamente, comprometidas com as questões éticas inerentes a todo contexto educacional e conseqüentemente com uma aprendizagem eficaz, entrando, posteriormente, na questão propriamente dita do erro como forte elemento de construção, através da possibilidade de análise conferida por ele, passando pela correção como ato que requer profunda sensibilidade e atenção no intuito de retirá-lo da perspectiva de negação. Encerrando com um breve relato das experiências da autora, futura pedagoga, diante da questão do erro em avaliação ao longo de sua vida e o valor de tais experiências como norteadoras de sua prática.

**Palavras-chave:** Educação, avaliação, erro, pedagogia.

## ABSTRACT

This work comes to present the importance of pedagogical practice in order to conceptualize the educational assessment in order that it can be in fact considered an integral part of the teaching-learning process compromised with a comprehensive education that focuses on the formation of autonomous and critical citizens, using for this the conception of error as a source of valuable diagnostics about the knowledge construction and not more as an element of exclusion and depreciation of students as has been done over time, resulting in severe losses like the phenomenon of school evasion. So at first the study intends to confront the prospect of assessment that only wants to judge the student's ability to retain information and perspectives that have firmly committed to the ethical issues inherent in any educational context and consequently to the effective learning, entering later in the issue of error like a strong element of construction, through the possibility of analysis afforded by it, through the correction as an act that requires deep sensitivity and attention in order to remove it from the denial perspective. Ending with a brief account about author's experiences, as a future educator, in front of error issue in assessment throughout her life and the value of such experiences as guiding their practice.

**Keywords:** Education, assessment, error, pedagogy.



## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
1.1 PROBLEMA.....	10
1.2 OBJETIVOS.....	11
1.3 JUSTIFICATIVA.....	11
1.4 METODOLOGIA.....	12
2. O ATO DE AVALIAR.....	13
3. A QUESTÃO DO ERRO EM ÂMBITO EDUCACIONAL.....	19
3.1 A QUESTÃO DO ERRO EM AVALIAÇÃO.....	20
3.2 A QUESTÃO DO ERRO EM AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA.....	24
4. AS EXPERIÊNCIAS DE UMA FUTURA PEDAGOGA NO QUE DIZ RESPEITO A QUESTÃO DO ERRO EM AVALIAÇÃO.....	26
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
REFERÊNCIAS.....	31
BIBLIOGRAFIA DE APOIO.....	31

## 1. INTRODUÇÃO

Como todo formando das mais diversas áreas acadêmicas, deparei-me com a perspectiva de conclusão do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a consequente necessidade da escolha de um tema para elaboração de minha monografia; escolha esta nem um pouco fácil, tendo em vista que a área da educação, com o perdão do termo, acaba sendo extremamente viciante em sua totalidade. Acabei tendo de entrar em um processo de recapitulação. Guardar os textos e os diversos materiais utilizados em cada disciplina me foi muito útil. Revirei todos os meus guardados, reli textos e algumas de minhas próprias anotações. No decorrer desse *flashback*, não houve como escapar das fantásticas lembranças que a pasta do quinto período deixou escapar ao ser aberta, especificamente, na disciplina de Avaliação Educacional, brilhantemente ministrada pela Professora Claudia Fernandes.

Pronto! Minha escolha estava feita, queria escrever sobre avaliação, mas ao contrário de uma solução tal escolha trouxe-me um desafio a mais: AVALIAÇÃO? Novamente? Mais uma monografia de um futuro pedagogo sobre avaliação? Um tema exaustivamente explorado, estudado, pesquisado; Afonso, Arena, Barriga, Bicudo, Castro, Davis, Depresbiteris, Esposito, Esteban, Franco, Fernandes, Garcia, Geraldi, Hoffmann, Luckesi, Loch, Penin, Santos Silva, Saul, Silva Júnior, Souza e tantos outros. De fato, não há como negar que avaliação é um tema sobre o qual se fala muito, se escreve muito, se pesquisa muito, mas também é inegável que trata-se de um tema inesgotável.

O termo avaliar possui sua origem no latim, advindo da composição *a-valere*, que significa "dar valor", entretanto o verdadeiro conceito de avaliação é estabelecido a partir da prática do educador, tendo em vista que uma avaliação pautada apenas no julgamento do certo e do errado, traduzidos através da atribuição de valores numéricos se encerra no momento em que é realizada a verificação da "transmissão do conteúdo", com o objetivo único e exclusivo de classificar o educando como detentor, ou não, daquele conhecimento, enquanto uma avaliação ética tem por objetivo arrecadar elementos, a fim de que ambos os participantes do processo ensino-aprendizagem possam se posicionar no sentido de propiciar uma

construção efetiva do conhecimento, levando em consideração todas as circunstâncias inerentes a tal processo.

### **1.1. Problema**

A atual prática escolar acabou por estabelecer como característica essencial à avaliação o julgamento e não o diagnóstico, como se espera em uma educação integral; sendo assim a capacidade analítica da avaliação que poderia funcionar como marco inicial no sentido de novas ações acerca do processo ensino-aprendizagem acaba por perder espaço para um interesse exclusivamente classificatório de acordo com padrões predeterminados e conhecimentos fechados, permitindo que, do ponto de vista escolar, um sujeito possa ser apontado como capaz ou incapaz, apontamentos estes que posteriormente tornam-se registros numéricos. É esperado que todo educador tenha claro que as avaliações apresentam pistas mutáveis que se inseridas num contexto de aprendizagem significativa podem ser transformadas e utilizadas como base na construção do conhecimento. Entretanto, parece que muitos preferem que isto não ocorra, uma vez que optam por, definitivamente, utilizar as avaliações como simples fonte de obtenção de notas, no intuito de punir o aluno por seu desempenho supostamente inadequado; nesta perspectiva, o ato avaliativo perde sua possibilidade de configurar-se como um elemento de reflexão acerca da prática a fim de que retornando à ela, posteriormente, possa adequá-la as demandas identificadas. De fato, o momento de avaliação deveria ser um "momento de fôlego", para que no momento seguinte novos passos pudessem ser dados no sentido de um trabalho contextualizado e efetivo e nunca um momento de encerramento do processo de construção do conhecimento, principalmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem. Assim fica claro que, com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com uma função diagnóstica, considerando os aspectos éticos, sociais e afetivos inerentes à ela, poderá servir para essa finalidade.

## **1.2 Objetivos**

Sabendo que a avaliação é essencial à educação e indissociável enquanto concebida como problematização, o objetivo do presente trabalho gira em torno de elaborar uma reflexão crítica acerca da concepção de avaliação que impregna a prática escolar contemporânea, formando sujeitos com baixa auto-estima, desmotivados e amedrontados diante da questão do erro, cujo qual servirá como elemento central da discussão, no intuito de , por sua vez, apresentar-se como fonte de subsídios essenciais às lacunas da aprendizagem e não mais como instrumento de punição a não obtenção dos resultados previamente estabelecidos como desejáveis. Vislumbra-se que, ao fim do trabalho, possa ter ficado claro que educar é fazer ato do sujeito, é criar seres capazes de problematizar o mundo em que vivem para superar contradições e que o erro como elemento essencial à condição humana pode servir como aliado na busca pelo progresso e pela construção de novos saberes em todos os âmbitos da vida.

## **1.3 Justificativa**

Hoje o fenômeno avaliação é um fenômeno indefinido, usando termos com diferentes significados relacionados à prática avaliativa tradicional, onde somente o ato de atribuir notas e registrá-las é denominado avaliação. Assim, partindo desse contexto, educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos no processo educativo. É, portanto, necessária a tomada de consciência e a reflexão a respeito dessa compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados cuja utilização, na prática pedagógica, desconsidera o educando como sujeito humano histórico, classificando-o de forma impessoal e distante para o resto de sua vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, tendo em vista que as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformarão em documentos legalmente definidos. Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço

de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação. O educador, no intuito de dar um novo encaminhamento para a prática da avaliação escolar deverá estar preocupado em redefinir ou em definir propriamente os rumos de sua ação pedagógica, pois ela não é neutra, inserindo-se num contexto maior e estando a serviço dele. O primeiro passo fundamental para que isso ocorra é assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito, de tal modo que possa orientar o planejamento, a execução e a avaliação.

#### **1.4 Metodologia**

O presente trabalho baseia-se na pesquisa bibliográfica como fonte de informação e estudo a fim de consolidar a revisão, análise e sistematização de conceitos anteriormente elaborados acerca do tema avaliação no contexto educacional, fundamentando-se em contribuições que ampliam a reflexão relativa a questão do erro dentro desta perspectiva.

## 2. O ATO DE AVALIAR

Ao longo da história, o ato avaliativo estabeleceu-se como um elemento de controle com o objetivo de propiciar uma seleção que traz como uma inevitável consequência um traiçoeiro processo de exclusão, tendo como um de seus primeiros marcos históricos a utilização dos exames na antiga burocracia chinesa como meio de seleção para admissão de *funcionários* para o serviço público, fazendo dele instrumento de controle social. (SANTOS, 2008)

Não muito distante das impressões advindas da pesquisa sobre os antecessores da avaliação ao longo da história, o ato de avaliar atualmente praticado em muitas instituições escolares composto por provas, testes e diversos outros elementos tem se apresentado como um ato de caráter excludente, que visa selecionar o aparentemente “mais preparado” e, certamente, por conta disso, a preocupação com a avaliação não seja um assunto novo no âmbito da educação. Alguns educadores através dos tempos vêm se esforçando em identificar os problemas do ato avaliativo, constantemente buscando soluções que favoreçam mudanças em todo o sistema. Entretanto, mudanças exigem trabalho, convicção, suporte econômico e tempo e, talvez, seja por isso que os avanços de algumas ideias venham se dando de forma lenta, tendo em vista que de um lado existem as pedagogias que buscam oferecer meios para a transformação social, entretanto, do outro, ainda estão as que pretendem a conservação da sociedade possibilitando a perpetuação de uma corrente muito forte e conservadora, impedindo que ocorram mudanças, avaliando através de métodos tradicionais, centrados na transmissão dos conteúdos, no professor detentor de todo poder e sabedoria e, muitas vezes, mascarando a existência de diferentes classes sociais com os discursos de igualdade, e da prática da homogeneização, esquecendo que as experiências vividas pelos alunos provocam o desenvolvimento de habilidades e a produção de conhecimentos diferentes e que, por isso, requerem também condições diferentes de avaliação. No sentido oposto, observamos correntes pedagógicas trabalhando arduamente por uma educação em sua concepção ética, inclusiva, que não estabeleça como meta a simples transmissão de conteúdos, fazendo urgente a necessidade de um espaço escolar que possibilite um desenvolvimento amplo ao educando em sua formação como ser humano, como cidadão autônomo consciente

de seu papel na sociedade, onde a aprendizagem se coloca como mais um elemento do processo e não seu objetivo único e exclusivo, conjugando à esta concepção ética de educação uma avaliação que vise detectar o *ainda não saber* do educando, a fim de fazer com que o mesmo perceba tal elemento e possa trabalhar na perspectiva de uma construção eficaz do conhecimento, e o educador, por sua vez, possa reconsiderar seus métodos, a fim de encontrar maneiras à orientá-lo neste sentido de forma adequada ao seu perfil, atribuindo à educação o caráter de um trabalho em equipe, onde educador e educando colaborem entre si, a fim de construir uma aprendizagem significativa.

Abre-se aí então um espaço para ressaltar a importância do estabelecimento de um perfil do educando como embasamento na construção de todo processo ensino-aprendizagem, tendo em vista que a questão da diferença necessita ser contemplada com extrema sensibilidade, principalmente no que se refere à avaliação; não há como estabelecer um mesmo critério de avaliação para pessoas com experiências distintas, tendo em vista que, como dito anteriormente, o processo de aprendizagem sempre se desenvolve em um ambiente impregnado pelas experiências e conhecimentos construídos ao longo de toda vida pelos sujeitos ali envolvidos e que a avaliação, por tratar-se de um elemento integrante de tal processo, deve estar passível de adaptações e reestruturações sempre que se fizer necessário. Dessa forma, é válido deixar claro que, dificilmente, haverá aprendizagens significativas em um processo que, por exemplo, envolva palavras estranhas a realidade social/cultural dos sujeitos participantes. Nesse sentido, cabe colocar que uma avaliação excludente legítima determinados saberes e conhecimentos que acabam por se configurar como exclusividade da classe dominante, propiciando que para os estudantes pertencentes à essa classe os resultados na avaliação dependam única e exclusivamente de sua performance escolar e para os estudantes das classes menos favorecidas tais resultados estejam primordialmente ligados à suas condições de vida, econômicas, sociais e culturais e muito pouco ao seu real desempenho no processo ensino-aprendizagem, tendo em vista a extrema distância entre as exigências e expectativas da escola em relação à sua realidade. Em outras palavras, a avaliação excludente pautada em saberes predeterminados advindos da cultura dominante funciona como elemento de manutenção à uma sociedade também excludente que valida o conhecimento de

uns em detrimento do conhecimento de outros e confere força ao perfil social estático e imutável que retira da educação sua essência transformadora.

Outro ponto interessante a se destacar trata-se da avaliação no âmbito da juventude, que nas últimas duas décadas configura-se como uma categoria política que possui suas especificidades e, portanto suas necessidades particulares. Ao longo de anos, pensou-se nos elementos educacionais relacionados à infância, porém faz-se urgente repensá-los e contextualizá-los à juventude que por si só já se apresenta como uma condição conflituosa, caracterizada por um descompasso de gerações; o espaço propriamente “reservado” à juventude está no ensino Médio e Superior, quando os interesses não são claros e os índices de evasão se configuram como os maiores, e a avaliação pode ser uma peça fundamental no sentido de interpretar este fato.

Uma avaliação excludente, descontextualizada, certamente favorecerá o aumento dos índices de evasão, e a escola precisa conquistar o jovem nessa fase tão conflituosa de sua existência, mostrar-se receptiva e disponível a ouvir e repensar suas propostas de acordo com as especificidades não só da categoria, mas também de cada ser pertencente a ela. Dessa forma, pode-se então colocar que uma avaliação mal estruturada limita as oportunidades educacionais e sociais na medida em que legitima determinada cultura em detrimento de outras e legitima determinada forma de relação com a cultura, em detrimento de outras formas.

No campo da educação popular, a avaliação exerce um papel ainda mais importante, tendo em vista que desde os primórdios da sua existência na história dos povos o ato avaliativo vem atender a uma sociedade dominante de acordo com as suas necessidades e anseios, tornando-se imutável e enraizada ao controle das oportunidades educacionais e para dissimulação das desigualdades sociais. Dessa forma, em uma educação de formação humana é preciso que se tenha por objetivo detectar as dificuldades de ambos os lados envolvidos no processo de aprendizagem e, a partir desta detecção, oferecer ao sujeito a possibilidade de entrar em um processo de auto-avaliação, a fim de verificar o porquê das dificuldades encontradas e começar a elaborar estratégias de mudanças na sua participação neste processo, a fim de que esta participação possa se tornar mais proveitosa na efetivação concreta da aprendizagem; e envolvidos neste processo de auto-avaliação, encontram-se perspectivas de autocrescimento e autoconhecimento, que pressupõem um olhar mais profundo e crítico não só sobre suas próprias



atitudes e métodos, mas também sobre a relação que se desenvolve com o outro, já que um dos elementos necessários a uma auto-avaliação é a análise de sua própria postura na relação com o outro, tendo em vista que esta auto-avaliação tem por objetivo um melhor desempenho num trabalho de aprendizagem em conjunto.

Até aqui vem se estabelecendo paralelos entre uma avaliação excludente que valida um saber pré-estabelecido, fechado e exterior ao sujeito, e uma avaliação ética e comprometida com a real essência da educação, como forma de transformação social que faz dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, sujeitos ativos na construção do conhecimento como resultado da experiência e da análise crítica de tal experiência. Tais paralelos possibilitaram a percepção de que, embora, muito ainda necessite ser feito, não foram poucas as mudanças ocorridas no âmbito da educação nacional e conseqüentemente do processo avaliativo, inclusive nas questões subjacentes à legislação onde se pode observar a obrigatoriedade das provas como instrumento de uma avaliação supostamente eficaz e exclusivamente válida, dando espaço a novos elementos, inclusive de caráter extremamente subjetivos, que possibilitem o acompanhamento do desempenho do aluno de forma ampla e contínua, capaz de registrar de fato o seu desenvolvimento, conforme ressaltam os Parâmetros Curriculares Nacionais, logo em sua introdução quando colocam:

avaliação como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informação sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo, ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho.

(PCN, 1997, Introdução, p. 81)

De acordo com o exposto até o presente momento e preparando-nos para prosseguir ao próximo capítulo deste trabalho que configura-se como o foco central de toda monografia, devemos ter clara a ideia de que à avaliação jamais se poderia atribuir caráter punitivo e classificatório, tendo em vista que na educação, como elemento de transformação social, não pode haver espaço para ferramentas que reforcem o fracasso, a incapacidade, a incompetência, como o faz tal forma de avaliação que é capaz de criar no educando um complexo de inferioridade e

submissão, impossibilitador da capacidade de análise e criação de um senso crítico essenciais a formação de um cidadão autônomo e participativo socialmente. Ao contrário, a educação que se faz urgente em nosso país deve ter na avaliação uma fonte extra de motivação por meio de uma reflexão que permita a construção de meios para se alcançar os objetivos pretendidos de forma mais adequada, superando as dificuldades e para tanto tendo como primeiro passo a sua identificação e a possibilidade de se estabelecer estratégias conjuntas e co-participativas, o que necessita que o educador tenha a consciência e a capacidade de atribuir à avaliação e à educação de forma geral, o caráter de um verdadeiro e poderoso instrumento de respeito mútuo, de igualdade de intelecto, independente de classe social, ou qualquer outro elemento, inclusive, a posição ocupada em sala de aula. Quanto à importância da postura do educador e de sua tomada de decisões no sentido de não possibilitar a distorção do real objetivo da avaliação dentro de uma concepção de educação integral e inclusiva, Loch nos apresenta brilhantemente o caráter dialógico que se necessita empregar ao longo do processo.

As pessoas não nascem éticas, elas se tornam éticas a partir de sua formação e se formam na medida em que tomam conhecimento de si mesmas nas relações que estabelecem consigo mesmas, com os outros e com o mundo, e a avaliação tem papel decisivo nesse processo de autoconhecimento [...] Avaliar é tomar partido, é aceitar o outro como ele se apresenta, é ter responsabilidade, compromisso com o outro e, portanto consigo mesmo [...] (LOCH, 2008. p.104-105)

Para fechar este capítulo trabalhando com a concepção de avaliação como parte do processo ensino-aprendizagem, dentro de uma perspectiva de educação transformadora e inclusiva, capaz de considerar todas as formas de cultura como elementos de identidade e atribuir importância e significado a cada etapa do processo, se faz necessário, nesse momento, uma superficial análise acerca da diferença contida entre julgamento e avaliação, conforme nos apresenta Luckesi (1995) colocando que o julgamento constitui-se num parecer sobre uma situação do ponto de vista do positivo e do negativo, do certo e do errado, enquanto a avaliação por sua vez acolhe alguma coisa, ato, pessoa ou situação, reconhecendo-a como ela é, para aí então estruturar uma tomada de ação, sem preocupar-se em dissociar o erro do acerto, considerando apenas o que existe naquele momento e que por existir pode ser modificado, sem selecionar ou excluir,

colocando-a como um *“ato amoroso”* (LUCKESI,1995) que possui por objetivo essencialmente diagnosticar, acolher e reincluir o educando, pelos mais variados meios, no processo de aprendizagem, de tal forma que integre todas as suas experiências de vida. Abre-se assim um espaço para o próximo capítulo que vem chegando para tratar justamente da questão inerente ao certo e o errado, no âmbito do processo avaliativo e a respectiva importância que tais elementos atribuem à relação ensino-aprendizagem tanto no sentido de diagnóstico sobre um *ainda não saber*, quanto principalmente no sentido *do que já se sabe e do que se sabe agora que não se sabia antes* como forma eficaz, talvez a mais eficaz, de avaliação do desenvolvimento e construção do conhecimento, como mais uma vez nos diz Luckesi (1995, p.58): *“o erro não é fonte de castigo, mas suporte para o crescimento”*, já que é através do “erro” do educando que o educador tem a possibilidade de identificar quais são os conhecimentos existentes até aquele determinado ponto do processo e qual trabalho deverá ser feito a partir dali a fim de se alcançar os resultados almejados por meio de uma reconstrução e revalidação de determinados conceitos, o que acaba por fazer dele, do “tão temido e desprezível erro” um articulador de novos saberes. Dessa forma, nos aprofundaremos a seguir na questão do erro em avaliação.

### 3. A QUESTÃO DO ERRO NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Desde sempre, uma criança ouve que somente caindo aprenderá a andar de bicicleta; desde sempre, é sabido que as verdades convictas da ciência de hoje eram apenas crenças num passado não muito distante, posteriormente comprovadas como verdadeiras através da validação da experiência, atingindo assim o patamar de conhecimentos academicamente aceitos. Desde sempre, esbarra-se e convive-se com o erro em todos os setores da vida, por que então esse enorme drama no qual a escola acaba por transformar o erro? Por que então o erro reconhecido como fonte dos maiores saberes em diversos âmbitos ser tão rechaçado justamente no local instituído aos saberes, ao conhecimento? Discutamos a questão do erro em avaliação.

A fim de nortear o espaço escolar ao qual nos referimos, ao tratar da questão do erro, pode-se apontar que tal espaço apresenta como uma de suas características mais fortes as relações interpessoais existentes entre alunos-alunos, alunos-professores, professores-professores e comunidade escolar como um todo. Dessa forma, é válido que, inicialmente, busquemos pontuar a relação de cada um dos envolvidos nesse processo com o erro. Para o aluno o erro é, se não o maior, um dos maiores medos e a causa das maiores dificuldades de aprendizagem; participar de uma aula, fazer a tão temida “prova”, não alcançar as expectativas, estar exposto, ver-se diante de todos representado por seu próprio fracasso, tirar a temida nota baixa. Talvez seja mesmo muito mais fácil “sair à francesa” de toda esta exposição, de toda essa tortura, pois não estar na escola acaba por liberá-lo da angustiante tensão que a probabilidade de momentos vexatórios que se apresentam como iminentes ao longo de todo processo causa. Luckesi (1990) comenta que, historicamente, o erro tem dado margem a diversas formas de castigos, variando desde violência física de antigamente até a agressão moral (não menos violenta) dos dias de hoje. Segundo o autor, o ato de castigar os alunos por erros cometidos decorre de uma procura pelos culpados. E se há um culpado, neste caso o aluno (o supostamente mais fraco), haveria de ser tomada uma medida punitiva em relação a ele. Dessa forma a abordagem negativa presente neste caso acaba por se configurar com fonte de grande frustração para o aluno o que tende a desencadear um processo de acomodação e desinteresse pela escola; estamos aí diante de uma

das mais graves causas do forte fenômeno de evasão escolar que assola a educação nacional há muito.

O professor por sua vez, na maior parte do tempo, considera o erro como algo inaceitável, passível de punição, por tratar-se do reflexo de uma falta de empenho e vontade ou até mesmo e pior ainda, por falta de habilidade e capacidade o que nem com punição poderia ser resolvido, pois visto assim seria algo imutável contra o qual não se vale a pena “lutar”. No âmbito geral da comunidade escolar, o erro conquista o “importante papel” de definir os resultados aguardados durante todo o período letivo, para não dizer o único resultado na maior parte das vezes, a promoção para um nível posterior ou a reprovação, a determinação final da incapacidade do sujeito em alcançar o que se esperava dele, o último e derradeiro julgamento de que ele não foi capaz de alcançar o objetivo que perseguiu durante um valioso tempo de sua vida, tempo este que futuramente poderá lhe fazer uma enorme falta, principalmente, quando tratamos de sujeitos pertencentes a classes menos favorecidas, com as chances de levar uma vida digna estritamente limitadas a educação, uma educação que se apresenta tão distante de sua realidade que acaba por tornar-se mais uma forma de dizer-lhe que jamais será capaz de alcançar seus objetivos e modificar sua realidade.

Diante do exposto eis então a questão: Como falar do erro no âmbito educacional sem falar da avaliação? Muitas poderiam ser as tentativas já que o erro, como dito anteriormente, é essencial à condição humana, mas com um pouco mais de reflexão fica claro que a questão do erro em educação está intimamente relacionada aos processos de avaliação e que as consequências de uma má formação do conceito de erro podem ser destrutivas e traumatizantes, quando no contexto de uma avaliação de caráter excludente que visa separar o “apto” do “não apto”.

### **3.1. A questão do erro em avaliação.**

Ao se pensar em avaliação como um elemento complexo e integrante do processo ensino-aprendizagem, muitas são as razões a que se pode atribuir o erro e somente nesta frase uma já se faz clara. Justamente por tratar-se de um elemento

integrante do processo ensino-aprendizagem, a avaliação precisa ser coerente com todos os demais elementos pertencentes a tal processo, senão os erros identificados nesta avaliação perdem seu significado e passam a ser somente um instrumento de punição vazio de qualquer pretensão pedagógica. Uma turma que normalmente tem aulas práticas, visuais, táteis dificilmente se “sairá bem” em um prova com características estritamente teóricas; uma aula enfadonha, mecânica, jamais abrirá espaço para uma avaliação dinâmica e experimental. Dessa forma, fica claro que uma avaliação fora de contexto propiciará o surgimento de muitos erros; abre-se aí espaço para mais um elemento capaz de mascarar o erro e gerar severos prejuízos, trata-se da questão emocional envolvida em todo o processo, e extremamente sobressaltada em relação à avaliação. Quem não se lembra de uma noite mal dormida antes de uma prova, ou do frio na barriga e as mãos suando durante uma arguição de tabuada? Ser avaliado ganhou um aspecto apavorante justamente por estarmos inseridos em uma sociedade que não tolera o erro. Ser avaliado é tentar desvencilhar-se de “armadilhas” montadas para derrubar o sujeito e trazer à tona seu fracasso, e aquela história de que *“um diamante é um pedaço de carvão que saiu-se bem sob pressão”* não passa de um clichê irritantemente mentiroso, tendo em vista que estar tenso nunca possibilitou a ninguém mostrar suas habilidades e ser capaz de fazer qualquer coisa que seja, ainda mais quando sabe-se que muitas são as pessoas depositantes de suas expectativas naquele fatídico momento.

Afora os elementos apresentados como “maquiadores” do erro, muitos outros também devem ser considerados quando no momento de uma avaliação eficaz. A falta de atenção, que pode ser atribuída a fatores biológicos, como fome, sono e calor, entre outros; ou psicológicos como irritação e preocupações; o cansaço diante de um método avaliativo enfadonho e desinteressante; a ansiedade advinda da extrema expectativa e cobrança dos pais, dos professores, dos colegas. Diante disso faz-se necessário ressaltar a extrema importância em considerarem-se todos os fatores inerentes a um processo avaliativo, quando no intuito de estabelecer-se uma avaliação eficaz. E o que seria uma avaliação eficaz no que diz respeito a questão do erro?

Em uma avaliação eficaz, o erro perde o aspecto negativo e passa a ocupar um papel importante na identificação de pontos essenciais à construção do conhecimento. Para tanto, é necessário que o professor problematize os erros, tendo em vista que os mesmos são capazes de conferir notoriedade às lacunas de

aprendizagem, criando a possibilidade de propor novas ações e novas atividades, oportunizando dessa forma a construção do conhecimento. Vejamos adiante algumas considerações que tiram o erro da inércia e conferem a ele a aceitação como parte do processo de construção sobre o qual nos fala Esteban (2002).

O erro como elemento do ainda não saber diante de uma avaliação diagnóstica possibilita ao professor identificar o ponto de partida para o desenvolvimento de seu trabalho no sentido de fornecer ao seu aluno os materiais necessários a avançar de forma coerente e dialógica.

A partir da elaboração de crenças construímos verdades que, por sua vez, se exploradas transformam-se em novas verdades que são capazes de dar origem a novas crenças e forma-se assim um círculo de exploração, experiências e possibilidades que permitem a construção de conhecimentos sólidos e não apenas a assimilação de conteúdos. Dessa forma, o erro possibilita que o professor identifique justamente essas crenças que funcionarão como alicerces na edificação dos pilares do saber, conforme nos fala a autora:

As respostas somente são consideradas “erradas” quando comparadas a um padrão predefinido como acerto, abandonando os modelos a serem alcançados, o erro, como elemento negativo, deixa de existir. Cada resposta dada pode ser aprofundada, discutida, ampliada, o que não a caracteriza como errada (ESTEBAN, 2002, p. 142).

Outra característica de suma importância do erro é a abertura que ele traz para um momento de reflexão por parte do professor diante de sua prática. Se o aluno erra, isso tem grandes probabilidades de ser uma pista de que algo de errado também está ocorrendo no processo ensino-aprendizagem. E, se esse “algo” estiver relacionado à prática do professor, e se a abordagem deste ou daquele conceito não estiver adequada, se a proposta de trabalho sobre este ou aquele tema não for coerente com o contexto sociocultural daquele aluno ou grupo? A avaliação deve servir como um momento no qual uma pausa reflexiva seja feita buscando adequação de forma mútua, e este talvez seja um dos maiores problemas que a avaliação que valida a questão do erro enfrenta nas salas de aula ao longo dos tempos.

Colocar sob análise a prática do professor, pode ser encarado por muitos como uma desconfiança acerca de sua competência. Quer dizer, então, que se através da avaliação pode-se identificar uma necessidade de alteração no método de trabalho daquele “detentor do conhecimento”, então essa tal avaliação dialógica

pode apontar um possível não acerto do professor. Mas, se até aqui, em suas correções esse mesmo professor considerava incorreções como erros passíveis de punição e identificadores de falta de aptidão, então, ele agora é o não apto.

O caçador de erros encontra seu próprio erro, eis, então, o momento em que a educação transformadora esbarra na vaidade, no medo do novo, nas amarras das tradições. Por que permitir que a avaliação elaborada por mim, professor, detentor do conhecimento para me certificar de que meus alunos foram capazes de absorver todos os ensinamentos, seja um instrumento de questionamento sobre a minha própria prática, se é mesmo muito mais fácil culpar meu aluno por não ser capaz de aprender e puni-lo unilateralmente com o erro? Simplesmente, porque um professor só poderá ser considerado de fato um educador quando tiver claro, em sua prática, que reter a informação não é um objetivo do processo ensino-aprendizagem e sim saber lidar com as informações que lhe são fornecidas a todo instante por diversas fontes, fazendo delas bases para lidar com possíveis problemas e a partir daí obter novas informações e construir novos saberes, tendo em vista que aprender não é estocar informações e sim ser capaz de transformá-las a fim de facilitar seu relacionamento com o mundo que o circunda.

Por fim apresenta-se o erro como riquíssimo elemento de auto-avaliação por parte do aluno. Quando o educador se propõe a ensinar o educando a pensar criticamente sobre o erro, confere-lhe a oportunidade de mais que identificá-los, compreender as circunstâncias dos mesmos a fim de traçar estratégias para transformá-los em novos saberes, analisando criticamente as escolhas feitas até aquele momento e possibilitando o estabelecimento da necessidade de novos rumos a partir dali, inclusive comportamentais. Análise esta que fica inviabilizada quando o erro é exposto como condição fechada e imutável. Partindo desse princípio, acredita-se que o "erro" ao ser considerado como fonte de aprendizagem viabilizará um caminho de descobertas e desafios que estimulará no educando o prazer do saber e do fazer.



### **3.2. A questão do erro em avaliação no contexto de uma educação transformadora.**

A fim de atribuir ao erro o real significado que uma educação inclusiva e transformadora requer, a escolha dos métodos de avaliação se faz de extrema importância. Uma avaliação progressiva e contínua, por exemplo, pode identificar em um erro a construção de uma nova hipótese inexistente anteriormente e o conseqüente avanço na direção de novos saberes, portanto, a maneira de apresentar e identificar o erro é que confere à ele um significado positivo ou negativo, provavelmente, por isso a correção seja a intervenção mais preocupante para os educadores, uma vez que certos professores são convictos de que seu papel é simplesmente o de corrigir.

A tradicional correção de provas e testes, as mais antigas formas de avaliação de que se tem conhecimento, com as agressivas canetas de tinta vermelha de forma distante do educando que a realizou, como se ao professor coubesse apenas marcar no papel, no trabalho, o que o aluno errou, apresenta-lhe uma mensagem quase que subjetiva que muitas vezes atribui mais importância ao caráter negativo do erro do que ao caráter positivo do acerto, embora tal ato geralmente seja praticado por professores que preguem a valorização do acerto como forma única da verdade.

Aqueles "X" vermelhos enormes sobre as questões erradas que, muitas vezes, impedem de identificar até o que estava escrito ali em baixo, e ao mesmo tempo não dizem absolutamente nada além de simplesmente: Isto está errado! Aquelas correções que deixam clara a ideia de que ali foi feita pura e simplesmente uma busca por erros e acertos sem considerar-se nada além disso, nem mesmo o valor da progressão do processo de construção do conhecimento; não podem de forma nenhuma existir em uma educação que deseja fornecer subsídios para a formação de seres críticos e socialmente participativos. Ao contrário, quando a prática avaliativa está alinhada a uma educação de caráter integral é de suma importância que a correção assuma um caráter informativo dentro do contexto geral de aprendizagem garantindo que todo o processo de elaboração do raciocínio seja considerado e não apenas as respostas finais seccionadas em certas ou erradas. Dessa forma, não há como se negar que avaliar o erro do educando durante uma

correção seja uma tarefa complexa, tendo em vista que qualquer atitude grosseira pode provocar transtornos irreversíveis à todo o processo ensino-aprendizagem. Sendo assim, é necessário que o educador tenha cuidado e sensibilidade ao realizar qualquer tipo de correção e avaliação, para que de fato estes possam ser considerados elementos válidos a uma aprendizagem significativa.

Por fim, para muito além da questão do erro o que se deseja em todo processo ensino-aprendizagem é que o educador seja capaz de motivar seus educandos a pensar sem medos de errar e sem obrigações de acertar sempre, simplesmente exercendo sua capacidade de raciocínio frente aos problemas que possam se apresentar, em âmbito escolar, numa perspectiva micro e conseqüentemente em sua vida de forma geral, numa perspectiva macro. Assim terá sido cumprida a tarefa de formar cidadãos responsáveis, críticos e autônomos, atribuída a uma educação integral e eficaz.

#### **4. AS EXPERIÊNCIAS DE UMA FUTURA PEDAGOGA NO QUE DIZ RESPEITO A QUESTÃO DO ERRO EM AVALIAÇÃO.**

Ao longo de toda sua vida escolar, um sujeito se depara com situações que o acompanharão por muitos e muitos anos. Em vias de formar-me como pedagoga acabei por perceber, na prática, a enorme importância das experiências vividas em minha formação, principalmente na elaboração do presente trabalho. Sendo assim, aqui está um capítulo dedicado exclusivamente às minha memórias e impressões como educanda e posteriormente educadora e suas relações com todo assunto discutido até o presente momento.

Logo ao começar a redação do presente trabalho, quando tratava a questão da expectativa depositada sobre o momento da avaliação e o aspecto emocional inerente a ele, me veio à tona o formato de avaliação descontextualizado ao qual fui submetida na escola onde cursei todo o segundo segmento do ensino fundamental. Precisava trocar de sala nos dias de prova, sentava-me na carteira previamente estabelecida pela coordenação pedagógica a qual tomava conhecimento somente minutos antes do início da mesma, através de listagens afixadas no mural do pátio.

Os alunos de cada turma eram numerados através da ordem alfabética e o grupo dividido em alunos pares e alunos ímpares, assim como a sala de aula que ficava dividida em fileiras compostas por alunos pares do sexto ano, por exemplo, e alunos ímpares do oitavo ano, alternadamente.

É nítida até hoje a sensação de desespero que me acometia ao entrar na sala e perceber que nesta, ou naquela vez a carteira destinada a mim ficava posicionada na frente do professor, logo eu que tinha uma preferência inexplicada por sentar-me nas carteiras do fundo da sala, ou talvez nem tão inexplicada assim, pois, estar no fundo me conferia a possibilidade de ver e não ser vista, e a timidez me fazia tremer ao pensar sobre a possibilidade de posicionada lá na frente estar no foco dos olhares de todo o grupo.

No ensino médio, os critérios de secção das turmas passaram a ser ainda mais aleatórios (data de nascimento, bairro de residência, entre outros, dos mais absurdos possíveis) e válidos apenas para a realização de uma prova, ou seja, na prova de hoje eu me sentaria ao lado de uma pessoa de uma determinada turma, na

de amanhã, a pessoa já seria outra e isto aliado ao fato de sentar-me ao lado ser uma expressão de sentido literal, já que as carteiras eram duplas e seus tampos compartilhados, configurava-se num momento de tensão tão forte que a realização da tal prova, muitas vezes, acabava por tornar-se uma preocupação secundária. Analisando criticamente todas essas impressões, fica claro que a ideia transmitida ali era de que o aluno seria submetido a um teste para o qual ele fatidicamente não estaria preparado. Dessa forma, fazia-se necessário que todas as possibilidades de fraude, ou seja, da cola, fossem esgotadas independente dos transtornos que todo esse “movimento” poderia vir a causar.

Outra memória muito forte é a da prática de muitos professores com os quais encontrei pelo longo caminho percorrido até aqui de anunciar em voz alta a nota da prova; apesar de ter sido uma considerável “boa aluna” definitivamente não me recordo de ter passado por um desses momentos sem enrubescer-me, não por medo do meu desempenho, mas por ver-me exposta ao julgamento dos colegas e principalmente por conhecer a existência da possibilidade de um comentário público por parte do professor. Para a criança e adolescente tímida que fui até que tais momentos foram atravessados sem maiores prejuízos, mas poderia não ter sido assim, como vi acontecer com alguns colegas.

Posteriormente e em um passado muito menos distante, vi-me dentro da sala de aula de uma Universidade diante de uma educadora que solicitava a seus educandos a confecção justamente de uma “cola” que deveria ser utilizada quando do momento da prova e entregue juntamente com a mesma a fim de compor os elementos de avaliação. Simplesmente fantástico! Quase não acreditei; poderia pela primeira vez levar impunemente uma “cola” para a prova, e eis que para minha surpresa absolutamente nada de minha “cola” necessitou ser transpassado para a prova, tendo em vista que ao longo das aulas e da construção deste novo instrumento acabei por elaborar conhecimentos de forma tão eficaz que ao ler cada questão da prova era capaz de dissertar sobre ela de forma natural e tranquila; dali em diante decidi: É assim que desejo que os educandos com os quais eu vier a me relacionar se sintam nos momentos de avaliação; obviamente que consciente de que cada proposta exige determinado nível de maturidade dos sujeitos a que se direcionam, porém, pela primeira vez tive a certeza de que a educação formadora de seres autônomos e críticos é possível e que o educador possui, em suas mãos, os

elementos necessários ao desenvolvimento desta educação, bastando sensibilidade e muita vontade de fazer de fato educação.

Estávamos então no sexto período do curso de Pedagogia e a disciplina agora era estágio em Educação de Jovens e Adultos; em um primeiro momento a ideia era apenas observar a prática da professora diante daquela turma composta por onze senhoras e um senhor, de faixa etária em torno de sessenta anos; tratava-se de uma turma de alfabetização que mantinha sua formação há dois anos com algumas alterações provenientes da necessidade de saída de alguns por motivos de trabalho, falecimento, falta de recursos, entre outros e das novas esperanças trazidas pelos ingressantes em “aventurar-se pelo mundo das palavras” como inesquecivelmente, relatou-me uma amável senhora que fazia parte da formação original do grupo. A professora embora sempre muito atenciosa, utilizava-se de um material didático elaborado para o primeiro ano do ensino fundamental regular, composto por crianças e a sobressaltante angústia que os textos infantis e as palavras descontextualizadas deixavam transparecer através daqueles rostos e de exclamações como: ‘Isso não é para mim!’, “Isso é muito difícil!”, “Nunca vou aprender!”, fez-me atropelar as orientações da coordenadora pedagógica e aproveitar os dias em que a professora esteve ausente, que acabaram por não serem poucos, para propor-lhes atividades como preencher cheques, transcrever receitas de doces, anotar recados, entre outros. A turma progredia a olhos vistos, cada qual em seu ritmo pude perceber através de minhas anotações no diário de campo que muitas dificuldades estavam sendo superadas e muitas outras começavam a se apresentar, indicando então o processo em movimento. Eis que chega o dia da prova, e para minha enorme felicidade a professora havia incorporado algumas de minhas atividades a esta sua ferramenta de avaliação; fiquei com a responsabilidade de estar junto da turma quando da realização da prova, e para meu total desespero quando achava que tudo caminhava muito bem, notei algumas movimentações mais bruscas nas carteiras, uma certa inquietação e lá do fundo me veio a pergunta: “Roberta, você acha que precisa mesmo a gente fazer o ditado? A gente nunca vai bem no ditado.”. Eles tinham verdadeiro pânico da tradicional atividade intitulada “ditado” e por quê? Justamente porque a correção do ditado geralmente era feita de forma classificatória onde o acerto aparecia identificado com uma disforme letra ‘C’ e o erro com um risco vermelho, fazendo com que eles enxergasse apenas as suas dificuldades, sem analisarem que estas

poderiam ser provenientes de conhecimentos antes inexistentes. Precisava pensar rápido e não permitir que uma atividade fosse capaz de prejudicar todas as conquistas alcançadas até ali. Foi assim que veio a ideia: "Vou ditar as palavras e depois vou escrevê-las da maneira correta no quadro, peço então que vocês observem a sua escrita, comparem-na com a minha e escrevam ao lado com suas palavras o que acreditam ter acontecido quando da circunstância do erro." Foi um sucesso! As análises construídas por eles sobre seus próprios erros eram brilhantes e, registradas de forma escrita, desempenhavam um papel muito mais importante na avaliação da aprendizagem do que a simples escrita de uma palavra solta numa lista de verbetes descontextualizados entre si. Ali estava expressa a capacidade de análise, raciocínio e expressividade daqueles educandos através de uma escrita rica e contextual. Em minha curta experiência como pedagoga, foi sem dúvida minha relação mais gratificante com a questão do erro em avaliação e conseqüentemente com o processo ensino-aprendizagem de forma geral.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação é um dos maiores entraves ao sucesso escolar. É aí que aparece mais fortemente o processo de discriminação e exclusão do qual são vítimas as crianças das classes populares, as afrodescendentes e demais minorias, na verdade maiorias. São elas as reprovadas, as repetentes e as que “se evadem”. São elas que vão sendo “encaminhadas” para o anunciado fracasso escolar. São elas as preparadas para o futuro fracasso profissional. Mas, em contrapartida, são elas também que denunciam o fracasso da sociedade que produz uma escola incapaz de lidar com a diferença. Uma sociedade excludente não poderia produzir uma escola incluyente.

(<sup>1</sup>ESTEBAN, 2002).

Chega-se ao fechamento deste trabalho, e por isso a utilização da palavra fechamento que confere margem para a possibilidade de uma nova abertura, com a absoluta certeza de que embora muito já tenha sido estudado, escrito, pesquisado, enfim explorado no âmbito da avaliação e da questão do erro em avaliação, muito mais ainda necessita ser estudado, escrito, pesquisado, a fim de reunir-se forças no sentido de aproximar toda essa rica teoria da prática que é o que de fato apresenta-se como insuficiente na educação contemporânea: a prática de uma educação integral que permita à avaliação assumir o seu papel favorável à reflexão acerca do processo ensino-aprendizagem e a retirada do “erro” de sua posição cruelmente instituída como negativa, transformando assim a educação como um todo.

Dito isto, vale ressaltar que em nenhum momento procurou-se colocar que tal tarefa será simples ou fácil, muitíssimo pelo contrário, trata-se de um trabalho árduo que requer paciência e empenho, tendo em vista que uma mudança educacional efetiva pressupõe a quebra de paradigmas há muito instaurados na sociedade, mudanças conceituais que abalariam crenças e modelos preestabelecidos, sobre os quais muitos dos educadores de hoje foram formados; e transformar padrões estruturados ao longo de toda uma formação é uma das aprendizagens mais difíceis de que se tem conhecimento.

---

<sup>1</sup> Citação retirada da contracapa do livro.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. *Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997, p.81-91.

ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOCH, J. *O desafio da ética na avaliação*. In: HOFFMAN, J; ESTEBAN, M. T; JANSSEN, F. (org.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008, 6ª edição.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, C. C. *Prática Docente e Avaliação, Série Estudos e Pesquisas*, n. 44. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional/ABT, 1990.

SANTOS, J. G. *História da Avaliação: do Exame à avaliação Diagnóstica*. Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

## BIBLIOGRAFIA DE APOIO

ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ESTEBAN, M. T. (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERNANDES, C. O. *Avaliação escolar: Dialogo com professores*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2003.



FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1998.

GARCIA, R. L. *A avaliação e suas implicações no fracasso / sucesso*. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 29-49.

HAYDT, R. C. C. *Avaliação do processo ensino e aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1995.

HOFFMANN, J. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação Editora, 1994.

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

ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica - desafio e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999.

SEVERINO, A. J. *Diretrizes para a elaboração de uma monografia científica*. In: Metodologia do trabalho científico. SP: Cortez, 1996.

SILVA, J. F. *Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2003.

SOUSA, C. P. *Avaliação do Rendimento Escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2007.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH  
Escola de Educação - EE

## MONOGRAFIA II

ALUNO(A)/matrícula: Roberta Gonçalves Ramalho

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: A QUESTÃO DO ERRO EM  
AVALIAÇÃO

ORIENTADOR(A): CLAUDIA DE OLIVEIRA REYNANDES

## FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

### PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: Márcia Elene Niana Souza

Nota: 7,0

### Considerações:

O texto da aluna Roberta expressa o sentimento que ela tem sobre o erro como avaliação.

Procura denunciar situações em que a forma como os professores avaliam precisam ser repensadas, pois, na maioria das vezes, esse tipo de avaliação acarreta sentimentos de desvalorização com conseqüente prejuízo para a vida escolar e pessoal do aluno. Portanto, como pode ser percebido, a aluna traz contribuições para aqueles que têm a educação como objetivo profissional. Falta fazer uma conexão biográfica e explorar mais os autores citados como referências e os citados como bibliografia de apoio.

DATA: 13/07/2011

Assinatura: Márcia Elene Niana Souza

**SEGUNDO AVALIADOR**

Professor orientador: CLAUDIA DE O. FERNANDES

Nota: 7.0

**Considerações:**

O trabalho de Roberta constituiu-se num ensaio monográfico no qual a estudante expôs suas reflexões no campo da avaliação a partir de suas experiências como estudante na educação básica e na graduação.

O texto refletiu suas reflexões na forma escrita acrescentando-se alguns ajustes ao ponto de vista tanto formal quanto trabalhoso acadêmico, quanto ortográfico e de organização textual.

Data: 20 de julho de 2011 Assinatura: Claudia de O. Fernandes

RESULTADO FINAL		
Avaliador 1	Avaliador 2	Média final
7.0	7.0	7.0

Rio de Janeiro, 20 de Julho de 2011.  
Claudia de O. Fernandes

Prof. Orientador