

# O ERRO NA AVALIAÇÃO: PUNIÇÃO OU CONSTRUÇÃO?

Paulo Cesar Munhoz Torres\*

## RESUMO

Como os alunos são avaliados nos dias de hoje? A avaliação serve apenas para uma passagem de série/ano, ou é um instrumento pedagógico da construção do saber? O presente artigo é fruto de um tema que há tempos vem crescendo dentro dos espaços educacionais: a avaliação, e busca refletir sobre o papel e o objetivo desta avaliação na escola. Qual o caráter que ela assume: punição ou construção? O objetivo foi refletir qual é o verdadeiro objetivo da avaliação dentro dos processos educacionais. O artigo também direciona a reflexão para uma avaliação que seja um processo contínuo e de diagnóstico, colaborando, assim, para uma avaliação de qualidade e não punitiva, mas construtiva.

Palavras-chave: Erro. Punição. Construção.

## 1 INTRODUÇÃO

Acreditar que uma educação de qualidade passa pelo crivo de uma avaliação dinâmica e autêntica e que seja colaborativa para os processos de ensino aprendizagem, foi o que me fez direcionar este estudo para a avaliação/erro dentro do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica.

A avaliação escolar perpassa todas as etapas educacionais da escola e é sempre debatida e refletida por todos os setores que fazem a educação. É pela avaliação que dados estatísticos são levantados e investimentos são feitos na educação. O termo educação deve ser sempre associado à avaliação escolar em todas as suas instâncias.

É por meio da avaliação que podemos perceber a dinâmica das práticas pedagógicas entre os docentes, pois a avaliação, nos últimos anos, não vem sendo um peso somente para os alunos, já que os professores precisam ter a compreensão de suas responsabilidades perante o processo de ensino e aprendizagem, e essa compreensão, ou não, resulta em práticas avaliativas mais punitivas do que construtivas.

Nesse sentido, cabe fazer uma reflexão sobre as formas de avaliar e como o erro é visto nesses processos avaliativos que acontecem nos processos de ensino e aprendizagem. O erro, afinal, nas avaliações recebe um caráter punitivo, que precisa ser corrigido (até com caneta vermelha), ou é um erro construtivo, ou ainda mais “[...] um erro como fonte de virtude”? (LUCKESI, 1995, p. 56).

O presente artigo está dividido em três partes bem distintas, com o objetivo de mostrar como a avaliação é concebida em sua essência, em sua legislação, organização e principalmente em sua prática, ou seja, o suposto erro que serve de medida para os processos educacionais é visto como punição ou construção dentro dos processos de aprendizagem.

Vale ressaltar que esta pesquisa não busca dados finais sobre avaliação nem faz um levantamento a partir de gráficos sobre os índices de aprovação e reprovação que acontecem a partir dos processos de avaliação. Na primeira parte, busco uma definição do objetivo da avaliação dentro da Educação Básica; seguida do papel do erro na avaliação a partir das legislações vigentes e, por fim, são apresentadas sugestões para que se repensem os processos de avaliação.

## 2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Sabemos que a avaliação é uma prática indispensável em todas as áreas educacionais e que existe uma intensa crítica aos procedimentos e instrumentos de avaliação utilizados em sala de aula, como também à forma e à maneira de colocar juízos de valores sobre esses instrumentos e seu resultado final.

---

\* Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Santa Catarina; Especialista em Gestão Escolar pela Universidade do Contestado; mestrando em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Assistente Técnico-pedagógico na Escola de Educação Básica Léia Matilde Gerber de Santa Cecília, SC; paulinhotorres@yahoo.com.br

Comumente, encontramos discussões sobre se realmente dentro dos processos avaliativos estamos realizando avaliação ou verificação. A avaliação, propriamente dita, possui um caráter mais amplo, sem necessariamente pontuar este ou aquele tipo de conhecimento, já que ela faz parte de um processo que deve ser planejado e organizado. Luckesi (1995, p. 93, grifo do autor) ilumina a temática da avaliação escolar, afirmando que:

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto: a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação.

Para Machado (1995, p. 277), os professores devem ter uma noção clara do que vão avaliar; sua visão não pode se restringir a algo objetivo, devendo buscar um caráter global “[...] favorecendo a apreciação pelo professor de um elenco de qualidades diversas para diferentes seres humanos.” O professor não deve basear sua avaliação de um aluno em apenas um ou dois tópicos; é necessário ter em mãos vários instrumentos que possibilitem ao aluno respostas, conclusões, raciocínios e, principalmente, que permitam mostrar a sua evolução perante o conhecimento para ser avaliado.

Por outro lado, quando a avaliação se torna mecânica, quantitativa e tem como objetivo a classificação do aluno, o erro, como forma de detectar a “ausência” de conhecimento, recebe uma carga significativa muito grande. Nesta linha de pensamento, quando não se apresenta uma resposta esperada e desejada pelo professor, na maioria das vezes, resulta em erro, pois o professor, ao avaliar, “[...] normalmente não está interessado em descobrir quem sabe o que foi ensinado, mas sim quem não aprendeu para poder expor publicamente aos colegas a sua fragilidade.” (LUCKESI, 1995, p. 49). Esse autor afirma que a exposição dos erros, “[...] marca o aluno tanto pelo seu conteúdo quanto pela sua forma. As atitudes ameaçadoras, empregadas repetidas vezes, garantem o medo, a ansiedade, a vergonha de modo intermitente.”

Romão (2008, p. 40), em seu texto *Avaliação Dialógica*, apresenta duas concepções de avaliação que divergem uma da outra. Segundo ele, existe uma concepção que pode ser denominada construtivista, na qual “[...] há um excesso de preocupação com o processo, ao mesmo tempo em que desconhecem ou desqualificam os resultados.” Essa concepção está mais voltada para a autoavaliação, ou seja, na avaliação de aprendizagem os alunos seriam seus próprios avaliadores.

Em contraposição a essa concepção existem as correntes chamadas de “positivistas”, que se preocupam diretamente com o resultado da avaliação, “[...] o desempenho do aluno em relação a conhecimentos, habilidades e posturas reconhecidos por sua desiderabilidade.” (ROMÃO, 2008, p. 41). Podemos afirmar que essa concepção está ligada a uma concepção mais quantitativa e classificatória do que qualitativa e diagnóstica.

Assim, podemos afirmar que a avaliação, principalmente na educação básica, é muito complexa e que tem sido analisada por diferentes autores em diversas linhas de pensamentos, porém o que nos chama a atenção é o fato de que, quase sempre, os estudos têm privilegiado apenas duas dessas dimensões do problema da avaliação, quais sejam, a técnica e a política.

Do ponto de vista técnico, as análises têm procurado mostrar que não há uma preparação adequada para os professores que, por sua vez, aplicam testes e provas como avaliação para os alunos, mas ficando longe de localizar algum tipo de conhecimento que o aluno tenha adquirido. Para Luckesi (1995) e Romão (2008), uma das formas de se resolverem os problemas da avaliação seria a oferta de cursos para uma elaboração mais adequada de instrumentos para avaliar.

Para autores que privilegiam a dimensão política, entretanto, não é o aluno que precisa ser avaliado, mas, sim, a escola, propondo-se até um sistema nacional de avaliação para controlar a qualidade das escolas e de seus produtos.

É claro que não se pode diminuir a importância que as duas dimensões têm na análise do caráter problemático da avaliação. Devemos ter claro que o objetivo da avaliação, de alguma forma, é verificar se, no processo de ensino, ocorreu o conhecimento. E aí está um dos focos importantes de análise: de que conhecimentos se fala?

Ao levantar essa indagação, pode-se constatar que historicamente, no pensamento ocidental, tem-se colocado a discussão sobre a natureza do conhecimentos e dos processos que o produzem.

As concepções de aprendizagem consideram importante a relação entre o que podemos chamar de sujeito que conhece e a realidade que o cerca (objeto), porém voltam seu olhar ora para o sujeito ora para o objeto.

Se a ênfase é dada ao objeto, aprender nada mais é do que assimilar e internalizar. A perspectiva epistemológica é aqui empírica e se concretiza em uma abordagem tradicional de ensino. Nesse caso, o conhecimento está fora do sujeito, tendo o aluno que assimilar e trazer para si tais conhecimentos.

A função da escola, quando o foco é colocado sobre o objeto do conhecimento, nada mais é do que instruir e ser uma reprodutora de informações; cabe à avaliação, nessa perspectiva, verificar o quanto o aluno é capaz de reproduzi-las.

Ao avaliar o aluno apenas por sua capacidade de reprodução, o professor utiliza-se de uma concepção cartesiana da construção do conhecimento; concebido em forma de elos, de uma cadeia, o conhecimento é formado por blocos, ou seja, deve-se partir dos fatos mais simples para os mais complexos, em uma construção linear e gradativa. Essa concepção sustenta as ideias de seriação escolar e de reprovação quando o aluno não construiu todos os “elos” da cadeia em certo momento de sua escolarização.

Quando a ênfase é colocada no sujeito que conhece, aceita-se que o conhecimento deve ser “extraído”, deve ser “trazido para fora”, uma vez que, de alguma forma, ele já está presente no sujeito. Aqui se incluem as tendências recentes chamadas de teorias construtivistas de aprendizagem.

Desse ponto de vista, o professor seria aquele que cria condições para o desenvolvimento do aluno, uma vez que o conhecimento não se encontra na realidade empírica. Aqui, a avaliação deixa de buscar a quantificação das informações retidas pelo aluno e passa a dar maior valor aos seus próprios processos de aprender do que aos conteúdos de ensino.

É necessário que os professores tenham uma noção clara do que vão avaliar; sua visão não pode se restringir a algo objetivo e devem buscar um caráter global “[...] favorecendo a apreciação pelo professor de um elenco de qualidades diversas para diferentes seres humanos.” (MACHADO, 1995, p. 277).

O professor não deve basear sua avaliação de um aluno em apenas um ou dois tópicos; é necessário ter em mãos vários instrumentos que possibilitem ao aluno respostas, conclusões, raciocínios e, principalmente, que permitam mostrar a sua evolução perante o conhecimento a ser avaliado.

O que quero enfatizar, portanto, é que quando se fala em avaliação escolar é necessário fazer relações com o aproveitamento escolar e também com a construção do conhecimento. A preocupação com a construção do conhecimento é importante, e o papel da escola torna-se essencial, já que a passagem pela escola tem sentido somente quando se supõe que se sairá dela diferentemente da forma como nela se entrou. É na escola, a partir da avaliação, que o aluno poderia descobrir suas qualidades, suas limitações e seus erros. Aqui, partindo do erro, aponta-se um grande problema dentro da educação, que muitas vezes interfere e dificulta a construção do conhecimento.

Marcada fortemente pelas abordagens tradicionais de ensino e de avaliação, a escola considera o erro como um mal a ser evitado e, como já foi afirmado, algo que deve ser – no extremo – punido.

Nas discussões realizadas sobre avaliação, percebe-se, por parte dos professores, algo muito dicotômico, ou seja, por um lado há uma grande preocupação para com as avaliações realizadas dentro de sala de aula, sua forma, objetivos. De outro, porém, o que se percebe é que há uma prática distante das reflexões realizadas pelos professores e estudiosos. A avaliação acaba se tornando objeto apenas de medida e não de construção, muito próximo da citação que Romão (1998, p. 35) coloca em seu texto *Avaliação Dialógica*: “Avaliar é julgar ou fazer apreciação de alguém ou de alguma coisa, tendo como base uma escala de valores (ou) interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios.”

Desde o seu nascimento, o ser humano é submetido a processos de avaliação, como avaliação de peso e altura, avaliação de crescimento e de reflexos; e esses processos tornam-se mais ativos a partir do momento em que o aluno se apresenta em um ambiente escolar. Seja qual for o processo de avaliação, em qualquer etapa da vida, ele consiste em avaliar baseado em padrões preestabelecidos, que farão com que o avaliador possa dar seu parecer a respeito do que fora avaliado.

### 3 A LEGISLAÇÃO E O ERRO NA AVALIAÇÃO

Estudar e aprofundar o erro dentro das legislações educacionais e dos processos de avaliação não é uma questão tão fácil e simples, pois analisá-lo é abrir caminho para pensar os processos de ensino e aprendizagem que permeiam os espaços escolares. Avaliar o erro do educando e como ele aparece na perspectiva filosófica dentro das legislações é uma tarefa delicada, pois exige um olhar bastante atencioso para não se interpretar equivocadamente o que está posto, ressaltando o caráter pedagógico-construtivo e evitando provocar transtornos ao processo de aprendizagem da criança. O educador precisa ter cautela ao avaliar o erro do aluno, pois somente assim o erro servirá de instrumento norteador de aprendizagem com qualidade.

Assim, a preocupação em avaliar o erro dentro dos processos de ensino e aprendizagem tornou-se fundamental para este estudo. Sabemos que dentro da construção do conhecimento existe o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento e, como vimos anteriormente, tem havido uma separação entre eles. Quando a ênfase é dada ao objeto, aprender nada mais é do que assimilar, internalizar e memorizar, inspirando-se na filosofia aristotélica, que tem por sua essência a observação e a experimentação. Por outro lado, em uma perspectiva platônica e subjetiva, a ênfase é dada ao sujeito, que aprende a construir e descobrir os seus próprios conhecimentos.

Em linhas gerais, percebemos que as legislações que fundamentam os processos educacionais fazem referências à avaliação de maneira bem incisiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que é a Lei que rege todos os processos de ensino-aprendizagem em nível nacional, a Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, que tem por objetivo definir as diretrizes dos parâmetros curriculares nacionais, além de diversas normativas nacionais e/ou locais referentes à educação apresentam preocupação direta com os processos de avaliação presentes nos sistemas de ensino.

A Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), não prioriza um sistema rigoroso e, principalmente, de opressão de notas parciais e médias finais no processo de avaliação escolar, como pode ser observado em seu artigo 24:

§ V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Para a LDB, ninguém aprende para ser avaliado. A educação em valores é uma realidade dessa Lei que, ao se referir à verificação do conhecimento escolar, determina que sejam observados os critérios de avaliação contínua e cumulativa da atuação do educando, com prioridade aos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e aos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Devemos nos conscientizar que aspectos qualitativos não podem ser resumidos em apenas notas, mas em registros de acompanhamento do caminhar acadêmico do aluno. O educando, sendo bem orientado, saberá dizer quais são seus pontos fortes, o que construiu na sua aprendizagem e o que ainda precisa construir e melhorar.

Essa nova forma de avaliar transforma não apenas um projeto educacional, mas acaba tendo uma característica social, já que acaba assumindo um caráter de cooperação e de inclusão, em que todos possam ter oportunidade de aprender. Com isso, a mudança não é apenas técnica, mas também política.

Quando na LDB fica estabelecido que a avaliação deve ser contínua e deve priorizar a qualidade e o processo de aprendizagem, entendemos que o desempenho do aluno será avaliado ao longo de todo o ano e não apenas em uma prova ou trabalho; aqui podemos chamar essa avaliação de avaliação formativa.

Assim, o erro assume um caráter construtivo dentro da concepção da LDB, pois se trata não apenas de pautar o erro como forma de saber ou não saber, mas, sim, de detectá-lo para, assim, superá-lo.

A Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010a), possui um capítulo todo com o objetivo de relatar as dimensões básicas da avaliação escolar. No que reza o artigo 46, a avaliação compreende três dimensões básicas: a avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional interna e externa e a avaliação de redes de Educação Básica. Aqui nos compete refletir sobre o que esta resolução define como avaliação de aprendizagem.

Assim diz o parágrafo 2º do artigo 47 das Diretrizes Curriculares:

§ 2º Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto político-pedagógico da escola.

Em linhas gerais, esse artigo deixa claro que a avaliação escolar, assim como a LDB, não deve ser pautada sobre apenas um item, uma disciplina, ele deve partir da diversidade dos conhecimentos propostos e da habilidade de cada um para com os processos de ensino e aprendizagem.

Também a Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010b), que fixa as diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, mostra a importância da avaliação como parte integrante do currículo. Em seu artigo 32, a avaliação assume um caráter processual, formativo e participativo, não sendo pautada em determinado ponto do processo de aprendizagem dos alunos, mas deve ter um caráter cumulativo, diagnóstico e, principalmente, deve ser um processo contínuo.

A avaliação novamente é relacionada à busca das qualidades da aprendizagem do aluno e não a um processo de localização de erros ou falhas, pois deve-se “[...] fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos [...]” (BRASIL, 2010b).

Percebe-se, no entanto, uma dicotomia quando estudamos tal Resolução, pois se por um lado a avaliação deve ser processual, como então explicar o que diz o artigo 33 da mesma resolução?

Art. 33 Os procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios, criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos.

Como sabemos, essas avaliações, muitas vezes, são baseadas em acertos e erros e pautadas em determinado período da vida escolar em que elas quantificam não somente o aluno, mas principalmente a escola, a partir de uma conceitualização numérica que esta recebe por aquele tipo de avaliação, ficando, frequentemente, muito distante das propostas avaliativas da prática *in loco* da escola.

No Estado de Santa Catarina, percebe-se uma preocupação grande com o tema da avaliação, já que possui toda uma resolução para tratar sobre esse tema: a Resolução n. 183, de 19 de novembro de 2013 (SANTA CATARINA, 2013), que estabelece diretrizes operacionais para a avaliação do processo ensino-aprendizagem nos estabelecimentos de ensino de educação básica e profissional técnica de nível médio, integrantes do Sistema Estadual de Educação.

Mais uma vez o caráter contínuo e cumulativo da avaliação é destaque também nessa Resolução. Porém, é um ponto que vai operacionalizar essa avaliação, mostrando que ela deve “[...] ser expressa em notas, conceito descritivo ou outra espécie de menção constante no Projeto Político Pedagógico.” (SANTA CATARINA, 2013).

Em linhas gerais, percebemos uma filosofia bem clara dentro das legislações: a avaliação formativa, a qual deve ser utilizada como um processo, como um meio, e não como um fim em si mesmo. Há uma preocupação em não quantificar os resultados obtidos em forma de conceitos ou notas, mas em qualificar a relação entre o conhecimento e o aprendizado do aluno. Por outro lado, a Resolução n. 7 quer articular todo e qualquer processo de avaliação dentro da escola, que se sugere que seja formativo e processual, com um processo avaliativo nacional baseado em questões numéricas e assertivas, ficando, aqui, uma dualidade de como avaliar.

#### 4 REPENSANDO A AVALIAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Como vimos anteriormente, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), no que concerne à avaliação, esta “[...] deve ser contínua e cumulativa do desenvolvimento do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados dos aspectos ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.” (BRASIL, 1996).

Para isso, é interessante o professor dar uma atenção especial aos alunos que supostamente não conseguem adquirir conhecimento. Nesse contexto, espera-se uma série de medidas que possam acrescentar nos resultados da avaliação. A avaliação deve acontecer permanentemente no decorrer do processo de aprendizagem do aluno para verificação do seu desenvolvimento em avanços, dificuldades e possibilidades. Dessa forma, a avaliação como processo não pode ser restrita a um momento final de verificação de resultados. Alguns alunos fracassam, e outros apresentam baixo rendimento em relação às suas possibilidades, o que ocorre, muitas vezes, em razão do uso inadequado de avaliações.

A maioria dos alunos se interessa por saber apenas a nota da avaliação ou da “prova”. Esse é um comportamento comum entre os alunos, que somente estudam quando há uma prova, já que normalmente a avaliação se confunde com a prova, e a única informação que é repassada aos alunos e seus pais é a nota, ou seja, “- Errou? - Nota baixa!”.

Tal conceito punitivo é muito forte entre os estudantes, já que a avaliação é a medida de todas as coisas dentro da escola. Questões culturais ainda são muito fortes em meio aos alunos, que acreditam que precisam estudar apenas para tirar “boa nota” na “prova” para poder passar de ano. Assim, se ele errar, não será aprovado para a próxima etapa.

Essa concepção sobre a avaliação entre os estudantes surge a partir de “ameaças” feitas na família e até por parte de alguns professores, que usam a avaliação como um grande “coringa” para a solução de problemas como comportamento e para uma possível repetência.

O erro, nesse caso, é uma forma de castigo e de punição, pois deixa de ser um suporte para a autocompreensão e para a busca individual na medida em que o aluno pode se perguntar: “- *Como e por que errei?*”. Essa questão deve ser respondida pelo aluno com a ajuda do professor, por meio de uma revisão de conteúdo e até mesmo mostrando ao aluno qual foi seu equívoco.

Assim, o erro não deve ser fonte para castigo, mas suporte para o crescimento. Nessa reflexão, o erro é visto e compreendido de forma dinâmica, na medida em que possibilita uma conduta nova em conformidade com o padrão pre-estabelecido. O erro, aqui, é visto como algo dinâmico, como caminho para o avanço, pois, segundo Luckesi (1995, p. 35),

No caso da solução bem ou malsucedida de uma busca, seja ela de investigação científica ou de solução prática de alguma necessidade, o não-sucesso é, em primeiro lugar, um indicador de que ainda não se chegou à solução necessária, e, em segundo lugar, a indicação de um modo de como não se resolver essa determinada necessidade. “O fato de não se chegar à solução bem-sucedida indica, no caso, o trampolim para um novo salto”.

Dentro de um processo avaliativo, ou em uma avaliação propriamente dita, cabe ao professor dar ao aluno um *feedback* a respeito do que ele apresentou como resultado final. Quanto mais detalhado, positivo e construtivo for o *feedback*, melhor será a construção e a superação dos erros. Por vezes, isso pode exigir que o professor aponte e localize como o aluno chegou a essa conclusão, mas isso não basta. É preciso detectar as causas do erro e as estratégias que o aluno deve fazer para superar as limitações ou dificuldades, sendo o professor, nesse caso, o grande agente de orientação, pois ele mostra como aconteceu o processo e em que momento as dificuldades surgirão e como deverão ser superadas.

A grande chave da superação desse erro é torná-lo construção e não punição. O fator mais relevante nesse processo deve ser a qualidade e o retorno que é passado ao aluno a partir dos resultados apresentados, e não o número de questões certas ou a nota.

Em contrapartida, uma avaliação pontual bem elaborada acaba sendo um grande instrumento na construção da aprendizagem com qualidade, pois a avaliação consegue detectar com facilidade sua relação com os objetivos do ensino, o tipo de habilidade intelectual envolvida e, conseqüentemente, a provável dificuldade que o aluno possa ter apresentado durante este processo, pois, segundo Luckesi (1995, p. 85), “[...] a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. Por isso, não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule.”

Uma avaliação de qualidade pode detectar com facilidade onde realmente está a fonte do erro: por exemplo, questões que muitos alunos erraram ou que levaram a um mesmo tipo de erro podem ter problemas de enunciado e compreensão; questões que a maioria dos alunos erram evidenciam problemas ou com a questão ou com o ensino; um elevado número de questões sem respostas pode evidenciar problemas de tempo ou de falta de compreensão.

Baseado em minha prática pedagógica, venho sugerir algumas questões importantes que auxiliarão para que o processo avaliativo seja construtivo e não punitivo:

- a) fazer com que o aluno explique e relate a sua resposta;
- b) fazer com que o aluno, junto com o professor, corrija sua avaliação, detectando os possíveis erros nela, ou ter uma correção feita pelos próprios colegas, fazendo com que a turma participe do processo avaliativo de construção do aprendizado;
- c) fazer uso do *feedback*, quando o professor apresenta como foi realizado o processo de aprendizagem, mostrando aos alunos porque determinadas respostas não são corretas.

Muitas vezes o aluno é avaliado como um todo, sem que se observem as partes do processo que está ocorrendo, importando somente o resultado final de sua avaliação, para saber se ele “aprendeu” o conteúdo repassado. Quando o aluno erra dentro de uma lógica, erra tentando superar um desafio. Cabe ao professor compreender como o estudante está construindo seu conhecimento, suas hipóteses, suas competências. Se, ao contrário, o educador fizer do erro uma fonte de castigo, o aluno deixa de criar hipóteses, com medo de ser punido.

Por fim, percebe-se que hoje há uma conscientização em direção ao professor por meio de pesquisas e debates sobre uma avaliação de qualidade e formativa, mas o que percebemos é o impasse que existe entre a prática e a teoria, pois o professor, mesmo tendo bagagem formativa, acaba utilizando métodos tradicionais de avaliação para poder detectar o saber dos alunos, já que a avaliação, em muitos casos, é um coringa na mão dos professores para ser utilizado em diversos momentos de sala de aula.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a função da avaliação, descobrimos que é garantir o sucesso de uma esfera da sociedade e, acima de tudo, ter um caráter formativo, contínuo e dinâmico.

Nos processos de ensino e aprendizagem, ainda percebemos avaliações do tipo somativo, ou seja, aquelas que acontecem no final do processo, buscando resultados para certo julgamento, que mostrarão ao aluno se foi aprovado ou não, nas quais todo e qualquer tipo de erro dentro do processo é considerado punição.

Por outro lado, a avaliação formativa acontece durante o processo de aprendizagem, permitido aos alunos um meio para se buscar o conhecimento, facilitando a intervenção por parte do professor no processo antes do seu término. Nesse tipo de avaliação, não significa que a criança não deve errar. O aluno erra, sim, mas cabe a nós, educadores, interpretar tais erros e ajudá-lo a se desenvolver melhor, utilizando esse erro como construção e não como forma de punição.

O erro, em todo o processo avaliativo, necessita ser assimilado como fonte de aprendizagem, pois somente assim se viabilizará um caminho de descobertas e desafios que estimulará no aluno o prazer do saber, não criando nestes processos “fantasmas” que atormentam e pressionam os alunos a saberem como forma de imposição.

O erro nessas condições não pode ser desprezado, pois é um reflexo da construção do conhecimento que o aluno está adquirindo e revela o que ele conquistou. O professor precisa instrumentalizar-se no sentido de fazer uso dos erros como materiais para a construção do conhecimento, pois todo erro é um reflexo do pensamento da criança, e a tarefa do professor não é corrigir a resposta, mas descobrir como foi que a criança chegou até ela.

### ***Error in assessment: punishment or construction?***

#### *Abstract*

*How students are assessed today? The assessment serves only to pass the grade or is it a pedagogical tool of the construction of knowledge? This article is the result of an issue that has been growing within the educational areas: evaluation, and seeks to reflect on the role and purpose of this evaluation in school. What is the character that it takes: punishment or construction? The aim was to reflect what is the real objective of the evaluation within the educational processes. The article also directs a reflection to an assessment that is a continuous and diagnostic process, thus, contributing to quality assessment and not a punitive, but constructive evaluation.*

*Keywords: Error. Punishment. Construction.*

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A Formação do espírito científico**. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRASIL. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Resolução n. 4**, de 13 de julho de 2010. Conselho Nacional de Educação, 2010a. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 maio 2016.

BRASIL. **Resolução n. 7**, de 14 de dezembro de 2010. Conselho Nacional de Educação, 2010b. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/](http://www.portal.mec.gov.br/)>. Acesso em: 12 fev. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Métodos de Coleta de Dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

MACHADO, N. J. Avaliação educacional: das técnicas aos valores. In: MACHADO, N. J. **Epistemologia e Didática**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 258-283.

ROMÃO, J. E. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

SANTA CATARINA (Estado). Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Resolução n. 183, de 19 de novembro de 2013**. Estabelece diretrizes operacionais para a avaliação do processo ensino-aprendizagem nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica e Profissional Técnica de Nível Médio, integrantes do Sistema Estadual de Educação. Florianópolis, 19 nov. 2013. Disponível em: <[www.cee.sc.gov.br/](http://www.cee.sc.gov.br/)>. Acesso em: 06 fev. 2014.

SILVA, M. A. Lemos. et al. Avaliação do rendimento escolar ou punição? **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 56-66, jun. 2000.