



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

LÍVIA KAYLANNE MACÁRIO DOS SANTOS  
MAXSUEL HENRIQUE DA SILVA SANTOS

**O ERRO NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM: O PAPEL DO  
EDUCADOR FRENTE AO ERRO DO EDUCANDO**

**MACEIÓ / AL  
2024**

LÍVIA KAYLANNE MACÁRIO DOS SANTOS  
MAXSUEL HENRIQUE DA SILVA SANTOS

**O ERRO NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM: O PAPEL DO EDUCADOR  
FRENTE AO ERRO DO EDUCANDO**

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientador/a: Ana Carolina Faria  
Coutinho Gléria.

MACEIÓ / AL

2024

## FICHA CATALOGRÁFICA

LÍVIA KAYLANNE MACÁRIO DOS SANTOS

MAXSUEL HENRIQUE DA SILVA SANTOS

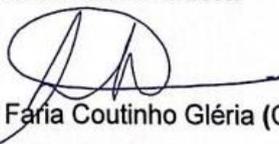
**O ERRO NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM: O PAPEL DO EDUCADOR  
FRENTE AO ERRO DO EDUCANDO**

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

**Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 02/12/2024.**

**Orientador/a: Profa. Dra. Ana Carolina Faria Coutinho Gléria (CEDU/UFAL)**

**Comissão Examinadora**



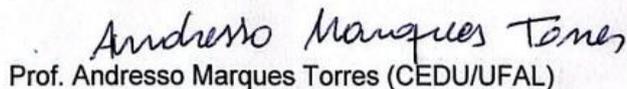
Profa. Ana Carolina Faria Coutinho Gléria (CEDU/UFAL)

Presidente



Profa. Mônica Patrícia da Silva Sales (CEDU/UFAL)

2º. Membro



Prof. Andressa Marques Torres (CEDU/UFAL)

3º. Membro

## O PAPEL DO EDUCADOR FRENTE AO ERRO DO EDUCANDO

Lívia Kaylanne Macário dos Santos (UFAL)  
livia.santos@cedu.ufal.br

Maxsuel Henrique da Silva Santos (UFAL)  
maxsuel1646@gmail.com

### RESUMO:

Este estudo, fundamentado nas teorias de Piaget, Luckesi e Esteban, investiga o papel do erro no processo de ensino-aprendizagem, analisando, através da avaliação da aprendizagem, como auxiliar o educando a alcançar o aprendizado. Nessa esteira, o trabalho em tela apresenta os seguintes objetivos específicos: (1) analisar o erro como fonte de castigo e (2) discorrer a respeito das consequências desencadeadas ao aluno, de uma avaliação baseada no exame. Ao analisar a literatura, percebe-se que o erro, tradicionalmente visto como fracasso, é, na verdade, um recurso valioso para a construção do conhecimento. Ao invés de punir os erros, o professor deve utilizá-los como ponto de partida para a reflexão e a construção de novos saberes. Outrossim, a pesquisa demonstra que a avaliação tradicional, baseada em exames, limita o potencial de aprendizagem dos alunos. Propõe-se, então, uma mudança de paradigma, com a adoção de práticas avaliativas mais formativas e que valorizem o processo de aprendizagem. Os resultados desta pesquisa indicam que, ao valorizar o erro, a escola contribui para a formação de alunos mais autônomos, críticos e criativos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Erro. Avaliação.

### 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem o propósito de promover uma reflexão sobre a construção da aprendizagem a partir do “erro”, durante o processo de ensino, de modo que o mesmo, o erro, possa ser visto como parte integrante do processo de construção do conhecimento dos estudantes.

A escolha do tema é profundamente pessoal e reflete uma vivência direta com as consequências negativas de uma abordagem punitiva ao erro. Durante o ensino médio, experimentamos uma repressão significativa devido ao medo de errar ao questionar e ser expostos ao ridículo. Essa experiência não só afetou nossa confiança como também impactou negativamente o desenvolvimento acadêmico, fazendo com houvessem uma retratação em vez de explorar e aprender ativamente. Esse período nos mostrou de maneira visceral como o tratamento do erro pode moldar a experiência educacional e o crescimento pessoal de um aluno. O interesse no tema surge então

não apenas de uma curiosidade acadêmica, mas de uma necessidade de transformar essa experiência negativa em algo positivo para os futuros alunos.

Sabe-se que o ato de avaliar está presente em todo e qualquer processo de ensino aprendizagem. Com isso, é por meio do erro do aluno que o educador vai identificar os conhecimentos prévios do estudante e o que pode vir a saber sobre o conteúdo em estudo, reconstruindo o conhecimento a partir dele, colaborando para ajudar o educando a alcançar o que almeja por meio da avaliação da aprendizagem. Nessa esteira, o estudo tem como enfoque a concepção do erro e aborda também a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo o dicionário Aurélio (1999), “erro” é definido como: ato ou efeito de errar; engano; aquilo que se faz erradamente; desacerto; equívoco. Sendo assim, o erro pode ser definido de várias maneiras, dependendo do contexto em que é analisado. De modo geral, o erro é uma discrepância entre a expectativa e a realidade, uma falha em alcançar um objetivo desejado ou a execução incorreta de uma ação ou pensamento. No entanto, sua definição e interpretação podem variar significativamente em diferentes perspectivas.

De acordo com Jean Piaget (1990), o erro não é simplesmente uma falha ou defeito, mas sim uma parte crucial do processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Assim, os erros desempenham um papel essencial na construção do conhecimento e no aprimoramento das capacidades cognitivas das crianças. O referido psicólogo via os erros como indicadores do estágio de desenvolvimento mental da criança, assim como oportunidades para o ajuste e a expansão dos esquemas cognitivos. Nesse sentido, em vez de ser um obstáculo, o erro é visto como um passo necessário na jornada de aprendizado, sendo esse processo vital para o aprendizado e para o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais avançadas.

Piaget (1990) ainda argumenta que os erros são fruto dos conflitos cognitivos que surgem quando tentamos adaptar nossas ideias a novas situações. Ele defende que, além de ser comum, o erro é fundamental no processo de desenvolvimento da criança, e, quando esses erros são desprezados, o adulto não só diminui a autoestima delas, fazendo com que desistam de seus esforços naturais para refletir, como também, no caso do professor, perde uma oportunidade valiosa para enriquecer seu papel como educador.

Ignorar ou desconsiderar as ideias das crianças como se fossem irrelevantes é uma forma de desrespeitar sua inteligência e potencial. Ao invés de ver o erro como

algo a ser corrigido rapidamente, é importante entendê-lo como uma janela para o desenvolvimento e a aprendizagem, tanto para a criança quanto para o adulto que a acompanha.

Postergar o que a criança pensa ou desconsiderar seu conhecimento não apenas a desvaloriza, mas também pode confundir suas próprias ideias com aquilo que lhe é ensinado. Assim, sua capacidade de discernir entre o que aprendeu por si mesma e o que lhe foi transmitido pode ser prejudicada. Reconhecer e valorizar o que a criança já sabe é essencial para seu desenvolvimento e para fortalecer sua confiança em seu próprio entendimento.

Piaget (1990) via o erro como um motor da aprendizagem. Ao invés de serem evitados, os erros devem ser compreendidos e valorizados como parte essencial do desenvolvimento cognitivo. Destarte, apresentamos como problema de estudo o seguinte questionamento: Mediante o erro do aluno, o que o professor deve fazer para contribuir na construção do conhecimento? Para responder a esta pergunta, traçamos como objeto principal: analisar, através da avaliação da aprendizagem, como auxiliar o educando a alcançar o aprendizado. Ademais, como objetivos específicos: (I) analisar o erro como fonte de castigo; e (II) discorrer a respeito das consequências desencadeadas ao aluno, de uma avaliação baseada no exame.

A pesquisa foi desenvolvida mediante uma abordagem bibliográfica com o cunho qualitativo. As informações coletadas por meio de livros e artigos objetiva abordar o “erro” e seu impacto na instituição intitulada de escola. A partir de um levantamento teórico, utilizando recortes das ideias apuradas de Esteban (2001), Freire e Fagundez (1985), Hoffmann (2001, 2014), Luckesi (1999, 2014, 2021), Piaget (1990) entre outros, foram discutidos conceitos e abordagens teóricas, desvelados no *corpus* da pesquisa.

De acordo com Antônio Carlos Gil (2019), a metodologia bibliográfica é uma técnica que se baseia na análise de obras já publicadas sobre o tema. Gil ainda ressalta que em uma pesquisa qualitativa, essa abordagem é utilizada para compreender e interpretar os contextos teóricos e conceituais dos fenômenos estudados, oferecendo uma base para a formulação de hipóteses e aprofundamento do conhecimento. Neste caso, a metodologia bibliográfica foi utilizada para compreender as percepções e práticas dos educadores em relação ao “erro” dos educandos, com seu embasamento teórico para situar seu impacto na instituição.

Diante disso, observou-se como o erro tem sido historicamente tratado nas práticas educativas e se, de fato, ele é visto como um mecanismo de punição ou como uma oportunidade para refletir e aprender. Essa parte da pesquisa envolveu a análise de como diferentes teorias abordam a consequência dos erros e quais práticas são recomendadas para transformar esses erros em experiências educativas positivas.

Em função das consequências, investigou-se como as avaliações tradicionais centradas em exames afetam o comportamento e o desenvolvimento do aluno. Essa análise considerou os impactos negativos, como a ansiedade e a falta de motivação, assim como os possíveis efeitos positivos, se aplicados corretamente, para fornecer uma visão equilibrada sobre a eficácia das práticas avaliativas convencionais.

A análise qualitativa das fontes permitiu identificar padrões e discrepâncias nas práticas recomendadas e nas percepções sobre o erro. Com base na interpretação dos dados bibliográficos, foram formuladas hipóteses sobre como os professores podem utilizar os erros como uma ferramenta para promover o aprendizado e quais estratégias são mais eficazes para integrar o erro no processo educativo de maneira construtiva.

Essa abordagem não só visa desmistificar o erro, mas também encorajar uma mentalidade de crescimento entre educadores e alunos, em que a busca pelo conhecimento é valorizada acima da simples obtenção de notas. Ao recontextualizar o erro como uma parte essencial do processo educativo, é possível contribuir para um ambiente de aprendizado mais saudável, colaborativo e eficaz, que prepare os alunos não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para as complexidades da vida cotidiana.

O trabalho está estruturado em seções que seguem a organização convencional de um artigo científico. A introdução apresenta, de forma clara, o tema de pesquisa, delineando a justificativa que fundamenta sua relevância e os objetivos que orientam a investigação. O desenvolvimento proporciona uma análise abrangente dos estudos anteriores relacionados ao tema, contextualizando a pesquisa no campo existente. Os resultados são apresentados de maneira clara e objetiva, seguidos pela seção de discussão, onde são interpretados à luz da teoria relevante e dos achados de outras investigações. Finalmente, as considerações finais sintetizam as principais conclusões e contribuições do estudo, ressaltando a importância das implicações práticas e teóricas derivadas da pesquisa.

## 2 O ERRO VISTO COMO FONTE DE CASTIGO

A sociedade contemporânea, marcada pela valorização da instantaneidade e da eficiência, exerce uma pressão cada vez maior por resultados. No âmbito educacional, essa pressão se manifesta na busca constante pela perfeição, o que resulta na estigmatização do erro. Ao transformar o erro em sinônimo de fracasso, a escola contribui para a formação de indivíduos inseguros e pouco resilientes.

As práticas dos alunos que são consideradas errôneas têm servido, tanto no passado quanto no presente, como justificativa para uma variedade de formas de punição na prática escolar, desde as mais evidentes até as mais sutis. Com o passar do tempo, os castigos na escola foram perdendo sua agressividade física, tornando-se menos explícitos, mas ainda assim carregados de violência psicológica.

No passado, as práticas de punição física nas escolas brasileiras eram comuns e variadas. Segundo relatos históricos, era frequente o uso de instrumentos como réguas e palmatórias para castigar alunos que não respondessem corretamente às perguntas ou apresentassem comportamentos considerados inadequados. Essas práticas, além do sofrimento físico, infligiam um castigo moral, expondo os estudantes à humilhação pública.

Dermeval Saviani (1999), em seus estudos sobre a história da educação brasileira, contextualiza essas práticas dentro de um modelo pedagógico tradicional, caracterizado pela transmissão vertical do conhecimento e pela figura do professor como detentor absoluto do saber. Nesse modelo, o erro era visto como uma afronta à autoridade do professor e, conseqüentemente, era punido de forma severa. As punições físicas, além de servirem como instrumento de controle, reforçavam a ideia de que o aluno era um ser passivo, que deveria receber o conhecimento de forma pronta e acabada.

A imposição de castigos físicos, como ficar de joelhos sobre grãos ou com os braços abertos contra a parede, enquanto os colegas observavam, tinha como objetivo não apenas corrigir o comportamento considerado errado, mas também intimidar os demais alunos e manter a ordem na sala de aula. Essa forma de disciplina, além de violenta, era ineficaz para promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A persistência dessas práticas por um longo período histórico revela a naturalização da violência na escola e a dificuldade de romper com modelos

pedagógicos autoritários. Somente com a evolução das teorias pedagógicas e a crescente conscientização sobre os direitos da criança e do adolescente é que essas práticas foram sendo questionadas e, gradualmente, abandonadas.

Embora essas formas de punição sejam raras atualmente, o castigo ainda persiste na escola, manifestando-se de maneiras diferentes, que não envolvem mais a violência física. Partindo desse pensamento, Luckesi (1999) mostra como o castigo predomina no currículo oculto da escola, de forma implícita, mas igualmente perverso, apesar dos mecanismos de proteção contra a violência, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, apontando caminhos para a sua superação.

Hoje os castigos referentes ao erro mudaram, não são físicos, mas sim psicológicos. Sua manifestação acontece através de outras formas, incluindo: depressão, ansiedade, medo e tensão provocadas pelo educador; reter o educando em sala de aula durante o recreio; suspender o lanche; realizar mais tarefas que as de costume; ameaça de castigos; ridicularizar no coletivo; ameaçar de reprovação; fazer teste “relâmpago”; isto é, uma série de situações que surgem por causa do erro do educando, ignorando o fato de que o ser humano tem uma capacidade muito grande de se adequar às situações vividas. Quando estas se caracterizam pelo prazer, a busca de crescimento torna-se maior. Porém, quando existem frustrações, os alunos se retraem.

Nesse contexto, os exames, na prática escolar cotidiana, ganharam o foro de ameaça psicológica para todos os estudantes e pelos tempos afora. Afinal, em nossa recente vida escolar, todos nós, aqui e acolá, ouvimos um recado parecido com esse que se segue: “Cuidado, vocês estão brincando. Verão o que acontecerá com vocês no dia das provas” (Luckesi, 2021, p.36).

Paulo Freire e Antônio Fagundes (1985) propõem que o professor passe a considerar o erro como uma forma de saber provisório, um saber que o aluno traz para uma situação formal de ensino e que deve ser observado e discutido para que haja reconstrução desse saber. O professor deve levar o estudante a compreender que o erro faz parte do processo de aprendizagem, não é algo a ser evitado, mas sim valorizado, pois é através do conhecimento do que se faz de errado que se descobrem os processos que levam ao acerto. Dessa maneira, devemos compreender que o processo educacional é global, o que permite uma visão associativa de uma criança: emocional, afetivo, cognitivo e espiritual.

A partir desse princípio, acredita-se que o “erro”, ao ser considerado como fonte de aprendizagem, viabiliza um caminho de descobertas e desafios que estimulará no educando o prazer do saber e do fazer. Levando em conta que muitos educadores não aproveitam o erro do educando para dar chance a novas práticas educativas, novas didáticas que promoveriam uma aprendizagem significativa, chegamos a refletir sobre até onde o erro de uma criança pode ser aproveitado na construção de sua aprendizagem.

Para Luckesi (1999), o erro é referenciado por um determinado padrão, o que é considerado correto, ou seja, a partir de um parâmetro estabelecido como “certo”, portanto, o que foge à regra colocada é entendido como erro. De acordo com o autor, a visão culposa do erro na prática escolar tem conduzido ao uso do castigo como forma de correção e direção da aprendizagem, tomando a avaliação como suporte de decisão. No passado, esses castigos, permitidos pela família e pela sociedade eram muito mais visíveis.

O clima de culpa, castigo e medo, que tem sido um dos elementos da configuração da prática docente, é um dos fatores que impedem a escola e a sala de aula de serem um ambiente de alegria, satisfação e vida feliz. Assim, as crianças e os jovens rapidamente se enfatizam de tudo o que lá acontece e, mais que isso, temem o que acontece no âmbito da sala de aula (Luckesi, 1999).

As notas escolares, como vêm sendo praticadas em nossas escolas, não nos ajudam a realizar o sonho, a esperança e o desejo de democratização do ensino. Ao contrário, camuflam a realidade para que não enxerguemos os seus limitados processos e resultados (Luckesi, 2014, p.17)

Luckesi (1999) aponta que o erro pode passar de castigo para virtude na trajetória de aprendizagem do indivíduo, na medida em que o erro manifesto se constitui em um novo ponto de partida, considerando um padrão estabelecido que orienta esta direção, e então duas perguntas são fundamentais: como é este erro? De onde provém?

O educador deve esquecer a ideia de que seu único papel é o de corrigir, e é de extrema importância que tenha cautela ao avaliar o erro do aluno, para de fato servir de instrumento norteador de aprendizagem qualitativa. O erro é inevitável, logo, o importante é saber lidar com ele. Quando se ignora o erro, o professor reprime as futuras aprendizagens significativas do educando.

Considera-se que ao avaliar o erro do educando, lhe serão propiciadas oportunidades de avanço, ao contrário de ignorá-lo, que simplesmente deixará o aluno fadado a cometê-los. Entre corrigir o erro e ensinar a pensar sobre ele, existe muita diferença. Enquanto corrigir resulta apenas em correção sem reflexão, ensinar a pensar é desenvolver a consciência crítica, o que conseqüentemente promoverá momentos de aprendizagem.

Na perspectiva de um outro pensamento teórico, Esteban (2003) acredita que o erro oferece novas informações e formula novas perguntas sobre dinâmica aprendizagem/desenvolvimento, individual e coletiva. O erro, muitas vezes mais do que o acerto, revela o que a criança “sabe”, colocando este saber numa perspectiva processual, indicando também aquilo que ela “ainda não sabe”, portanto, o que pode “vir a saber”.

Neste sentido, passa a ser um estímulo, um desafio ao processo ensino/aprendizagem; um estímulo para quem aprende e estímulo para quem ensina. O erro desvela a complexidade do processo de conhecimento, tecido simultaneamente pelo passado, pelo presente e pelo devir, ou seja, diante do erro escolar, o educador pode adotar a punição, a complacência ou construir a possibilidade de aprender. Esteban (2001, p.16) faz também, a seguinte reflexão: “O aluno deve seguir uma lógica única, de um só saber, reconhecendo um conjunto de conhecimentos como único e legítimo. Assim têm-se por ‘verdade’ o que a escola ensina como sendo o ‘certo’”.

Divergir deste contexto é considerar “errado” o conjunto de pensamentos ou ações do aluno. O erro, na visão da criança, faz parte de um processo, é possível e necessário; ao passo que, numa visão tradicional, do ponto de vista do adulto, o erro é o contrário do acerto (aquilo que é considerado bom e verdadeiro). Como a criança não tem consciência do próprio erro, é função do educador provocar a tomada de consciência.

Em um mundo cada dia mais dinâmico, repensar conceitos é inevitável e imprescindível, assim como é preciso que questionamentos, divergências e dissonâncias surjam e venham ao encontro das escolhas do dia a dia. O “erro” deve ser considerado como uma forma construtiva do saber, como uma fonte de crescimento, e não como uma ferramenta de exclusão. Cabe à escola, ao professor, como meios diretos da formação de identidades críticas e não conformidades, dar o passo maior em busca de uma educação que valorize as vivências de cada um e que

tenha por objetivo primeiro a conscientização do ser humano, enquanto ser social, da importância que cada um tem na formação de uma sociedade mais justa, menos excludente e mais interessada no ser, não no fazer.

### **3 CONSIDERAÇÕES SOBRE EXAMINAR E AVALIAR**

O exame, enquanto prática avaliativa, permeia diversas esferas da vida, desde a educação formal até processos seletivos profissionais. Consiste em um instrumento utilizado para medir conhecimentos, habilidades e competências de indivíduos em um determinado momento. Para Luckesi (2011), o ato de examinar é pontual, seletivo, antidemocrático, classificatório, excludente e está centrado no produto final e no passado.

Embora haja uma grande discussão sobre o ato de examinar e avaliar, eles acabam sendo confundidos quando posto em prática na sala de aula, devido ao modelo tradicional pré-estabelecido que os professores aprenderam desde criança, e que, hoje, avaliam da mesma maneira que foram avaliados. Por outro lado, a avaliação, no papel de ferramenta diagnóstica, orienta o processo ensino-aprendizagem, permitindo ao professor ajustar suas intervenções pedagógicas, já que “[...] até que a aprendizagem ocorra, uma vez só haverá ensino quando houver aprendizagem” (Luckesi, 1999, p. 47). Essa perspectiva, defendida por Luckesi, coloca a aprendizagem como o ponto central da avaliação, ressaltando a importância de um ensino que considere as necessidades individuais dos alunos.

A punição associada à avaliação em forma de exame é um aspecto controverso e merece destaque. O aluno “[...] Será premiado (aprovado) ou castigado (reprovado) em função do que conseguiu aprender até o momento da prova.” (Luckesi, 1999, p. 182). A pressão por um bom desempenho, muitas vezes traduzida em notas numéricas, pode gerar ansiedade, estresse e até mesmo danos à saúde mental dos estudantes. Nessa seara, a associação entre o sucesso acadêmico e o valor pessoal pode levar a uma visão distorcida de si mesmo e a uma competição desleal entre os alunos.

Além disso, a ênfase excessiva em memorização e repetição de conteúdos pode inibir o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e de resolução de problemas. Tal problemática leva a importância de questionar a eficácia do exame como único instrumento de avaliação, bem como seus impactos na aprendizagem e

no bem-estar dos estudantes.

Afirmar que se avalia nas escolas, enquanto a prática se baseia em exames, é contraditório. A lógica mercantilista que permeia as relações educativas, valorizando a competição, coloca alunos e candidatos a concursos em situações semelhantes. A ênfase nos resultados dos exames, muitas vezes, leva os professores a punirem erros, em vez de diagnosticar as dificuldades de aprendizagem. “[...] o que ocorre nos concursos é transposto para as atividades em sala de aula, ainda que sejam circunstâncias bem diferentes” (Luckesi, 2011, p. 187).

A avaliação da aprendizagem é um processo intencional e organizado, que deve estar sempre alinhado com as metas educativas e com o contexto social. Em sala de aula, a avaliação deve ser utilizada como ferramenta para acompanhar o progresso dos estudantes e promover a melhoria contínua do ensino. Os instrumentos de avaliação são importantes, mas é fundamental que sejam utilizados de forma adequada e com clareza de objetivos.

Segundo Luckesi (2011), avaliar é investigar e, se preciso, intervir. A avaliação “[...] configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário propor soluções” (p.175).

De acordo com a visão inovadora de Philippe Perrenoud (1999), a avaliação transcende a mera classificação dos alunos, constituindo-se em um instrumento fundamental para a promoção da aprendizagem. Assim, “[...] em todos os casos, a avaliação não é um fim em si. É uma engrenagem no Funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e na orientação escolares. Ela serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos” (Perrenoud, 1999, p. 13).

Contrário à concepção tradicional, que limita a avaliação a um momento final e somativo, Perrenoud crítica e destaca métodos de ensino e avaliação da época que, surpreendentemente, ainda se assemelham às práticas adotadas atualmente em muitas escolas brasileiras, em pleno século XXI, conforme ilustrado:

Nas escolas medievais, o mestre se dirigia a um público heterogêneo. Seus alunos tinham idades diferentes, conhecimentos prévios muito desiguais. O mestre ensinava o que sabia, abordando de forma cíclica certo número de temas, sem se preocupar demasiadamente em determinar os progressos que seu público fazia. Estruturava o saber da maneira que lhe parecia mais lógica ou que melhor convinha ao seu percurso intelectual.[...] A definição de normas de excelência escolares, no sentido estrito, leva a submeter os alunos, em cada

escola, a uma avaliação escolar regular, escrita, formal, padronizada (Perrenoud, 1990, p. 76-77)

Diante disso, é necessário refletir sobre a forma como avaliamos nossos alunos. A avaliação padronizada e formal, embora necessária em alguns casos, não pode ser a única forma de avaliar a aprendizagem. É preciso buscar um equilíbrio entre a necessidade de medir o progresso dos alunos e a importância de promover um ensino individualizado e significativo. Dessa forma, Perrenoud (1990) defende uma abordagem formativa e contínua. A avaliação formativa, segundo o autor, deve ser integrada ao processo de ensino-aprendizagem, fornecendo feedback constante tanto ao professor quanto ao aluno. Destarte, é possível identificar as dificuldades e os avanços dos estudantes, ajustando as estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades individuais.

Uma das principais contribuições de Perrenoud reside na valorização da diversidade de instrumentos de avaliação. Ao invés de se restringir às provas tradicionais, o autor propõe a utilização de uma ampla gama de recursos, como trabalhos, projetos, portfólios e observações sistemáticas. Essa diversidade permite uma avaliação mais completa e autêntica das competências desenvolvidas pelos alunos.

Ao analisar a obra de Perrenoud (1990), percebe-se a importância de romper com a dicotomia entre avaliação e aprendizagem. Para o autor, a avaliação não é um fim em si mesma, mas sim um meio para promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao avaliar, o professor não apenas verifica o que os alunos sabem, mas também os desafia a ir além, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia.

A avaliação, portanto, acompanhará as mudanças do contexto, exigindo do professor a “[...] consciência do produto final, mas também a consciência de que, para se chegar a ele, importa investimento no processo” (Luckesi, 2011, p. 188). Enfatizando a necessidade de uma nova perspectiva, o objetivo não é, portanto, reproduzir a prática tradicional de avaliação, centrada em exames quantitativos e classificatórios.

Logo, é preciso que o professor adote uma perspectiva mais ampla, compreendendo que a avaliação deve ser um processo contínuo e dialógico, que permita acompanhar o desenvolvimento dos alunos e realizar intervenções pedagógicas adequadas. O objetivo não é reproduzir a prática tradicional de

avaliação, centrada em exames quantitativos e classificatórios. É preciso que o professor adote uma perspectiva mais ampla, compreendendo que a avaliação deve ser um processo contínuo e dialógico, que permita acompanhar o desenvolvimento dos alunos e realizar intervenções pedagógicas adequadas.

O exame, ao ser tomado como principal ferramenta avaliativa, reflete uma visão reducionista da educação, centrada em resultados pontuais e na classificação dos estudantes. Essa prática, como destacam Luckesi (2011) e Perrenoud (1999), não considera a complexidade do processo de aprendizagem nem os contextos individuais dos alunos, perpetuando um modelo que valoriza a memorização e a reprodução de informações. Tal abordagem ignora a necessidade de um ensino significativo, que fomente o pensamento crítico e a criatividade, e reforça a lógica da competição e do mérito individual, que muitas vezes desmotiva os alunos e aprofunda desigualdades educacionais. Assim, o exame, em vez de ser um instrumento de aprendizado, torna-se uma barreira que dificulta a construção do conhecimento.

Além disso, o caráter punitivo e excludente do exame revela sua limitação enquanto ferramenta pedagógica. A centralidade atribuída às notas e aprovações cria um ambiente de pressão, que pode comprometer o bem-estar emocional dos estudantes e desviar o foco do processo para o produto final. Essa prática, marcada por sua rigidez, muitas vezes não permite ao professor diagnosticar de forma eficaz as dificuldades dos alunos, nem ajustar suas intervenções pedagógicas. Como alternativa, Perrenoud (1999) e Luckesi (2011) defendem uma avaliação formativa e contínua, que se integre ao processo de ensino-aprendizagem, permitindo um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento dos estudantes. Nesse contexto, o exame deve ser repensado e complementado por estratégias que promovam uma educação inclusiva e voltada para a construção de saberes significativos.

#### **4 AVALIAÇÃO BASEADA NO EXAME E SUAS CONSEQUÊNCIAS**

Para que possamos compreender a relação do fracasso escolar, precisamos analisar: como a escola tem vivido com as questões das aprendizagens e do desenvolvimento dos alunos? A resposta está vinculada à análise de que, do ponto de vista da instituição escolar, a aprendizagem acontece sem que haja uma real preocupação com o domínio do conteúdo pelo aluno. Sendo assim, a escola precisa dar oportunidade para que o aluno desenvolva sua autonomia, e mais, a escola não

pode acreditar que cumpre sua missão apenas transmitindo conhecimento para o aluno memorizar. O ensino assim realizado, foge da sua realidade de vida. O aluno deve ser desafiado, deve ser estimulado a levantar ideias e hipóteses sobre aquilo que pretendemos que ele aprenda. O professor, por sua vez, deve procurar conhecer seus próprios limites e tentar superá-los. A escola deve oportunizar trocas de experiências e de conhecimentos entre os alunos de diferentes turmas, de forma a integralizar a aprendizagem e democratizar o ensino.

Na prática escolar em geral, o erro, por muitos, tem sido como prova do fracasso ou incapacidade do aluno. No entanto, é importante que o professor esteja preparado para trabalhar a partir desses erros, usá-los como ponto de partida para a aprendizagem e entendê-los, para depois combatê-los. O erro precisa ser considerado como fonte de aprendizagem, pois só assim pode-se viabilizar um caminho de descobertas e desafios que estimulam no aluno o prazer do saber.

Para pensarmos em como a aprendizagem está sendo vista nas instituições e como o erro tem refletido mediante a avaliação, é necessário entendermos o contexto em que a avaliação surgiu. O termo surge na década de 1940, com Ralph Tyler (1976), que em sua concepção a avaliação da aprendizagem tem por objetivo promover mudanças de comportamento nos alunos, ou seja, no que eles sabem, fazem e valorizam.

A partir desse ponto, sabe-se que a avaliação é um instrumento multifacetado, que se perpetua em todas as etapas de ensino. A avaliação da aprendizagem transcende a simples atribuição de notas, visando compreender os avanços e desafios dos estudantes para embasar decisões pedagógicas mais assertivas. Diante desse contexto, nota-se que as escolas ainda não conseguem enxergar seus estudantes mediante os saberes e sua capacidade de aprender por meio de seus conhecimentos prévios adquiridos na sua vida social e escolar, não sendo utilizados para enriquecer a aprendizagem.

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a aprendizagem do aluno, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção de conhecimentos, o que o aluno não sabe o que pode vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer (Esteban, 2003, p. 19).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, na qual são estabelecidos os princípios e as finalidades da educação brasileira, organizando e regulando o sistema educacional em todos os níveis e modalidades de ensino, um de seus artigos (artigo 24, item V) diz a respeito da avaliação, com foco nos pontos qualitativos e desempenho do educando, analisando seus avanços.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

[...]

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;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (Brasil, 2005, p. 15).

O artigo preconiza que a avaliação do aluno deve ser um processo contínuo e cumulativo, ou seja, o desempenho do estudante deve ser acompanhado ao longo de todo o período letivo e a ênfase deve estar nos resultados obtidos ao longo do processo, não apenas em provas finais. Apesar da LDB deixar explícito como deve ser analisada e avaliada a aprendizagem, é possível percebermos que há uma incoerência na prática escolar.

Atualmente, a grande maioria das instituições faz o uso de exames para medir o conhecimento de seus alunos. Não sendo essa prática nova, Luckesi (1999) defende que o exame utiliza a prática da memorização para que sejam produzidos resultados do qual se é esperado. No entanto, existe uma pressão sob o educando para que se atinja essas expectativas, que muitas vezes não conseguindo ser alcançadas. Assim, o educando acaba se desanimando e se frustrando com seu resultado.

[...] a prática da avaliação escolar chega a um grau assustador de pressão sobre os alunos, levando a distúrbios físicos e emocionais: mal-estar, dor de cabeça, “branco”, medo, angústia, insônia, ansiedade, decepção, introjeção de autoimagem negativa (Vasconcelos, 1995, p. 37).

Hoffmann (2001) aponta que a superficialidade teórica no tratamento das práticas rotineiras de avaliação e as críticas de subjetividade possíveis inerentes ao próprio processo provocaram, na maioria das escolas, o retorno ao uso das notas nos sistemas de classificação do estudante.

Por meio das práticas examinadoras, muitos alunos acabam desistindo por não acreditarem em seu potencial e se enxergarem apenas através de uma mera nota. A avaliação por meio de exame limita o aluno e restringe seu conhecimento apenas a um momento e não ao todo, em que, muitas vezes, o conhecimento possuído pelo educando vai além das respostas dadas, obtendo um conhecimento de mundo muito maior do que demonstra ter.

É notório que o ato de avaliar está interligado ao acompanhamento da aprendizagem. A avaliação é realizada por meio de um diagnóstico, visando a melhora dos resultados obtidos, necessitando ser construída à medida que se é transmitido o conhecimento, a maneira como é aplicada e na coleta dos resultados expressos no instrumento.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar como o erro do aluno pode ser utilizado como ferramenta para a construção do conhecimento, desmistificando a ideia de que o erro é sinônimo de fracasso e punição. Ao longo da investigação, ficou evidente que a forma como o erro é tratado na escola tem um impacto significativo na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes.

Historicamente, o erro foi associado à punição e ao fracasso, gerando um ambiente de medo e inibição da criatividade. No entanto, a pesquisa demonstrou que o erro pode ser uma poderosa ferramenta para a construção do conhecimento, quando compreendido como parte natural do processo de aprendizagem. Ao reconhecer o erro como uma oportunidade de reflexão e desenvolvimento, o professor pode criar um ambiente mais seguro e estimulante, onde os alunos se sintam à vontade para explorar novas ideias e cometer erros sem medo de julgamento.

Ao analisar o erro como fonte de castigo, a pesquisa evidenciou que a visão tradicional de erro como sinônimo de fracasso perpetuou práticas avaliativas

punitivas, gerando um ciclo vicioso de medo e evitação do erro. Essa prática, além de ser ineficaz para a promoção da aprendizagem, pode gerar danos emocionais e psicológicos nos estudantes.

No discorrer sobre as consequências de uma avaliação baseada em exames, o estudo demonstrou que a ênfase em resultados quantitativos e a punição do erro podem limitar o potencial de aprendizagem dos alunos. A avaliação, quando utilizada de forma inadequada, pode gerar ansiedade, competitividade e desmotivação, além de restringir o desenvolvimento de habilidades como a criatividade e a resolução de problemas.

O erro, inerente ao aprender, mostra as ideias e o raciocínio por trás do pensamento das crianças. Nesse sentido, o papel do educador transcende a mera correção de respostas incorretas. Ao invés disso, o docente deve atuar como um mediador, buscando compreender os processos cognitivos que levaram o aluno a cometer o erro. Ao desvelar as estratégias e os conhecimentos prévios mobilizados pelo estudante, o professor pode identificar os pontos de divergência entre a resposta esperada e a resposta apresentada, transformando, assim, o erro em uma oportunidade de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2005.

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

ESTEBAN, M. T. **O que Sabe Quem Erra?** Reflexões Sobre Avaliação e Fracasso Escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Eletrônico Aurélio Século XXI.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática, 1999.

FREIRE, P.; FAGUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HOFFMANN, J. **Avaliar para transformar:** instrumentos para a compreensão e a melhoria da aprendizagem. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à Universidade. 33. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, C. **Sobre notas escolares**: distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **La construcción del éxito y del fracasso escolar** [Título original: La Fabrication de L'Excellence Scolaire: do curriculum aux pratiques d'évaluation]. Madrid: Ediciones Morata, 1990 [1984]. p.286.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

PIAGET, J. **A Psicologia da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SAVIANI, D. O novo sentido da educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 9-17, 1999.

TYLER, R. W. **Princípios básicos do currículo e ensino**. 3ª Ed. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1976.

VASCONCELOS, C. S. **Concepção Dialética-Libertadora do processo de Avaliação Escolar**. São Paulo, Libertad, 1995.