



Instituto Latino-Americano de Tecnologia,
Infraestrutura e Território - ILATIT

GEOGRAFIA, GRAU LICENCIATURA

**AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II E A
QUESTÃO DA AVALIAÇÃO: AS CONCEPÇÕES DE ERRO ESCOLAR
EM TURMAS DE 6º E 9º ANO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE FOZ
DO IGUAÇU/PR EM 2019**

RODRIGO DE MELO TORRES

Foz do Iguaçu
2019



Instituto Latino-Americano de Tecnologia,
Infraestrutura e Território - ILATIT

GEOGRAFIA, GRAU LICENCIATURA

**AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II E A QUESTÃO
DA AVALIAÇÃO: AS CONCEPÇÕES DE ERRO ESCOLAR EM TURMAS
DE 6º E 9º ANO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE FOZ DO IGUAÇU/PR
EM 2019**

RODRIGO DE MELO TORRES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Geografia.

Orientadora: Prof. Dr^a Léia Aparecida Veiga

Foz do Iguaçu
2019

RODRIGO DE MELO TORRES

**AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II E A QUESTÃO
DA AVALIAÇÃO: AS CONCEPÇÕES DE ERRO ESCOLAR EM TURMAS
DE 6º E 9º ANO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE FOZ DO IGUAÇU/PR
EM 2019**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de licenciatura em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Profa. Dra. Léia Aparecida Veiga
UNILA

Prof. Dr. Pablo Jonas Camilo
UNILA

Profa. Dra. Eloiza Cristiane Torres
UEL

Foz do Iguaçu, 14 de dezembro de 2019

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do autor: _Rodrigo de Melo Torres_____

Curso: _Geografia Licenciatura_____

Tipo de Documento	
<input checked="" type="checkbox"/> graduação	<input type="checkbox"/> artigo
<input type="checkbox"/> especialização	<input checked="" type="checkbox"/> trabalho de conclusão de curso
<input type="checkbox"/> mestrado	<input type="checkbox"/> monografia
<input type="checkbox"/> doutorado	<input type="checkbox"/> dissertação
	<input type="checkbox"/> tese
	<input type="checkbox"/> CD/DVD – obras audiovisuais
	<input type="checkbox"/> _____

Título do trabalho acadêmico: _ AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II E A
QUESTÃO DA AVALIAÇÃO: AS CONCEPÇÕES DE ERRO ESCOLAR EM TURMAS DE 6º E 9º
ANO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE FOZ DO IGUAÇU/PR EM 2019 _____

Nome da orientadora: _Léia Aparecida Veiga_____

Data da Defesa: _14__/_12__/_2019__

Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca LatinoAmericana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública *Creative Commons* **Licença 3.0 Unported**.

Foz do Iguaçu, _16__ de _janeiro_____ de _2020_____.

_Rodrigo de Melo Torres_____

Dedico este trabalho a minha família, namorada e amigos. Todos que sempre estiveram ao meu lado dando todo apoio necessário para que este momento se concretizasse.

AGRADECIMENTO (S)

À minha professora orientadora não só pela constante orientação neste trabalho, mas sobretudo pela sua amizade.

Aos professores Pablo Jonas Camilo e Eloiza Cristiane Torres, membros da banca de defesa pelas contribuições valiosas.

Aos colegas de curso pelos conselhos e momentos que tivemos durante o percurso da graduação até o atual.

À minha tia Gracioma que me ajudou em minha alfabetização quando criança.

A minha namorada Talyta que esteve presente em todos os momentos me auxiliando para que esse trabalho fosse concluído.

Aos meus pais que são minha base e sempre me auxiliaram e apoiaram em toda a vida, inclusive nos momentos difíceis que tive durante o caminho feito até aqui.

TORRES, Rodrigo de Melo. **Aulas de Geografia no Ensino Fundamental II e a questão da avaliação:** as concepções de erro escolar em turmas de 6º e 9º ano de uma escola estadual de Foz do Iguaçu/PR em 2019. 2019. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019.

Resumo: É comum professores no ensino básico associarem a concepção de erro ao fracasso escolar e, por sua vez, menos comum a associação do erro escolar a ideia de diagnóstico para o/a docente trabalhar com o estudante ou de erro como uma hipótese que contribuirá no avanço do aprendizado do/as estudante. Os/as estudantes por sua vez acabam por assimilar a ideia de erro como algo ruim, que deve ser combatido e que ocorre na escola quando o sujeito não tem capacidade cognitiva. Levando em consideração a questão do erro escolar, buscou responder a pergunta: nas aulas de geografia, como os estudantes do ensino fundamental II concebem o erro e como eles reagem ao errar? Objetivou-se com esse artigo levantar e discutir as representações sociais sobre erro nas aulas de geografia dos/as estudantes em turmas de 6º e 9º anos de uma escola estadual em Foz do Iguaçu/PR em 2019. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa ao passo que se utilizou as representações sociais dos estudantes. Os procedimentos de pesquisa englobaram levantamento bibliográfico e também das representações sociais dos estudantes por meio de desenhos. Verificou-se que ainda é muito forte a ideia de erro como fracasso e de sentimentos negativos entre os estudantes. É importante discutir sobre a concepção de erro seja na formação inicial seja nas formações continuadas, levando os professores refletirem sobre suas práticas e o erro, passando a compreendê-lo como algo positivo e necessário para o/a estudante avançar na construção do seu conhecimento, em que pese nas aulas de geografia.

Palavras-chave: Erro escolar. Aulas de Geografia. Concepções Negativas do Erro.

TORRES, Rodrigo de Melo. **Aulas de Geografia no Ensino Fundamental II e a questão da avaliação:** as concepções de erro escolar em turmas de 6º e 9º ano de uma escola estadual de Foz do Iguaçu/PR em 2019. 2019. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019.

ABSTRACT

It is common for teachers in basic education to associate the concept of error with school failure and, in turn, the association of school error with the idea of diagnosis for the teacher to work with the student or of error as less likely to contribute to progress of the student's learning. The students in turn end up assimilating the idea of error as something bad, which must be combated and which occurs at school when the subject has no cognitive capacity. Taking into account the issue of school error, it sought to answer the question: in geography classes, how do elementary school students conceive of error and how do they react when they make mistakes? The objective of this article was to raise and discuss the social representations about error in the geography classes of students in classes of 6th and 9th years of a state school in Foz do Iguaçu / PR in 2019. This is a research qualitative approach while students' social representations were used. The research procedures included a bibliographic survey and also the students' social representations through drawings. It was found that the idea of error as failure and negative feelings among students is still very strong. It is important to discuss the concept of error, whether in initial training or in continuing education, leading teachers to reflect on their practices and error, starting to understand it as something positive and necessary for the student to advance in the construction of their knowledge, in spite of geography classes.

Key words: School error, Geography classes, Negative conceptions of error.

TORRES, Rodrigo de Melo. **Aulas de Geografia no Ensino Fundamental II e a questão da avaliação:** as concepções de erro escolar em turmas de 6º e 9º ano de uma escola estadual de Foz do Iguaçu/PR em 2019. 2019. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019.

RESUMEN

Es común que los maestros de educación básica asocien el concepto de error con el fracaso escolar y, a su vez, la asociación del error escolar con la idea de diagnóstico para que el maestro trabaje con el estudiante o el error como menos probable que contribuya al progreso del aprendizaje del alumno. Los estudiantes terminan asimilando la idea del error como algo malo, que debe ser combatido y que ocurre en la escuela cuando el sujeto no tiene capacidad cognitiva. Teniendo en cuenta la cuestión del error escolar, buscó responder a la pregunta: en las clases de geografía, ¿cómo conciben el error los estudiantes de primaria y cómo reaccionan cuando cometen errores? El objetivo de este artículo fue plantear y discutir las representaciones sociales sobre el error en las clases de geografía de los estudiantes en las clases de sexto y noveno año de una escuela estatal en Foz do Iguaçu / PR en 2019. Esta es una investigación enfoque cualitativo mientras se usaban las representaciones sociales de los estudiantes. Los procedimientos de investigación incluyeron una encuesta bibliográfica y también las representaciones sociales de los estudiantes a través de dibujos. Se descubrió que la idea del error como fracaso y sentimientos negativos entre los estudiantes sigue siendo muy fuerte. Es importante discutir el concepto de error, ya sea en la capacitación inicial o en la educación continua, lo que lleva a los maestros a reflexionar sobre sus prácticas y errores, comenzando a entenderlo como algo positivo y necesario para que el alumno avance en la construcción de sus conocimientos. a pesar de las clases de geografía

Palabras-clave: Error escolar, Clases de geografía, Concepciones negativas de error.

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E FIGURAS

Gráfico 1 – Quantidade de estudantes que participaram do levantamento por série/turma e total, 1º semestre de 2019.....	24
Quadro 1 - Quantidade de estudantes segundo idade e série	25
Quadro 2 - Quantidade de desenhos e palavras/frases curtas por subcategorias de análise – 6ºano.....	26
Quadro 3 - Quantidade de desenhos e palavras/frases curtas por subcategorias de análise – 9ºano.....	27
Figura 1 – Desenho que se enquadra na categoria tristeza	28
Figura 2 – Desenho que se enquadra na categoria tristeza	29
Figura 3 – Representação social que indica um estudante tendo dois tipos de sentimento raiva/tristeza, 2019	30
Figura 4 – Representação social que indica um estudante tendo dois tipos de sentimento decepção, 2019	31
Figura 5 – Representação social que indica um estudante tendo dois tipos de sentimento de medo, medo dos pais, 2019	32
Figura 6 – Representação social que indica um estudante tendo dois tipos de sentimento tristeza/vergonha, 2019	33
Figura 7 – Representação social que indica um estudante tendo dois tipos de sentimento de baixa autoestima, 2019	33
Figura 8 – Figura 8. Representação social que indica um estudante que Sente se mal/Chateado, 2019.....	34
Figura 9 – Representação social que indica um estudante que Sente se mal/Chateado, 2019.	35
Figura 10 – Representação social que indica um estudante que Sente se Triste/Desanimado, 2019.	35
Figura 11 – Representação social que indica que o aluno se sente normal quando erra na atividade, 2019..	36
Figura 12 – Representação social que indica que o aluno se sente com raiva e ao mesmo tempo motivado a melhorar, 2019..	37
Figura 13 – Representação social que indica que o aluno se sente vontade de encontrar onde está errado, 2019..	37
Figura 14 – Representação social que indica que o aluno se sente decepcionado/inútil, 2019..	38
Figura 15 – Representação social que indica que o aluno se sente decepcionado/inútil, 2019..	38
Figura 16 – Representações sociais que indicam preocupação e vergonha por parte dos estudantes, 2019..	39
Figura 17 – Representações sociais que indicam sensação de derrota e de falta de empenho por parte do estudante, 2019..	39

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS: breves	14
considerações.....	14
3 O ERRO NA AVALIAÇÃO ESCOLAR.....	20
4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ERRO NAS ATIVIDADES	23
ESCOLARES DAS AULAS DE GEOGRAFIA.....	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS.....	42

1 INTRODUÇÃO

Dentre os instrumentos avaliativos utilizados no processo de avaliação escolar, um dos mais utilizados é a prova escrita, presente em todas as disciplinas, inclusive na geografia escolar.

Abordagens de ensinos mais recentes buscam romper com as formas punitivas de avaliação que traz o erro como indicador de fracasso nos alunos. Apesar de termos avançado muito o debate sobre avaliação percebemos que está bem marcada o modelo classificatório no processo de ensino aprendizagem brasileiro.

Para enriquecer o debate sobre as formas com que são tratados o erro, a presente pesquisa tem o propósito de investigar como estão as representações sociais sobre o erro dos alunos do 6º e 9º ano, fundamenta II.

Essa pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada a partir de levantamentos primários e secundários. Os procedimentos primários com coletas de informações nas salas de aula foram estabelecidos a partir de uma pergunta lançada pelo pesquisador junto aos estudantes do Ensino Fundamental II: Como você se sente quando erra numa atividade avaliativa nas aulas de geografia? Os estudantes foram orientados a desenharem escreverem com frases curtas sobre seu sentimento. E procedimentos secundários com pesquisas e levantamentos sobre o tema debatido.

Após a coleta das informações foram separados os desenho e frases, perguntado em seguida o que eles sentiam. Verificou-se que as representações formavam uma categoria denominada “sentimento”, por seguinte foram divididas em subcategorias. Das 59 representações sociais, a subcategoria que mais obteve representações remete ao sentimento de tristeza obteve com 22 % seguida de triste/raiva 13,56% e em terceiro a subcategoria mal/chateado com 11,86%. Levando em consideração que outras representações sociais dos alunos remetem também algum sentimento relacionado a tristeza percebemos que a maneira de avaliar classificatória e punitiva gera sentimento de incapacidade que para eles é forma castigo, como se o erro fosse totalmente sua responsabilidade.

No primeiro capítulo intitulado tendências pedagógicas e as práticas avaliativas, realizamos uma breve discussão sobre formas de avaliar na história das tendências pedagógicas na educação brasileira, destacando as formas de avaliar que foram utilizadas pelas mesmas.

No segundo capítulo apresentamos como o erro tem sido visto na educação brasileira e na Geografia em particular. Também buscamos ver o erro na visão mais socioconstrutivista numa forma correta de ver o erro, como algo que faz parte do processo de ensino-aprendizagem que dá importância ao erro e usa como ferramenta para transmissão de conhecimento. No terceiro capítulo discutimos as representações sociais dos alunos, que em sua maioria indicou o sentimento de fracasso e tristeza perante a constatação do erro.

2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS: breves considerações

O processo avaliativo tem sido foco de debate na história do ensino escolar brasileiro, ganhando maiores proporções a partir de 1960, quando se tem a redemocratização do ensino público no país. Considerando a avaliação como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, para o entendimento das práticas avaliativas realizadas até os dias atuais em sala de aula, se faz necessário discutir, mesmo que de forma breve, o papel assumido pela avaliação em diferentes momentos no mundo e no Brasil.

Podemos historiar o que vamos chamar de “avaliação” através de algumas leituras de profissionais da educação que fazem parte do processo. De acordo com Ferreira Chueiri (2008), a avaliação faz parte do cotidiano humano e de todos os domínios da atividade humana. E a ideia de que:

[...] avaliar o processo de ensino e de aprendizagem não é uma atividade neutra ou destituída de intencionalidade nos faz compreender que há um estatuto político e epistemológico que dá suporte a esse processo de ensinar e de aprender que acontece na prática pedagógica na qual a avaliação se inscreve (FERREIRA CHUEIRI, 2008, p. 51).

De acordo com Silva Neta e Magalhães Junior (2012, p. 573), para historiar o surgimento das práticas avaliativas, pode-se adotar como ponto de partida uma lenda grega e uma prática formal chinesa. Tendo como ponto inicial a lenda grega, os autores indicam que a avaliação pode ter surgido há muitos anos na Grécia

Antiga, a partir da seguinte passagem: “[...] no momento em que a Esfinge lança a Édipo o enigma: O que é que pela manhã anda de quatro patas, ao meio-dia com duas e á noite anda com três? A resposta de Édipo foi: o ser humano”. Para os autores, trata-se por essa questão da avaliação tratar-se de uma reflexão que se traduz na definição de sua representação social, então a lenda diz que aí já se pode se considerar como o “primeiro” teste oral da humanidade.

Em se tratando de concepção mais formal sobre o uso da avaliação, tendo a prova como forma de mensurar o resultado, os autores apontam que “[...] as provas foram usadas, há cerca de 2.000 a.C. propostas por um imperador chinês chamado Shun, que promovia exames com o objetivo de selecionar os melhores soldados para trabalhar a serviço do Governo chinês” (SILVA NETA; MAGALHÃES JUNIOR, 2012, p. 574). Então percebemos através desta leitura que: as práticas avaliativas eram usadas para selecionar

homens, assim destinando cada um de acordo com seus resultados a ocupar espaços nas sociedades, sendo a avaliação um instrumento de controle social para o funcionamento da sociedade do império.

Historicamente, com passar das décadas o exame foi sendo aprimorando e incorporado nas instituições de ensino superior ainda no período Medieval, por volta do século XV, já com reconhecimento através de títulos de graduação. As expectativas ao redor das práticas avaliativas começam a ser debatidas e implementadas na sociedade tendo várias propostas em sua execução.

Corroborando com as ideias dos autores supracitados, Santos (2008, p. 1), ao discutir sobre o histórico da avaliação no mundo, destaca que é comum a sociedade em geral acreditar que a avaliação foi criada no ambiente escolar, no entanto, o estudo acerca do processo histórico e concepção da avaliação, evidencia “[...] que esse termo (avaliação) é recente e seu primeiro vestígio (exame) não está relacionada com a escola”. Originada a partir da demanda de controle social na burocracia chinesa (1200 a. C.), foi a partir do século XVII que educadores iniciaram a defesa da introdução da avaliação no processo educativo (SANTOS, 2008).

Em meados do século XVII, João Amós Comenius, figurou entre os primeiros defensores da utilização do exame como “[...] auxílio da prática pedagógica, pois, se o estudante não aprendesse, era necessário rever o método de ensino”. (SILVA NETA; MAGALHÃES JUNIOR, 2012, p. 574)

De acordo com Luckesi (2002), embora a avaliação nos estabelecimentos de ensino tenha sido incorporada nos séculos anteriores, foi a partir do século XIX, que a prática pedagógica de avaliar a aprendizagem dos estudantes recebeu maior atenção e ganhou espaço nas discussões e práticas educativas, chegando ao ponto, segundo o referido autor, da instituição de ensino ter sua prática direcionada por uma pedagogia do exame.

No entendimento de Esteban (2002, p.53), essa pedagogia do exame apresentava os seguintes princípios: “[...] qualidade da educação, eficiência e eficácia do sistema educativo, maior vinculação entre sistema escolar (entenda-se currículo) e necessidades sociais (entenda-se modernização e/ou reconversão industrial) ”.

O termo exame foi substituído por testes ainda no século XX, que em meio a vários testes de QI, o teste passou a ser considerado um instrumento avaliativo científico objetivo e válido, com potencialidade para identificar e determinar “[...] fatores psicológicos

de um sujeito, entre os quais a inteligência, as atitudes, os interesses e a aprendizagem”. (ESTEBAN, 2002, p.64)

Segundo Silva Neta e Magalhães Junior, (2012), no século XX nos Estados Unidos o exame estava presente na educação formal, na forma de testes dando caráter totalmente instrumental da avaliação. Muitos profissionais e pessoas ligadas a educação já criticavam os significados que a avaliação vinha assumindo.

Na esteira dos avanços sobre a forma de avaliar, por volta de 1940, Tyler sugeriu práticas avaliativas diversas com: “escala de atitudes, inventários, questionários, fichas de registro de observação” (SILVA NETA; MAGALHÃES JUNIOR, 2012, p. 575). Segundo os referidos autores, as ideias de Tyler iam ao encontro daquelas discutidas por Depresbiteris e Tavares, que defendiam a existência de outras maneiras de avaliar o alcance dos objetivos, principalmente aqueles que envolvem atitudes, práticas e interações sociais do aluno.

Algumas correntes avaliativas surgiram durante esse processo de reflexão e proposição a partir da segunda metade do século XX, como a chamada “naturalista” que:

Estuda os fenômenos ocorrentes, naturalmente, no contexto real, sem criar condições artificiais de estudo. Com características interpretativas, a avaliação iluminativa incentiva o avaliador a fomentar a discussão sobre os resultados baseadas nas informações coletadas. (SILVA NETA; MAGALHÃES JUNIOR, 2012, p. 574)

Em linhas gerais, a avaliação passou a ser discutida no contexto de determinada fundamentação teórico-metodológica no campo da educação, chamadas de tendências pedagógicas¹.

Voltando nosso olhar para o território brasileiro, verifica-se que a ideia de avaliação no ensino foi introduzida pelos padres Jesuítas no período colonial, a partir de 1559. E segundo Luckesi (1995), trouxe consigo o entendimento de “[...] avaliação como sinônimo de provas e exames”.

Essa forma de conceber a avaliação, também apresentava a característica de ser centrada no professor, cabendo ao estudando o esforço individual para atingir boas notas avaliativas. Libâneo (1992, p. 10), destaca que nesta tendência pedagógica tradicional, as verificações da aprendizagem eram realizadas a curto prazo

¹ Sobre tendências pedagógicas ver: ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: Geral e Brasil. 3 ed. São Paulo: Moderna 2006.

(interrogatórios orais, exercícios de casa) e também de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa).

O reforço era negativo em grande parte do processo avaliativo, com punições, notas baixas, apelo aos pais, dentre outros. Ocorrendo, às vezes, um reforço positivo com a emulação e classificações (SILVA NETA; MAGALHÃES JUNIOR, 2012).

Já a vertente pedagógica renovada, segundo Silva Neta e Magalhães Junior (2012, p. 578), teve maior destaque no Brasil no período compreendido entre as décadas de 1930 e 1960. A Pedagogia renovada, contrapondo-se à forma tradicional por conceber o estudante como o centro do processo, que constrói seu saber de forma ativa e o professor como orientador, foi subdividida em progressivista e não diretiva.

A primeira baseada na teoria educacional de John Dewey defendia um ensino democrático e a liberdade de pensamento, inspirando muitos educadores pelo mundo e no Brasil inspirando o movimento da escola nova liderada por Anísio Teixeira. A segunda foi difundida a partir do ideário de Carl Rogers, trouxe em sua vertente o professor com papel de mediador do conhecimento e das experiências, considerando o aluno sujeito da aprendizagem, buscando adequar as necessidades ao meio. A avaliação passaria a ser vista como eficaz a partir do esforço dos alunos que são reconhecidas pelo professor.

A pedagogia liberal não diretiva em seu papel buscou trabalhar mais a concepção do sujeito, “voltada mais para os aspectos psicológicos do que para os pedagógicos e sociais” (SILVA NETA; MAGALHÃES JUNIOR, 2012 p. 579). Nesta corrente o processo avaliativo passou a privilegiar a autoavaliação do sujeito, traçando os avanços e desafios que faz os alunos buscar suas metas buscando a autovalorização do aluno e não se restringindo a provas ou notas.

A tendência pedagógica ‘Escolanovismo’ ou tendência Renovada conforme classificado por Libâneo (1988), teve grandes contribuições nas discussões sobre educação nos anos 1920 e 1930. Segundo Arruda Aranha (2006) neste período “[...] diversos interesses opunham-se, sobretudo entre liberais e conservadores, ao lado de alguns grupos da esquerda socialista e anarquistas e outros da direita, como os integralistas, sem nos esquecermos dos interesses dos militares na educação”. A autora também reforça que o ideário da escola nova “nasceu na Europa e nos Estados Unidos,

criticando a educação tradicional, entre outros aspectos, ao defender o ativismo pedagógico” (ARRUDA ARANHA, 2006, p. 303).

De acordo ainda com Arruda Aranha (2006 p. 303) temos uma “[...] notável contribuição do filósofo Anísio Teixeira (1900-1971), influenciado por John Dewey que achava que as escolas deviam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos e tornar-se pequenas comunidades. Nesta linha de raciocínio Lourenço Filho (1950) destaca que: “[...] as classes deixavam de ser locais onde os alunos estivessem sempre em silêncio, ou sem qualquer comunicação entre si, para se tornarem pequenas sociedades, que imprimissem nos alunos atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade.”

Já na década de 1960, em pleno período de governo militar, foi iniciada a vertente tecnicista. Frente a ditadura, foi estabelecido para a educação escolar, que a mesma deveria “[...] organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global” LIBÂNEO, 1992, p.16).

De acordo com Libâneo (1992) o objetivo dado aos alunos e suas metas era conseguir sair da escola direcionado ao mercado de trabalho de acordo com sua qualificação técnica, em linhas gerais, o professor assumiria o papel de apenas repassar conteúdos vindo de ordens externa excluindo do processo de elaboração educacional.

Os conteúdos nesse contexto de educação tecnicista contemplavam informações, princípios científicos, leis, etc., estabelecidos e ordenados numa sequência lógica e psicológica por especialistas (LIBÂNEO, 1998, p. 29). E as metodologias e os procedimentos de ensino objetivavam a transmissão e assimilação dos conteúdos, incluindo para tantas técnicas e o controle em sala de aula.

Já o período entre 1980 e 1991, segundo Demerval Saviani, as linhas pedagógicas centraram no debate acerca de pedagogias críticas. Na organização e mobilização do campo educacional surgiram entidades como a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), também temos o fortalecimento da Confederação de Professores do Brasil (CPB) em 1989 transformada na Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), Associação Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior (ANDES), em 1981 Saviani (2013). No entendimento de Saviani, as organizações de entidades acima, moldaram as tendências

pedagógicas no Brasil e contribuíram para a construção de um conhecimento científico comprometido com a “construção de uma escola pública de qualidade”.

As Tendências Pedagógicas Progressistas discutidas com maior ênfase a partir da década de 1980 tem por finalidade: “[...] contrapor-se as tendências liberais. Em sua essência, propõe uma análise crítica das realidades sociais, sustentando a parte sociopolítica da educação” (LIBÂNEO, 1982, p.5). Em outras palavras, propõem que a educação parta da análise crítica das realidades sociais, buscando a compreensão da realidade histórico-social e tendo o sujeito como agente social responsável na construção dessa realidade.

Tem-se então no período pós-ditadura militar brasileira, o destaque de três perspectivas analíticas na educação: a Progressista Libertadora, a Progressista Libertária e a Progressista Crítico-social dos conteúdos.

3 O ERRO NA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Mesmo havendo muitos debates sobre avaliação escolar, percebemos que a mesma ainda se apresenta de forma punitiva geradora do sentimento de fracasso. Nesse contexto de avaliação punitiva, o erro “[...] é a razão do fracasso. Ele evidencia os desvios, as incompetências, a inaptidão, a desqualificação, as fraquezas, os desacertos, os enganos, as inexatidões, os desregramentos, os desvios do bom caminho” (SOUZA, *et al* 2011).

Para Silva (2008) o erro da aprendizagem é “[...] uma ideia que tem sua origem no contexto da existência de um padrão considerado correto. No percurso do processo de aprendizagem, o erro, frequentemente, aparece associado ao ridículo, à deficiência ou ao fracasso escolar”. Então o erro no processo de ensino e aprendizagem é visto como algo ruim, o erro gera punição, tristeza, ansiedade, incapacidade.

O erro se apresenta como algo de responsabilidade apenas do estudante. Está realidade está presente tanto nas aulas da Geografia escolar como nas outras disciplinas, então Luckesi (1995, p.48) diz que “[...] a visão culposa do erro, na prática escolar, tem conduzido ao uso permanente do castigo como forma de correção e direção da aprendizagem, tomando a avaliação como suporte da decisão”. Para Luckesi (1999), “[...] o medo gera submissão forçada e habitua a criança e o jovem a viverem sob sua égide [...]”.

Pereira (2013), destaca que o medo de errar e a constatação do erro pode gerar uma série de sentimentos negativos como tristeza, resignação, dentre outros.

Está visão do erro, do certo ou errado perpassa os muros das escolas e está presente na vida do cidadão desde sempre, segundo (SOUZA *et al* 2011 *apud* LOURO, 1997)

Temer o erro é temer o lugar a ser ocupado na sala de aula, na escola, em casa, na sociedade – dentre outros muitos lugares possíveis. Aqueles que não se "encaixam", aqueles que são diferentes, aqueles que têm dificuldades, aqueles que se configuram o "outro" não são, de um modo geral, aceitos e valorizados. Mecanismos diversos foram, e são, utilizados pela escola para promover ações distintas. Se em um determinado momento aqueles que não a frequentavam eram considerados diferentes, hoje ela ainda os distingue, classifica, ordena, hierarquiza (LOURO, 1997, p 7199).

Ainda sobre o fracasso escolar, o mesmo pode estar associado ao

fenômeno de abandono e evasão escolar. A esse respeito, Cabral Luz (2015), aponta que esse fenômeno está imbricado ao sistema capitalista o qual traz o pensamento de que existe uma culpabilização do fracasso escolar ao estudante e seu próprio desenvolvimento, dizendo então que os estudantes não sofrem influências externas como a precariedade do ensino e o contexto mundial da sociedade capitalista de exclusão social.

A escola com sua estrutura elitista, discriminadora não consegue atender e manter os estudantes vindos da classe trabalhadora, pois não respeita suas experiências socioculturais. A cultura elitista se materializa através da linguagem, do livro didático, da dominação simbólica, dos métodos de ensino etc.

(CABRAL LUZ, 2015, p.10).

Conforme os trabalhos já produzidos, verifica-se que já avançamos muitos na questão de avaliação escolar, mas além de conhecermos a teoria não devemos apenas criticar os modelos presentes na avaliação, temos que apresentarmos modos para que os instrumentos avaliativos sejam ampliados e tenham finalidade de formar um estudante com capacidade crítica de conhecer o mundo e a sociedade. Neste sentido as propostas pedagógicas mais recentes como o socio-construtivismo buscam mudar esta realidade na avaliação escolar.

A legislação como Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1998) apontam para a importância de ser realizada avaliação diagnóstica e contínua. Neste sentido o erro na avaliação escolar se tornaria algo importante para o processo de ensino aprendizagem, pois o aluno ao errar teria a chance de aprender com erro.

A questão importante aqui é de como o professor deve se comportar para que essa troca realmente ocorra, quais as práticas utilizar e produzir para que o erro de fato se torne importante e deixe de ser o que chamados de punição. Neste sentido os autores (SOUZA *et al*, 2011, p 7203) apontam para o erro como fonte de aprendizagem, onde;

A identificação de um erro deveria se constituir em um indicador para orientar professores e estudantes na recomposição de suas tarefas. Aos primeiros, deveria auxiliar a ensinarem melhor e mais efetivamente, enquanto para os alunos, deveria oferecer indicadores para autogerirem os seus esforços nos percursos de sua aprendizagem.

Muitas iniciativas foram tomadas para que o processo educacional fosse de fato um processo e não verificações de aprendizagem em momentos distintos como se a prova fosse algo separado do processo educacional para que o erro não seja gerador de fracasso, o processo de ensino e aprendizagem não devem ser tão árduos. O erro está presente na construção do conhecimento, alunos e professores aprendem “[...] afinal, a ação e o conhecimento humanos são edificados por meio de tentativas, de erros e da avaliação crítica daquelas[...]”. (SOUZA *et al*, 2011, p. 7203).

Compreender o que o erro representa para o próprio professor, para o aluno e os pais é importante. Também pensar como partir para uma avaliação mediadora do conhecimento, que de fato faça o aluno refletir sobre questões presente no meio geográfico. O aluno deve ser visto como produto importante do processo de ensino aprendizagem. Neste sentido é importante o desenvolvimento de pesquisas na área que destaquem tanto as vozes dos professores como a dos alunos para que possa ter o entendimento das diferentes visões dos sujeitos.

O erro não deve ser gerador de fracasso, o processo de ensino e aprendizagem não devem ser tão árduos. O erro deve ser visto como um aviso podendo ser para o professor um instrumento de possibilidade “[...] um ponto de referência importante para dirigir as hipóteses para outros caminhos” (TORRE, 2007, p.19).

Assim é fundamental para o professor, planejar e implementar ações que visam superar o erro como algo ruim de falhas ou incapacidade. O erro assim pode ser um instrumento diagnóstico e orientar as ações do professor para promover ações que superam o erro. É de suma importância essa reflexão sobre o erro por parte dos professores, pois estudantes têm apresentado visões negativas do erro, como será discutido a seguir.

4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ERRO NAS ATIVIDADES ESCOLARES DAS AULAS DE GEOGRAFIA

As representações sociais estão correlacionadas com vivência, experiência e a subjetividade do indivíduo. Neste sentido;

[...] ao sentido de reprodução daquilo que se pensa. As representações sociais são expressões dos pensamentos dos indivíduos por meio de opiniões, atitudes, sentimentos e condutas, produzidas no cotidiano e tem como função promover a interação social (CINTRÃO e CORREIA, 2004, p.203).

Assim podemos entender as representações sociais como condutora da interação social, que molda a sociedade. Jodelet (2001, p. 22) entende as representações sociais como sendo “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Reigota (1995, p.70), assevera que as representações sociais “[...] equivalem a um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que através delas compreendem e transformam sua realidade”.

Sendo assim, os autores corroboram para o entendimento das

Representações sociais enquanto resultados das vivências dos sujeitos em diferentes grupos sociais. É importante também destacar a mídia televisiva, jornalística e digital como um dos fatores que também contribuem para a formação das representações sociais dos indivíduos. Sendo assim, as representações sociais podem e devem ser utilizadas no âmbito educacional para a compreensão de fenômenos e problemáticas diretamente relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem. Assim, nessa pesquisa as representações sociais foram utilizadas para investigar o que os estudantes sentem quando erram nas atividades escolares e avaliativas. As expressões dos estudantes revelam seus pensamentos e suas representações que são baseadas na bagagem histórica e cultural de uma sociedade e na subjetividade do indivíduo.

A pesquisa ocorreu no primeiro semestre de 2019, junto a duas turmas de uma escola estadual do município de Foz do Iguaçu, sendo uma turma de 6º ano com o total de 32 estudantes, estando presentes no dia da atividade 32 estudantes. E a outra

turma do 9º ano com 34 alunos no total e 27 estudantes presentes na atividade. Na soma total foram envolvidos 59 estudantes (Gráfico 1).

Gráfico 1: Quantidade de estudantes que participaram do levantamento por série/turma e total, 1º semestre de 2019.

Gráfico 1. Em destaque a quantidade de estudantes envolvidos no levantamento para a pesquisa, 2019



Fonte: Levantamentos de campo, 2019. Org. Próprio autor, 2019

Dentre os 59 estudantes participantes as idades variaram de 10 a 17 anos (Quadro 1). Em relação a idade dos estudantes é importante destacar que apenas um aluno estava com 17 anos e frequentava o 6º ano. Segundo o professor este tem transtorno opositor desafiador². O mesmo é um transtorno que apresenta um padrão persistente de comportamento desobediente, agressivo e desafiador. Transtorno mais comum em adolescentes que faz as crianças causarem mais perturbações e se coloca em conflitos sociais.

² sobre TOD – Transtorno Opositor Desafiador ver: REZENDE, Eduardo. O que é TOD – Transtorno Opositor Desafiador? Portal Psicoedu – Psicologia para professores. Disponível em: <<https://www.psicoedu.com.br/2017/01/transtorno-oposicao-desafiante.html>> acesso em 19 de nov. 2019.

Quadro 1: Quantidade de estudantes segundo idade e série

Turmas	Idade por estudante
6ºano	10 anos - 8 estudantes
	11 anos – 13 estudantes
	12 anos – 8 estudantes
	14 anos – 2 estudantes
	17 anos – 1 estudante
9ºano	13 anos – 4 estudantes
	14 anos – 11 estudantes
	15 anos – 7 estudantes
	16 anos – 4 estudantes
	Obs: 1 estudante não informou a idade

Fonte: Levantamentos de campo, 2019. Org. Próprio autor, 2019

Dentre os estudantes das turmas analisadas é possível classificar em dois grupos: pré-adolescentes e adolescentes. Segundo blog do Vavá da luz (ver normas) o início pré-adolescência em torno dos 9 a 11 anos, onde começam a aparecer grandes mudanças na criança “[...] é um estágio que geralmente passa por um estágio de crescimento na preparação da puberdade”.

Já de 11 a 14 anos seriam o fim da pré-adolescência que segundo o blog Vavá da luz “[...] essa faixa etária deseja se encaixar em grupos de adultos e pode passar horas conversando com amigos por telefone e desenvolver habilidades sociais dessa maneira”.

E adolescente entre 15 e 18 que buscam serem mais independentes como fazer coisas próprias depois da aula, ou até mesmo de poderem estar em algum emprego e ainda de acordo com blog do Vavá da luz “[...] eles também começarão a gastar menos tempo com os pais para passar mais tempo com os amigos. As diferentes faixas etárias refletem diretamente nas representações sociais apresentadas pelos grupos de estudantes.

A atividade proposta se motivou a analisar como os alunos do ensino fundamental II, se sentem, quando erram em alguma atividade avaliativa nas aulas de

geografia. O professor pesquisador lançou a seguinte pergunta: O que você sente quando sabe que errou em uma atividade na aula de geografia? Então a proposta da atividade foi que eles respondessem esta questão com frases curtas ou desenhos.

A escolha dessas séries está relacionada ao fato do 6º estar iniciando o ensino fundamental II e o 9º ano já estar finalizando. Ou seja, o 6º ano ainda carrega consigo construções sobre avaliação do período anterior, no caso do Ensino Fundamental I, e o 9º já se encontra imbuído das construções reforçadas no decorrer de todo o Ensino Fundamental II.

A atividade se deu de forma tranquila, sendo possível completar em uma aula cada turma. Os 59 desenhos de um total de 59 alunos, com ou sem escrita foram analisados pelo professor pesquisador e agrupados em uma categoria e depois em subcategorias (quadros 2 e 3). As subcategorias referentes as representações sociais do 6º ano ficaram divididas da seguinte forma (quadro 02): Triste/Raiva; Vergonha/Raiva; Triste/Decepcionado; Triste/Vergonha; Triste; Medo de Reprovar; Baixa autoestima (se sente burra); Medo dos pais.

Quadro 2: Quantidade de desenhos e palavras/frases curtas por subcategorias de análise – 6ºano.

Categorias	Nº de sujeitos	Subcategorias	Nº de representações (Desenho/escrita)
Sentimento	32 alunos	Triste/Raiva	08
		Vergonha/Raiva	01
		Triste/Decepcionado	03
		Triste/Vergonha	03
		Triste	13
		Medo de Reprovar	01
		Baixa autoestima (Se sente burra)	02
		Medo dos pais	01

Fonte: Levantamentos de campo, 2019. Org. Próprio autor, 2019.

Já as subcategorias referentes as representações sociais do 9º ano ficaram divididas da seguinte forma (quadro 3): Sente se mal/Chateado; Decepcionado/Inútil; Raiva; Preocupação; encontrar onde está errando; Irritado; Medo de reprovar; Triste; Vergonha; Derrotado; Falta de empenho nos estudos; sente-se normal.

Quadro 3: Quantidade de desenhos e palavras/frases curtas por subcategorias de análise – 9ºano.

Categorias	Nº de sujeitos	Subcategorias	Nº de representações (Desenho/escrita)
Sentimento	27 alunos	Sente se Mal/Chateado	07
		Decepcionado/Inútil	03
		Raiva	02
		Preocupação	01
		Encontrar onde está errando	02
		Irritado	01
		Medo de reprovar	01
		Triste/desanimado	05
		Vergonha	01
		Derrotado	01
		Falta de empenho nos estudos	01
Sente-se normal	02		

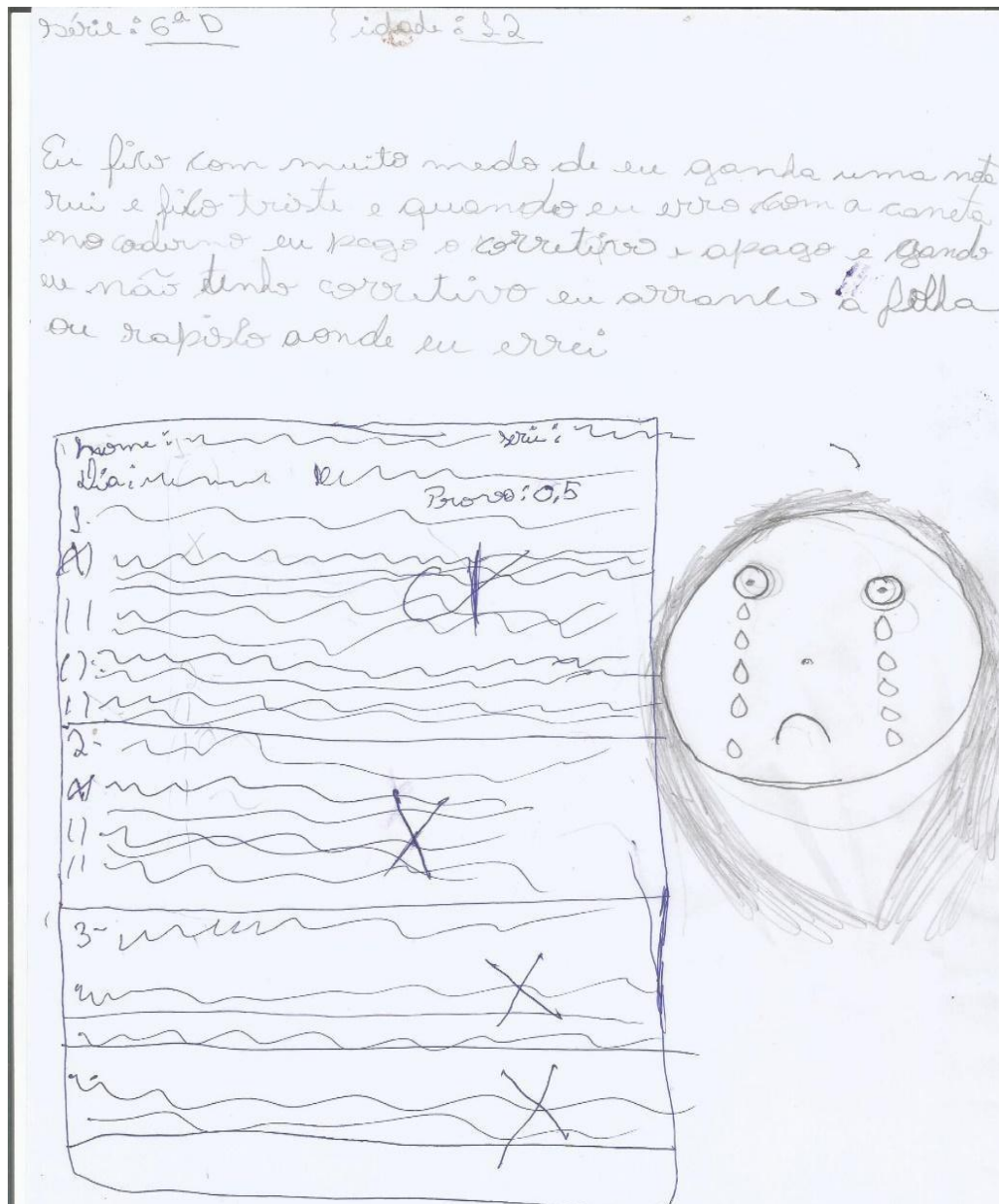
Fonte: Levantamentos de campo, 2019. Org. Próprio autor, 2019

Dentre as representações sociais, verificou-se que os estudantes do 6º ano, série na qual estão iniciando o Ensino Fundamental II, foram mais diretos e usaram na maioria deles apenas palavras para expressar o que sente quando erra numa atividade

de geografia. Já os alunos do 9º ano usaram mais frases descrevendo o que sentem quando erram nas atividades de geografia.

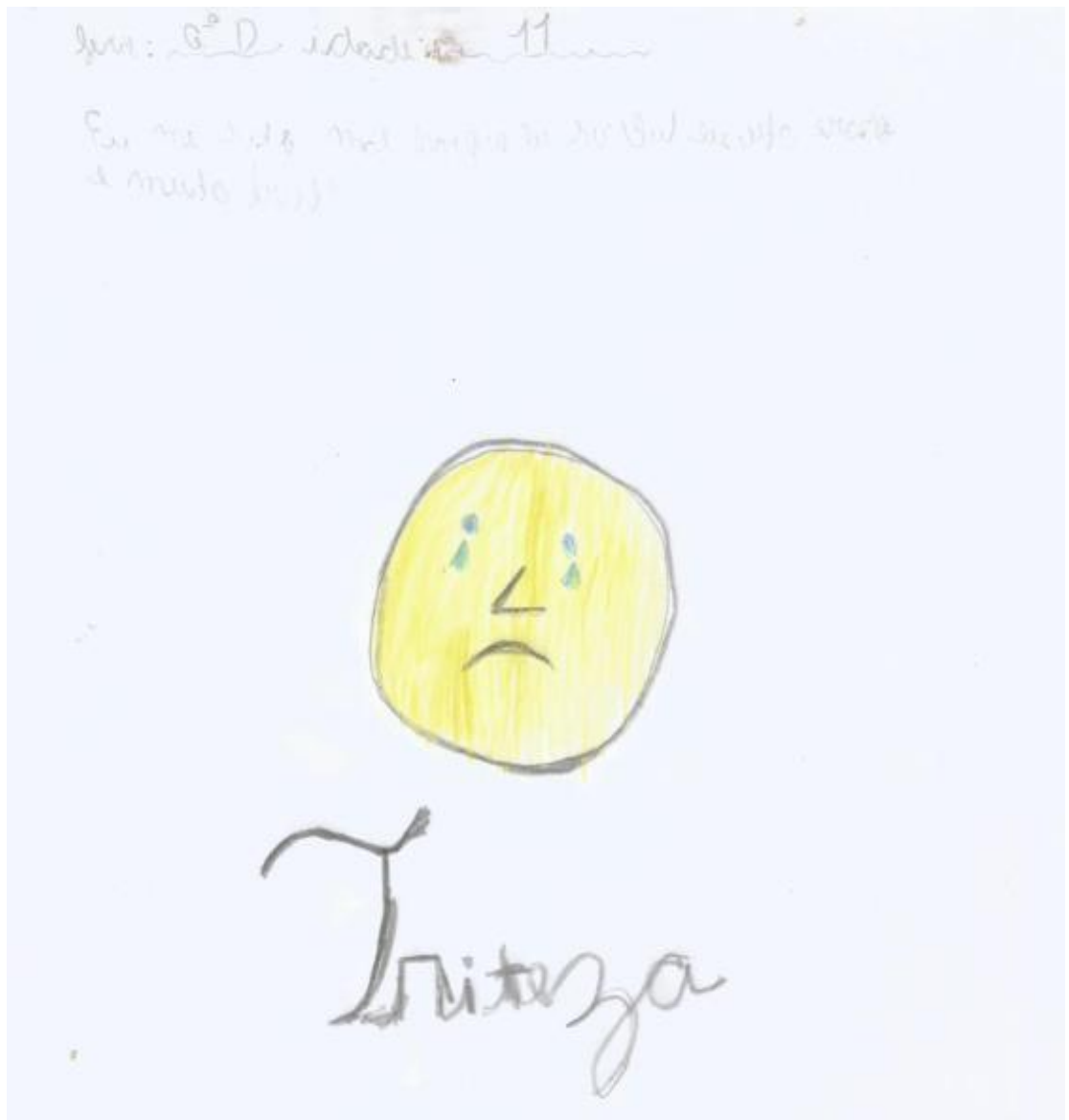
Em relação as subcategorias apresentadas pelos estudantes do 6º ano, denominada triste (figuras 1 e 2) apresentou um número maior de representações sociais, aproximadamente (40,62 %). Veremos abaixo as figuras das representações sociais dos alunos do 6º ano.

Figura 1. Desenho que se enquadra na categoria “tristeza”



Fonte: Levantamentos de campo, 2019.

Figura 2. Desenho que se enquadra na categoria “tristeza”



Fonte: Levantamentos de campo, 2019.

Fica evidente que o imaginário do estudante se mistura com as emoções (figuras 1 e 2). Nesta representação social, percebemos que além de se sentir triste e com medo, o aluno precisa de alguma forma se livrar do erro de qualquer forma. Talvez nesta idade de 12 anos o aluno do sexto ano, acredita que se livrar do erro, rasgando a folha, jogando fora ou até mesmo borrar com branquinho. Além destes elementos é possível identificar que o aluno relaciona o erro com a prova escrita.

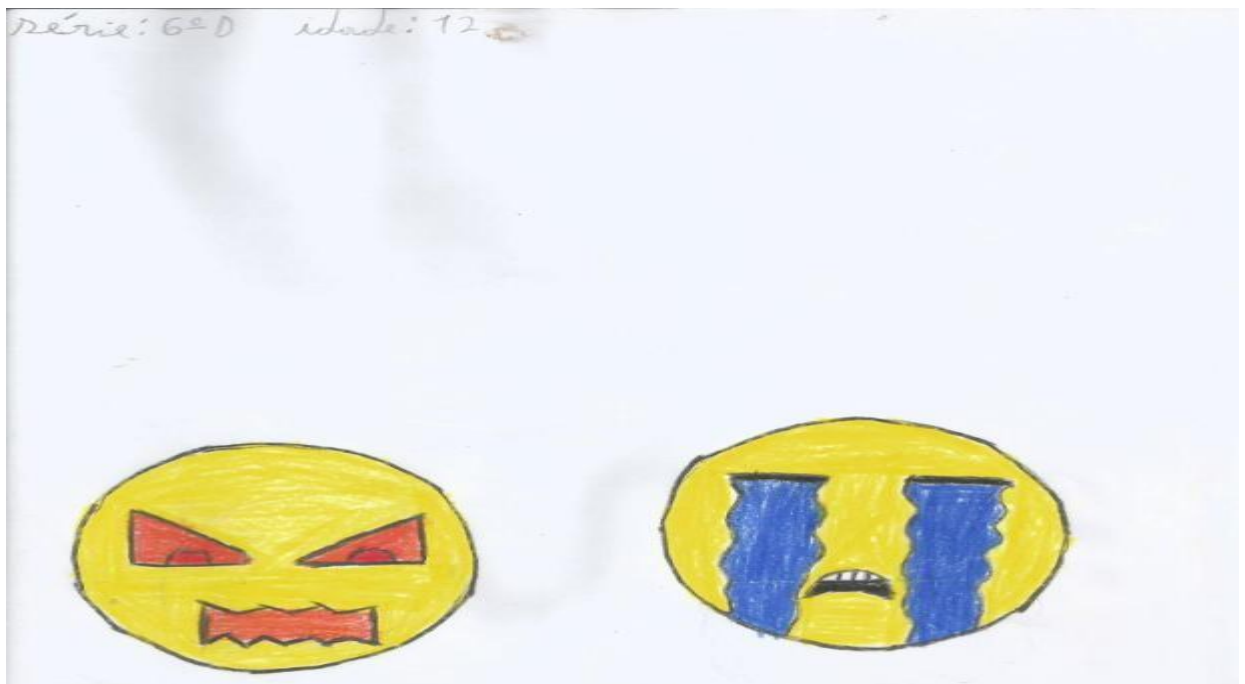
Pereira (2013), quando discuti sobre sentimento relacionado a avaliação, consegue destacar que [...] O medo de avaliações gera um sentimento parecido com a

contrariedade, com a raiva e quando por ocasião dos resultados, aparecem a tristeza, a resignação [...] (PEREIRA, 2013, p. 32).

Como nossa pergunta foi sobre o erro, percebemos que vários alunos agiram justamente conforme destacou Pereira (2013), com tristeza de ter errado, sente como se não estivesse no mesmo patamar dos outros alunos que acertaram chegando alguns a apresentar além da tristeza o sentimento de raiva (figura 3)

Na figura 3 o aluno demonstrou que se sente com raiva e com tristeza quando erra na atividade, duas subcategorias da categoria sentimento. Esta subcategoria foi a segunda mais representada nas figuras do 6º ano, ficando com 25% do total da turma.

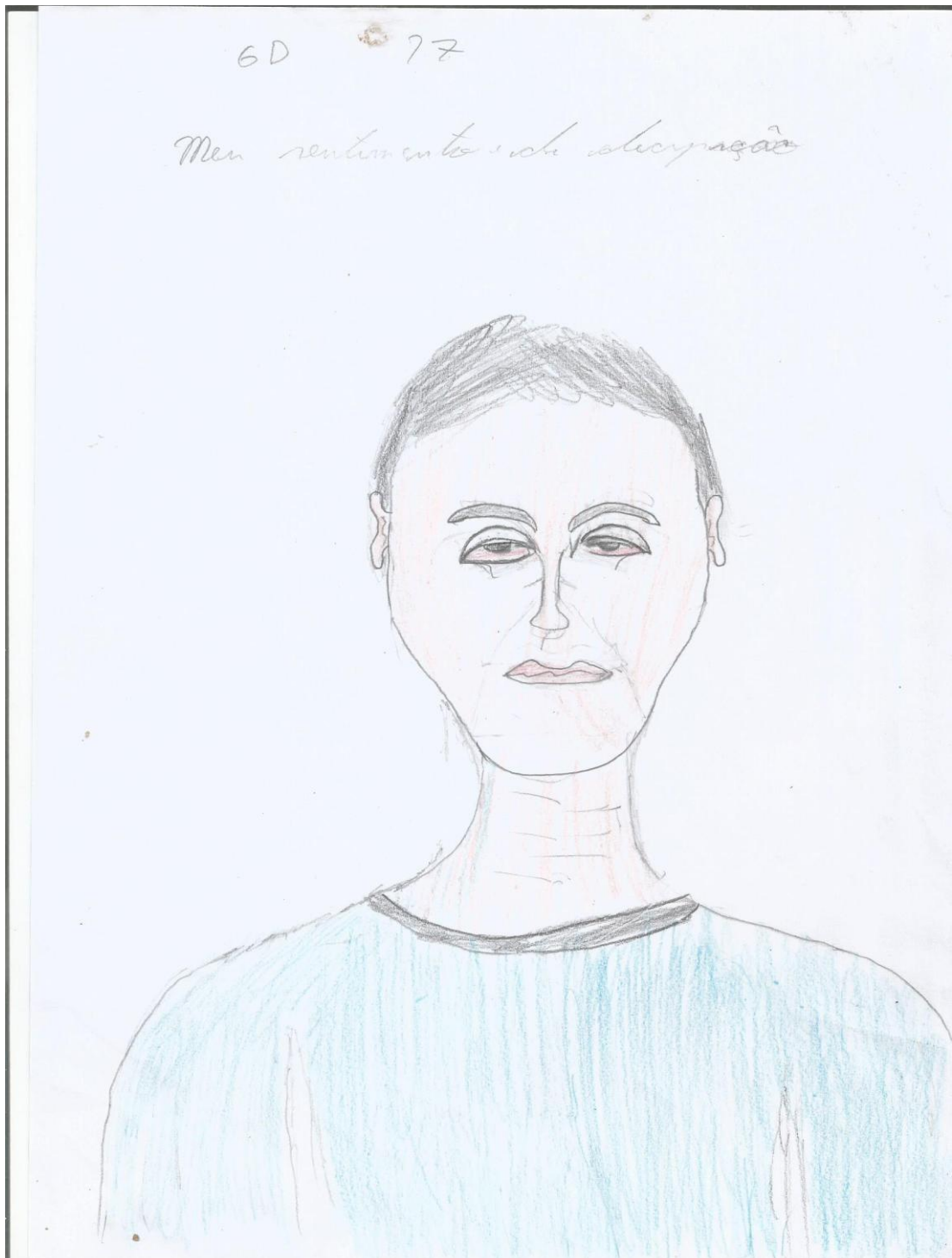
Figura 3. Representação social que indica um estudante tendo dois tipos de sentimento raiva/tristeza, 2019.



Fonte: Levantamentos de campo, 2019.

Na figura 4 percebemos no desenho que o aluno demonstrou estar decepcionado com si mesmo. Esta figura é do aluno do 6º ano, aquele de dezessete anos, como citado acima o mesmo tem transtorno desafiador de oposição (TOD).

Figura 4. Representação social que indica um estudante com sentimento de decepção, 2019

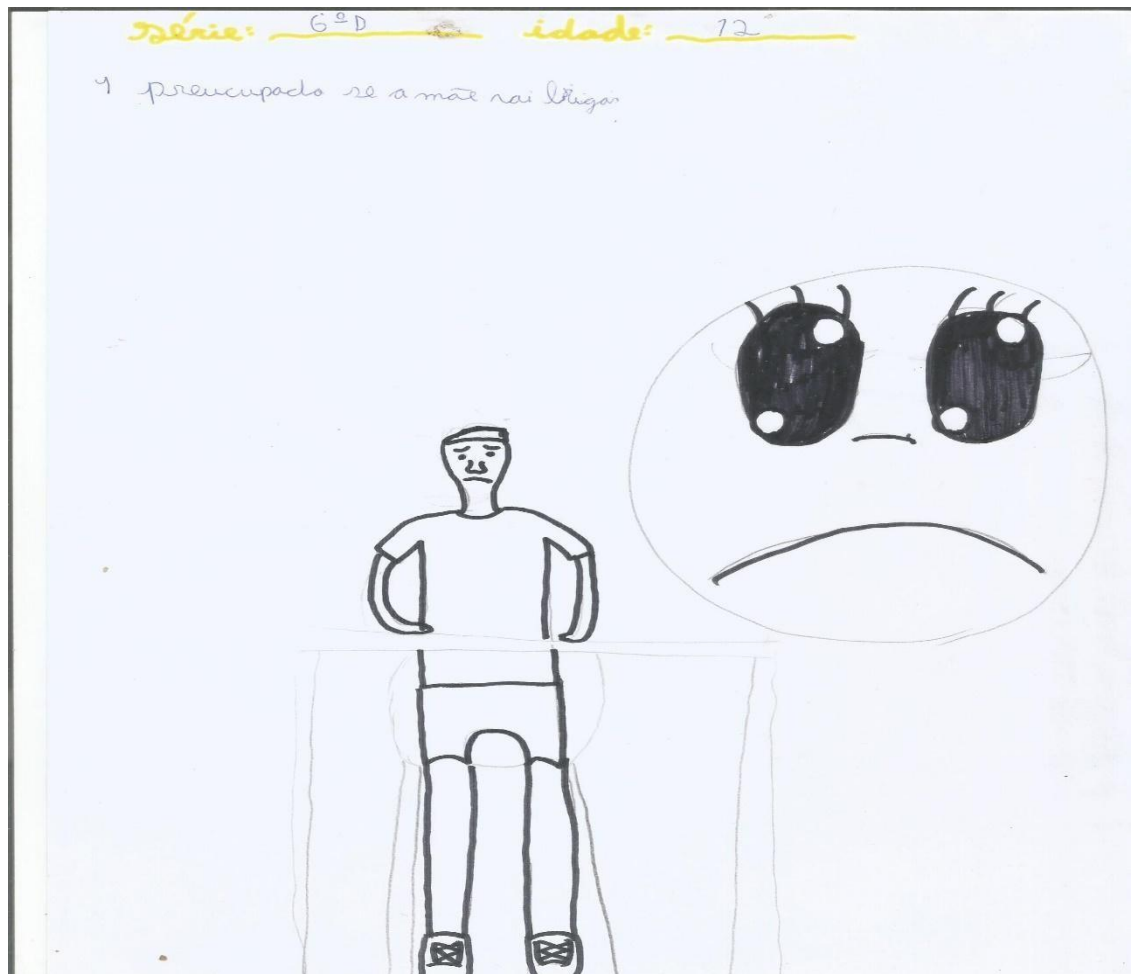


Fonte: Levantamentos de campo, 2019.

A representação social remete ao que dizíamos sobre o contexto de sociedade que vivemos, onde classifica os indivíduos e os dão notas, neste contexto gera muita cobrança por parte da sociedade e cobrança de si mesmo para obter resultados

importantes. Na idade que se encontra os alunos de 6º ano o papel dos pais é fundamental no desenvolvimento do filho, tanto que se gera muita cobrança por partes dos mesmos. Esta representação demonstra justamente isso, que há uma cobrança por partes dos pais para que o filho obtenha notas boas e quando ele acaba errando fica preocupado se os pais vão reclamar/brigar com ele ou aplicar algum tipo de castigo (figura 5).

Figura 5. Representação social que indica um estudante tendo sentimento de medo, medo dos pais, 2019.



Fonte: Levantamentos de campo, 2019.

Nas figuras 6 e 7 os/as estudantes demonstraram baixa autoestima e o sentimento de vergonha ao errarem, trazendo o erro exclusivamente para suas responsabilidades, ao indicarem que devem estudar mais para que possam acertar da próxima vez e não voltarem a sentir este sentimento. Também percebemos que o aluno

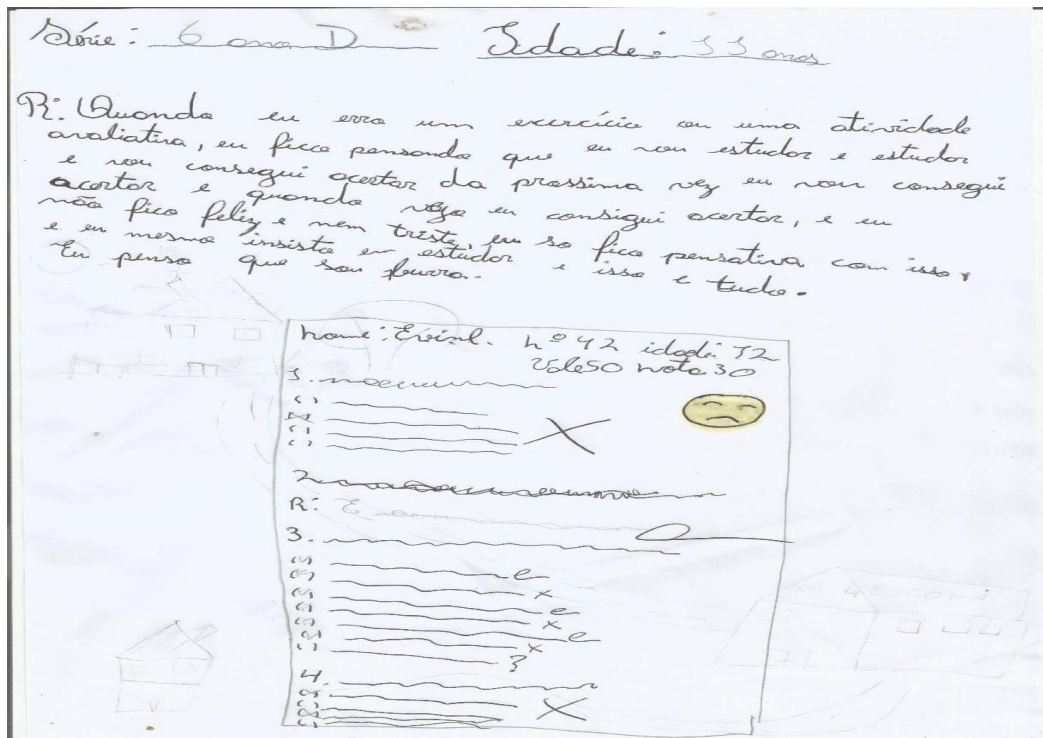
associa a avaliação com a prova escrita, descartando o entendimento que o processo avaliativo não se resume apenas a provas escrita.

Figura 6. Representação social que indica um estudante tendo dois tipos de sentimento tristeza/vergonha, 2019.



Fonte: Levantamentos de campo, 2019.

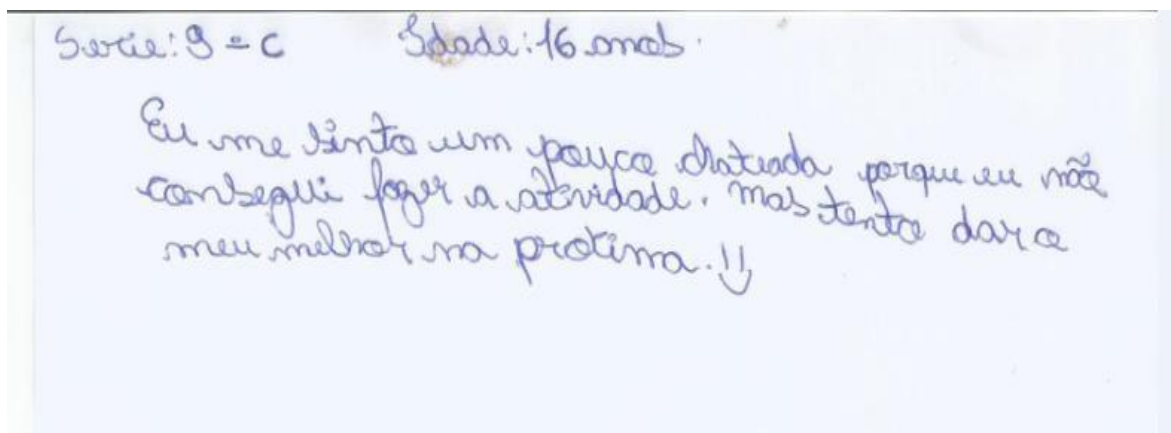
Figura 7. Representação social que indica um estudante tendo sentimento de baixa autoestima, 2019.



Fonte: Levantamentos de campo, 2019.

Em relação às subcategorias apresentadas pelos estudantes do 9º ano, denominada sente-se mal e chateado apresentou um número maior de representações sociais, aproximadamente (26 %). As figuras 08 e 09 refere à subcategoria de maior volume no 9º ano mostrando os estudantes que se sentem mal por errar sentindo triste e chateado. Abaixo as figuras que representaram as representações sociais dos alunos do nono ano.

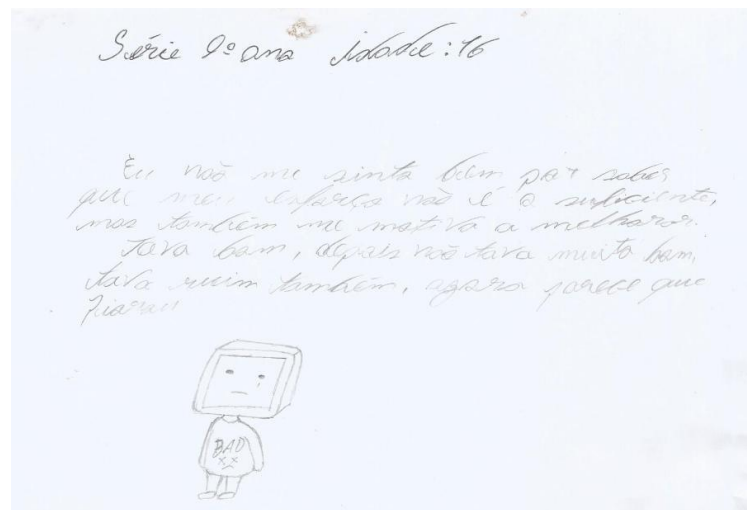
Figura 8. Representação social que indica um estudante sentindo-se mal/chateado, 2019.



Fonte: Levantamentos de campo, 2019.

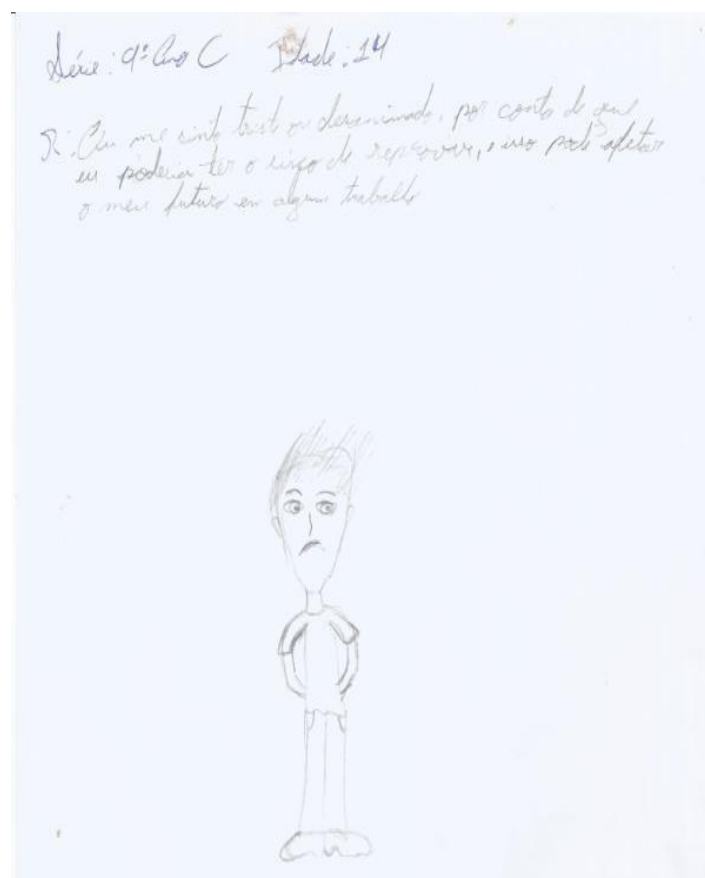
Nesta subcategoria o estudante fica mal quando erra na atividade dando sentimento de tristeza, traduzindo um sentimento que não foi bem na avaliação e que sente que precisa melhorar na próxima para que o sentimento não volte mais, pois é muito ruim ficar mal/triste por coisas que poderiam acontecer de formar diferente. A figura 9 também representa esta subcategoria.

Figura 9. Representação social que indica um estudante sentindo-se mal/chateado, 2019.



Fonte: Levantamentos de campo, 2019.

Figura 10. Representação social que indica um estudante que sente-se Triste/Desanimado, 2019.



Fonte: Levantamentos de campo, 2019.

As representações sociais que indicam que os alunos se sentem tristes e chateados somaram o segundo maior volume na turma do 9º ano atingindo aproximadamente (19%) das representações sociais expressadas pelos alunos.

Figura 11: Representação social que indica que o aluno se sente normal quando erra na atividade, 2019

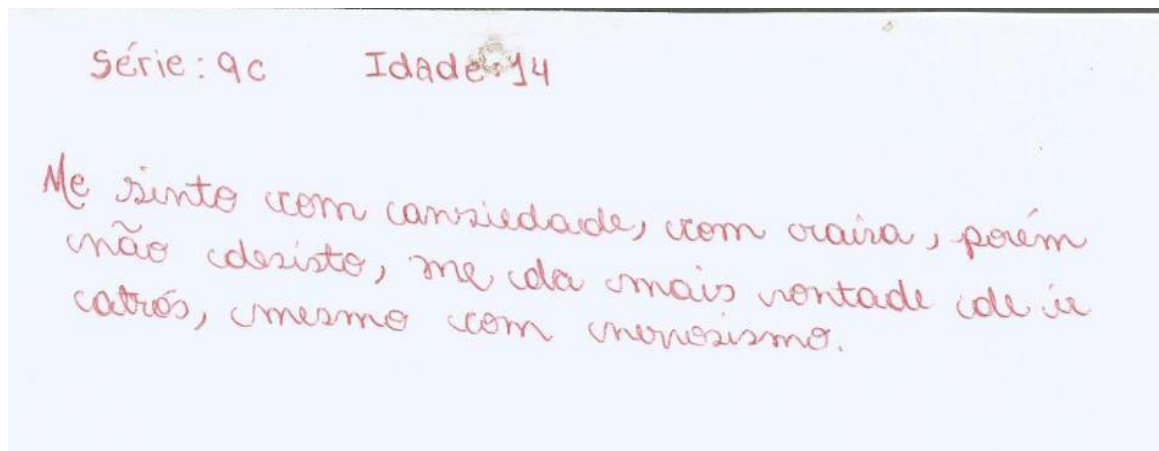


Fonte: Levantamentos de campo, 2019.

Interessante que (7,4%) dos estudantes responderam que se sentem normal quando erram, ou seja, não expressam alguma reação inesperada em seu comportamento ou sentimento por não irem bem nas atividades das aulas de geografia.

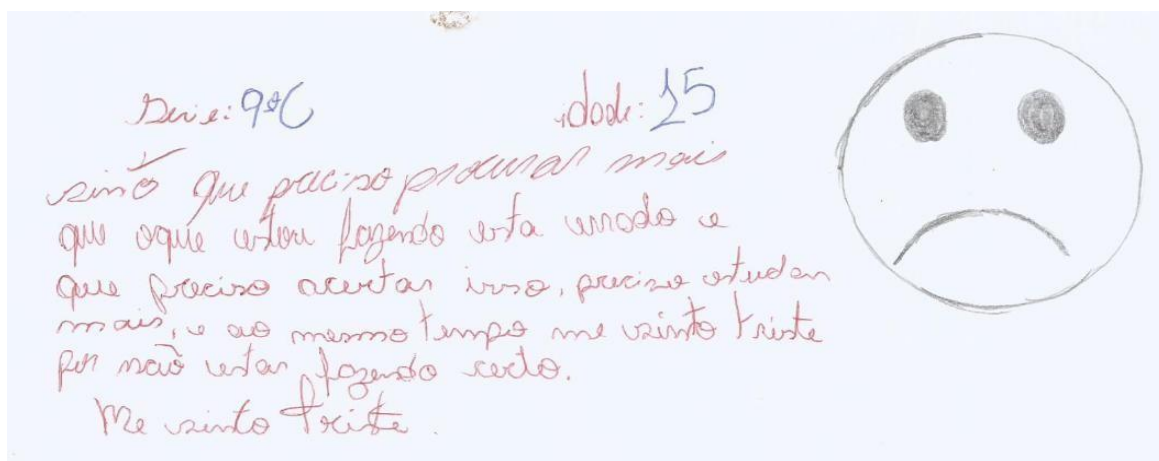
Dentre as figuras 12 a 17 percebemos que as representações sociais remetem à estudante inutilidade, medo, preocupação com futuro, também que aluno sente necessidade e encontrar onde está errando e até casos de o estudante ficar com raiva. As representações sociais evidenciam as questões debatidas acima onde as formas de avaliar classificam, mensuram e pune os estudantes. Estas formas de avaliar fazem com que os estudantes acreditem que aquele erro terá uma punição no futuro, como não conseguir um bom emprego ou até mesmo de não se encaixar na sociedade que se classifica o tempo todo através de notas ou colocações sociais.

Figura 12: Representação social que indica que o aluno se sente com raiva e ao mesmo tempo motivado a melhorar, 2019



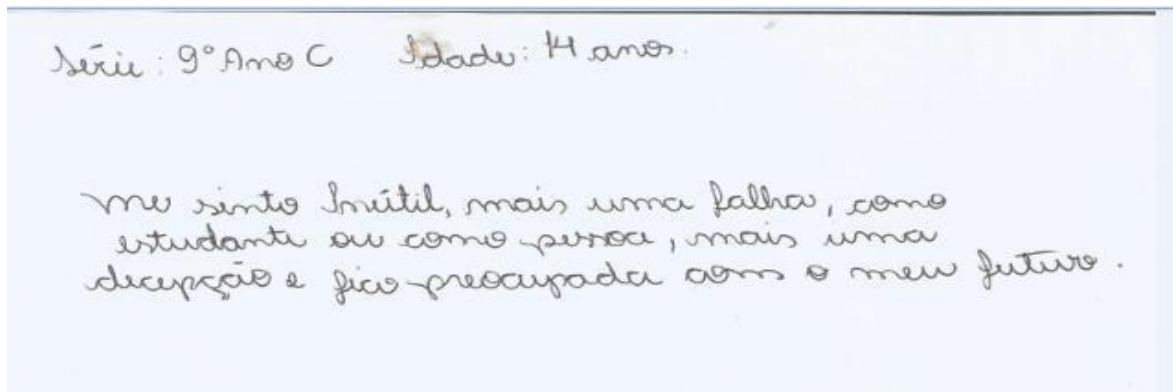
Fonte: Levantamentos de campo, 2019.

Figura 13: Representação social que indica que o aluno se sente vontade de encontrar onde está errado, 2019



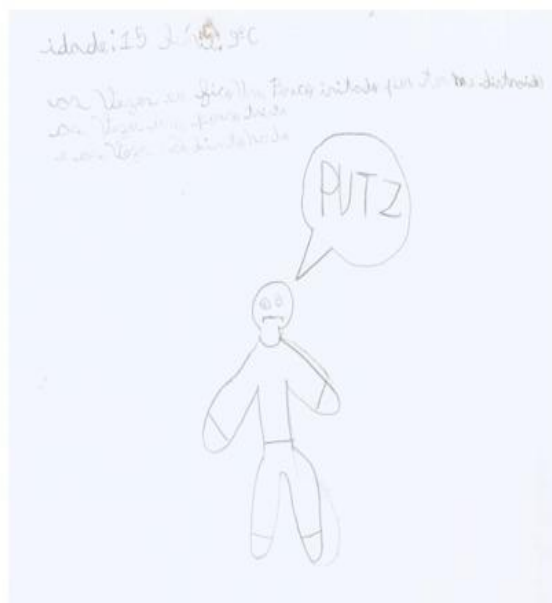
Fonte: Levantamentos de campo, 2019.

Figura 14: Representação social que indica que o aluno se sente decepcionado/inútil, 2019



Fonte: Levantamentos de campo, 2019.

Figura 15: Representações sociais que indicam que o aluno se sente irritado e com medo de reprovar, 2019



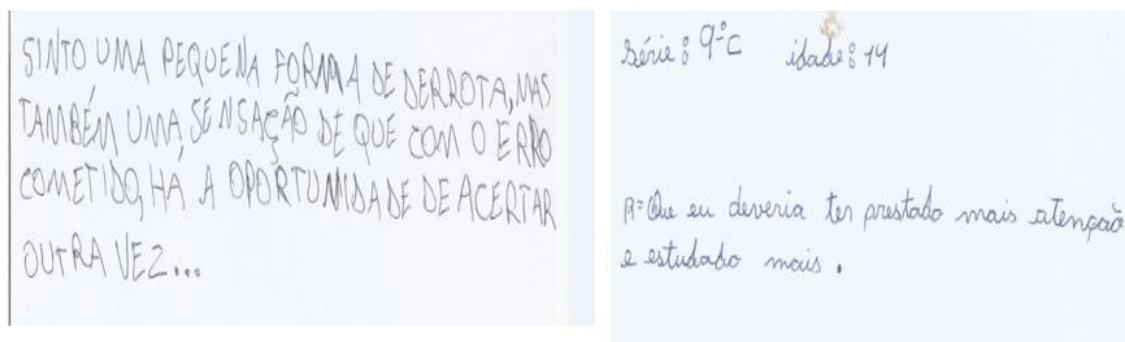
Fonte: Levantamentos de campo, 2019.

Figura 16: Representações sociais que indicam preocupação e vergonha por parte dos estudantes, 2019



Fonte: Levantamentos de campo, 2019.

Figura 17: Representações sociais que indicam sensação de derrota e de falta de empenho por parte do estudante, 2019



Fonte: Levantamentos de campo, 2019.

Para Luckesi (1999), “[...] o medo gera submissão forçada e habitua a criança e o jovem a viverem sob sua égide [...]”. Hoffmann (2005) destaca que as formas de avaliar os estudantes tomam para si modelo classificatório em notas para cada estudante, é uma forma de castigo que acaba gerando este sentimento de tristeza e decepção que se mistura com o medo de reprovar ou ficar em recuperação.

Analisando a representações sociais do 9º ano, há muitos alunos que ficam decepcionados com eles mesmos por terem errado, também se sente burra por não alcançar o objetivo na avaliação. O estudante, sente se decepcionado porque ele acredita que a culpa é somente dele que tira aquela nota baixa trazendo a responsabilidade totalmente para si. Por isso é importante destacar como o professor fica isento no ato de avaliar os “erros” dos estudantes. Hoffmann (2005) diz que o professor quem seleciona os conteúdos, os exercícios e elabora as atividades avaliativas, mas mesmo produzindo todo o contexto a responsabilidade pelo “erro” fica exclusivamente as custas do aluno que acaba ficando decepcionado com sua situação. Para Hoffmann (2005, p. 15), “[...] o professor se faz participe dessa conceituação e é conivente, queira ou não, de uma realidade escolar seletiva e excludente”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa pesquisa verificou que os/as estudantes sejam no 6 ano seja no 9 ano, carregam consigo a ideia de erro enquanto algo ruim, que deve ser eliminado no processo de aprendizagem. Analisando as representações sociais obtidas na pesquisa podemos perceber que os alunos estão se culpabilizando pelo erro como se fossem únicos responsáveis pelo mesmo. Este sentimento de inutilidade e fracasso pode ser um indicativo do fenômeno de evasão escolar. Embora o resultado remeta a um grupo de estudantes específicos, é importante destacar que o erro na perspectiva punitiva e classificatória, geradora do sentimento de fracasso está muito presente na realidade escolar brasileira.

Nosso papel enquanto professor é pesquisar e propor soluções para que o processo educacional seja democrático que não excluem aqueles que não conseguem atingir alguns resultados e acabam muitas vezes por ficarem desmotivados e se sentirem fracassados como mostra a pesquisa. Mais que isso é nosso papel não apenas criticar os modelos tradicionais de se avaliar e sim buscar romper com está realidade através de propostas que escutam as vozes de todos os atores presentes no processo educacional desde fatores internos como externos.

Professores e estudantes precisam aprender que o erro pode ser usado como ferramenta no processo educacional, o erro é gerador de crítica e criatividade te dá novos rumos e horizontes, novos caminhos com abertura para o diálogo, reflexão, cooperação, dentre outros aspectos importantes na formação do cidadão. E também traz a reflexão de que o professor pode trazer a responsabilidade para si e mudar as formas como conduz seu trabalho em alguns pontos da sua trajetória profissional como educador.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia**. MEC/SEF, Brasília, 1998.
- BRASIL. Senado Federal. Lei nº9.394, de 20 dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.
- CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. CONCEPÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO ESCOLAR. Estudos em Avaliação Educacional, v. v. 19, p. 49-64, 2008. **Anais...** VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional.
- NETA, Maria de Lourdes da Silva. JUNIOR, Antônio Germano Magalhães. Práticas avaliativas na história das tendências pedagógicas no Brasil. In: XI ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO | ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2005. **Anais...** Fortaleza: GT 2 — Práticas Culturais e Educativas, p. 572-585. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24728/1/2012_eve_mlsilvaneta.pdf >
- HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2005. **Anais...** Fortaleza: GT 2 — Práticas Culturais e Educativas, p. 572-585.
- Link do artigo:
http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24728/1/2012_eve_mlsilvaneta.pdf
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4 ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LOURENÇO FILHO M.B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1930 (Biblioteca da Educação, v. XI).
- SANTOS, Jussara Gabriel. História da Avaliação: do exame à avaliação diagnóstica. In: **Anais...** 4º Semana do Servidor e 5º Semana Acadêmica, 2008, Uberlândia/MG, Universidade Federal de Uberlândia.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda, **História da Educação e da Pedagogia**. 3º ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítica social dos Conteúdos**. 21ª edição. São Paulo-SP: Edições Loyola, 2006.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ª edição. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2013.

_____. **A nova lei da educação. LDB, trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção Educação Contemporânea)

SILVA, Eleonora Maria Diniz. **A virtude do Erro: uma visão construtiva da avaliação**, 2008. Disponível em: <www.fcc.org.br >.pesquisa >.publicações >.eae> arquivos >. Acesso em: 22 nov.2019.

SOUZA, Nádia Aparecida, *et al.* 7. In: **Anais...** X Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 2011, Pontifícia Universidade do Paraná, Curitiba-PR.

CABRAL, Carine Grazielle da Luz. **Evasão Escolar: o que a escola tem a ver com isso?** 27 págs. Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL, 2015.

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

CINTRÃO, F. F.J; CORREIA, L. Meio ambiente e representação social: um estudo de caso na escola municipal de ensino fundamental de Araraquara-SP. **Revista Uniara**, n. 14, p.201-212, 2004.

JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

REZENDE, Eduardo. **O que é TOD – Transtorno Opositor Desafiador?** Portal Psicoedu – Psicologia para professores. Disponível em: <<https://www.psicoedu.com.br/2017/01/transtorno-oposicao-desafiante.html>> acesso em 19 de nov. 2019.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PEREIRA, F. C. de P. P. As Consequências da Avaliação em Alunos da Educação Básica – da Sujeição à Emancipação. **Cadernos PDE**. Vol. II. 2013. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fecilcam_ped_pdp_fulvia_christian_de_paula_pereira.pdf