

Artículo de reflexión

Cómo citar: Romaña Díaz, J. y Vier Munhoz, A. (2022). Será que estamos mais preocupados com o não errar do que com o aprender? *Polisemia*, 18 (33), 108-119. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.18.33.2022.108-119>

ISSN: 1900-4648

eISSN: 2590-8189

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Enviado: 25 febrero 2022

Aceptado: 18 marzo 2022

Publicado: 08 abril 2022

José Alberto Romaña Díaz y Angélica Vier Munhoz

Será que estamos mais preocupados com o não errar do que com o aprender?

¿Estamos más preocupados por no equivocarnos que por aprender?

Are we more concerned with not making mistakes than with learning?

Resumo

Trata-se de um trabalho vinculado ao Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates), mais especificamente ao projeto de pesquisa intitulado A aula como criação: interfaces com a docência, o ensinar e o aprender, tem por objetivo investigar a aula, na relação com a docência e com os processos de ensinar e aprender, tomando-a enquanto possibilidades de criação. Esta investigação está também relacionada aos estudos do Programa de Pós-Graduação em Ensino (linha Formação de professores, estudos do currículo e avaliação), realizado na Universidade do Vale do Taquari - Univates (RS/Brasil). Em meio a tais inserções, a presente escrita parte do questionamento: será que estamos mais preocupados com o não errar do que com o aprender? A partir dessa questão busca-se pensar com o auxílio da pesquisa-acontecimento conforme Sandra Corazza, no sentido de tensionar algumas imagens de um acontecimento da própria práxis. Assim, toma-se o erro como possibilidade de errância, de linhas que se desviam do caminho pré-estabelecido, de modo que, por meio do enigma, do problema que desacomoda, outras imagens possam ser criadas. Para tal fim, desloca-se a discussão clássica em torno do erro no ensino-aprendizagem e toma-se como indicador de criação de outros problemas, do pensar de outros modos, de uma aprendizagem através das forças dos signos segundo Gilles Deleuze. Acredita-se que a compreensão do erro, assim como a nossa preocupação com o não errar, mais do que com aprender, poderia ter implicações na mudança da concepção do erro no cotidiano escolar, nas práticas filosóficas e nas concepções de infância.

Palavras-Chave: Erro; Ensino; Aprendizagem; Filosofia da Diferença.

José Alberto Romaña Díaz

Universidade do Vale do Taquari – Univates. Brasil

ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-8922-0194>

Correo electrónico:
jose.diaz@universo.univates.br

Angélica Vier Munhoz

Universidade do Vale do Taquari – Univates. Brasil

ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-2644-043X>

Correo electrónico:
angelicavmunhoz@gmail.com



Resumen

El siguiente trabajo está vinculado al grupo de investigación Currículo, Espacio, Movimiento (CEM/CNPq/Univates), específicamente al proyecto de investigación: La clase como creación: interfaces entre docencia, enseñar y aprender, cuya finalidad es investigar la clase en relación con la docencia y con los procesos de enseñanza y aprendizaje, tomando esta como práctica de creación. Esta investigación está también, en armonía con los estudios del programa Post-Graduación en Enseñanza, de la Universidade do Vale do Taquari – Univates (Lajeado/RS/Brasil). Este escrito toma como punto de partida el siguiente interrogante: ¿Será que estamos más preocupados con no errar que con aprender? A partir de esta pregunta se busca pensar con la ayuda de la pesquisa-acontecimiento según Sandra Corazza, en el sentido de tensionar algunas imágenes que hacen parte de nuestra propia praxis. De esa forma se toma el error como posibilidad de errancia, de líneas que se desvían del camino preestablecido por medio de enigmas, de problemas que desacomodan; otras imágenes pueden ser creadas para pensar la noción de error. Para tal fin, se traslada la discusión clásica entorno al error en la enseñanza- aprendizaje, para ser indicador de creación de otros problemas, pensar de otros modos, del aprendizaje a través de las fuerzas de los signos según Gilles Deleuze. Finalmente, consideramos que la comprensión del error, así como nuestra preocupación por no errar, más que con aprender, podría tener incidencia en el cambio de la concepción del error en el cotidiano escolar, en las prácticas filosóficas y en las concepciones de infancia.

Palabras Clave: Error; Aprendizaje; Enseñanza; Filosofía de la Diferencia.

Abstract

It is a work linked to the research group Curriculum, Space, Movement (CEM/ CNPq/ Univates), more specifically to the research project entitled The class as creation: interfaces with teaching, teaching and learning, aims to investigate the class, teaching and the processes of teaching and learning, taking it as possibilities of creation. This research is also related to the studies of the Postgraduate Program in Teaching (line Teacher training, curriculum studies and evaluation), conducted at the University of Vale do Taquari - Univates (RS/ Brazil). Amid such insertions, the present writing part of the question: are we more concerned with not making mistakes than with learning? From this question we seek to think with the help of the research-event as Sandra Corazza, in the sense of tensing some images of an event of the praxis itself. Thus, error is taken as a possibility of wandering, of lines that deviate from the pre-established path, so that, through the enigma, the problem that we disengage, other images can be created. To this end, the classical discussion about error in teaching and learning is shifted and taken as an indicator of the creation of other problems, of thinking in other ways, of learning through the forces of signs according to Gilles Deleuze. It is believed that the understanding of error, as well as our concern with not making mistakes, more than with learning, could have implications in the change of the conception of error in everyday school, philosophical practices and conceptions of childhood.

Keywords: Error; Teaching; Learning; Philosophy of Difference.



Introduao

O Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM), vinculado ao Programa de Pos-Graduaao em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, no seu primeiro projeto de pesquisa, desenvolvido de 2013 a 2016, com apoio do CNPq, teve como objetivo investigar o currículo em diferentes espaços escolares e não escolares e seus movimentos escolarizados e não escolarizados. Já no projeto de pesquisa atual *A aula como criaao: interfaces com a docência, o ensinar e o aprender*, cuja finalidade  investigar a aula, na relaao com a docência e com os processos de ensinar e aprender, tomando-a enquanto possibilidades de criaao.

Assim, em meio a tal investigaao e aos estudos realizados no Programa de Pos Graduaao Ensino (PPGEnsino/Univates, Lajeado/RS/Brasil), toma-se pensar o erro como possibilidade de errância, de linhas que se desviam do caminho pré-estabelecido, de modo que, por meio do enigma, do problema que desacomoda, outras imagens possam ser criadas. Para tal fim, desloca-se a discussão clássica em torno do erro no ensino e na aprendizagem, apostando no mesmo como indicador de criaao de outros problemas, do pensar de outros modos, de uma aprendizagem através das forças dos signos, a partir do pensador Gilles Deleuze (1988, 2003). Acredita-se que a compreensão do erro, assim como a preocupaao com o não errar, mais do que com aprender, poderia ter implicaoes na mudança da concepao do erro no cotidiano escolar, nas práticas filosóficas e nas concepoes de infância.

Desse modo, construiu-se este escrito a partir de uma experiência em sala de aula que serve como impulsor para pensar numa docência pesquisadora, mais reflexiva. Em meio a essa experiência apresenta-se um acontecimento desafiador, um recorte de uma práxis pedagógica que d suporte ao presente trabalho. Para tal fim, na primeira parte se exploram conceitos relacionados com a avaliaçao para a aprendizagem, que vão além das simples mediao, destacando uma postura pesquisadora do professor e uma relaao distinta face ao erro.

Continuando com essa linha de raciocínio tomam-se os seguintes questionamentos: Como  compreendido o erro na escola? Será que estamos mais preocupados com o não errar do que com o aprender? Junto a estes interrogaoes pretende-se desenhar um caminho ou um percurso para traçar esta investigaao, baseado na pesquisa acontecimento proposta por Corazza (2004), que pretende escrever, ler e criar a partir de um acontecimento. A seguir, discute-se o papel do erro na práxis escolar e as imagens que estão associadas a este desvio. Por fim, explora-se o erro a partir de outras imagens, podendo pensá-lo de outros modos, ou seja, o erro, como uma possibilidade de errância, de linhas que se desviam do caminho pré-estabelecido e desse modo, por meio do enigma, do problema que desacomoda, que in-comoda, leva a movimentar o pensamento, a criar outras imagens. Para tal fim, pretende-se deslocar a discussão clássica em torno do erro, geralmente ligada  avaliaçao escolar desde uma



perspectiva tradicional, e levá-la para o campo do ensinar e do aprender, tomando-o assim, como indicador de criação de outros problemas, de uma aprendizagem através das forças dos signos. Posteriormente, problematiza-se o erro enquanto desvio, vinculando-o a uma imagem da representação.

O erro na escola

A concepção de erro na escola, em grande parte das vezes, está associada ao problema da avaliação escolar, pois ao referirmos a essa noção de erro, percebemos que é condição sine qua non um tipo de avaliação na visão classificatória, diferentemente de uma perspectiva de avaliação para aprendizagem, que visa uma postura de investigação dos professores (e por extensão dos diferentes atores escolares).

De modo geral, as avaliações podem ser mais ou menos inspiradas na “lógica da ciência” (Fernandes, 2014, p.25) ou em lógicas que seguem a racionalidade científica, formas de racinar que estão em harmonia com o sistema de produção científica. Em outras palavras, trata-se de uma lógica baseada em critérios, nos quais a medida e os esforços para se conseguirem obter avaliações tão objetivas quanto possível, assumem uma particular relevância (Fernandes, 2013). Avaliar, nessa perspectiva, aponta para classificar, selecionar ou certificar, situação que vai de encontro dos processos de aprendizagem dos alunos.

Contudo, há outras formas de pensar a avaliação de modo que a mesma “não tenha uma função de ‘policimento’, contribuindo para a reprodução das etiquetagens sociais, senão, que permita às escolas, devolver os resultados e trabalhar com eles com o propósito de melhorar a aprendizagem dos alunos” (Velooso & Craveiro, 2011, p.72). Em tal perspectiva, a avaliação encontra-se em uma relação estreita com os procedimentos e atividades desenvolvidas por parte dos professores, com os alunos, com os diferentes atores do processo de formação e para além das delimitações da sala de aula. Nessa linha de raciocínio utilizam-se frequentemente “elementos de natureza qualitativa, promove-se a participação mais ativa dos participantes e intervenientes e assume-se claramente a subjetividade, sem receios de que esta possa retirar rigor às avaliações e aos seus resultados” (Fernandes, 2014, p.26).

Essa participação ativa e subjetiva dos participantes só parece ser possível se estiver na perspectiva de uma docência pesquisadora, no sentido de o docente refletir a sua própria docência.

Uma docência que se constitui para além da formação e se amplia na produção de uma subjetividade docente, na medida em que ele, professor, se afeta e se deixa afetar pelos enigmas do aprender e pelo desejo de pesquisar. Em sintonia com a sua subjetividade, talvez este professor consiga ter outra relação com os instrumentos de avaliação, expandindo a sua compreensão da avaliação para além da classificação. Quem sabe, possa então tomar a



informação, levantada na avaliação, para outras funções, particularmente, para análise da própria práxis docente com vistas a potencializar a aprendizagem dos estudantes.

A avaliação para a aprendizagem é assim percebida como “o processo de procura e interpretação de desafios, a serem usadas por alunos, professores e gestores” (Sordi & Ludke, 2009, p.327). Desafios para a docência pesquisadora. Se a ideia é que a aprendizagem da avaliação ultrapasse a fronteira da sala de aula, precisa-se de um “olhar para a realidade sob diferentes pontos de vista, podendo proporcionar leituras mais profundas e mais compreensivas dessa mesma realidade, até porque a avaliação não é, por natureza, uma ciência exata e, nesse sentido, não produz, normalmente, resultados exatos ou certos” (Fernandes, 2014, p.28). A natureza inexata da avaliação para aprendizagem apresenta um outro desafio: a relação dos diferentes atores escolares face ao erro, quer dizer, de que forma o erro pode ser valorizado e tornar-se uma oportunidade de aprendizagem e não de penalização (Monteiro, Carvalho & Martins, 2015). Dessa forma, poderia se pensar, de um modo geral, o quanto os professores percebem (através da pesquisa da própria práxis) a importância de ajudar os alunos a se sentirem seguros para assumir riscos e enfrentar desafios, já que há encontros com o erro, frequentemente, em nosso cotidiano. Então, uma relação “sana” com o erro pode levar a incrementar a criação, movimentar o pensamento e pôr em dúvida algumas verdades inquestionáveis (Corazza, 2001; 2013), pois, é bem possível que os alunos que se sentem à vontade para assumir riscos, são mais propensos a comunicar o que eles fazem e o que eles não entendem (Clark, 2008; Black & Wiliam, 2009). Essa reflexão e análise, a partir do erro, pode ser um motor do pensamento, embora a imagem negativa que se associa ao desvio, possa ser pertinente para questionar essa relação com o erro. No caso dos estudantes pode-se assim acompanhar o seu desempenho, entendendo os erros como motivadores de aprendizagem e não como objeto de punição (Cid & Fialho, 2011; Clark, 2008). Nesse sentido alguns questionamentos vêm a movimentar esta investigação: Como é compreendido o erro na avaliação para aprendizagem? Será que estamos mais preocupados em não errar do que com o aprender? A partir desses interrogações pretende-se desenhar um caminho ou um modo de operar esta investigação.

Na procura de uma forma de operar esta pesquisa

Retomando as questões orientadoras deste estudo: Como é compreendido o erro na escola? Será que estamos mais preocupados com o não errar do que com o aprender? A partir de uma postura pós-estruturalista, a partir de autores como Nietzsche, Deleuze e Guattari, e Foucault, entre outros, destaca-se que pesquisar não é a passagem de um não saber a um saber, de um zero a um percentual de conhecimento. Quiçá, uma das características hereditárias da ciência moderna, foi nos ensinar que um método importa para trazer uma matéria do caos para outro estado de organização. Desse modo, concordamos com Corazza (2016), de quem retomamos que “o movimento puro da

pesquisa é o movimento criador”. Neste sentido, podemos também escolher, o caminho a percorrer, criar os passos a trilhar, explorar, experimentar e pesquisar. Essa capacidade de explorar, experimentar e pesquisar está na ordem do acontecimento, pois, como nos ajuda a pensar Corazza (2004, p. 3), “pesquisar é um acontecimento fazendo-se, em choque com o já feito, uma experimentação dos conceitos e das imagens do pensamento que animam uma pesquisa do acontecimento”.

Em uma pesquisa do acontecimento, estamos implicados ao que pode o instante do encontro no acontecimento, o que nos movimenta a problematizar. Em outras palavras, parte-se de um encontro com uma matéria que desacomoda o pensamento, que não cessa de atualizar-se e que nos força a pensar ou criar outros percursos para enfrentar os desafios.

Desta forma, considera-se importante, salientar o que compreendemos por dados de pesquisa, de modo a destacar que estes não podem ser colhidos, descobertos e postos em manuseio, a fim de serem explorados com a ingenuidade de que não os desvirtuaremos. Neste sentido, indica Corazza (2016).

[...] o dado (substantivo) não pode ser nem apreendido, nem compreendido, nem dado (verbo), se não for recriado, desvirtuado, para ser transformado em ideias, no registro da ilusão de estarmos sendo fiéis àquilo que foi dado pela realidade da pesquisa e por ela mesma construída como realidade (p. 328).

Trata aqui, portanto, do registro de um acontecimento, de um encontro, por esse motivo esta proposta se ocupa de poder ler, criar e escrever. Tomando como ponto de partida um recorte de uma práxis docente, quer dizer, de um encontro que afetou e continua afetando, que gerou outros questionamentos, que por sua vez, conseguiram deslocar da posição de conforto. Dito isso, pretende-se discutir, tomando como mote a avaliação para a aprendizagem, o erro na aprendizagem e as imagens que são associadas ao erro como desvio.

De uma Experiência errática

O enigma que permitiu desenvolver este trabalho parte de um recorte da práxis em uma escola estadual do Rio Grande do Sul. Numa turma de primeiro ano de ensino fundamental. Com 23 crianças entre 6-7 anos. O enigma, que a continuação começa-se aqui a descrever e os cruzamentos propostos com algumas das reflexões teóricas da avaliação para aprendizagem:

O episódio tem como protagonista uma criança a qual nomearemos de Akili. Trata-se de uma criança com habilidades singulares artísticas, que se destacava pelos seus desenhos, de modo que, tanto a professora titular, quanto as coordenadoras e a equipe de estudantes bolsistas, de um programa de iniciação à docência, percebiam o potencial de Akili. Tal potencial não passava despercebido, pois todas as pessoas gostavam de

seus desenhos. No entanto, naquela manhã, aconteceu um evento que foi divisor de águas naquela pratica docente em exercício, e para a mudança de pensamento face ao erro. Akili estava desenhando, já não lembramos o quê, o fato é que ela começou a dizer que seu desenho tinha ficado “horrrível”. Na nossa opinião o desenho era surpreendente para uma criança de 7 anos, quer dizer, como professores pesquisadores voltados a refletir nosso agir docente, esta postura provoca uma relação diferente face ao erro da Akili. A situação piorou e Akili teve um “surto”. Após um punhado de minutos para acalmar a menina, deram-se passo às análises dessa situação, comentada com alguns colegas, gerou algumas hipóteses para aquele comportamento da Akili: as habilidades de Akili estariam gerando nela uma necessidade de perfeccionismo? Estaria a menina sentindo-se pressionada com o nosso reforço positivo em relação às suas habilidades? Quais estavam sendo os nossos critérios avaliativos? No sentido da mudança de uma avaliação punitiva, de igual forma para não gerar etiquetas da aluna. Senão, como trabalhar com ela focados no propósito de melhorar a sua aprendizagem. Mas ainda outras questões: Era só mais uma medição com o objeto de classificar a criança? Qual era percepção dela?

Estes questionamentos, possibilitados pelo acontecimento, levaram a explorar, experimentar e refletir sobre o já feito, quer dizer a partir do encontro com o que incomoda e desacomoda. Que nos força a pensar ou criar outros percursos para enfrentar os desafios que surgem, por uma prática apresentada numa visão de avaliação para aprendizagem. Pois, nesta se possibilita que os alunos se sentam confortáveis para assumir riscos, assim como para comunicar o que eles experimentam e quais são as suas dificuldades face a esses desafios. Então, será que estamos mais preocupados com o não errar do que com o aprender?

Antes de adentrar nesta questão, considera-se conveniente fazer uma pequena precisão: parece irônico ou um tanto paradoxal que uma pergunta venha-nos auxiliar a enfrentar outro enigma. Contudo, se tomarmos as noções deleuzianas sobre o pensar e o aprender, compreendemos que o pensamento se movimenta mediante enigmas e desafios, mediante o processo de decifrar, de explicar, de interpretar, de traduzir (Deleuze, 2003). Diante desse processo de decifrar os signos, emitidos por uma interrogação, o pensamento não busca uma verdade, uma resposta certa. Desta forma, não se trata de fazer uma apologia ao erro, por mais óbvio que possa parecer. Tampouco da noção de erro, o qual entendemos, que vem como consequência do desconhecimento, do não saber. Também, não se trata do erro em relação aos processos avaliativos tradicionais em escolas (na visão somativa ou classificatória), na escola ou de outro nível de formação. Mesmo, que exista certa unanimidade face à necessidade e à viabilidade de realizar uma medição que seja compatível com a concepção de aprendizagem, como um processo permanente, marcado por continuidades, rupturas e retrocessos (Esteban, 2010). Nem mesmo do erro como oposição à homogeneização, como produto do julgamento certo ou errado. Também não nos referimos ao ensaio-erro, sobretudo máxime quando estamos falando de uma práxis que envolve seres humanos.

O erro que se pretende contornar é a ideia de um desvio ocasional, o erro em estado natural, espontâneo, aquele que está na passagem ora da decepção, ora da admiração (Corazza & Tadeu, 2003). Ora frustração, ora descoberta, ora curiosidade. Ora interrogação, ora tradução. Ora palavra grosseira, ora palavra de admiração (Deleuze & Guattari, 1997). Na relação do erro com os desafios dos que está carregada a avaliação para a aprendizagem, constatamos que essa noção de erro está intimamente ligado ao nosso modo de agir, pensar e de enfrentar certos desafios, e é precisamente essa ideia do erro que atravessa a relação problemas/[desvios]/solução. Quiçá, criamos mecanismos de ortopedia para a relação problemas/[desvios]/solução ⇒ problema/solução, quase que garantindo a universalização dos problemas e o que é mais grave, a universalização das soluções. Nesse sentido, Deleuze (1988) denuncia:

E que é o erro a não ser uma falsa reconhecimento? E de onde vem o erro senão de uma falsa repartição dos elementos da representação, de uma falsa avaliação da oposição, da analogia, da semelhança e da identidade? O erro é apenas o reverso de uma ortodoxia racional e ainda testemunha em favor daquilo de que ele se desvia, em favor de uma retidão, de uma boa natureza e de uma boa vontade daquele que é dito enganar-se. (p.146)

De igual forma, a paralisia que ocasiona o medo a errar na relação pergunta/ resposta, problemas/possibilidades de erro/ solução, fazem com que a aprendizagem “torna-se um ritual, no que o envolvimento do pensar não acontece (Black & Wiliam, 2010, p.8). Para reforçar este ponto, toma-se o raciocínio de Clark (2008), quem destaca, que considerar os problemas e o erro implicados na avaliação para aprendizagem, torna-se um ambiente favorável para o ensino, onde, provavelmente, os desvios são vistos como aceitáveis, costumam ser usados para encontrar novos desafios, e transitar novos percursos no processo de aprendizagem. O que nos leva a questionar às imagens comumente associadas ao erro.

A imagem associada ao erro

O erro sempre existiu, porém, nossa preocupação com o resultado nos incita a apagar os desvios, ou seja, passamos a naturalizar ou instituir a moralização do erro e instauramos uma luta para ocultá-lo, silenciá-lo, falseá-lo, barrá-lo (Deleuze, 2003). O processo de ortopedia consegue consertar o erro ou, de maneira sutil, falseia-o ao apresentar falsas-imagens do erro. Talvez fosse necessário inventar outras imagens que interpelam a imagem do erro de outro modo, como uma posição de resistência às representações instituídas do erro, que se apresentam para nós no cotidiano (Corazza, 2012). Esse tensionamento remete, também, à discussão das representações das dicotomias falso e verdadeiro (certo/errado), tal como Deleuze (1988) questiona no postulado “Todo mundo sabe, ninguém pode negar, é a forma da representação e o discurso do representante” (p.129-130). Sendo assim, a representação não permite ao pensamento diferenciar-se dos pressupostos, propiciando a sua circularidade, mas manter essas constantes, oscilando o tempo todo entre

aquilo que se conhece e aquilo que é o oposto. O problema da representação está em tratar a diferença como erro ou como falsa representação, criar uma imagem dogmática do erro (Deleuze, 2003). Nessa perspectiva, o erro é reduzido “à figura do negativo (a besteira, a maldade e a loucura seriam reduzidas a essa figura), não aceitando as várias formas de pensar como um ‘pensar diferente’” (Gelamo, 2008, p.166). A questão implicada aqui seria pensar em como se livrar da imagem do pensamento que está calcada ao erro? Como no caso da Akili. Nesse quesito, Deleuze (1988) destaca que o desafio de pensar o enigma é libertá-lo da doxa, deslocá-lo do mundo das representações e arrastá-lo a um outro lugar, onde seja permitido o erro como um catalisador de formulação, ou melhor, de criação de novos problemas que movimentam o pensamento.

Este é um exercício difícil e desafiador, que, muitas vezes, passa despercebido, na academia e nos processos de formação e nos mantém no círculo vicioso de pensar um modo correto de agir, refletir, de formular questões. Para ilustrar este ponto permitimo-nos transcrever um parágrafo um tanto longo:

Uma atitude comum que normalmente é utilizada para responder às perguntas duras de serem respondidas: o desvio de atenção. Essa atitude visa a deslocar a atenção daquilo que realmente foi perguntado e que soa como um problema que não tem solução ou como um problema banal, sendo, por isso, considerado como um falso problema. Muitas vezes, quando nos é colocada uma pergunta para a qual não se tem resposta, utilizamos o subterfúgio de invalidar a pergunta, considerando que o modo correto de colocá-la deveria ser outro. Assim, reconfiguramos o problema “original”, adequando-o aos problemas cuja resposta já é sabida. Tornamo-nos escravos das perguntas já formuladas na história do pensamento; escravos porque nos tiram o direito às perguntas, o direito de colocarmos da forma como as experimentamos, do modo como somos afetados pelos problemas (Gelamo, 2008, p.166)

Ora, se tomarmos o erro como uma pergunta para a qual não temos resposta, como um desvio da ortodoxia, poderíamos nos permitir um convite ao pensar diferente, tornar o pensamento um problema que se movimenta para a desvinculação do já sabido. Assim, o erro apareceria como o acontecimento no qual se privilegia o estranhamento (ancorado na sensibilidade e da nossa relação face aos signos erráticos), no lugar da reconhecimento que não nos incita pensar. Portanto, aprendemos pelos signos, pois pensamos quando somos desafiados por um enigma, assim, aprendemos quando pensamos. Nessa perspectiva, o foco estaria mais do lado do processo de criação de algo novo, no sentido de tensão que o erro ocasiona entre o saber anterior e a experiência atual (Corazza, 2013). Visto desta forma, parece que, o erro, ora signo, ora emissor de signos (ainda que eles não façam sentido) aparece como pedra de toque que incita à criação de novas interrogações. Desse modo, talvez, a nossa postura face ao erro, implique deslocar o erro tanto das classificações qualitativas, quanto das classificações quantitativas, pois, temos a impressão, de que tais classificações remetem para o funcionalismo e para o pragmatismo do erro;

ignorando que este nos anuncia também a incerteza. A mesma incerteza que talvez se tenha ao entrar em sala de aula, pois mesmo com tudo pronto, a incerteza reina quando o erro nos evidencia a imprevisibilidade. O desvio que liberta o pensamento de qualquer imagem que o determine, funciona como ruptura ao ciclismo do pensamento (desvio da norma, da ortodoxia) e propicia a libertação da doxa e dos postulados (Deleuze, 1988). Assim propõe-se outras imagens para o erro, diferente daquela criada por um pensamento moralizante. Ao contrário, propõe-se o desvio como outra via, tal como expressa Esteban (2001, p.189), apenas “pistas sobre os conhecimentos, práticas, processos, presentes na relação pedagógica, embora freqüentemente invisíveis”.

Por fim, ao deslocarmos o erro da ideia de desvio, e ao potencializarmos do lado do percurso, entramos no movimento da errância. Se tomarmos novamente a questão do aprender, então podemos compreender a errância como um caminho para se deslocar do saber ao aprender, uma vez que podemos ser sabedores de algo e não aprendermos, pois o aprender implica mais do que saber, implica pensar, problematizar, desaprender, errar, fracassar, reaprender.

Das In-Conclusões

Chegamos neste ponto do escrito sem a pretensão de fechar a discussão. Propôs-se, tão somente, um olhar sob a compreensão do erro na avaliação para aprendizagem e o que parece ser a nossa preocupação com o não errar, mais do que com aprender. No processo de aprender nos encontramos face ao erro, já que “tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos”. (Deleuze, 2003, p. 4). É o acaso do erro, do desvio, do enigma que nos força a decifrar, a traduzir, a interpretar, explicar. O erro que, na maior parte das vezes, é visto como perda de tempo, é o processo que rompe com a homogeneidade, com a classificação, que irrompe abruptamente o controle e que nos lança a caminhos novos por onde passam o pensamento, a criação, a avaliação para a aprendizagem.

Mesmo que exista certa unanimidade face à necessidade e à viabilidade de realizar as tradicionais medições que permeiam a escola e, por extensão, outros espaços de formação (espaços escolares e não escolares), pretende-se pensar que há estratégias que propiciem a investigação, a inquietação, a aprendizagem, o pensar como exercício filosófico na escola.

Talvez fosse mesmo interessante questionar nossas certezas face ao erro, a fim de ampliar a nossa compreensão daquilo que desvia da norma. Acredita-se que tal mudança de perspectiva possa deslocar nosso olhar do não errar para o aprender. Ousa-se, pois, a tentar enxergar novos horizontes, com o intuito de possibilitarmos tomar distância de uma avaliação mais punitiva, embora, na atualidade ainda se vislumbra esforços de aqueles que nos avaliaram de uma maneira classificatória.

Nessa medida, dar visibilidade a esta proposta de repensar as imagens associadas ao erro, pode servir como sustento para novas pesquisas no campo educacional e filosófico, também poderão subsidiar a construção e a vivência de outras experiências educacionais em espaços educativos de diferentes níveis educacionais no contexto latinoamericano; que possibilitem compreender o erro e a forma de avaliar ele, as suas razões e lógicas de funcionamento, mas sobretudo indagar quais são os seus efeitos, as suas contradições, os seus deslocamentos em clave de uma avaliação que visa a aprendizagem.

Propõe-se assim errar, falsear, enganar, desacertar, desviar, faltar, equivocar, confundir, falhar, escorregar, atrapalhar, claudicar, cinciar, gafar, perder-se, divagar, deambular, perambular, vaguear, vagar, percorrer, ambular, vagabundear, passear pelos signos erráticos, pelo currículo, pela estrada da vida, experimentando, problematizando, pensando, criando.

Referências

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability* (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education), 21(1), 5. <https://goo.gl/snWYkp>
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappan, 92(1), 81-90. <https://goo.gl/oUDJgc>
- Cid, M., & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação. Da fundamentação à operacionalização.
- In Fialho, I., & Salgueiro, H. (Orgs). *Turma Mais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos* (109-124). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora. <https://bit.ly/2VH3JE3>
- Clark, I. (2008). *Assessment Is for Learning: Formative Assessment and Positive Learning Interactions*. Florida Journal of Educational Administration & Policy, 2 (1), 1-16. <https://goo.gl/be3KGM>
- Corazza, S. M. (2001). *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Corazza, S. M., Tadeu, T. (2003). *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Corazza, S. M. (2004). *Pesquisar o currículo como acontecimento: em V exemplos*. Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, 27,1-16. <https://goo.gl/N2eFL7>
- Corazza, S. M. (2012). *O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação*. Trabalho apresentado na IX ANPED SUL. <https://goo.gl/KY2xNe>
- Corazza, S. M. (20123). *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: UFRGS.



- Corazza, S. M. (2016). Pesquisa empírica-transcendental da diferença: arquivo, escrita e tradução de dados. In: Kohan, W., Lopes, S.W., Martins, F. F. R. (Orgs.) *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita* (327-339). Rio de Janeiro: NEFI.
- Deleuze, G. (1988). *Diferença e repetição*. Tradução: Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro. Graal.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1997) *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 5). Trad. Peter Pál pelbart e Janice Caiafa. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Deleuze, G. (2003). *Proust e os Signos* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Esteban, M. T. (2001). Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. In: Garcia, R. L. (Org.). *Novos olhares sobre a alfabetização* (175-192). São Paulo: Cortez.
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em educação: Uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21 (78), 11-34. <https://bit.ly/2EyWaZa>
- Fernandes, D. (2014). Avaliações externas e melhoria das aprendizagens dos alunos: Questões críticas de uma relação (im) possível. In: Ferreira, A. (Org). *Avaliação Externa e Qualidade das Aprendizagens* (21-50). Lisboa: Ferreira. <https://goo.gl/5kgm1c>
- Gelamo, R. P. (2008). Pensar sem pressupostos: condição para problematizar o ensino da filosofia. *Pro-Posições*. São Paulo, 19, 3 (57), 161-174. <https://goo.gl/nH1hyk>
- Monteiro, C., Carvalho, C., & Martins, M. N. (2015). O feedback em situações de aprendizagem mediadas por recursos tecnológicos. In: Carvalho, C.; Conboy, J. (Orgs.). *Feedback, identidade, trajetórias escolares: Dinâmicas e consequências* (377- 416). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <https://goo.gl/mgbpuA>
- Sordi, M. R. L., & Ludke, M. (2009). Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas). 14(2), 253-266. <https://goo.gl/1KckyY>
- Veloso, L., Abrantes, P., & Craveiro, D. (2011). A avaliação externa das escolas como processo social. *Educação, Sociedade e Culturas*. Porto, 33, 69-88. <https://goo.gl/6dEisD>