

**Pós-Prova como Espaço de Aprendizado: Um Relato de Prática
Crítico-Reflexiva na Formação Inicial de Professores**
**Post-Test as a Learning Space: A Critical-Reflective Practice Report in
Initial Teacher Education**

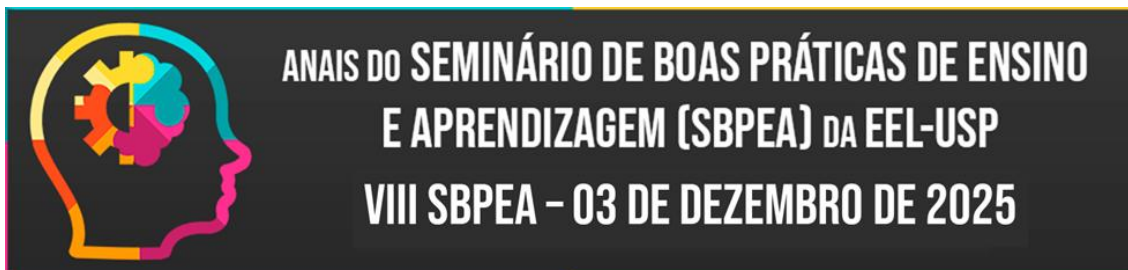
**Posprueba como Espacio de Aprendizaje: Un Relato de Práctica
Crítico-Reflexiva en la Formación Inicial de Profesores**

Karla Adriane Corrêa Oliveira

Faculdade Adventista da Amazônia (karla.adriane@educadventista.org)

Resumo

Este relato de prática pedagógica apresenta a aplicação de uma ferramenta de reflexão pós-prova como espaço formativo de aprendizagem para estudantes de Pedagogia no norte do Brasil. O objetivo foi fomentar a metacognição, a autorregulação e o protagonismo discente por meio da análise crítica dos acertos e erros registrados na avaliação, utilizando uma Ficha de Reflexão Pós-prova. A prática foi estruturada em quatro momentos: devolutiva geral, reflexão individual guiada, discussão em duplas e envio de mensagens de afirmação personalizadas pela docente mediadora. A aplicação da ferramenta favoreceu a concentração na autorreflexão, revelando dificuldades relacionadas à interpretação e a aspectos emocionais. As discussões em duplas ampliaram estratégias de estudo e gestão do tempo, enquanto as intervenções docentes promoveram autonomia e valorização do erro como parte do processo de aprendizagem. Os resultados evidenciaram maior engajamento, autorregulação e aprofundamento conceitual. As evidências obtidas corroboram pesquisas sobre metacognição e protagonismo na aprendizagem, destacando a relevância de práticas que estimulem a reflexão sobre os próprios modos de aprender. Tais práticas favorecem o desenvolvimento de competências de aprendizagem autônoma e autorregulada, essenciais à futura atuação docente.



Palavras-chave: Avaliação formativa, Ensino Superior, Autorregulação, Formação docente, Prática reflexiva.

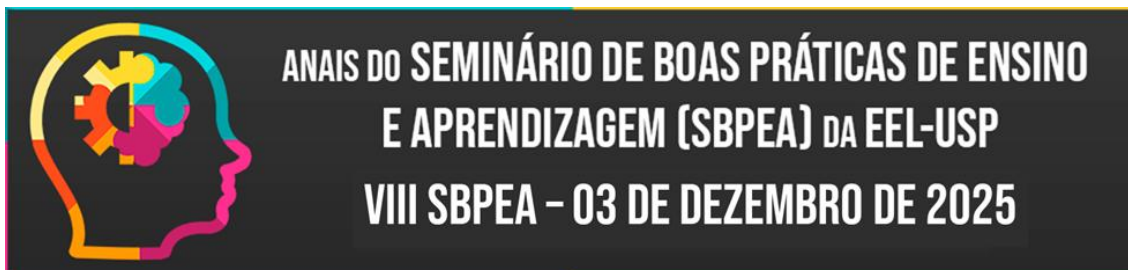
Abstract

This pedagogical practice report presents the implementation of a post-test reflection tool as a formative learning space for Pedagogy students in northern Brazil. The objective was to foster metacognition, self-regulation, and student protagonism through the critical analysis of correct and incorrect responses recorded in the assessment, using a Post-Test Reflection Form. The practice was structured in four stages: general feedback, guided individual reflection, pair discussion, and personalized affirmation messages sent by the instructor. The use of the tool encouraged focus on self-reflection, revealing difficulties related to interpretation and emotional aspects. Discussions in pairs expanded study strategies and time management, while teacher interventions promoted autonomy and the appreciation of errors as part of the learning process. The results showed greater engagement, self-regulation, and conceptual deepening. The evidence supports research on metacognition and learner protagonism, highlighting the relevance of practices that stimulate reflection on one's own ways of learning. Such practices foster the development of autonomous and self-regulated learning skills, which are essential for future teaching practice.

Keywords: Formative assessment, Higher education, Self-regulation, Teacher education, Reflective practice.

Resumen

Este relato de práctica pedagógica presenta la aplicación de una herramienta de reflexión posprueba como un espacio formativo de aprendizaje para estudiantes de Pedagogía en el norte de Brasil. El objetivo fue fomentar la metacognición, la autorregulación y el protagonismo estudiantil mediante el análisis crítico de los aciertos y errores registrados en la evaluación, utilizando una Ficha de Reflexión Posprueba. La práctica se estructuró en cuatro momentos: devolución general, reflexión individual guiada, discusión en

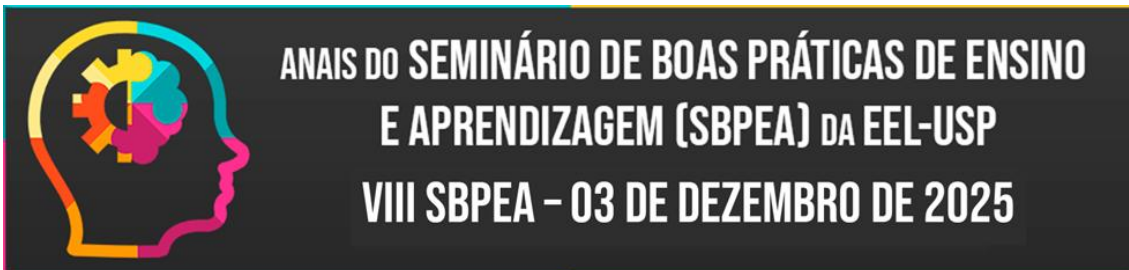


parejas y envío de mensajes de afirmación personalizados por la docente mediadora. La aplicación de la herramienta favoreció la concentración en la autorreflexión, revelando dificultades relacionadas con la interpretación y aspectos emocionales. Las discusiones en parejas ampliaron las estrategias de estudio y la gestión del tiempo, mientras que las intervenciones docentes promovieron la autonomía y la valoración del error como parte del proceso de aprendizaje. Los resultados evidenciaron mayor compromiso, autorregulación y profundización conceptual. Las evidencias obtenidas corroboran investigaciones sobre metacognición y protagonismo en el aprendizaje, destacando la relevancia de prácticas que estimulen la reflexión sobre las propias formas de aprender. Dichas prácticas favorecen el desarrollo de competencias de aprendizaje autónomo y autorregulado, esenciales para la futura actuación docente.

Palabras clave: Evaluación formativa, Educación superior, Autorregulación, Formación docente, Práctica reflexiva.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Superior ocupa um papel estratégico na formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente comprometidos, ao favorecer o desenvolvimento integrado de competências cognitivas, sociais e éticas (Sordi; Santos, 2020; Alves; De Moraes; Corrêa, 2024). Por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, busca-se articular o domínio técnico ao exercício da cidadania, de modo que o aprendizado ultrapasse os limites do conteúdo e se converta em prática consciente e emancipatória (Demo, 2001). E para que essa consciência se desenvolva, a universidade precisa fomentar experiências que estimulem o pensamento crítico, a autonomia intelectual e o pensar sobre a própria aprendizagem. Nesse contexto, as atividades avaliativas constituem-se potencialmente em espaços de reflexão, diálogo e de aplicação concreta do conhecimento, favorecendo a integração entre teoria e prática ao longo da formação acadêmica e social do estudante.



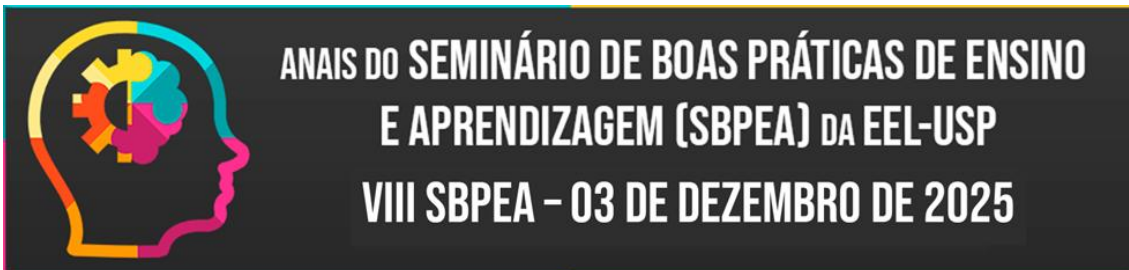
Neste contexto, a qualidade do aprendizado do estudante universitário é aferida por meio de processos avaliativos — provas, trabalhos e outros instrumentos que permitem verificar o nível de compreensão e aplicação do conhecimento pelo estudante. É inegável que a realização de provas desperta certo nível de tensão e ansiedade — afinal, mesmo após longas horas de estudo, o momento da avaliação costuma trazer questionamentos e incertezas. No entanto, a reflexão pós-prova constitui uma prática pedagógica intencional e estruturada que ocorre imediatamente após a devolutiva da avaliação, na qual o docente orienta os discentes a analisarem criticamente seus desempenhos, identificando acertos, equívocos e lacunas cognitivas, com o objetivo de promover a metacognição e a autorregulação de seu saber. Ao reconhecer os erros cometidos e valorizar os acertos alcançados, o estudante compreende que o aprendizado vai além do resultado imediato: reside, sobretudo, na capacidade de refletir, reavaliar e aprimorar-se continuamente.

Ao discutir os fundamentos da avaliação mediadora, Hoffmann (1994) observa que:

A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno - uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento. (p. 56)

Ao analisar a produção científica nacional e internacional sobre a avaliação da aprendizagem no campo educacional, observa-se que a maior parte das pesquisas tem se concentrado na Educação Básica, enfatizando aspectos como conceitos, classificações, finalidades e instrumentos avaliativos. No entanto, quando o foco se desloca para o Ensino Superior, percebe-se uma escassez significativa de estudos sistematizados, indicando que a avaliação da aprendizagem nesse nível de ensino ainda constitui um campo em desenvolvimento e pouco explorado pela pesquisa educacional (Machado et al., 2021).

Como observam Sordi e Santos (2020), a avaliação da aprendizagem no ensino superior constitui um tema de discussão contínua e complexa. A avaliação tradicional, pautada na

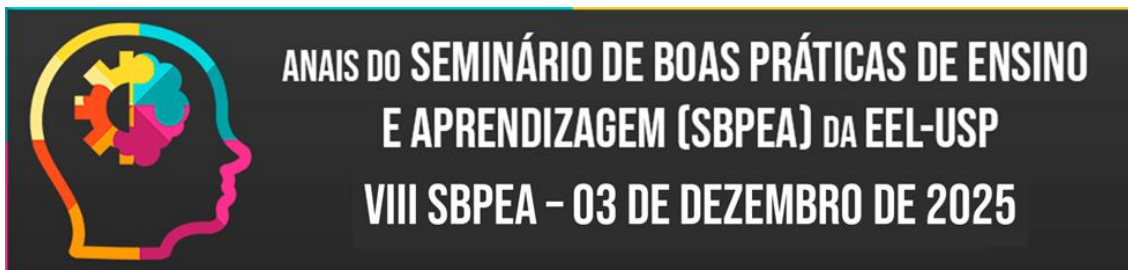


pretensa neutralidade da mensuração, tem sido alvo de críticas consistentes. Por outro lado, propostas de avaliação orientadas por finalidades emancipatórias ainda permanecem majoritariamente no plano prospectivo, distantes de uma plena implementação. Ademais, conforme apontam os pesquisadores, observa-se que as lógicas avaliativas da educação básica e do ensino superior compartilham certas semelhanças estruturais, embora atuem em contextos e objetivos distintos.

Segundo Navaridas-Nalda, González-Marcos e Alba-Elías (2020), a qualidade da aprendizagem não é automaticamente aprimorada por um processo de devolutiva unidirecional, ou seja, aquele em que apenas o professor fornece comentários ou correções sem interação ou participação ativa do aluno. Isso implica que, para promover um aprendizado significativo, os professores devem incentivar os estudantes a refletirem e analisarem o processo avaliativo. Isso se deve ao seu potencial de gerar evidências concretas de ensino e aprendizagem, pois permite que os alunos compreendam seus erros, ajustem suas estratégias e assumam um papel ativo no próprio desenvolvimento.

No contexto da formação inicial professores, a avaliação dos processos formativos precisa envolver reflexão. Conforme aponta Marc Clarà (2015), retomando as concepções de Dewey, Schön e Wertheimer, a reflexão é um processo descritivo que organiza situações inicialmente confusas, funcionando como um diálogo entre inferência e observação. Durante a realização de provas ou atividades avaliativas, esse processo permite que o estudante reflita sobre suas estratégias, raciocínio e compreensão do conteúdo, corrigindo erros e consolidando conhecimentos. Segundo o autor, a distinção entre reflexão durante a ação (monitorar e ajustar respostas enquanto trabalha) e reflexão sobre a ação (analisar posteriormente o desempenho e aprender com ele) transforma a avaliação em uma ferramenta formativa, promovendo aprendizado profundo e desenvolvimento crítico, em vez de servir apenas como instrumento classificatório.

Este relato de prática crítico-reflexiva, realizado na formação inicial de professores, apresenta reflexões sobre a aplicação de uma atividade pós-prova inspirada no modelo dos “Exam Wrappers” (envoltórios de prova), que consistem em um protocolo guiado de



autorreflexão que estimula o discente a examinar criticamente seus erros, compreender as causas subjacentes e planejar ajustes comportamentais e cognitivos para avaliações futuras (Gibbons et al., 2025). O texto subsequente articula uma fundamentação teórico-empírica consolidada, um relato detalhado da implementação do recurso pedagógico em questão e uma análise crítica dos resultados alcançados, configurando-se, assim, como um estudo integrado de natureza reflexiva e aplicada.

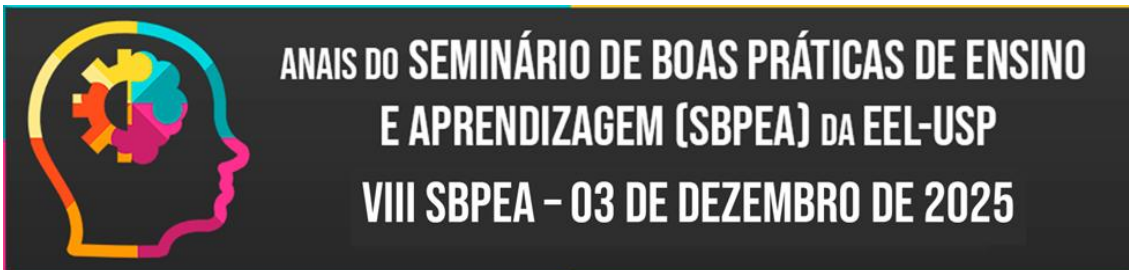
2 FUNDAMENTAÇÃO E REVISÃO TEÓRICA

O ensino superior valoriza cada vez mais a interação com diferentes fontes de produção de conhecimento, redefinindo o papel do professor. Este deixa de ser a única autoridade do saber e passa a ser um colaborador que troca experiências e aprende, inclusive com os alunos, em uma perspectiva renovada da relação pedagógica (Masetto, 2003). Nesse sentido, o professor possui a prerrogativa de definir o método avaliativo mais apropriado ao contexto educacional, mas essa escolha carrega o dever ético de envolver os alunos ativamente, considerando suas percepções e estimulando um aprendizado que seja relevante e transformador.

O conceito de avaliação deve ser continuamente reexaminado. A tradicional visão de Haydt (1997) diferencia os conceitos de testar, medir e avaliar:

Testar é verificar um desempenho através de situações previamente organizadas, chamadas testes; [...] medir é descrever um fenômeno do ponto de vista quantitativo; [...] e avaliar é interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios. (p. 289)

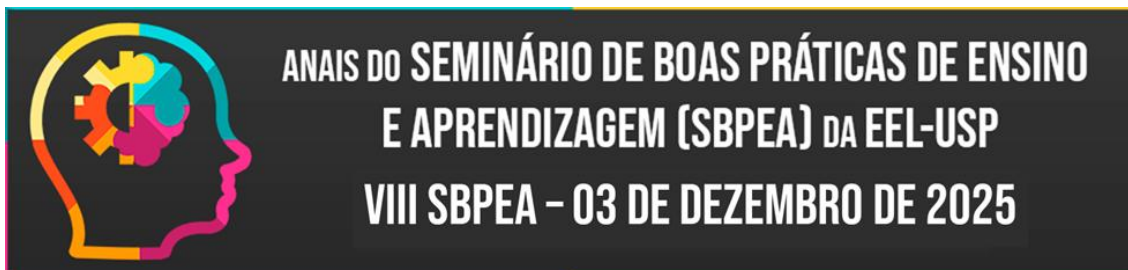
Os processos de avaliação pós-prova no ensino superior referem-se a um conjunto de práticas que visam promover a reflexão, o feedback e o aprimoramento da aprendizagem após a realização de exames. Diferentemente da avaliação somativa tradicional, cujo foco recai na mensuração do desempenho final, as estratégias pós-avaliativas buscam transformar o momento da devolutiva em oportunidade de aprendizagem, caracterizando-se como avaliação para a aprendizagem (Sato et al., 2018; Ghosh; Skipper, 2024).



Esses processos incluem desde devolutivas imediatas e relatórios digitais até abordagens reflexivas mediadas por formulários e discussões entre pares. O conceito central é que o feedback pós-avaliação, quando estruturado e compreendido, atua como um mecanismo de metacognição, permitindo ao estudante identificar lacunas, ajustar estratégias de estudo e desenvolver autonomia (Gibbons et al., 2025; Gezer-Templeton et al., 2017).

No contexto brasileiro, a compreensão da avaliação como prática formativa e transformadora encontra respaldo nas perspectivas emancipatória, diagnóstica e mediadora, que se entrelaçam ao conceber o ato avaliativo como parte constitutiva do processo de aprendizagem. Para Freire (2019), avaliar é um ato político e emancipador, que deve possibilitar ao estudante reconhecer-se como sujeito ativo na construção do conhecimento, rompendo com práticas avaliativas excludentes e punitivas. Nessa mesma direção, Libâneo (2018) e Luckesi (2011) defendem uma concepção diagnóstica de avaliação, voltada para a identificação de potencialidades e dificuldades, de modo a orientar a ação pedagógica e promover avanços significativos na aprendizagem. Hoffmann (2019) aprofunda esse debate ao propor a avaliação mediadora, entendida como um processo contínuo, dialógico e reflexivo, no qual o professor atua como mediador da aprendizagem, favorecendo a autorreflexão e o protagonismo discente. Sob essa ótica, a avaliação deixa de ser um momento meramente classificatório e passa a configurar-se como espaço de troca e construção de sentidos, em que o erro é reconhecido como parte do aprender e o feedback se transforma em oportunidade de crescimento intelectual e crítico.

A literatura contemporânea embasa as práticas pós-prova em teorias de aprendizagem autorregulada, metacognição e feedback formativo, destacando a eficácia da reflexão guiada para promover o aprendizado. Os “Exam Wrappers” têm se mostrado eficazes em contextos de turmas numerosas, onde o feedback individualizado é logisticamente limitado. O conceito foi introduzido por Marsha Lovett da Carnegie Mellon University (2013), com base em pesquisas que mostram que muitos alunos chegam à universidade

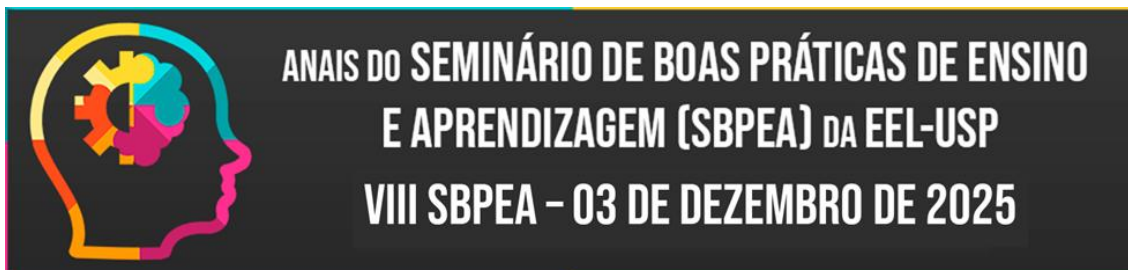


com hábitos de estudo ineficazes para aprendizado de alto nível. A ferramenta propõe uma reflexão metacognitiva sobre o próprio processo de aprendizagem.

Estudos empíricos, como os de Gezer-Templeton et al. (2017), Gibbons et al. (2025) e Chin et al. (2025), demonstram avanços significativos na eficácia dessas práticas, pois estimulam a autorreflexão guiada após avaliações, promovendo a autorregulação e a consciência sobre o processo de aprendizagem. O estudo de Chin (2025), por exemplo, investiga o uso de "Exam Wrappers" como alternativa às revisões tradicionais de provas, que são demoradas e podem expor questões do exame. O método promove autorreflexão, incentivando estudantes a revisarem ativamente sem receber a prova corrigida. Resultados mostram que 68,5% dos alunos ajustaram suas estratégias de estudo pela autorreflexão e 66,7% pelo feedback do instrutor. Professores consideraram o método mais eficaz e eficiente. Conclui-se que os exam wrappers tornam os alunos mais proativos na reflexão sobre suas estratégias de aprendizado, sem necessidade de devolver a prova.

Um ponto relevante a destacar é a realização de correções explicativas para o grupo de estudantes. O estudo de McCue e seus amigos (2025) com estudantes de farmácia, demonstra que o feedback explicativo resulta em melhor retenção de informações (50% de desempenho) em comparação com o acesso prévio a questões e respostas corretas (condição Cheat, 44%) ou nenhuma intervenção (condição Control, 23%). Isso evidencia que o feedback que inclui explicações detalhadas promove um aprendizado mais profundo, alinhado à ideia de avaliação formativa. Isso ajuda os alunos a compreenderem seus erros e a conectarem o conteúdo a conceitos mais amplos, em vez de apenas receberem respostas corretas ou notas.

Já o modelo 'Two-Phase Individual Assessment' (Avaliação Individual em Duas Fases), baseado em princípios de aprendizagem ativa e avaliação para o aprendizado, utiliza ciclos de feedback e reavaliação para promover correções imediatas. Sua aplicação com acadêmicos de medicina gerou aumentos de 5 a 11 pontos nas notas em avaliações

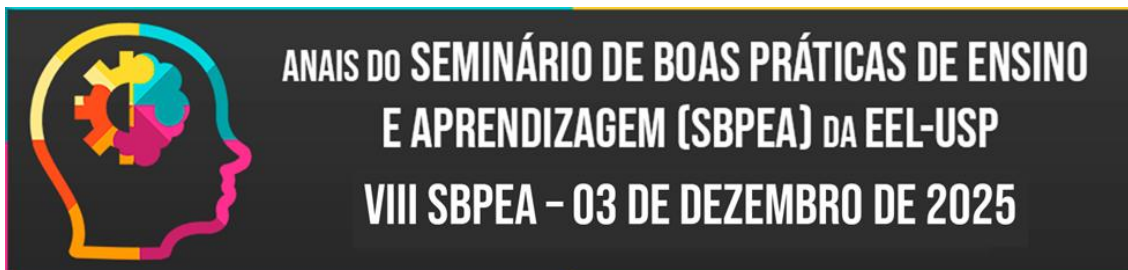


seguintes, indicando impactos diretos no desempenho acadêmico (Zaggar; Haudek; Boedeker, 2024).

O Feedback Imediato *com* 'Peer Instruction' também se destacou como ferramenta eficaz para retenção conceitual e redução de erros persistentes (Ghosh; Skipper, 2024). Além disso, abordagens de feedback elaborado em comparação ao conhecimento do resultado correto (Navaridas-Nalda; González-Marcos; Alba-Elías, 2020) sugerem que a escolha do tipo de devolutiva deve estar alinhada ao nível cognitivo do objetivo avaliativo. Dados de um estudo quantitativo com 45 estudantes de licenciatura brasileiros (Ferreira; Alves, 2025) sugere que a prática da avaliação por pares, orientada por rubricas, melhora a qualidade dos feedbacks ao longo de múltiplas atividades avaliativas. Isso sugere que os alunos desenvolvem competências ao longo do tempo, aprendendo a fornecer comentários mais precisos, específicos e construtivos. Esse resultado evidencia a necessidade de implementar estratégias pedagógicas que incentivem os alunos a compreender e utilizar o feedback de forma crítica, contribuindo para o aprimoramento de suas capacidades metacognitivas.

As tendências mais recentes apontam para a digitalização e personalização das devolutivas, com o uso de relatórios automatizados, dashboards e plataformas de feedback dinâmico (Bulut et al., 2019; McCue et al., 2025). A integração entre feedback e autorreflexão guiada emerge como uma das práticas mais promissoras, associada a melhorias perceptíveis na aprendizagem autorregulada (Zhang; Li; Marchong, 2024).

Contudo, persistem lacunas metodológicas — muitos estudos carecem de rigor experimental, amostras amplas e comparações de longo prazo (Gibbons et al., 2025). Há também variações expressivas nos desenhos de intervenção e instrumentos utilizados, o que dificulta a generalização dos resultados (Chin et al., 2025). Além disso, a literatura destaca desigualdades de impacto: estudantes com baixo rendimento ou menor motivação nem sempre se beneficiam igualmente das devolutivas (De Lange et al., 2023; Merricks, 2017). Questões de integridade avaliativa — como o risco de exposição de itens e a



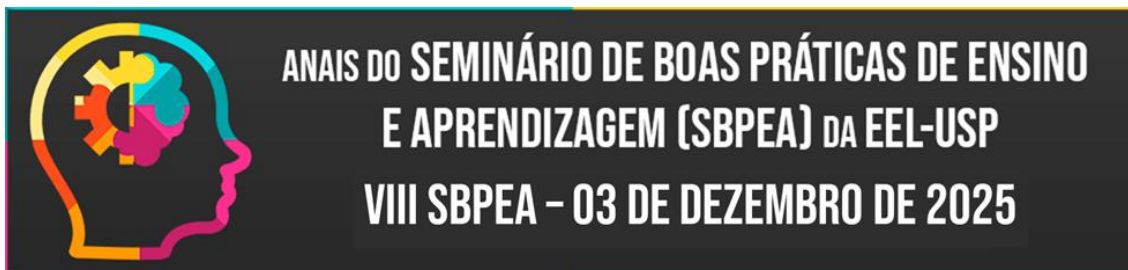
proteção de bancos de questões — também são desafios recorrentes (McCue et al., 2025; Chin et al.; 2025).

A literatura recente converge no reconhecimento de que as práticas pós-prova transformam o feedback em uma extensão do processo de ensino-aprendizagem, mas seu êxito depende da intencionalidade pedagógica, da clareza do design e do engajamento discente. Estratégias combinadas — como exam wrappers, relatórios digitais personalizados e sessões de debriefing estruturado — parecem maximizar resultados (Gasaway; O’loughlin, 2024; Pitt et al., 2023).

Em contrapartida, o uso isolado de feedback normativo (comparações entre alunos) pode gerar efeitos contraproducentes, como desmotivação entre estudantes de baixo desempenho (Bulut et al., 2019). A logística e o custo docente ainda representam barreiras, especialmente em turmas numerosas, embora soluções digitais mostrem potencial para mitigar essas dificuldades (Zhang; Li; Marchong, 2024).

Frente ao exposto, as avaliações pós-prova no ensino superior combinam diferentes abordagens que mostram ganhos em retenção, desempenho e metacognição, mas apontam riscos de conteúdo, desigualdade de impacto e dificuldades logísticas. Esta revisão evidencia, portanto, um campo em consolidação, com forte embasamento teórico e avanços empíricos, mas que demanda maior uniformidade metodológica, integração tecnológica e equidade na recepção da devolutiva.

No âmbito da formação docente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores delineiam o perfil do futuro professor, especificando competências, habilidades e posturas a serem cultivadas durante o percurso acadêmico (Brasil, 2024). Longe de serem apenas um roteiro formal, essas diretrizes moldam a estrutura curricular, influenciam as escolhas metodológicas e orientam a construção de práticas avaliativas, articulando a formação às exigências do exercício profissional e aos desafios de uma sociedade em constante transformação.



3. METÓDO

3.1 Contextualização da Prática

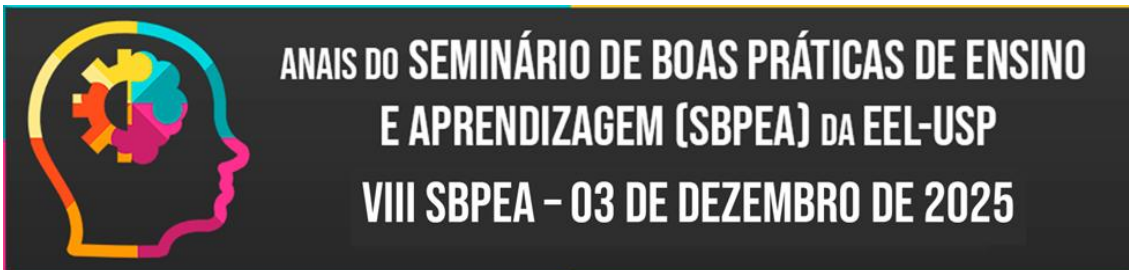
A prática crítico-reflexiva foi implementada na disciplina Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, com acadêmicos do 4º período do curso de Licenciatura em Pedagogia (turno noturno) de uma Instituição de Ensino Superior privada localizada no Norte do Brasil. A turma é composta por 21 estudantes, com idade média de 24,04 anos, sendo 15 mulheres e 6 homens.

A atividade ocorreu após a primeira atividade avaliativa escrita nos moldes do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), composta por 7 questões objetivas e 01 questão dissertativa que buscavam identificar o nível de compreensão dos licenciandos sobre concepções de infância, trajetória histórica e bases legais da Educação Infantil, promovendo a apropriação conceitual dos referenciais teóricos e normativos que fundamentam a prática pedagógica nesse nível de ensino.

O objetivo da atividade pós-prova foi promover um momento de reflexão metacognitiva, incentivando os licenciandos a analisarem seus processos de pensamento durante a prova, compreenderem suas dificuldades conceituais e revisitarem estratégias de estudo e resolução de questões (Lovett, 2013). A proposta consistiu em transformar o erro em uma fonte de aprendizagem, alinhando-se aos princípios da avaliação diagnóstica e emancipatória (Luckesi, 2011; Hoffmann, 2019) e aos fundamentos da metacognição (Flavell, 1979).

A prática crítico-reflexiva foi idealizada e executada em quatro momentos:

1. Devolutiva da Prova (20 min) – Antecipadamente a professora realizou a correção de todas as questões de múltipla escolha e dissertativas, analisando cada assertiva com o objetivo de promover a compreensão dos erros e acertos pelos estudantes, preservando o anonimato individual.

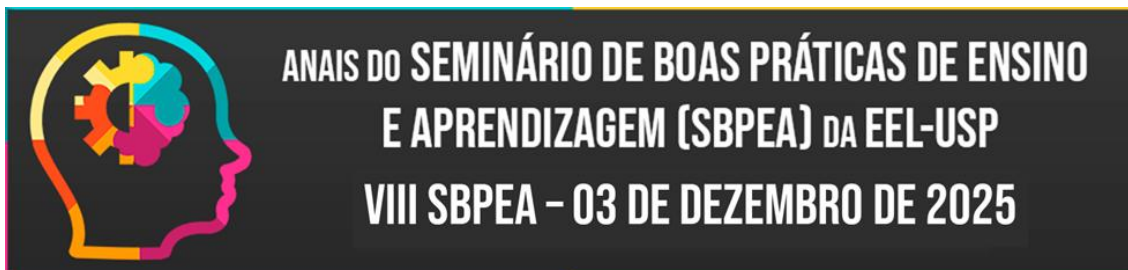


2. Reflexão Guiada (20 min) – Cada discente recebeu um exemplar da Ficha de Reflexão Pós-Prova; além da entrega, procedeu-se à explicitação do propósito da ferramenta, com orientações para o seguimento das instruções e o preenchimento das questões propostas
3. Discussão em Duplas (20 min) – À medida que os estudantes concluíam suas reflexões, compartilhavam os resultados com um colega, comparando respostas, discutindo padrões de erro, estratégias de estudo e percepções sobre o próprio processo de aprendizagem. A docente circulava pela sala, ouvindo as devolutivas das duplas e atentando-se aos pareceres de cada aluno, com foco nas implicações desta experiência para sua formação docente.
4. Devolutiva docente (Posteriormente)– A professora regente realizou a leitura de todas as fichas preenchidas pelos alunos, oferecendo a cada aluno mensagens de feedback positivo e reconhecimento.

Como recursos, foram utilizados: cópias da ficha de reflexão, as provas corrigidas e projetor para apresentação das questões.

A Ficha de Reflexão Pós-Prova proporcionou um momento de análise sobre os modos de estudar, pensar e aprender, convidando cada estudante a revisitar sua experiência de avaliação a partir de quatro eixos principais. Na primeira parte, os alunos escolhiam uma questão em que haviam errado (ou quase errado) e analisavam as razões que os levaram àquela resposta, refletindo sobre o ponto em que se equivocaram e como poderiam pensar de forma diferente em uma próxima oportunidade.

Na segunda parte, eram estimulados a olhar para si mesmos como aprendizes, identificando quais questões consideraram mais desafiadoras, quais dominaram com maior facilidade e o que perceberam sobre suas reações e modos de pensar diante da pressão da prova. A terceira parte propunha um exercício de imaginação e autocrítica, em que o estudante completava a frase “Se eu pudesse refazer essa prova, eu...”, escolhendo



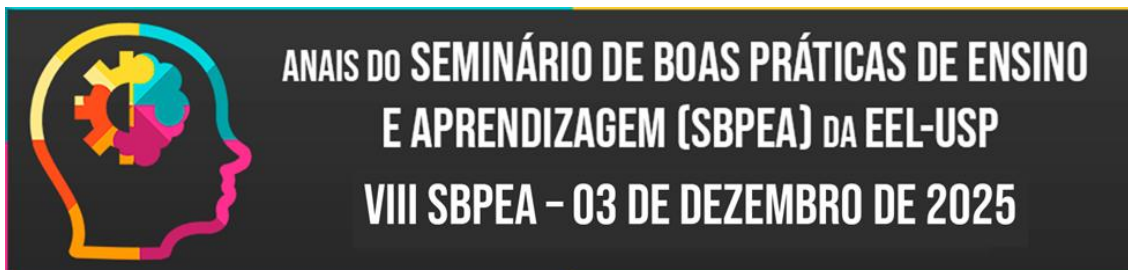
entre diferentes opções de atitudes que poderiam melhorar seu desempenho. Por fim, na quarta parte, cada participante escrevia uma dica para si mesmo, como um lembrete pessoal para a próxima prova, reforçando a autorreflexão e a construção de estratégias de aprendizagem mais conscientes.

A docente atuou como mediadora do processo reflexivo, conduzindo as discussões e incentivando a análise crítica das respostas sem oferecer soluções diretas. Essa postura alinha-se à perspectiva de Perrenoud (1999), que concebe a avaliação como um processo formativo e regulador da aprendizagem, no qual o professor assume o papel de orientador e o estudante torna-se sujeito ativo da própria formação. Nessa concepção, a autoavaliação e a coavaliação são instrumentos fundamentais para o desenvolvimento da autonomia, da autorregulação e da consciência metacognitiva, uma vez que possibilitam ao estudante compreender seus erros, reconhecer avanços e planejar novas estratégias de aprendizagem.

Para estudantes que haviam acertado todas as questões na atividade avaliativa foi idealizada uma Ficha de Reflexão Pós-Prova alternativa. As questões levavam o(a) estudantes(a) a analisar como chegou às respostas durante a prova, quais estratégias contribuíram para sua preparação e em quais momentos quase errou, mas conseguiu superar a dificuldade. Por fim, convidava-os a refletir sobre o que essa experiência revelava a respeito de seus modos de aprender e sobre como poderiam, no futuro, apoiar seus próprios alunos a desenvolverem aprendizagens mais conscientes e significativas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a execução, observou-se maior concentração dos estudantes na etapa de reflexão individual. Muitos expressaram surpresa ao perceber que seus erros estavam mais ligados à interpretação das perguntas e à ansiedade ou nervosismo durante a prova, do que propriamente à falta de conhecimento teórico. As perguntas da ficha — como “O que você pensou na hora?” e “Sua resposta foi baseada em lógica, conhecimento ou palpite? Onde percebe que escorregou e como poderia pensar diferente da próxima vez?” —

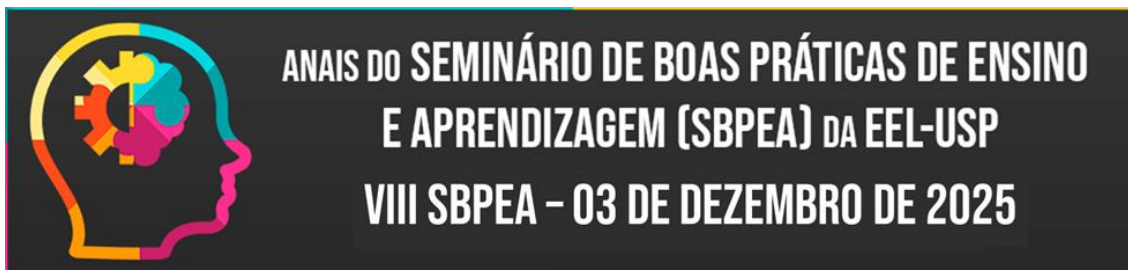


favoreceram um diálogo interno sobre o próprio pensar, estimulando o desenvolvimento de habilidades metacognitivas (Flavell, 1979).

Nas discussões em duplas, emergiram trocas significativas: os estudantes compararam estratégias de estudo, compartilharam formas de organizar o tempo de prova e revisaram conceitos à luz das explicações dos colegas. A professora pode intervir pontualmente, incentivando a autonomia intelectual e o reconhecimento do erro como parte constitutiva do processo de aprendizagem. Uma das alunas relatou que ficou tão nervosa durante o momento da avaliação que chegou a “apagar” e dormir momentaneamente, o que comprometeu seu desempenho na prova. A partir dessa experiência, tomou consciência de que seu estado emocional e a atitude diante da avaliação precisavam de intervenção, refletindo sobre a necessidade de desenvolver maior confiança em sua própria capacidade. Outros alunos reconheceram a necessidade de desenvolver maior disciplina nos estudos, não apenas para obter um bom desempenho nas avaliações, mas também para se prepararem de forma mais consistente para sua futura atuação como professores.

Após a aplicação da prática avaliativa, observaram-se mudanças qualitativas significativas no comportamento e na postura dos estudantes frente ao processo de avaliação. Entre os principais resultados, destacaram-se o maior engajamento, autoconsciência e a autorregulação nos estudos posteriores, a redução da ansiedade avaliativa — acompanhada de relatos de maior confiança para avaliações subsequentes —, o aprofundamento conceitual em temas que haviam sido pouco compreendidos na primeira prova e o desenvolvimento de uma consciência metacognitiva, evidenciada tanto nos relatos reflexivos quanto na melhoria das estratégias de resolução de questões.

Essa perspectiva alinha-se ao pensamento de Beber, Da Silva e Bonfiglio (2014), que conceituam a aprendizagem como a ativação de mecanismos cognitivos responsáveis pela modificação de esquemas de conhecimento pré-existentes, independentemente de variáveis contextuais ou ambientais externas. Quando a aprendizagem se efetiva de modo significativo e profundo, ela se consolida de forma duradoura, gerando alterações perceptíveis no repertório comportamental do sujeito. Tal processo de mudança estrutural



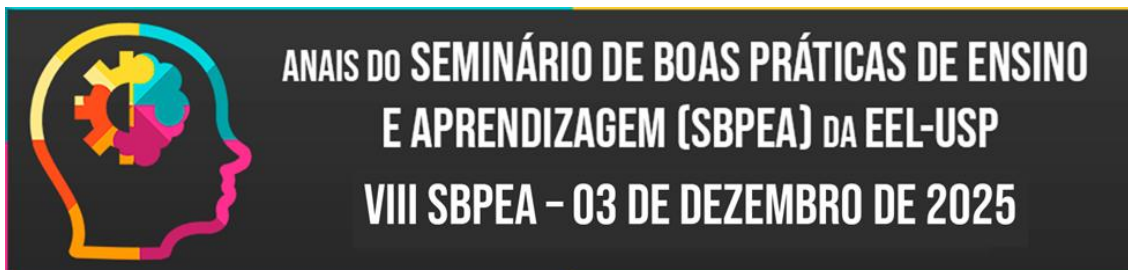
exige elevado grau de motivação intrínseca, isto é, a presença de um motivo ou propósito que impulse e sustente o engajamento cognitivo no ato de aprender.

Esses resultados corroboram a perspectiva de Hoffmann (2019), que concebe a avaliação como um ato dialógico e processual, e de Luckesi (2011), para quem a atividade avaliativa deve ser compreendida como instrumento diagnóstico, e não punitivo. A prática demonstrou-se eficaz ao transformar um momento tradicionalmente associado à punição — a prova — em uma oportunidade de aprendizagem significativa. O uso da ficha de reflexão revelou-se um recurso relevante por articular dimensões cognitivas, afetivas e metacognitivas da aprendizagem, favorecendo, assim, o desenvolvimento da autonomia intelectual dos licenciandos.

Os resultados observados nesta prática crítico-reflexiva também corroboram achados de pesquisas em distintos contextos acadêmicos, nas quais o protagonismo estudantil e a proatividade cognitiva se configuram como elementos centrais para a aprendizagem significativa. Estudos demonstram que a metacognição — entendida como a consciência e o controle sobre os próprios processos de aprendizagem — está positivamente associada ao engajamento acadêmico, mediado por estratégias de estudo autorreguladas (Gezer-Templeton et al., 2017; De Lange et al., 2023; Chin et al., 2025; Gibbons et al., 2025). Pesquisas realizadas no Brasil também indicam que estudantes que se percebem como protagonistas de sua aprendizagem adotam posturas mais ativas e reflexivas diante do estudo (Azeredo; Jung, 2023). Tais evidências reforçam a relevância de práticas que incentivem a reflexão sobre os próprios modos de aprender que, além de promover desempenho em avaliações específicas, favorecem o desenvolvimento de competências de aprendizagem autônoma e autorregulada, essenciais para a futura atuação docente.

Refletindo sobre atividades de metacognição como processo de aprendizagem, Beber, Da Silva e Bonfiglio (2014) notam que:

[...] o educador e o aprendiz assumem um papel extremamente ativo onde ambos têm o compromisso e a responsabilidade no processo da autorregulação da aprendizagem. Quando ocorre o fracasso é necessário diagnosticar onde se



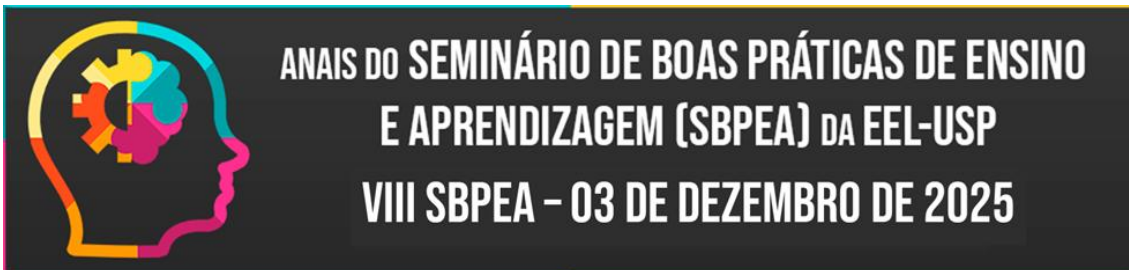
encontra o problema, se no aluno ou no método utilizado pelo mediador. Se no aluno, este deve verificar sua rotina e as tarefas a serem realizadas na busca da superação das dificuldades; se no professor, este deve reorganizar seu planejamento e suas estratégias de ação. (p. 148)

Não obstante, desafios estruturais foram diagnosticados: (i) resistência inicial à revisão de erros; (ii) constrangimento temporal para discussões aprofundadas; (iii) demanda por acompanhamento longitudinal para institucionalizar a autoavaliação. Tais entraves sinalizam que a prática pós-prova deve ser concebida como processo contínuo e mediador, e não evento pontual de correção mecânica. Sua potência formativa requer abordagem dialógica, sustentada por motivação intrínseca e feedback formativo, promovendo metacognição, autorregulação e reestruturação cognitiva — em consonância com os pressupostos de aprendizagem duradoura de Beber, Da Silva e Bonfiglio (2014) — e inserida em uma concepção avaliativa mediadora (Hoffmann, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de prática pedagógica apresenta a aplicação de uma ferramenta de reflexão pós-prova como um espaço formativo de aprendizagem em uma turma de formação inicial de professores. Foi um exercício voltado à formação docente, incentivando os estudantes a relacionarem sua própria experiência de aprendizagem ao papel futuro de professores. Esta prática sugere que a reflexão realizada após a prova funciona como um importante recurso pedagógico para formar professores críticos e capazes de gerir sua própria aprendizagem.

Entre as principais lições, destacam-se: (1) a importância de integrar a metacognição à avaliação, incentivando o estudante a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem e a perceber a avaliação como uma experiência de aprendizado; (2) o papel do docente como mediador do autoconhecimento cognitivo e não apenas como julgador ou aferidor de resultados; (3) a importância de considerar o estado emocional e o autoconhecimento dos alunos, reconhecendo que ansiedade, nervosismo e autoconfiança impactam diretamente o desempenho, e que a reflexão pós-prova auxilia na identificação e no manejo dessas questões.

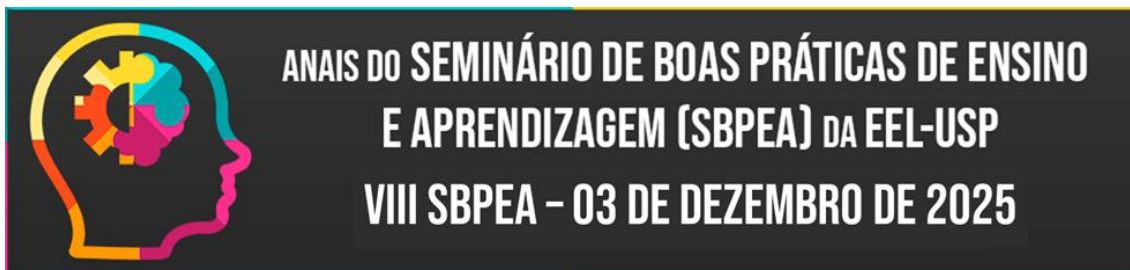


Como docente na formação de professores, esta pesquisadora percebe a necessidade de olhar para o processo avaliativo com sensibilidade e respeito à especificidade de cada estudante. Nem sempre a prova consegue refletir plenamente a capacidade do aluno, e diversas variáveis podem interferir nos resultados. Nesse sentido, a diversificação de métodos avaliativos enriquece a aprendizagem dos futuros professores, favorecendo a reflexão crítica, o desenvolvimento de hábitos de estudo e a construção de uma compreensão da avaliação como instrumento de aprendizagem, e não de julgamento ou punição.

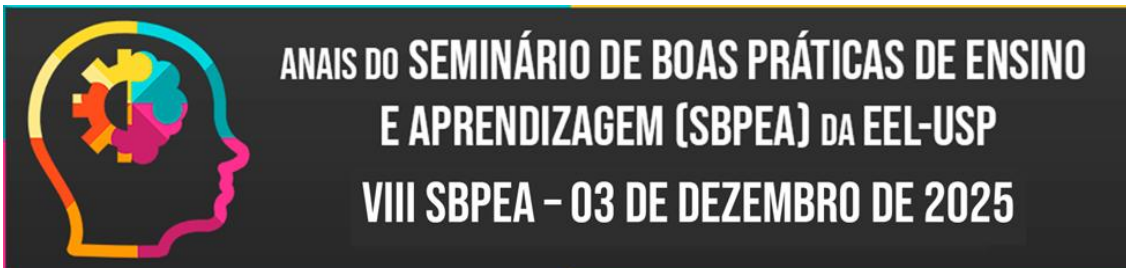
Ao refletir sobre a experiência relatada, torna-se também evidente a necessidade de análise e reformulação contínua das atividades avaliativas por parte do(a) professor(a)-mediador(a), rejeitando-se a lógica estática de bancos de questões descontextualizados do processo de aprendizagem dos discentes. Tal postura implica reconhecer a avaliação não como produto, ou instância de julgamento isolada, mas como ferramenta mediadora de aprendizagem e componente dinâmico, orgânico e integrado ao percurso formativo do estudante e futuro(a) docente.

Por se tratar de um relato de prática pedagógica, este estudo possui caráter predominantemente contextual e descritivo, o que limita a possibilidade de generalização para outros contextos educacionais. Além disso, a mediação docente, embora fundamental para a prática, pode ter influenciado as reflexões dos estudantes, introduzindo a possibilidade de viés relacionado à desejabilidade social. Recomenda-se, portanto, a implementação da ferramenta em outras turmas, com variações metodológicas (como aplicação em diferentes semestres, disciplinas ou instituições) e a inclusão de estratégias de triangulação de dados (por exemplo, registros de observação externa e entrevistas semiestruturadas), de modo a fortalecer a robustez dos resultados e ampliar a transferibilidade da prática para contextos diversificados da formação inicial de professores.

A despeito dessas limitações, o estudo oferece um aporte teórico-prático ao analisar os processos avaliativos como espaços de aprendizagem, contribuindo para compreender



como a avaliação pode orientar práticas pedagógicas, promover a reflexão crítica dos estudantes sobre sua própria aprendizagem e subsidiar a melhoria contínua do processo inicial de formação para o ensino. Como recomendação, sugere-se que atividades reflexivas pós-prova sejam incorporadas sistematicamente ao planejamento das disciplinas, podendo incluir momentos de revisão colaborativa de provas, portfólios reflexivos e autoavaliações narrativas. Em contextos híbridos e de EAD, pode-se adaptar a ficha para formatos digitais, permitindo acompanhamento das reflexões dos licenciandos.



REFERÊNCIAS

ALVES, R. de S.; DE MORAES, S. H. M.; CORRÊA, A. K. Avaliação da aprendizagem na educação superior: um desafio a ser enfrentado. **Educação, Escola & Sociedade**, Montes Claros, v. 20, n. 22, p. 1–17, 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rees/article/view/6380>. Acesso em: 23 out. 2025.

AZEREDO, I.; JUNG, H. S. O protagonismo no processo de aprendizagem: percepções de estudantes. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, [S. l.], p. e023018, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/1496>. Acesso em: 3 nov. 2025.

BEBER, B.; DA SILVA, E.; BONFIGLIO, S. U. Metacognição como processo da aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v. 31, n. 95, p. 144-151, 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jun. 2024

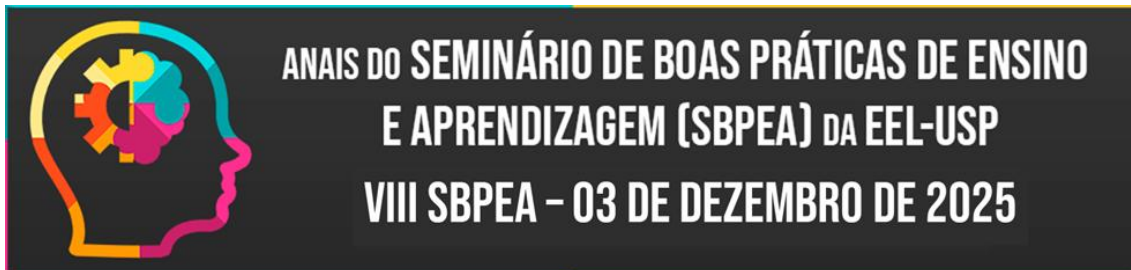
BULUT, O. et al. Effects of digital score reporting and feedback on students' learning in higher education. **Frontiers in Education**, [S. l.], v. 4, jun. 2019. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2019.00065/full> Acesso em: 24 out. 2025.

CHIN, E. G. et al. Post-exam wrappers: a tool for critical reflection. **Journal of Nursing Education**, [S. l.], v. 64, n. 1, p. 48-51, 2025. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38684205/> Acesso em: 25 out. 2025.

CLARÀ, M. What is reflection? looking for clarity in an ambiguous notion. **Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 66, n. 3, p. 261-271, 2015. DOI:10.1177/0022487114552028. Acesso em: 27 out. 2025.

DE LANGE, T. et al. Students' perceptions of post-exam feedback in oral radiology: a comparative study from two dental hygienist educational settings. **European Journal of Dental Education**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 377-387, 2023. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37885281/> Acesso em: 23 out. 2025.

DEMO, P. **Professor/conhecimento**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.



FERREIRA, F. C.; ALVES, I. P. Melhorando a qualidade dos feedbacks na avaliação por pares mediada por rubrica. **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [S. l.], p. e92978, 2025. DOI: 10.5902/2318133892978. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/92978>. Acesso em: 27 out. 2025.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, [S. l.], v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906> Acesso em: 3 nov. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GASAWAY, E.; O'LOUGHLIN, V. Student perceptions of two preclinical medical school exam feedback approaches. **Proceedings of IMPRS**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2024. Acesso em: 23 out. 2025. Disponível em: <https://journals.indianapolis.iu.edu/index.php/IMPRS/article/view/27851> Acesso em: 27 out. 2025.

GEZER-TEMPLETON, P. G. et al. Use of exam wrappers to enhance students' metacognitive skills. **Journal of Food Science Education**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 28–36, 2017. Disponível em: <https://ift.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1541-4329.12103> Acesso em: 26 out. 2025.

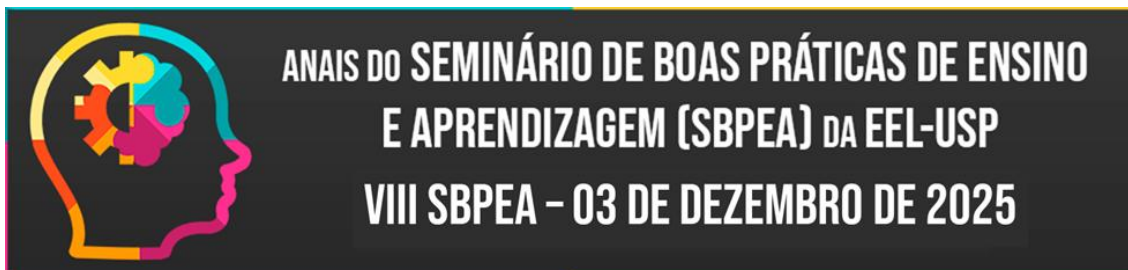
GIBBONS, R. E. et al. The potential of exam wrappers in higher education assessment practice. **Intersection**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 80-127, 2025. Disponível em: <https://aalhe.scholasticahq.com/article/129036-the-potential-of-exam-wrappers-in-higher-education-assessment-practice-fostering-self-efficacy-through-guided-self-reflection> Acesso em: 24 out. 2025.

GHOSH, A.; SKIPPER, J. Enhancing learning through post-exam review. In: **IEEE SoutheastCon 2024**, Atlanta, p. 15–24 mar. 2024. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/10>. Acesso em: 27 out. 2025.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: 7 ed. Ática, 1997.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma relação dialógica na construção do conhecimento. Série Ideias, n. 22, São Paulo: FDE, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf Acesso em: 23 out. 2025.



LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LOVETT, M. C. Make exams worth more than the grade: using exam wrappers to promote metacognition. In: MCKEEVER, M.; BROWN, M. J. (Eds.). **Using reflection and metacognition to improve student learning**. Sterling: Stylus Publishing, 2013. p. 18-52.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, A. C. et al. Avaliação da aprendizagem: reflexões sobre práticas e desafios no contexto educacional. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 6, p. 1-13, e24410615618, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/download/15618/14058/202420> Acesso em: 22 out. 2025.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MERRICKS, B. A. **The use of a self-regulated learning conceptual framework to investigate students' engagement with individualized feedback from summative clinical examinations**. Master's Thesis - School of Education of the College of Social Sciences University of Birmingham, Birmingham, 2017. Disponível em: <https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/7938/1/Merricks17EdD.pdf> Acesso em: 19 out. 2025.

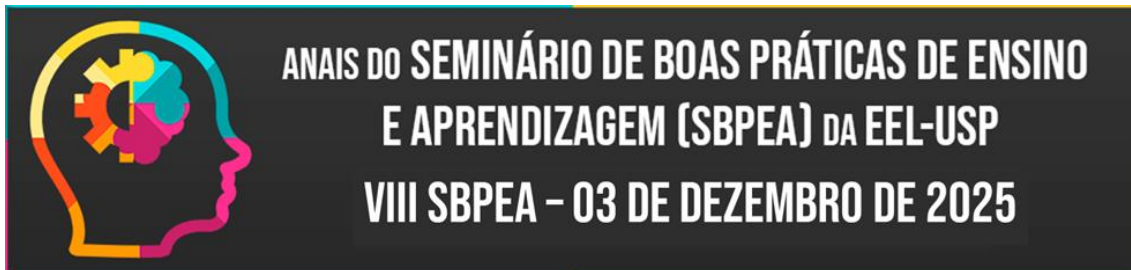
MCCUE, A. et al. Consequences of historical exam access versus timely exam feedback on knowledge retention (CHEATER). **American Journal of Pharmaceutical Education**, [S. l.], v. 89, n. 3, p. 101361, 2025. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39826894/> Acesso em: 27 out. 2025.

NAVARIDAS-NALDA, F.; GONZÁLEZ-MARCOS, A.; ALBA-ELÍAS, F. Evaluación online orientada al aprendizaje universitario. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 101–120, ago. 2020. Acesso em: 24 out. 2025.

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

PITT, J. et al. Exam review versus categorical feedback: which improves scores by doctor of physical therapy students? **Journal of Physical Therapy Education**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 37–43, dez. 2023.

SATO, B. K. et al. The impact of instructor exam feedback on student understanding in a large-enrollment biology course. **BioScience**, [S. l.], v. 68, n. 8, p. 601–611, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/biosci/biy058> Acesso em: 27 out. 2025.



SORDI, M. R. L.; SANTOS, M. H. A. O lugar da avaliação em uma perspectiva histórico-crítica. In: VEIGA, I. P. A. ; FERNANDES, R. C. A. (org.). **Por uma didática da educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2020.

ZAGAAR, M.; HAUDEK, S. B.; BOEDEKER, P. Two-phase individual assessments: a second-chance assessment strategy with individualized feedback to promote assessment for learning. **Academic Medicine**, [S. l.], v. 100, n. 3, p. 295-299, 2024. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39283808/> Acesso em: 28 out. 2025.

ZHANG, H.; MARCHONG, C.; LI, Y. Tab-meta key: a model for exam review. **Journal of College Science Teaching**, [S. l.], p. 67-77, jan. 2024. Disponível em: <https://ui.adsabs.harvard.edu/abs/2024JCSTe..53...67Z/abstract> Acesso em: 27 out. 2025.