

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Lucas Picos de Moraes

Erro Como Aprendizagem: estudo colaborativo com professores do EFI

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2025

Lucas Picos de Moraes

Erro Como Aprendizagem: estudo colaborativo com professores do EFI

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação: Formação de Formadores sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Clarilza Prado de Sousa.

São Paulo

2025

Lucas Picos de Moraes

Erro Como Aprendizagem: estudo colaborativo com professores do EFI

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação: Formação de Formadores sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Clarilza Prado de Sousa.

APROVADO EM: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Clarilza Prado de Sousa (PUC-SP)

Prof.^a Dr.^a Laurizete Ferragut Passos (PUC-SP)

Prof.^a Dra. Simone Oliveira Andrade Silva (SME-SP)

São Paulo

2025

Dedico este trabalho final de mestrado à minha amiga e esposa Renata Ribeiro da Silva, à minha mãe, Paz Picos, ao meu irmão, Thiago Picos e aos meus avós, que nos cuidam lá de cima.

A força para esse trabalho veio de vocês.

AGRADECIMENTOS

“Cale o cansaço, refaça o laço
Ofereça um abraço quente
A música é só uma semente
Um sorriso ainda é a única língua que todos entende
(Tio, gente é pra ser gentil)”
— Emicida, Principia (2019)

À Renata, minha companheira de travessias, que me ensinou que o cotidiano pode ser lugar de (re)amar todos os dias; e à Lara, cuja curiosidade alarga meus horizontes e me lembra, a cada pergunta, por que vale a pena reinventar o mundo. Vocês são o abrigo e o vento: casa e impulso.

À minha família — presente, mesmo quando já não deste lado do plano —, agradeço pelos fios invisíveis que me sustentam. As memórias que me deixaram acendem luzes nos corredores do tempo e me guiam quando a vida pede fôlego.

Aos amigos e à Delegação, irmãos de caminhar, que celebraram cada pequena conquista e me emprestaram silêncio quando o pensamento precisou pousar e energia quando o pensamento era inovar. Obrigado por me lembra que o saber também se faz de convivência e de riso.

À Professora Dra. Clarilza Prado de Sousa, minha orientadora, que me conduziu com respeito e carinho, abrindo as portas certas para que o olhar desta pesquisa ganhasse nitidez. Tenho orgulho do que fizemos juntos; sua escuta exigente e generosa é parte do que aqui se escreve.

Ao Humberto, secretário do programa, que no primeiro dia de aula me chamou para estudar — e, nessa convocação, plantou um futuro. Hoje, além da admiração, levo o privilégio de chamá-lo de amigo.

Ao Hugo e ao grupo do Brooklin 1984, com quem partilho inquietações, encontros e cafés; e aos meus companheiros de escola, lugar onde orgulhosamente trabalho, ensino e aprendo. Nesta pesquisa, tudo o que consegui desenvolver nasceu das trocas de saberes e experiências com cada um de vocês: conversas de sofá e Dubar, planejamentos, dúvidas corajosas, tentativas, erros e recomeços.

Se esta dissertação é um caminho, ele foi construído andando junto aos outros. Que cada página devolva, em gratidão, um pouco do que recebi: a coragem de refazer laços, a delicadeza dos abraços e a certeza de que a gentileza — como o pesquisar — também é uma forma de futuro.

RESUMO

MORAIS. L.P. **Erro Como Aprendizagem**: estudo colaborativo com professores do EFL. 2025. 178 p. Dissertação de Mestrado - Formação de formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

A dissertação investiga como práticas de avaliação podem transitar do paradigma classificatório para uma perspectiva formativa orientada à autonomia discente. Sustenta-se em uma base teórica que articula a epistemologia genética, a tipologia e função pedagógica do erro e a literatura contemporânea sobre *feedback* formativo. O estado da arte indica consenso quanto ao potencial do erro como recurso didático e ao papel da autoridade docente como mediação ética e epistêmica; entretanto, também evidencia possibilidades de implementação em contextos reais: pressão por notas, tempo escasso, cultura escolar centrada na correção punitiva e pouca explicitação de critérios. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório-colaborativo, ancorada em um Grupo Reflexivo com cinco docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Procedeu-se à análise de conteúdo com abertura para categorias emergentes; triangulação entre fontes; e validação colaborativa dos códigos com os participantes. Os achados mostram uma trajetória de deslocamento: de um uso do erro como marcador de insuficiência para seu tratamento como evidência diagnóstica do raciocínio. Docentes relataram ganhos quando passaram a nomear explicitamente os critérios de qualidade e a descrever “o que a resposta mostra e o que ainda não mostra”, substituindo rótulos por linguagem descritiva. Emergiram efeitos sobre o clima emocional, sobre a metacognição discente e sobre o replanejamento docente. Entre as barreiras, destacaram-se: gestão do tempo, multiplicidade de turmas, ausência de rotinas estáveis para explicitação de critérios e resistência cultural. Entre os facilitadores, apareceram: coavaliação entre pares, diálogo entre professor e aluno e protocolos breves de autoavaliação. Conclui-se que a “avaliação para autonomia” depende de um encadeamento que integra clareza criterial, leitura do erro como pista, devolutivas orientadas à ação e espaços institucionais para revisão e reteste. A contribuição reside em evidenciar, com dados de prática situada, que pequenas rotinas bem desenhadas — quando sustentadas por autoridade docente mediadora — ampliam a probabilidade de uso efetivo do *feedback* e geram ciclos curtos de aprendizagem com ganhos observáveis de autonomia discente.

Palavras-chave: Devolutiva Formativa; Avaliação Formativa; Erro como aprendizagem; *Feedback*.

ABSTRACT

MORAIS, L. P. *Error as Learning: A Collaborative Study with Early Elementary Teachers.*

2025. 178 f. Master's Dissertation – Thesis (Master) - Forming of formers, Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

This dissertation investigates how assessment practices can shift from a classificatory paradigm to a formative perspective oriented toward student autonomy. It is grounded in a theoretical framework that brings together genetic epistemology, the typology and pedagogical function of error, and contemporary literature on formative *feedback*. The state of the art indicates consensus regarding the potential of error as a didactic resource and the role of teacher authority as ethical and epistemic mediation; however, it also reveals real-world constraints on implementation: pressure for grades, limited time, a school culture centered on punitive correction, and little explicit articulation of criteria. Methodologically, this is a qualitative, exploratory-collaborative study anchored in a Reflective Group with five teachers from the early years of elementary education. Content analysis was conducted with openness to emergent categories; triangulation across sources; and collaborative validation of the codes with participants. The findings show a trajectory of shift: from using error as a marker of insufficiency to treating it as diagnostic evidence of students' reasoning. Teachers reported gains when they began to name quality criteria explicitly and to describe "what the response shows and what it does not yet show," replacing labels with descriptive language. Effects emerged in the emotional climate, in students' metacognition, and in teachers' replanning. Reported barriers included time management, multiple class groups, the absence of stable routines for making criteria explicit, and cultural resistance. Facilitators included peer co-assessment, teacher–student dialogue, and brief self-assessment protocols. It is concluded that "assessment for autonomy" depends on an articulation that integrates clarity of criteria, reading error as evidence, action-oriented *feedback*, and institutional spaces for revision and retesting. The contribution lies in demonstrating, with situated practice data, that small, well-designed routines—when supported by mediating teacher authority—increase the likelihood of effective *feedback* use and generate short learning cycles with observable gains in student autonomy.

Keywords: Formative *Feedback*; Formative Assessment; Error as learning; *Feedback*.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Contribuições de Dissertações para o Estado da Arte.....	25
Tabela 2 - Organização do Roteiro de Entrevista aplicado	110
Tabela 3 – Tipologia dos erros – mapeamento para professor.....	129
Tabela 4 - Versões alternativas de tempo	131

LISTA DE SIGLAS

AFA	Avaliação Formativa Alternativa
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
EF	Ensino Fundamental
FORMEP	Formação de Formadores (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores)
IES	Instituições de Ensino Superior
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
MISCA	Message, Implementation, Students, Context e Agents
PePsic	Periódicos de Psicologia
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUC-SP	Pontificia Universidade Católica de São Paulo
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNINTER	Centro Universitário Internacional UNINTER
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Objetivos	20
1.1.1 Objetivo Geral.....	20
1.1.2 Objetivos Específicos.....	20
2. ESTUDOS SOBRE DEVOLUTIVAS DE PROVAS NA LITERATURA EDUCACIONAL	21
2.1 ORGANIZAÇÃO DA SESSÃO.....	21
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA REVISÃO DA LITERATURA	21
2.2.1 Definição dos descritores e indutores de busca	21
2.2.2 Base de Dados e Repositórios	22
2.2.3 Estratégia de Busca, Critérios de Seleção e Exclusão	22
2.2.4 Recorte Temporal e Procedimentos de Análise	23
2.4 Análise das Tendências: O estado Atual do Conhecimento	29
2.4.1 Consolidação do Paradigma Formativo	29
2.4.2 Crise e Ressignificação da Autoridade Docente	29
2.4.3 Reconhecimento da Importância da Devolutiva Formativa.....	31
2.4.4 Emergência da Preocupação com Ambientes Seguros para Aprendizagem.....	32
2.3 Categorização dos Estudos Correlatos por Eixo Temático.....	32
2.3.1 Primeiro Eixo: O Erro como Recurso Didático	33
2.3.2 Segundo Eixo: Autoridade Docente e Contextos Avaliativos	34
2.3.3 Terceiro Eixo: Devolutiva e <i>Feedback</i> Formativo.....	35
2.5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO.....	36
2.5.1 Ausência de Articulação entre os Eixos Temáticos	36
2.5.2 Desafio da “Avaliação para a Autonomia”	37
2.5.3 Ausência de Protocolos Operacionais para a Devolutiva Formativa	38
2.5.4 Limitações na Compreensão de Segurança Epistêmica	38
2.5.5 Desarticulação entre Formação Docente e Prática Avaliativa	39

2.5.6 Ausência de Investigações sobre Prova como Dispositivo de Mediação	40
2.5.7 Perspectiva Para Ampliação Investigativa com base nos Estudos Existentes.....	41
2.5.8 Síntese dos Desafios Identificados	41
2.6 CONEXÃO COM A PRESENTE PESQUISA: DOS DESAFIOS ÀS PREMISSAS INVESTIGATIVA.....	42
2.6.1 Síntese das Contribuições Identificadas	42
2.7 Das Lacunas às Premissas de Devolutiva	42
2.8 “Avaliação Para Autonomia” Como Contribuição Teórica	44
2.9 Contribuições Esperadas para o Campo	44
3 REFERENCIAL TEÓRICO	47
3.1 O erro como oportunidade de aprendizagem	47
3.1.1 A epistemologia genética de Jean Piaget.....	48
3.1.2 A Tipologia do Erro: Da Epistemologia à Prática Pedagógica	56
3.1.3 Articulação entre Piaget e Davis	63
4 PUNIÇÃO E AUTORITARISMO: CRÍTICAS ÀS CONCEPÇÕES TRADICIONAIS DE AVALIAÇÃO	66
4.1 A CRÍTICA À MENTALIDADE PUNITIVA.....	66
4.1.1 A Autoridade que Educa: A Construção de Ambientes de Aprendizagem Democráticos	69
4.1.2 A Autoridade nas Interações Docentes: Cuidado, Escuta e Regulação do Saber.....	72
4.1.3 Conexões autoridade–mediação do erro.....	77
4.1.4 Ambientes seguros de aprendizagem	78
4.2. AVALIAÇÃO COMO PROCESSO CONTÍNUO E VINCULADO AOS MOMENTOS DE APRENDIZAGENS.....	80
4.2.1 Avaliação Processual, Formativa e Dialogada	80
4.2.2 Da prova ao diálogo: <i>feedback</i> , devolutiva e regulação da aprendizagem.....	83
4.2.3 <i>Feedback</i> e regulação da aprendizagem no modelo MISCA	84
4.2.4 Integração das devolutivas em processos contínuos.....	87
4.2.5 Avaliação como processo contínuo	89

4.2.6 Cultura da devolutiva e da correção coletiva	90
4.2.7 A devolutiva como Ação e Sentido: por uma Avaliação Formativa e Dialógica	94
CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA	101
5.1 Fundamentação da Pesquisa Qualitativa em foco	101
5.2. O instrumento metodológico: entrevista Em grupo reflexivo.....	102
5.3 Entrevista reflexiva: escuta ativa e construção de sentido	103
5.4 Grupo focal com especialistas: a coletividade como forma de pensamento	104
5.5 Mediação ética e postura formativa do pesquisador	105
5.6 Pesquisa colaborativa: coautoria e implicação na construção do saber	105
5.6.1 O campo empírico: a escola e seu projeto pedagógico	107
5.6.2 Os participantes: percursos e experiências docentes.....	108
5.6.3 Critérios de seleção dos participantes	109
5.6.4 Procedimentos de análise: categorias a priori e a posteriori	109
5.6.5 Quadro analítico do roteiro: organização e intencionalidade.....	110
5.7 Análise dos dados	112
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	115
6.1 Proposta e lógica formativa de devolutiva – protocolo com arquitetura MISCA	115
6.2 Análise das Unidades de Registro Segundo as Categorias de Estudo	128
6.3 Fluxo passo a passo (pós-prova)	119
6.3.1 Considerações Finais.....	127
CONCLUSÃO	133
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA	145
APÊNDICE B - UR codificadas a partir da entrevista com base na metodologia de análise do conteúdo elaborada por Franco (2021)	171

I APRESENTAÇÃO

“QUE ESTUDIES, NENO”

*Ya estoy en la mitad de esta carretera
Tantas encrucijadas quedan detrás
Ya está en el aire girando mi moneda
Y que sea lo que
Sea*

*Todos los altibajos de la marea
Todos los sarampiones que ya pasé
Yo llevo tu sonrisa como bandera
Y que sea lo que
Sea*

*Lo que tenga que ser, que sea
Y lo que no, por algo será
No creo en la eternidad de las peleas
Ni en las recetas de la felicidad*

*Cuando pasen recibo mis primaveras
Y la suerte esté echada a descansar
Yo miraré tu foto en mi billetera
Y que sea lo que
Sea*

*Y el que quiera creer, que crea
Y el que no, su razón tendrá
Yo suelto mi canción en la ventolera
Y que la escuche quien la quiera escuchar*

*Ya está en el aire girando mi moneda
Y que sea lo que
Sea...*

(Trecho da letra *Sea* do compositor chileno erradicado em Madrid, Jorge Drexler)

Herdei dos meus avós muito mais do que um sobrenome e as histórias contadas entre cafés e silêncios. Herdei um modo de estar no mundo. Meu avô, ainda menino, trocou a escola pela barbearia do pai. Suas mãos, que poderiam ter segurado canetas e livros, passaram a segurar tesouras e pentes. O destino não lhe permitiu concluir sequer a quarta série — mas lhe ensinou cedo que dignidade se conquista de pé, com o corpo inteiro a serviço de um sonho, ele mal sabia escrever, mas com muito esforço escreveu a história de uma família inteira, com dignidade e competência.

Foi esse mesmo sonho que, aos dezoito anos, o colocou em um navio para atravessar o Atlântico. Deixou para trás a esposa grávida, a terra natal, e uma parte muito importante de si. Atracou no Porto de Santos antes dos anos 60, seguiu para o bairro do Brás, na zona leste de São Paulo e começou a construir outra vida. Primeiro como barbeiro, trabalhando de pé por horas para conseguir juntar algum dinheiro e trazer sua esposa. Mais à frente no tempo, junto com seu irmão abriram um restaurante espanhol, um pedacinho da terra de lá, no chão da Rua Joly. Entre pratos quentes, elaborados pela minha avó, que me presenteia mais tarde com o prazer por cozinhar, mesas cheias e encontros, o restaurante se tornou abrigo de memórias e encontro de mundos. Se tornou por muitos anos, o nosso mundo.

Eu cresci nesse ambiente, aprendi, mesmo sem perceber, que o ato de aprender é como cozinhar uma paella, acontece devagar, respeitando a ordem dos processos, observando os alimentos, os cheiros, as texturas, ouvindo as histórias, cometendo erros, experimentando temperos, aceitando que nem todo prato sai como imaginado — mas todos podem ser refeitos. Meus abuelos me davam uma metáfora viva para os dias seguintes da vida: o erro não é necessariamente fracasso, mas podemos tratá-lo como convite a novas experimentações.

Anos depois, no início dos anos 2000, quando o restaurante fechou e meus avós voltaram para a Espanha a contragosto, o que ficou foi um mapa invisível: a rota de quem precisa recomeçar. Não é fácil, não é romântico. O caminho é complicado, difícil e traz medo, mas como disse em algum momento Antonio Machado, “el camino se hace al andar”. E lá foram eles e lá ficamos nós.

Por anos eu passava na frente da casa onde antes era o restaurante, aparentemente me sentia mais conectado a eles, quando o fazia. Mas era um ato doloroso. Em 2005, aos dezenove anos, foi minha vez de partir. Decidi ir morar com eles, viver outro idioma, outro ritmo, outro céu. Lá, amadureci, estudei, trabalhei, sonhei. Até que, 6 anos depois, após um pequeno

acidente de carro, minha vida pede por mudança novamente. E foi na despedida de volta ao Brasil que meu avô, de costas para a janela e com o choro silencioso, me disse: “Que estudies, neno.” Foi a última vez que o vi.

Essas palavras não eram apenas um conselho. Eram uma herança, um pacto. Ele sabia que, na escola, eu tinha sido um aluno marcado mais pelo peso dos erros do que pela celebração dos acertos. Minhas lembranças de sala de aula eram, muitas vezes, frias, descoloridas, distantes. Pouco havia de afeto. Pouco havia de escuta. Nunca fui visto pela escola como um aluno em potência, talvez não pelo significado positivo da palavra potência.

Quinze anos atrás, assumi outro lugar na escola. Não mais como o menino que olhava a lousa com estranhamento e que era olhado como incapaz por alguns professores, mas como o educador que se senta de frente para os alunos, atento ao que cada olhar curioso diz e sente. Hoje sou formado em Letras e pedagogo por vocação e escolha, reencontrei-me com o ambiente escolar decidido a reconstruir, com outras mãos e outra lógica, o que um dia me foi negado.

Descobri que ensinar é, antes de mais nada, um caminho que se vence junto. Que o erro, longe de ser um inimigo, é o solo fértil onde a aprendizagem se enraíza por meio das experimentações. Assim fui entendendo quando inicio um trabalho mais robusto no apoio pedagógico com alunos do Fundamental I, trabalhando com crianças que carregavam medos e frustrações semelhantes aos meus, vi que a avaliação podia ser mais humana, mais dialógica, mais afetiva. As provas, que antes eram sentenças, podiam se tornar espelhos — refletindo processos e criando outros caminhos de possibilidades.

Passei a usar a autoavaliação não como formalidade, mas como prática de cuidado. Com ela, cada aluno olhava para si, reconhecia conquistas e nomeava desafios próprios. É difícil o olhar para si, precisa de tempo, de paciência, de coragem e de formação. Ao fazer isso, deixava de ver o erro como uma falha moral e passava a vê-lo como ponto de partida. Aprendi, com eles, que a experimentação é mãe da descoberta, e que não existe saber sólido sem a coragem de falhar no percurso.

Cheguei ao mestrado de Educação: Formação de Formadores, o FORMEP da PUC-SP, acreditando que a autoavaliação era o eixo central da transformação. Contudo, em um encontro de orientação, minha orientadora, Prof^a Dr^a Clarilza Prado de Sousa, fez uma pergunta que mudou meu rumo: “Será mesmo a autoavaliação, sozinha, a responsável por essas mudanças, ou é a relação entre professor e aluno que cria um ambiente propício ao acolhimento e à aprendizagem?” Essa provocação me fez enxergar: não é apenas a ferramenta, mas o vínculo que sustenta a prática.

Hoje, minha pesquisa se concentra nas devolutivas dos processos avaliativos, mais precisamente as provas, justamente por serem marcadas por medos, ansiedades e silêncios. Quero investigar se esse momento de devolutiva pode se transformar em espaço de diálogo, reorientação e construção conjunta. Se o professor, ao devolver uma prova, também devolve ao aluno a confiança de que ele pode seguir, então a avaliação deixa poder de deixar de ser fim e passa a ser vista como travessia.

Acredito que a avaliação não deve punir, mas emancipar. O erro não deve envergonhar, mas iluminar caminhos possíveis. Paulo Freire dizia que o ideal é criar formas para que os educandos participem da avaliação. Eu diria mais: para que sintam que são coautores de sua própria aprendizagem.

Trago comigo a imagem de onde tudo começou, do meu avô no porto imaginário das minhas memórias. Ele, barbeiro, migrante, sonhador, me ensinou que viver é ajustar velas diante dos ventos e que estudar é aprender a ler as marés. Hoje, como professor e pesquisador, tento ser como o práctico que opera o navio para adentrá-lo ao porto — não para assumir o leme, mas para ajudar o comandante a reconhecer a rota.

Eu sigo, abuelo, cumprindo minha promessa. Cada sala de aula que entro é mais um pedaço desse oceano que, juntos, ainda navegamos, pois desde ahí me ves y desde aqui te siento.

Enquanto houver alunos dispostos a experimentar, errar e tentar de novo, saberei que estou no caminho certo: o de transformar o aprendizado em uma viagem viva, onde o erro é bússola, a curiosidade é vento e o saber é porto.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação escolar, ao longo da história, consolidou-se como um dos elementos centrais do processo educativo, sendo, entretanto, marcada por contradições e disputas de sentido. Se, por um lado, ela deveria constituir-se em ferramenta diagnóstica e formativa, capaz de orientar as práticas docentes e subsidiar o desenvolvimento dos estudantes, por outro, a cultura escolar brasileira foi dominada por uma concepção predominantemente classificatória e seletiva. Tal como evidencia Luckesi (2021), a função probatória da avaliação, ao tornar-se hegemônica, suprimiu seu caráter diagnóstico e reduziu o ato de avaliar a um mecanismo de julgamento, aprovação e reprovação. Esse desvio comprometeu a essência pedagógica da avaliação, esvaziando sua potência de orientar decisões construtivas a favor da aprendizagem.

Nesse contexto, a devolutiva das provas – compreendida como momento privilegiado para o diálogo entre professor e aluno sobre erros, acertos e possibilidades de avanço – assume papel estratégico. Entretanto, pesquisas apontam que tal prática ainda se encontra fragilizada no cotidiano escolar, muitas vezes restrita a correções superficiais ou à mera devolução da nota (Fernandes, 2010). Esse reducionismo inviabiliza a função emancipadora da avaliação, convertendo-a em experiência de fracasso e exclusão, como alertam Gatti (2009) e outros estudiosos da área. A ausência de uma cultura de devolutiva dialógica e criterial limita a capacidade da avaliação de promover aprendizagens significativas e de contribuir para a formação integral do estudante.

A crítica formulada por Fernandes (2010) é elucidativa nesse aspecto: para o autor, a avaliação deve ser compreendida como dispositivo de regulação das aprendizagens, no qual o *feedback* ocupa posição central. Esse *feedback*, porém, não pode ser entendido como mera informação técnica, mas como orientação clara, compreensível e acionável, que permita ao estudante tomar consciência de seu percurso e reorientar suas estratégias de estudo. Em sintonia, Panadero e Lipnevich (2022) reforçam que o *feedback* só cumpre sua função formativa quando é internalizado pelo aluno, gerando autorregulação. O ponto crucial, portanto, não é apenas a produção de uma boa devolutiva pelo professor, mas o modo como ela é compreendida, sentida e transformada em ação pelo estudante.

A perspectiva de Gatti (2009) acrescenta a esse debate a ideia de que a avaliação precisa estar organicamente integrada ao ensino, como parte constitutiva do planejamento pedagógico. Avaliações que se realizam à margem das atividades de ensino, sem dialogar com os objetivos e propósitos da docência, tendem a ser “vazias de sentido”, nas palavras da autora, pois não contribuem efetivamente para o desenvolvimento da aprendizagem. Sua crítica chama atenção

para a necessidade de romper com a fragmentação que ainda persiste em muitas práticas escolares, resgatando a avaliação como momento inseparável da atividade de ensinar e aprender.

Nesse horizonte, as contribuições de Piaget (1976) são decisivas para fundamentar a centralidade da devolutiva e da função diagnóstica da avaliação. Para o autor, o erro não representa um fracasso, mas um momento inevitável e necessário do processo de equilíbrio. É no confronto entre seus esquemas prévios e a realidade que a criança experimenta o desequilíbrio cognitivo, condição essencial para a construção de novos conhecimentos. O erro, portanto, não deve ser ocultado ou punido, mas analisado e compreendido como revelador do estágio de pensamento do aluno e como indicador dos caminhos que ele ainda precisa percorrer.

Davis e Espósito (1990), em diálogo com essa tradição piagetiana, destacam que a avaliação só cumpre seu papel formativo quando permite ao estudante compreender não apenas o que acertou, mas sobretudo o que não sabe e por que não sabe. Para as autoras, a função da devolutiva é dupla: oferecer clareza sobre as aprendizagens consolidadas e iluminar as zonas de desconhecimento, promovendo a tomada de consciência do estudante sobre suas lacunas e abrindo espaço para novas aprendizagens. Assim, o erro deixa de ser marca de incapacidade e transforma-se em ferramenta pedagógica para orientar tanto o ensino quanto a autorregulação da aprendizagem.

A esse quadro soma-se a necessidade de reposicionar a autoridade docente. Como aponta Russell (1977), a autoridade na educação não deve ser confundida com autoritarismo, mas compreendida em chave democrática e racional. A legitimidade do professor deriva da clareza dos critérios, da mediação justa e da abertura ao diálogo, sem abdicar da responsabilidade de orientar. Tal concepção reforça a centralidade da devolutiva dialógica: o docente exerce autoridade ao justificar critérios, tornar inteligíveis os padrões de qualidade e mediar o encontro do aluno com seus próprios erros. Assim, a autoridade, longe de punir, organiza as condições de possibilidade do *feedback* transformador, aquele que se converte em ação e promove autonomia.

A partir desse quadro teórico, torna-se evidente que investigar como os professores compreendem e realizam a devolutiva das provas é tarefa urgente para a formação docente e para a transformação da cultura avaliativa. Trata-se de reconhecer o erro não como falha moral ou sinal de impotência, mas como oportunidade de aprendizagem, em consonância com Piaget (1976) e Davis e Espósito (1990), articulados às concepções de Luckesi (2021) sobre a avaliação como “parceira” do professor. Ao mesmo tempo, é preciso ressignificar a autoridade docente, deslocando-a de uma postura punitiva para uma prática dialógica e formativa, como

propõe Fernandes (2010) ao enfatizar o caráter regulador da avaliação, e como amplia Russell (1977) ao defender uma autoridade democrática voltada à liberdade intelectual do estudante.

A relevância desta pesquisa, portanto, se justifica em duas dimensões complementares. Do ponto de vista acadêmico, contribui para o avanço das discussões sobre avaliação formativa ao articular referenciais nacionais (Luckesi, 2021; Gatti, 2009; Fernandes, 2010) e internacionais (Panadero; Lipnevich, 2022) além de fundamentos epistemológicos clássicos (Piaget, 1976; Davis; Espósito, 1990) e da reflexão filosófica de Russell (1977). Do ponto de vista social, oferece subsídios concretos para o trabalho docente na educação básica, propondo um protocolo formativo de devolutiva elaborado em perspectiva de pesquisa-ação colaborativa. Tal protocolo busca criar condições para que os professores possam transformar a devolutiva em prática diagnóstica, formativa e emancipadora, fortalecendo a autonomia discente e a segurança epistêmica no espaço escolar.

A avaliação da aprendizagem – e, de modo particular, a prova escrita – permanece como um dispositivo ambivalente: ao mesmo tempo em que certifica aprendizagens, pode produzir medo, silenciar dúvidas e reforçar relações de poder assimétricas entre professor e aluno. Tal ambivalência se agudiza quando a correção se encerra no ato de atribuir uma nota, sem mediação que sinalize ao estudante, de forma formativa, onde e como o erro se converte em possibilidade de avanço. Confrontado com essa tensão, o presente estudo investiga se estratégias de devolutiva de provas podem, efetivamente, compor um ambiente seguro de aprendizagem e fomentar a autonomia discente, conforme delineado nos objetivos gerais e específicos desta dissertação.

Para fundamentar teoricamente esta investigação e contribuir para a fundamentação teórica a presente pesquisa no contexto acadêmico atual, realizou-se uma revisão da literatura que buscou mapear os estudos correlatos ao tema central desta dissertação. O presente capítulo tem como objetivo apresentar e analisar criticamente as pesquisas que dialogam diretamente com a problemática de pesquisa, organizando-as em eixos temáticos que permitem compreender tanto o estado atual do conhecimento quanto as lacunas que justificam a realização desta investigação.

Por fim, a escolha do tema dialoga diretamente com a trajetória profissional do pesquisador, marcada pela docência no ensino fundamental e pela preocupação constante em construir ambientes de aprendizagem mais justos, acolhedores e críticos. A pesquisa, portanto, não se limita a responder a um problema acadêmico, mas pretende intervir na realidade escolar, oferecendo alternativas viáveis e fundamentadas para a resignificação da devolutiva das provas. Dessa forma, alinha-se ao propósito de pesquisa colaborativa e propositiva,

comprometida não apenas em compreender, mas sobretudo em transformar a prática avaliativa, gerando e ampliando repertório para a prática docente e reafirmando a avaliação como ferramenta diagnóstica a favor da aprendizagem de todos.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

- Analisar como professores do ensino fundamental compreendem e realizam as devolutivas das provas, analisando suas concepções, práticas e limitações, a fim de propor um protocolo formativo de devolutiva que ressignifique o erro como oportunidade de aprendizagem e promova a autonomia do aluno.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Compreender concepções docentes acerca da devolutiva de provas e identificar como os professores percebem a função do erro no processo avaliativo.
- Identificar na fala dos professores práticas de devolutiva existentes - segundo os professores do grupo reflexivo - observando de que modo se configuram e quais sentidos produzem na relação pedagógica.
- Compreender os limites e desafios enfrentados pelos professores no momento de realizar a devolutiva, considerando fatores como tempo, formação inicial e continuada, e condições institucionais de trabalho.
- Elaborar, um protocolo de devolutiva de provas, pautado no diálogo, na segurança epistêmica e na promoção da autonomia discente, alinhado ao PPP da escola.

2. ESTUDOS SOBRE DEVOLUTIVAS DE PROVAS NA LITERATURA EDUCACIONAL

2.1 ORGANIZAÇÃO DA SESSÃO

O capítulo está organizado em quatro seções principais. Inicialmente, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados para a busca e seleção dos estudos, garantindo transparência e rigor na construção do corpus de análise. Em seguida, procede-se à apresentação sistemática dos estudos encontrados, organizados pelas tendências temáticas mencionados e analisadas a posteriori. A terceira seção dedica-se à análise crítica das tendências identificadas nos estudos, evidenciando as contribuições já consolidadas no campo. Por fim, a quarta seção apresenta os três eixos temáticos elaborados com a análise das bases da literatura educacional e identifica os desafios ainda não suficientemente explorados pela literatura, demonstrando como essas vicissitudes orientam e justificam os objetivos da presente pesquisa.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA REVISÃO DA LITERATURA

2.2.1 Definição dos descritores e indutores de busca

A construção do corpus de análise desta revisão fundamentou-se na definição de descritores e termos indutores de busca, que orientaram a investigação nos diretórios e bases selecionadas. A escolha dos descritores esteve diretamente vinculada à problemática central da pesquisa, permitindo mapear estudos que dialogassem com a avaliação formativa e a construção da autonomia discente.

Foram priorizados termos que capturassem dimensões específicas da temática, como o papel do erro no processo de ensino-aprendizagem, as relações de autoridade e mediação docente em práticas avaliativas e as estratégias de devolutiva e *feedback* formativo. Assim, buscou-se abranger pesquisas que problematizam o deslocamento do erro de uma função punitiva para uma perspectiva formativa, investigações que discutem a transformação da autoridade pedagógica e sua incidência sobre ambientes de aprendizagem, bem como estudos que analisam protocolos de *feedback* capazes de se constituírem em mediação pedagógica e não apenas em atribuição de notas.

Os descritores principais utilizados foram: “prova escolar”, “devolutiva”, “erro”, “*feedback* formativo”, “autoridade docente”, “autonomia discente”, “avaliação formativa” e “mediação pedagógica”. Em seguida, realizou-se a expansão semântica desses termos, incorporando equivalentes e correlações que ampliaram o alcance da busca. Nesse processo, foram consideradas relações como: “erro” $\rightleftharpoons$ “falha”, “equivoco”; “devolutiva” $\rightleftharpoons$ “*feedback*”, “retorno”; “autonomia” $\rightleftharpoons$ “protagonismo”, “autorregulação”. Essa estratégia possibilitou capturar a diversidade de abordagens presentes na literatura, assegurando maior robustez ao corpus analisado.

2.2.2 Base de Dados e Repositórios

A seleção das bases de dados pautou-se pela necessidade de abranger a produção acadêmica nacional mais relevante no campo da avaliação educacional, priorizando repositórios que congregassem trabalhos de pós-graduação *stricto sensu*, em especial focando nas dissertações de mestrado. Foram consultadas três principais fontes:

A BDTD foi escolhida por congrega trabalhos de mestrado e doutorado de todo o território nacional, oferecendo um panorama abrangente da produção acadêmica brasileira sobre avaliação educacional. Esta base permitiu identificar tanto estudos recentes quanto trabalhos seminais que constituem marcos teóricos do campo.

O Repositório Institucional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) foi incluído dada a tradição consolidada do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo desta instituição na temática de avaliação educacional. A consulta específica a este repositório permitiu identificar estudos que dialogam diretamente com a linha de pesquisa na qual se insere a presente dissertação.

O portal PePsic foi consultado para capturar artigos empíricos que abordassem os processos cognitivos e afetivos envolvidos nas situações de avaliação escolar, focado nas avaliações de sala de aula e do desempenho do aluno, complementando a perspectiva educacional com contribuições da psicologia da aprendizagem.

2.2.3 Estratégia de Busca, Critérios de Seleção e Exclusão

A estratégia de busca foi implementada em duas etapas complementares. Inicialmente, aplicaram-se os descritores combinados à BDTD sem restrição temporal, o que resultou em

128 registros. Após leitura criteriosa de títulos e resumos, selecionaram-se 18 estudos que apresentavam alinhamento direto com os eixos temáticos estabelecidos.

Na segunda etapa, expandiram-se os descritores e repetiram-se as buscas no repositório da PUC-SP e no PePsic, acrescentando 26 documentos ao corpus inicial. Após a remoção de duplicatas, obteve-se um conjunto de 37 trabalhos únicos, os quais foram submetidos aos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos.

Os critérios de inclusão priorizaram estudos empíricos – de natureza quantitativa, qualitativa ou mista – cujo foco recaísse sobre a educação básica. Foram incluídos trabalhos que problematizassem a prova como instrumento de avaliação, o erro como elemento do processo de aprendizagem, o *feedback* formativo como estratégia pedagógica, ou a autoridade docente no contexto avaliativo.

Quanto aos critérios de exclusão, foram descartados trabalhos de caráter estritamente teórico, bem como revisões de literatura que não apresentassem dados empíricos originais. Também se excluíram investigações restritas ao ensino superior ou à educação infantil, uma vez que o recorte analítico desta dissertação se delimita ao ensino fundamental. Por fim, foram eliminados textos cujo objeto principal se limitasse à avaliação institucional de larga escala, pois tais estudos não exploram a dinâmica pedagógica da devolutiva de provas que constitui o cerne da presente pesquisa.

2.2.4 Recorte Temporal e Procedimentos de Análise

Considerando as transformações curriculares e as políticas de avaliação implementadas após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, definiu-se inicialmente o intervalo temporal de 1997 a 2024. Contudo, durante o processo de busca, identificou-se a necessidade de flexibilizar esse critério, uma vez que trabalhos anteriores a 1997, quando citados por pelo menos dois dos documentos obtidos na busca principal, revelaram-se fundamentais para a compreensão histórica do campo.

Restringiu-se o exame a publicações em língua portuguesa, dada a ênfase na realidade escolar brasileira. Estudos internacionais que aparecessem em revisões secundárias foram considerados como contraponto teórico, mas não compuseram o corpus quantitativo da análise.

Após a aplicação de todos os critérios, o corpus final constituiu-se de 15 estudos, sendo todos dissertações ou teses que atendem aos parâmetros estabelecidos. Cada documento foi catalogado em planilha de extração contendo dados bibliográficos completos, objetivos,

metodologia, principais resultados e contribuições específicas para a compreensão da "avaliação para a autonomia" – categoria analítica central desta dissertação, e disponibilizado no quadro a seguir:

Tabela 1 - Contribuições de Dissertações para o Estado da Arte

Autor(a)	Título do trabalho	Objetivo(s) declarado(s)	Metodologia empregada	Contribuição para esta dissertação	Universidade / Programa	Ano
Barros, L. A. P.	<i>Desenvolvimento do conceito de avaliação na formação inicial de professores em atividade colaborativa</i>	Compreender como licenciandos constroem o conceito de avaliação quando engajados em atividades colaborativas no Clube de Matemática	Estudo qualitativo – observação participante, análise de relatórios, transcrição de reuniões e questionários com estagiários	Evidencia que a avaliação precisa ser tematizada já na graduação, indicando a importância de ensinar devolutiva formativa	USP – FE	2007
Oliveira, E. D.	<i>A formação dos formadores em avaliação da aprendizagem: o processo de formação inicial em debate</i>	Investigar como cursos de Pedagogia tratam a avaliação da aprendizagem e quais lacunas emergem na preparação dos futuros formadores	Pesquisa qualitativa; entrevistas semiestruturadas com professores de avaliação e licenciandos em 10 IES	Reforça a carência de protocolos dialógicos de devolutiva a serem ensinados na formação inicial	PUC-SP	2007
Retamal, F. H. C.	<i>Avaliação: da formação inicial à realidade da escola</i>	Analisar o tratamento dado à avaliação em um curso chileno de Pedagogia em EF (Ensino Fundamental) e seu impacto na prática de egressos	Abordagem mista; questionário (fechado/aberto), entrevistas, grupos focais; análise de conteúdo com NVivo	Mostra o descompasso entre teoria universitária e práticas escolares, justificando um protocolo de devolutiva exequível	UEM/UEL (cotutela)	2020

Ribeiro, J.	<i>A avaliação como orientação à prática docente e aprendizagem discente</i>	Propor e avaliar um curso de formação continuada que use a avaliação diagnóstica para orientar a prática docente	Estudo qualitativo com oficinas formativas; aplicação de questionário e análise de produtos de curso	Defende o uso do erro para replanejamento, base conceitual da “avaliação para a autonomia”	UNINTER	2020
Vales, J. D. M. F.	<i>Práticas avaliativas e autoridade docente no ensino em ciclos com progressão continuada</i>	Examinar a relação entre práticas de prova e exercício da autoridade em escolas estaduais paulistas	Estudo de caso múltiplo; observação de aulas, entrevistas com docentes e análise documental	Mostra que provas podem reforçar autoridade vertical, apontando a necessidade de devolutiva compartilhada	USP – FFCLRP	2011
Vasques, P. S.	<i>Concepções e práticas dos professores dos anos iniciais sobre avaliação da aprendizagem</i>	Identificar concepções e práticas avaliativas de docentes dos anos iniciais e suas dificuldades	Pesquisa qualitativa descritiva; entrevistas e análise de documentos de sala	Professores valorizam o erro, mas relatam falta de estratégias – situa o protocolo proposto como suporte prático	UFPel	2022
José, E. F.	<i>A prova posta à prova: uma análise do gênero prova na esfera escolar</i>	Analisar a prova como gênero discursivo e repensar suas funções pedagógicas	Análise discursiva (base bakhtiniana) de um corpus de provas escolares	Reenquadra a prova como objeto de diálogo, subsidiando o instrumento de devolutiva	USP – FFLCH	2010

Mileo, C. D.	<i>O significado do erro na avaliação da aprendizagem: entre o ideal e o real</i>	Compreender tensões entre discurso sobre o erro e práticas efetivas em escolas	Estudo qualitativo com entrevistas a professores e análise de documentos	Evidencia o medo do aluno frente ao erro, reforçando a necessidade de mediação segura	PUC-SP	2011
Deitos, F. N.	<i>Jogo de ditado digital: o erro como parte do processo de aprendizagem</i>	Avaliar se a gamificação reduz a carga afetiva negativa do erro no ensino fundamental	Pesquisa-ação; desenvolvimento de jogo digital, aplicação em turmas e análise de desempenho	Demonstra estratégias lúdicas de devolutiva que inspiram recursos de <i>feedback</i>	IFRS	2018
Pinto, M. A.	<i>O erro como estratégia didática no ensino da matemática elementar</i>	Investigar o potencial do erro como recurso de aprendizagem em Matemática	Estudo teórico-prático; intervenções de sala, análise de dificuldades e re-ensino	Fundamenta a leitura pedagógica dos enganos na devolutiva formativa	UFPR	1998
Rizzon, B. M.	<i>Formação continuada para professores de matemática: o erro como recurso pedagógico e seu papel no processo de avaliação</i>	Verificar impactos de uma formação centrada na análise de erros sobre práticas docentes	Pesquisa-ação com oficinas; registros reflexivos e entrevistas	Mostra que analisar erros em grupo modifica práticas – referência para o módulo de formação docente	UCS	2018
Sibila, M. C. C.	<i>O erro e a avaliação da aprendizagem: concepções de professores</i>	Investigar concepções docentes sobre erro e avaliação e suas implicações	Estudo de caso; entrevistas semiestruturadas em escolas públicas	Revela associação do erro ao fracasso, legitimando	UEL	2012

				mediação ressignificadora		
Silva, R.	<i>Desconstruindo olhares sobre o significado do erro</i>	Analisar dimensões afetivas do erro e caminhos para ressignificá-lo	Pesquisa qualitativa com narrativas de professores e alunos	Aborda o erro como oportunidade de aprendizagem autônoma	UNESP – Marília	2016
Moser, C.	<i>A crise da autoridade na educação: o discurso e a imagem docente reformulada</i>	Discutir a erosão da autoridade tradicional e propor alternativas dialógicas	Estudo teórico-documental e análise de discursos de mídia	Contextualiza a prova como possível dispositivo de autoridade legítima	UFRGS	2012
Costa, D.	<i>Autoridade docente em crise</i>	Investigar fatores que contribuem para a crise da autoridade do professor	Estudo bibliográfico e entrevistas exploratórias	Relaciona práticas avaliativas punitivas à crise, apoiando devolutiva humanizada	UFSC	2021
Ravagnani, P.	<i>Autoridade, autoritarismo e autonomia docente: representações de professores e alunos</i>	Analisar representações de autoridade e autonomia no espaço escolar	Pesquisa qualitativa; entrevistas e questionários com professores e alunos	Oferece referencial para entender a devolutiva na construção de ambientes seguros	UNICAMP	2006

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

2.4 ANÁLISE DAS TENDÊNCIAS: O ESTADO ATUAL DO CONHECIMENTO

2.4.1 Consolidação do Paradigma Formativo

A análise dos estudos correlatos revela uma tendência consolidada de ressignificação do erro no contexto educacional. Os trabalhos de Pinto (1998), Sibila (2012), Silva (2016) e Rizzon (2018) convergem na defesa de uma mudança paradigmática que desloque o erro de sua função tradicionalmente punitiva para uma perspectiva formativa e construtiva. Esta tendência manifesta-se em três dimensões complementares.

Na dimensão epistemológica, os estudos evidenciam o reconhecimento crescente do erro como elemento constitutivo do processo de aprendizagem. Pinto (1998) estabelece distinção fundamental entre avaliação classificatória, centrada no acerto, e avaliação formativa, que compreende o erro como "questão desafiadora que o aluno coloca ao professor". Esta perspectiva é aprofundada por Silva (2016), que propõe o deslocamento conceitual do "erro-pecado" para o "erro-oportunidade", questionando a herança cartesiana que ancora a escolarização perfeccionista.

Por outro lado, na dimensão pedagógica, identifica-se consenso sobre a necessidade de desenvolver estratégias específicas para a mediação do erro. Rizzon (2018) demonstra que formações continuadas centradas na análise de erros possíveis favorecem tanto a autoeficácia docente quanto a confiança discente no processo avaliativo. Deitos (2018) amplia essa perspectiva ao explorar abordagens inovadoras como a gamificação, evidenciando que estratégias lúdicas podem transformar o erro, retirando-o do lugar de constrangimento e/ou incompetência e levando-o a ser tratado como elemento motivador da aprendizagem. Uma vez que podemos entender o processo de aprendizagem como lugar de experimentação.

Já na dimensão psicológica, os estudos convergem na identificação dos bloqueios afetivos que impedem a ressignificação formativa do erro. Sibila (2012) demonstra que a associação entre concepções negativas do erro e o emprego punitivo das notas inibe a reflexão metacognitiva do estudante. Esta constatação é corroborada por Mileo (2011), que evidencia a distância entre o discurso teórico que valoriza o erro e as práticas efetivas em sala de aula. Em alguns cenários, podemos perceber que o professor, de certa forma, chega a entender a necessidade de se observar o erro como processo de experimentação e aprendizagem, contudo ainda lhe faltam recursos e estratégias pedagógicas que o auxiliem a essa tomada de decisão.

2.4.2 Crise e Ressignificação da Autoridade Docente

Uma segunda tendência significativa refere-se às transformações contemporâneas da autoridade pedagógica e suas implicações para as práticas avaliativas. Os estudos de Moser (2012), Costa (2021), Ravagnani (2006) e Vales (2011) convergem no diagnóstico de uma crise da autoridade docente tradicional, mas divergem nas propostas de ressignificação.

Moser (2012) oferece análise sociológica que situa a crise da autoridade no contexto histórico da confluência entre ideário da Escola Nova e valores psicológicos de "auto-governo". Segundo o autor, esse processo deslocou a autoridade do professor para o domínio da interioridade, fragilizando a legitimidade da mediação docente. Esta análise é complementada por Costa (2021), que vincula o enfraquecimento da autoridade pedagógica às políticas educacionais contemporâneas que cobram resultados, mas restringem a autonomia profissional. Diante de um cenário de escassez de tempo para que o professor consiga trabalhar e suprir os objetivos impostos pelas políticas educacionais, o meio mais rápido para isso seria novamente entender e aplicar as avaliações de performance com base em processos pouco democráticos e autoritários.

Diante do cenário posto pelos estudos analisados, Ravagnani (2006) contribui com perspectiva que evidencia o paradoxo vivenciado pelos atores escolares: enquanto o professor se vê compelido a controlar a indisciplina, o discente interpreta qualquer gesto avaliativo como exercício de autoritarismo. A autora recupera Hannah Arendt para problematizar a tensão entre a prova como rito disciplinador e a prova como diálogo pedagógico, sugerindo que onde se instala um processo de argumentação, a autoridade não democrática pode ser colocada em suspensão. Gerando a necessidade de uma renovação dos meios de autoridade docente em sala de aula.

Ainda de encontro ao tema, o estudo de Vales (2011) oferece uma contribuição empírica e identifica que muitos professores ainda acreditavam manter sua figura de autoridade pela via da possível reprovação e da nota punitiva. Seu estudo revela como a implementação da progressão continuada desestabilizou referências tradicionais de autoridade sem oferecer alternativas consistentes para sua ressignificação, gerando um solo pedagógico árido no qual a prova mantém função disciplinadora e punitiva.

2.4.3 Reconhecimento da Importância da Devolutiva Formativa

A terceira tendência identificada refere-se ao reconhecimento crescente da devolutiva como momento privilegiado de mediação pedagógica. Os estudos de Ribeiro (2020), Oliveira (2007), Barros (2007), Retamal (2020) e Vasques (2022) convergem na valorização do *feedback* formativo, embora evidenciem limitações significativas em sua implementação prática.

Em seu estudo, Ribeiro (2020) oferece dados quantitativos relevantes ao demonstrar que a maioria dos docentes investigados devolve as avaliações comentando os erros mais frequentes. Contudo, a autora constata que essa prática costuma ocorrer sem um protocolo definido, limitando seu potencial transformador. Esta constatação é particularmente significativa porque revela que a consciência sobre a importância da devolutiva não se traduz automaticamente em práticas qualificadas.

A pesquisa de Oliveira (2007) aponta para uma análise das condições estruturais que dificultam a implementação de devolutivas formativas, detectando que turmas superlotadas inviabilizam leituras qualitativas dos critérios avaliativos. A autora reivindica momentos de formação contínua, abrindo espaços para discussões coletivas sobre avaliação, sinalizando que a devolutiva depende tanto de condições de trabalho quanto de saberes pedagógicos específicos.

Barros (2007) e Retamal (2020) convergem na identificação do descompasso entre formação teórica e demandas práticas da devolutiva formativa. Barros constata que a avaliação é utilizada como instrumento reflexivo, mas ainda carece de articulação com a atividade de ensino real e prático diário. Retamal observa que a formação inicial está muito centrada em uma avaliação procedimental e que as estratégias empregadas não se aplicam e/ou se transferem para a escola.

Vasques (2022) oferece síntese dessa contradição ao evidenciar que os discursos docentes evidenciam uma busca constante de que a avaliação seja pautada em aspectos qualitativos, mas que ao mesmo tempo, as práticas diárias permanecem presas a lógicas quantitativas. Esta constatação revela a persistência de uma cultura avaliativa classificatória que resiste às transformações paradigmáticas defendidas teoricamente.

2.4.4 Emergência da Preocupação com Ambientes Seguros para Aprendizagem

Uma quarta tendência, menos explícita, mas perceptível nos estudos analisados, refere-se à emergência da preocupação com a criação de ambientes seguros de aprendizagem. Embora nenhum dos trabalhos utilize explicitamente o conceito de "segurança epistêmica", vários estudos abordam dimensões que se relacionam com essa categoria analítica.

A visão perfeccionista herdada do paradigma cartesiano, segundo Silva (2016), cria contextos em que onde existe erro não existe acerto, instaurando ambientes de aprendizagem marcados pelo medo e pela inibição. Essa perspectiva é corroborada por Sibila (2012), ao evidenciar que a associação entre concepções negativas do erro e o uso punitivo das notas inibe a reflexão do estudante sobre seus próprios processos de raciocínio.

Também a leitura de gestos avaliativos como expressão de autoritarismo, como discute Ravagnani (2006), contribui para alimentar um “ciclo orientado pela tríade medo-sanção-punição”. Em sentido complementar, Deitos (2018) aponta que estratégias lúdicas podem transformar o erro de fonte de constrangimento em elemento motivador da aprendizagem, sugerindo possibilidades concretas de criação de ambientes mais acolhedores ao erro. Assim, sinaliza a autora, os alunos “persistiram em busca do acerto, mesmo com a presença dos seus erros, sem deixá-los frustrados, mas, pelo contrário, fazendo com que ficassem ainda mais motivados a prosseguir (Deitos, 2018, p.116).

2.3 Categorização dos Estudos Correlatos por Eixo Temático

A partir dos levantamentos realizados em bases nacionais como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Periódicos de Psicologia (PePsic) e no repositório da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), buscou-se organizar os estudos em alguns blocos pós-análise e estudo posterior. Com isso, foi possível identificar algumas tendências temáticas centrais que estruturam o campo de estudos relacionado à problemática: (i) pesquisas que tratam do erro como recurso didático, (ii) estudos sobre o posicionamento e a autoridade docente em contextos avaliativos e (iii) investigações sobre devolutiva e *feedback* formativo em processos de avaliação. Assim, se realizou a categorização dos estudos em eixos considerados centrais para o desenvolvimento da análise do estado da arte.

Tais tendências, embora frequentemente abordadas na literatura, constituem os pilares fundamentais para a compreensão da proposta de "avaliação para a autonomia" que orienta esta dissertação. A articulação entre elas revela-se essencial para o desenvolvimento de estratégias

de devolutiva de provas que possam efetivamente transformar o erro em oportunidade de aprendizagem e consolidar uma autoridade docente baseada no cuidado epistêmico, e não no controle punitivo.

2.3.1 Primeiro Eixo: O Erro como Recurso Didático

O primeiro eixo temático desta revisão abrangeu estudos que investigaram as possibilidades de ressignificação do erro no processo educativo, deslocando-o de sua função tradicionalmente punitiva para uma perspectiva formativa e construtiva. Os trabalhos identificados neste eixo revelam uma preocupação crescente em compreender como o erro pode ser transformado em oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia intelectual do estudante.

Pinto (1998), em sua pesquisa, constituiu um marco fundacional neste campo ao propor uma mudança paradigmática na concepção do erro. O autor argumentou que, numa avaliação classificatória centrada no acerto, o erro não é valorizado como instrumento de reflexão. Em contrapartida, numa concepção formativa de avaliação, o erro deixa de ser apenas uma resposta a ser analisada e constitui-se como questão desafiadora que o aluno coloca ao professor, funcionando como elemento desencadeador de amplo questionamento do ensino.

Sibila (2012) desenvolveu estudos nos quais investigou por que o erro não funciona como estímulo à aprendizagem em determinadas situações. A autora demonstrou que tal bloqueio decorre da associação entre concepções negativas do erro e o emprego punitivo das notas, o que inibe a reflexão do estudante sobre seus próprios processos de raciocínio. Seus achados evidenciaram a necessidade de formação docente específica para a mediação qualitativa dos equívocos discentes.

A contribuição de Silva (2016) se dá por meio de sua pesquisa na qual visou propor o deslocamento conceitual entre "erro-pecado" e "erro-oportunidade". A autora analisa como a visão perfeccionista construída a partir do paradigma cartesiano fez acreditar que onde existe erro não existe acerto, configurando as ciências como reprodutoras do preconceito contra o erro. Sua pesquisa revelou como a escola, enquanto instituição responsável pela formalização do processo ensino-aprendizagem, estruturou-se coerentemente com as crenças que segregaram o erro do contexto de aprendizagem.

Rizzon (2018), apresenta em sua dissertação uma demonstração de que formações continuadas centradas na análise de erros favorecem a autoeficácia do professor e ampliam a confiança do aluno no processo avaliativo. Seus resultados indicaram que a análise sistemática

dos equívocos, realizada em espaços de discussão sobre resoluções de problemas, favoreceu que o próprio aluno reconstruísse estratégias, identificasse falhas conceituais e elaborasse percursos de autocorreção.

Já Deitos (2018) desenvolveu sua pesquisa em torno de entender o erro como parte do processo de aprendizagem, explorando abordagens diferenciadas como a gamificação do erro. Seu estudo revelou como estratégias lúdicas podem ressignificar a experiência do erro, transformando-o de fonte de constrangimento em elemento motivador da aprendizagem.

Fechando o primeiro eixo, o estudo de Mileo (2011) investigou as contradições entre o discurso teórico que valoriza o erro e as práticas efetivas em sala de aula. Sua pesquisa evidenciou a distância entre as concepções formativas defendidas pelos professores e as ações concretas desenvolvidas no cotidiano escolar.

2.3.2 Segundo Eixo: Autoridade Docente e Contextos Avaliativos

O segundo eixo temático engloba investigações que problematizaram as relações de poder estabelecidas entre professor e aluno no âmbito das práticas avaliativas, com atenção às transformações contemporâneas da autoridade pedagógica e suas implicações para a criação de ambientes seguros de aprendizagem.

Moser (2012) desenvolveu uma profunda análise sociológica sobre a autoridade do educador na educação, e propôs uma imagem docente que necessitava de reformulação, diagnosticando que a confluência entre o ideário da Escola Nova e valores psicológicos de "auto-governo", ou desenvolvimento autônomos para os alunos, pode deslocar a autoridade do professor para o domínio da interioridade, gerando uma crise que ainda ecoa nas salas de aula contemporâneas. O autor evidencia como esse deslocamento afeta diretamente as práticas avaliativas, fragilizando a legitimidade da mediação docente.

Complementarmente, Costa (2021) amplia essa análise, vinculando o enfraquecimento da autoridade pedagógica a políticas educacionais que cobram resultados, mas restringem a autonomia profissional, convertendo a prova em instrumento de controle mais que de formação. Sua pesquisa revelou como a aproximação entre os significados de autoridade e autoritarismo pode se desvelar na investigação das bases históricas e ideológicas do processo de formação humana, impressas nas instituições sociais da família e da escola.

Ravagnani (2006) apresentou um importante estudo sobre autoridade, autoritarismo e representações de professores e alunos, no qual emerge um paradoxo significativo: enquanto o professor se vê compelido a controlar a indisciplina, o discente passa a interpretar qualquer

gesto avaliativo como exercício de autoritarismo, alimentando um ciclo orientado pela tríade medo-sanção-punição. A autora recupera Hannah Arendt para lembrar que onde se instala um processo de argumentação, a autoridade é colocada em suspensão, evidenciando a tensão entre a prova como rito disciplinador e a prova como diálogo pedagógico e formativo.

A contribuição de Vales (2011) para o tema aborda como as práticas avaliativas e a autoridade docente no ensino podem manter um estado no qual os professores acreditem que sua autoridade se efetiva por meio do possível cenário de reprovação e das notas como instrumento punitivo. Seu estudo revela como a implementação da progressão continuada desestabilizou referências tradicionais de autoridade sem oferecer alternativas consistentes para sua ressignificação. Tornando, dessa maneira, a autoridade docente em estado de crise, pois se não há reprovação esperada no cenário atual, o docente, a contra vontade, precisará renovar sua liderança e autoridade ancorada em outra estratégia, que não a punição da reprovação. Forçando, segundo Vales (2011), um ponto punitivo no erro do aluno.

2.3.3 Terceiro Eixo: Devolutiva e *Feedback* Formativo

O terceiro eixo se constrói em uma categoria que compreende pesquisas que analisam estratégias e protocolos de retorno qualitativo sobre o desempenho do aluno, investigando como a devolutiva pode transcender a mera atribuição de notas para se constituir como momento privilegiado de mediação pedagógica e diálogo.

Na pesquisa de Ribeiro (2020), pode-se entender que grande parte dos docentes participantes do estudo devolvem as avaliações comentando os erros mais frequentes com algum tipo de estratégia de devolutiva, reconhecendo esse retorno como possível instrumento de aprendizagem. Contudo, a autora constatou que essa prática costuma ocorrer sem um protocolo formativo definido, limitando seu potencial transformador. Falta, segundo ela, formação específica para que a devolutiva se dê de maneira formativa e estratégica.

Oliveira (2007) apresentou seu estudo sobre os processos da constituição de repertórios avaliativos na formação, detectando que turmas superlotadas inviabilizam leituras qualitativas dos critérios avaliativos e, por extensão, a orientação individualizada a partir da prova. A autora reivindicou "momentos de formação contínua, abrindo espaços para discussões coletivas sobre avaliação", sinalizando que a devolutiva, para efetivar-se, depende tanto de condições de trabalho quanto de saberes pedagógicos específicos.

Barros (2007) contribuiu com o desenvolvimento do conceito de avaliação, analisando aulas de Matemática e concluindo que a avaliação às vezes pode ser utilizada como instrumento

reflexivo, mas ainda carece de articulação com a atividade de ensino real. Seus achados evidenciaram a necessidade de maior integração entre os momentos de avaliação e as estratégias de ensino subsequentes.

Ademais, Retamal (2020) identificou em seu estudo que a formação inicial tende a privilegiar uma perspectiva predominantemente procedimental de avaliação, cujas estratégias, entretanto, mostram-se de difícil aplicabilidade ou transferência ao cotidiano escolar. Tal constatação evidencia o descompasso existente entre a dimensão teórica da formação e as exigências práticas relacionadas à devolutiva formativa.

Por outro lado, Vasques (2022) apresentou algumas concepções que poderiam ser incorporadas às práticas docentes, revelando que os discursos dos professores demonstram a preocupação recorrente de que o processo avaliativo seja estruturado a partir de parâmetros qualitativos, e não meramente quantitativos. Contudo, as práticas cotidianas ainda permanecem vinculadas a lógicas de mensuração numérica. Sua investigação evidencia, assim, a contradição existente entre as intenções formativas e as ações efetivamente realizadas no espaço escolar.

Logo, José (2010) contribuiu com a análise do instrumento prova, oferecendo perspectiva linguística sobre as características discursivas da prova como gênero textual. Seu estudo revelou como a estrutura comunicativa da prova influencia as possibilidades de diálogo e *feedback* entre professor e aluno.

2.5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO

2.5.1 Ausência de Articulação entre os Eixos Temáticos

A análise crítica dos estudos correlatos revela uma lacuna fundamental que justifica a realização da presente investigação: embora existam contribuições significativas em cada um dos três eixos temáticos identificados, raramente encontram-se trabalhos que articulem, simultaneamente, erro como recurso didático, autoridade docente e devolutiva formativa em um mesmo movimento analítico. Esta fragmentação do conhecimento constitui o primeiro e mais significativo desafio identificado na literatura.

Os estudos sobre o erro como recurso didático (Pinto, 1998; Sibila, 2012; Silva, 2016; Rizzon, 2018; Deitos, 2018) desenvolvem análises consistentes sobre as possibilidades de resignificação formativa do equívoco, mas raramente problematizam como essa resignificação se articula com as transformações necessárias na autoridade docente ou com protocolos específicos de devolutiva. Similarmente, as investigações sobre autoridade docente

(Moser, 2012; Costa, 2021; Ravagnani, 2006; Vales, 2011) oferecem diagnósticos sociológicos relevantes sobre a crise da legitimidade pedagógica, mas não exploram como essa crise se manifesta especificamente no momento da devolutiva de provas ou como pode ser superada através da mediação qualitativa do erro.

Esta fragmentação impede a compreensão integrada dos fenômenos investigados e limita o desenvolvimento de propostas pedagógicas que articulem, de forma coerente, os três elementos fundamentais para a construção de uma "avaliação para a autonomia": a ressignificação formativa do erro, a consolidação de uma autoridade docente baseada no cuidado epistêmico, e a implementação de protocolos de devolutiva que promovam a autonomia discente.

2.5.2 Desafio da “Avaliação para a Autonomia”

A fundamentação sugere uma possibilidade de atuação epistêmica que se refere à ausência, na literatura analisada, do binômio "avaliação + autonomia" como foco central de investigação. Mesmo nos trabalhos em que a autonomia aparece como categoria analítica, como no caso de Barros (2007) ao abordar o professor reflexivo, não se identifica articulação metodológica específica com a prova ou com o diálogo sobre o erro. Esta lacuna é particularmente significativa porque revela que o campo ainda não desenvolveu suficientemente a compreensão da avaliação como dispositivo de construção da autonomia discente.

A análise dos estudos evidencia que a autonomia, quando mencionada, aparece frequentemente como objetivo genérico da educação, mas raramente é operacionalizada como categoria específica dos processos avaliativos. Não se identificaram pesquisas que investiguem sistematicamente como estratégias de devolutiva podem contribuir para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, da metacognição ou da capacidade de autoavaliação – dimensões fundamentais da autonomia intelectual.

Esta lacuna justifica a proposição da categoria "avaliação para a autonomia" como contribuição teórica da presente dissertação. Trata-se de compreender a avaliação não apenas como momento de verificação da aprendizagem, mas como dispositivo pedagógico intencionalmente planejado para promover a independência intelectual do estudante, sua capacidade de autorregulação e seu protagonismo no processo de construção do conhecimento.

2.5.3 Ausência de Protocolos Operacionais para a Devolutiva Formativa

Ainda observando os desafios nos quais a presente pesquisa se estruturará, podemos observar a ausência de protocolos operacionais claros para a implementação de devolutivas formativas. Embora haja consenso sobre a relevância do *feedback* qualitativo, conforme apontado por estudos como os de Ribeiro (2020), Oliveira (2007) e Vasques (2022), nota-se que nenhum deles oferece descrições detalhadas sobre como operacionalizar essa prática no cotidiano escolar.

A pesquisa realizada por Ribeiro (2020) revelou que 92% dos docentes investigados retornam as avaliações com comentários sobre os erros, porém tal devolutiva ocorre “sem um protocolo formativo definido”. Ainda que a autora reconheça que “a formação de um conjunto de instrumentos intercomplementares pode compor um processo com o propósito e a conotação de um conjunto factível de soluções avaliativas”, não são apresentados exemplos concretos desses instrumentos, tampouco a forma de articulação entre eles.

O impacto das turmas superlotadas sobre a possibilidade de realizar orientações individualizadas é um dos obstáculos apontados por Oliveira (2007), que também defende a criação de “momentos de formação contínua, abrindo espaços para discussões coletivas sobre avaliação”. Entretanto, a autora não detalha como esses espaços poderiam ser estruturados, nem propõe estratégias específicas para a implementação de devolutivas qualitativas mesmo em contextos de sobrecarga docente.

Já Vasques (2022) evidencia a tensão entre as intenções formativas declaradas e as práticas avaliativas baseadas em métricas quantitativas. Seus achados indicam que os discursos docentes “evidenciam busca constante de que a avaliação seja pautada nos aspectos qualitativos”, mas as práticas permanecem “presas a lógicas quantitativas”, sem apontar caminhos concretos de superação dessa contradição.

A permanência dessa lacuna dificulta a conversão dos avanços teóricos em práticas pedagógicas efetivas. A ausência de protocolos operacionais mantém a devolutiva restrita ao campo das boas intenções, sem fornecer aos professores instrumentos que possibilitem sua implementação de modo sistemático e efetivo.

2.5.4 Limitações na Compreensão de Segurança Epistêmica

Observam-se, no corpus analisado, limitações na compreensão acerca do que caracteriza um ambiente seguro de aprendizagem, especialmente no contexto das práticas avaliativas.

Apesar de diversos estudos abordarem elementos como medo, ansiedade e constrangimento gerados pelas situações de avaliação, observa-se a ausência de um desenvolvimento teórico mais consistente em torno do conceito de "segurança epistêmica" e de suas possíveis implicações pedagógicas.

A influência da herança cartesiana na construção de ambientes avaliativos é destacada por Silva (2016), ao afirmar que, nesses contextos, “onde existe erro não existe acerto”. No entanto, o autor não propõe alternativas concretas para a criação de ambientes que rompam com essa lógica. Já Sibila (2012) evidencia que concepções negativas do erro atuam como obstáculo à reflexão do estudante sobre seus próprios processos de raciocínio, mas também não explora caminhos práticos que permitam transformar essa dinâmica por meio da devolutiva.

O impacto da leitura dos gestos avaliativos como manifestações de autoritarismo, por sua vez, é analisado por Ravagnani (2006), que identifica a existência de um “ciclo orientado pela tríade medo-sanção-punição”. Ainda assim, o autor não aprofunda as possibilidades de ruptura desse ciclo por meio da ressignificação do papel da autoridade docente, especialmente no momento da devolutiva das avaliações.

A ausência de aprofundamento sobre essa temática compromete a construção de práticas avaliativas que favoreçam a criação de ambientes nos quais os estudantes se sintam autorizados a errar, perguntar, experimentar e reconstruir seus percursos sem medo de exposição ou julgamento. Como categoria ainda pouco explorada no campo da avaliação educacional, a segurança epistêmica permanece subteorizada, embora seja condição subjetiva fundamental para o desenvolvimento da autonomia intelectual.

2.5.5 Desarticulação entre Formação Docente e Prática Avaliativa

Percebe-se uma desarticulação entre os processos de formação docente e o desenvolvimento de competências voltadas à mediação avaliativa. Embora os estudos de Barros (2007), Retamal (2020) e Oliveira (2007) apontem essa lacuna, nota-se a ausência de propostas consistentes para superá-la.

A centralidade atribuída a uma avaliação de cunho procedimental nos cursos de licenciatura, como evidenciado por Retamal (2020), revela uma limitação significativa: “as estratégias empregadas não se aplicam e/ou se transferem para a escola”. Tal constatação indica que a formação inicial não tem preparado adequadamente os futuros professores para lidar com as especificidades da devolutiva formativa em contextos reais de ensino.

Essa ausência de articulação entre avaliação e prática pedagógica também é destacada por Barros (2007), ao afirmar que a avaliação é compreendida como “instrumento reflexivo, mas ainda carece de articulação com a atividade de ensino real”. O que se evidencia, portanto, é uma formação que não integra a avaliação ao processo de ensino-aprendizagem como um todo.

No mesmo sentido, Oliveira (2007) propõe a criação de “momentos de formação contínua, abrindo espaços para discussões coletivas sobre avaliação”, porém sem detalhar como tais momentos poderiam ser organizados de modo a desenvolver competências específicas, como a leitura qualitativa dos erros e a mediação da devolutiva.

A ausência de formação específica nesse campo é particularmente preocupante, pois favorece a manutenção de práticas avaliativas tradicionais, mesmo entre professores que já demonstram sensibilidade teórica à proposta formativa. Sem instrumentalização adequada para a mediação do erro e a construção de devolutivas qualitativas, tende-se à reprodução dos modelos avaliativos vivenciados durante a própria trajetória escolar.

2.5.6 Ausência de Investigações sobre Prova como Dispositivo de Mediação

Ainda em observação aos estudos, constata-se a escassez de estudos que abordem especificamente a prova como momento crucial para a mediação do erro e para a construção da autonomia discente. Embora José (2010) ofereça análise linguística do "gênero prova na esfera escolar", sua investigação não explora as possibilidades de ressignificação desse gênero como dispositivo de mediação pedagógica.

A maior parte dos estudos sobre erro como recurso didático (Pinto, 1998; Rizzon, 2018; Deitos, 2018) desenvolve análises centradas em atividades de sala de aula, exercícios ou jogos, mas raramente problematiza a prova como momento específico de mediação. Esta lacuna é significativa porque a prova constitui um dos momentos de maior tensão na relação pedagógica, concentrando ansiedades, expectativas e relações de poder que podem tanto inibir quanto potencializar a aprendizagem.

Similarmente, os estudos sobre autoridade docente (Moser, 2012; Costa, 2021; Ravagnani, 2006; Vales, 2011) oferecem análises sociológicas abrangentes, mas não exploram como a autoridade se manifesta especificamente no momento da aplicação e devolutiva de provas. Esta lacuna impede a compreensão de como a prova pode ser ressignificada de "rito disciplinador" para "diálogo pedagógico", conforme sugere Ravagnani (2006).

2.5.7 Perspectiva Para Ampliação Investigativa com base nos Estudos Existentes

Por fim, destacam-se as escolhas metodológicas presentes nos estudos correlatos, as quais restringem a compreensão dos fenômenos investigados e reduzem as possibilidades de proposição de alternativas práticas. A maior parte das pesquisas adota abordagens descritivas ou exploratórias, mas raramente desenvolve investigações interventivas que testem estratégias específicas de devolutiva formativa.

Esta limitação metodológica impede que o campo avance da descrição dos problemas para o teste de soluções. Embora os estudos ofereçam diagnósticos consistentes sobre as dificuldades da avaliação formativa, raramente propõem e testam alternativas concretas que possam orientar transformações das práticas pedagógicas.

A ausência de pesquisas interventivas é particularmente problemática no contexto da devolutiva de provas, uma vez que se trata de prática que demanda protocolos específicos, formação docente adequada e condições institucionais favoráveis. Sem investigações que testem empiricamente estratégias de devolutiva, o campo permanece no âmbito das proposições teóricas, sem evidências sobre sua viabilidade e efetividade.

2.5.8 Síntese dos Desafios Identificados

A análise crítica dos estudos correlatos evidencia, portanto, sete desafios principais que justificam a realização da presente investigação: (1) a fragmentação do conhecimento entre os três eixos temáticos fundamentais; (2) a ausência da categoria avaliação para a autonomia como foco de investigação; (3) a carência de protocolos operacionais para a devolutiva formativa; (4) as limitações na compreensão da segurança epistêmica; (5) a desarticulação entre formação docente e práticas avaliativas; (6) a ausência de investigações sobre a prova como dispositivo de mediação, e (7) as limitações metodológicas dos estudos existentes.

Esses desafios convergem na identificação de uma lacuna fundamental: a necessidade de investigações que articulem, de forma integrada e operacional, estratégias de devolutiva de provas que façam do erro uma experiência de aprendizagem e, ao mesmo tempo, consolidem uma autoridade pedagógica não coercitiva, mas responsável pela mediação da autonomia discente. É precisamente nessa lacuna que se situa a contribuição específica da presente dissertação.

2.6 CONEXÃO COM A PRESENTE PESQUISA: DOS DESAFIOS ÀS PREMISSAS INVESTIGATIVA

2.6.1 Síntese das Contribuições Identificadas

A revisão das literaturas educacionais analisadas evidencia um cenário paradoxal no campo da avaliação educacional brasileira. Por um lado, consolidaram-se avanços teóricos significativos que reconhecem o erro como recurso didático (Pinto, 1998; Silva, 2016; Rizzon, 2018), problematizam a crise da autoridade docente (Moser, 2012; Costa, 2021; Ravagnani, 2006) e valorizam a devolutiva formativa (Ribeiro, 2020; Oliveira, 2007; Vasques, 2022). Por outro lado, persiste uma fissura entre discurso e prática avaliativa, evidenciada pela ausência de protocolos operacionais que articulem esses três elementos em propostas pedagógicas integradas.

Esta fissura manifesta-se de múltiplas formas nos estudos analisados. Vasques (2022), sintetiza essa contradição ao evidenciar que os discursos docentes "evidenciam busca constante de que a avaliação seja pautada nos aspectos qualitativos", mas as práticas diárias permanecem presas a lógicas quantitativas. Ribeiro (2020), corrobora essa análise ao constatar que 92% dos docentes investigados reconhecem a importância da devolutiva, mas essa prática ocorre sem um protocolo formativo definido. Retamal (2020), complementa o diagnóstico ao observar que a formação inicial desenvolve consciência teórica sobre avaliação formativa, mas "as estratégias empregadas não se aplicam e/ou se transferem para a escola".

Essa clivagem entre teoria e prática constitui o ponto de partida para a presente investigação, que se propõe a ocupar o espaço intersticial identificado na literatura: a articulação operacional entre erro como recurso didático, autoridade docente dialógica e devolutiva formativa, sob a categoria inédita de "avaliação para a autonomia".

2.7 DAS LACUNAS ÀS PREMISSAS DE DEVOLUTIVA

A análise crítica dos desafios identificados na literatura orienta a formulação de quatro premissas fundamentais que estruturam a proposta de devolutiva a ser implementada e testada nesta pesquisa. Essas premissas emergem diretamente das lacunas identificadas e constituem tentativas de resposta aos problemas evidenciados nos estudos correlatos.

A primeira premissa refere-se à necessidade de diagnóstico compartilhado antes da prova. Retamal (2020), ressalta que muitos professores ficam reféns de padrões externos de

avaliação e não explicitam critérios ao estudante, gerando insegurança e dependência. Em resposta a essa limitação, a proposta de devolutiva desta pesquisa exige que o docente co-construa rubricas em diálogo com a turma, assegurando transparência dos critérios de avaliação e promovendo a internalização autorreguladora desses critérios pelos estudantes. Esta estratégia visa superar a lacuna identificada por Oliveira (2007), que constata a inviabilização de leituras qualitativas dos critérios avaliativos em contextos de sobrecarga docente.

A segunda premissa diz respeito à leitura formativa do erro no pós-prova. Rizzon (2018), demonstra que oficinas focadas na análise de equívocos elevam a autoeficácia do processo de aprendizagem oferecido pelo professor e a confiança e empoderamento discente, mas essa prática não se mostra muito comumente sistematizada no contexto específico da devolutiva de provas. A proposta desta pesquisa operacionaliza essa contribuição ao estabelecer que cada questão da prova, onde o aluno não atingiu o resultado esperado, será comentada individualmente pelo professor, seguida de correção coletiva com atenção especial aos itens que apresentaram maior incidência de erros. Esta estratégia visa superar a limitação identificada por Sibila (2012), que constata que concepções negativas do erro inibem a reflexão do estudante sobre seus próprios processos de raciocínio.

A terceira premissa refere-se ao reposicionamento da autoridade como cuidado epistêmico. Moser (2012) diagnostica que, no contexto da crise de autoridade, desaparece o respaldo que outorgava legitimidade à palavra do professor. A estratégia proposta nesta pesquisa responde a esse desafio ao reposicionar a autoridade docente: não como poder de punir, mas como competência de interpretar o erro e indicar caminhos futuros de aprendizagem. Esta abordagem visa superar o paradoxo identificado por Ravagnani (2006), segundo o qual o professor se vê compelido a controlar a indisciplina enquanto o discente interpreta qualquer gesto avaliativo como exercício de autoritarismo.

A quarta premissa diz respeito ao planejamento sistemático de devolutivas individualizadas. Ribeiro (2020) observa que a ausência de protocolo formativo definido impede que a prova cumpra função diagnóstica. O protocolo proposto nesta pesquisa inclui devolutiva individualizada na qual o professor amplia as explicações oferecidas na correção coletiva e, através do processo de construção de vínculo baseado no cuidado epistêmico, auxilia o aluno na construção de roteiro de estudos e plano de ação subsequente. Esta estratégia visa superar a limitação identificada por Barros (2007), que constata que a avaliação é utilizada como instrumento reflexivo, mas "ainda carece de articulação com a atividade de ensino real".

2.8 “AVALIAÇÃO PARA AUTONOMIA” COMO CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA

A articulação dessas quatro premissas fundamenta a proposição da categoria "avaliação para a autonomia" como contribuição teórica específica desta dissertação. Esta categoria emerge da constatação de que nenhum dos trabalhos analisados utiliza, de forma explícita, o binômio "avaliação + autonomia" como foco central de investigação. Mesmo nos casos em que a autonomia aparece como categoria analítica, como por exemplo em Barros (2007) ao abordar o professor reflexivo, não se identifica articulação metodológica específica com a prova ou com o diálogo sobre o erro.

A "avaliação para a autonomia" constitui-se como dispositivo pedagógico intencionalmente planejado para promover a independência intelectual do estudante, sua capacidade de autorregulação e seu protagonismo no processo de construção do conhecimento. Diferentemente da avaliação tradicional, centrada na mensuração de resultados, ou mesmo da avaliação formativa, focada no acompanhamento de processos, a "avaliação para a autonomia" orienta-se especificamente para o desenvolvimento da capacidade discente de autoavaliação, autorregulação e reconstrução autônoma de percursos de aprendizagem.

Esta categoria operacionaliza-se através de três movimentos integrados: (i) antes da prova, explicita critérios partilhados que promovem a internalização autorreguladora dos padrões de qualidade; (ii) durante a prova, legitima o esforço e acolhe o erro como elemento constitutivo da aprendizagem; (iii) depois da prova, media o erro como enunciado de novos percursos de estudo, consolidando a autonomia através do cuidado epistêmico.

2.9 CONTRIBUIÇÕES ESPERADAS PARA O CAMPO

A partir das lacunas identificadas na literatura, projetam-se três ordens de contribuição que esta pesquisa pretende oferecer ao campo da avaliação educacional.

Na dimensão científica, pretende-se suprir o vazio que ainda separa os debates sobre erro como recurso didático – conduzidos por Pinto (1998) e Sibila (2012) – das investigações que tratam da autoridade docente elaboradas por Costa (2021) e Vales, 2011), e das produções que versam especificamente sobre devolutivas formativas, como o estudo de Ribeiro (2020). Ao articular esses três eixos em um mesmo desenho empírico, almeja-se oferecer um quadro interpretativo integrado que acrescente robustez teórica ao campo da avaliação da aprendizagem.

Na dimensão pedagógica, propõe-se conceber e testar plano de devolutiva que combine rubricas negociadas antes da prova com análise colaborativa dos erros após a correção. Tal arranjo busca favorecer a internalização autorreguladora dos critérios de qualidade pelo discente, de modo a converter o erro em alavanca de aprendizagem e consolidar a avaliação como prática genuinamente formativa.

Na dimensão formativa, visa-se construir, a partir dos achados empíricos, programa de formação destinado aos docentes da escola pesquisada. Esse programa será explicitamente alinhado ao currículo vigente e calibrado às restrições de tempo e espaço de sala de aula, aspectos já apontados como críticos por Oliveira (2007) e Retamal (2020). Espera-se, assim, oferecer modelo replicável que auxilie os professores a transitar de práticas avaliativas meramente mensuradoras, e por vezes punitivas, para procedimentos que promovam autonomia discente e transformem a sala de aula em ambiente seguro de aprendizagem.

A revisão das pesquisas correlatas demonstra que existe consciência difusa sobre a necessidade de uma avaliação mais democrática e formativa, mas faltam modelos operacionais que conectem prova, erro e autonomia sob uma autoridade pedagógica legítima. Os estudos analisados oferecem contribuições valiosas em cada um dos três eixos temáticos identificados, mas raramente os articulam de forma integrada, mantendo o campo fragmentado entre diagnósticos sociológicos, proposições teóricas e experiências pontuais.

Esta fragmentação impede que os avanços conceituais se traduzam em transformações efetivas das práticas pedagógicas, perpetuando a clivagem entre discurso formativo e ações classificatórias. A presente pesquisa insere-se precisamente nessa lacuna, mobilizando a categoria inédita "avaliação para a autonomia" como tentativa de articulação teórica e operacional dos elementos identificados como fundamentais para a ressignificação das práticas avaliativas.

Quando a prova volta ao aluno apenas em forma de nota, a experiência avaliativa pode cristalizar-se na frustração; quando retorna como diálogo, disponibiliza de mais formas para alavanca-se para novos estudos. Esta síntese, emergente da análise das pesquisas correlatas, orienta o desenvolvimento dos capítulos subsequentes, nos quais se detalharão o referencial teórico que ancora a noção de aprendizagem, o desenho metodológico, os instrumentos de coleta e análise de dados, e a intervenção de devolutiva que será proposta.

Espera-se, assim, contribuir para o debate contemporâneo sobre práticas avaliativas democráticas, oferecendo evidências de que a prova – longe de ser inimiga da emancipação – pode converter-se em potente dispositivo de formação, desde que mediações qualificadas sejam intencionalmente planejadas e executadas. A avaliação, nessa perspectiva, cumpre função

emancipatória quando promove a autonomia do estudante e consolida uma autoridade docente fundada no cuidado epistemológico, e não no controle punitivo.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O ERRO COMO OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM

A reflexão sobre o papel do erro no processo de ensino-aprendizagem pode representar uma das mais significativas mudanças de paradigma na história da educação. Durante muito tempo, a tradição escolar esteve marcada por uma mentalidade punitiva, que interpretava o erro como falha moral ou incapacidade individual, conduzindo a práticas de avaliação seletivas e excludentes. Essa perspectiva não apenas desconsiderava a complexidade dos processos cognitivos, mas também reforçava desigualdades, tornando o erro sinônimo de fracasso.

A partir da segunda metade do século XX, impulsionada sobretudo pela obra de Jean Piaget e, posteriormente, pelas análises de Cláudia Davis no contexto brasileiro, consolidou-se uma concepção segundo a qual o erro é parte constitutiva da aprendizagem. Em vez de falha, o erro aparece nos estudos de Piaget (1929), como índice revelador das estruturas cognitivas em funcionamento, funcionando como motor de desequilíbrios que provocam reorganizações intelectuais. Na mesma direção, Davis e Espósito (1990) defendem que a avaliação escolar deve ser capaz de distinguir a natureza dos erros cometidos pelos estudantes, para que estes se tornem objeto de análise e reflexão possibilitando ao professor dialogar com o estudante mostrando novos caminhos e não servindo como desculpa para a punição.

Essa mudança não é meramente metodológica, mas epistemológica: trata-se de uma nova maneira de compreender o conhecimento, a aprendizagem e a função da escola, o erro deixa de ser um reflexo da incapacidade do aluno e se torna uma ferramenta fundamental para o professor, um sinal valioso do processo de aprendizagem em curso. Ao invés de simplesmente punir, o professor tem a oportunidade de identificar a origem dos erros e orientar os alunos em direção à superação de suas dificuldades, fomentando o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e de pensamento crítico. Portanto, o tratamento do erro não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um pilar da avaliação formativa, que vê em si uma oportunidade de interação e de enriquecimento da aprendizagem. Essa perspectiva não apenas torna a escola mais inclusiva, mas também a transforma em um ambiente de desenvolvimento intelectual, onde o conhecimento é construído de forma dinâmica e participativa, e não apenas transmitido.

A partir dessa compreensão, a discussão sobre o papel do erro nos leva diretamente a aprofundar a base teórica que sustenta essa mudança de visão. É nesse ponto que a epistemologia genética de Jean Piaget se torna o foco central. No próximo capítulo, exploraremos como a teoria piagetiana sobre o desenvolvimento cognitivo e a construção do

conhecimento oferece um quadro explicativo para a análise do erro, apresentando-o não como uma anomalia, mas como um desequilíbrio necessário que impulsiona a acomodação e a assimilação, e que são os mecanismos que levam à reestruturação dos esquemas epistêmicos e didáticos abordados na sala de aula.

3.1.1 A epistemologia genética de Jean Piaget

A teoria de Piaget é fundamental para a compreensão do processo de aprendizagem, pois promove uma redefinição epistemológica do conhecimento. Em vez de ser visto como uma mera cópia passiva da realidade ou como o simples desdobramento de ideias inatas, o conhecimento é aqui concebido como um processo ativo e dinâmico de construção. O sujeito, em sua interação com o mundo, não apenas recebe informações, mas as organiza e reinterpreta, gerando estruturas cognitivas cada vez mais complexas.

Conforme explicitado por Piaget (2013), a inteligência se desenvolve a partir de interações contínuas entre o sujeito e o objeto de conhecimento, que são mediadas por "esquemas de ação". Esses esquemas representam os padrões de pensamento e comportamento que a criança utiliza para interagir com o ambiente e são constantemente modificados. Essa modificação ocorre por meio de dois processos indissociáveis: a assimilação, que é a incorporação de novos objetos ou informações aos esquemas já existentes, e a acomodação, que é a alteração desses esquemas para que se ajustem às novas realidades. A constante busca por um estado de equilíbrio entre esses dois processos é o motor do desenvolvimento cognitivo.

A inteligência é, portanto, uma adaptação. Ela assimila a realidade às estruturas mentais já constituídas e, ao mesmo tempo, acomoda essas estruturas às pressões do meio. Este duplo processo de assimilação e acomodação nunca cessa e constitui a equilíbrio, pela qual a inteligência se desenvolve em direção a formas sempre mais estáveis e complexas (Piaget, 2013, p. 15).

Essa formulação piagetiana revela uma das mais significativas viradas de chave na história da educação: a de que o conhecimento não é um produto acabado e estático, mas sim o resultado de um processo dinâmico e ininterrupto de construção. Nesse paradigma, o intelecto é concebido como um organismo vivo, que se desenvolve e se adapta por meio de constantes interações com o meio.

É nesse contexto que o erro assume uma nova e crucial função. Longe de ser uma falha a ser punida ou um sinal de incapacidade, ele se torna um indicador valioso do processo de aprendizagem em andamento. O erro sinaliza o momento exato em que os esquemas mentais

do aluno, construídos a partir de experiências anteriores, já não são suficientes para assimilar uma nova informação ou lidar com um novo problema. Esse descompasso, esse desequilíbrio cognitivo, é o motor que impulsiona a mente a buscar novas soluções.

É neste ponto que a acomodação se torna necessária. A mente é forçada a reestruturar seus esquemas, a criar conexões e a desenvolver formas mais complexas de pensar. Portanto, o erro é um convite à reorganização intelectual, um sinal de que o indivíduo está se deparando com algo que desafia suas estruturas atuais, abrindo caminho para o surgimento de um conhecimento mais profundo e robusto.

Essa visão afasta-se drasticamente das pedagogias tradicionais de sua época, que viam a aprendizagem como um processo passivo, quase como um "esvaziamento" do aluno. Nessas abordagens, o conhecimento era um conjunto de informações prontas para serem "decoradas", e a avaliação, uma forma de verificar se a memorização havia sido bem-sucedida.

Piaget (2013), rompe com essa ideia ao defender que "o pensamento reconstrói ativamente os objetos". Para ele, o aluno não é um receptáculo vazio, mas um protagonista. O cérebro não apenas armazena dados, mas os processa, os reorganiza e os compreende, desenvolvendo o que se denomina de estruturas cognitivas. Assim, aprender não é um ato de acumular informações, mas sim um processo de reestruturar a realidade mentalmente, um trabalho intelectual genuíno que leva a uma compreensão mais profunda do mundo.

No âmbito de sua epistemologia, Piaget questiona a ideia de que o conhecimento, mesmo em campos abstratos como a lógica e a matemática, é simplesmente herdado ou absorvido passivamente. Ele argumenta que o intelecto humano é inerentemente ativo, e o processo de aprendizagem não se restringe à mera recepção de conceitos. Pelo contrário, o pensamento individual precisa se engajar ativamente com esses conceitos, "reconstruindo-os por intermédio de operações psicologicamente reais" (Piaget, 2013, p. 42). Essa perspectiva ressalta que o conhecimento é um processo contínuo de construção e reconstrução, onde o sujeito é o protagonista da sua própria aprendizagem, mesmo diante de objetos abstratos.

Mesmo que o direito de abordar a natureza dos entes lógico-matemáticos seja recusado à psicologia da inteligência, ocorre que o pensamento individual não poderia permanecer passivo diante das Ideias (ou dos signos de uma linguagem lógica), tampouco na presença dos entes físicos; além disso, para assimilá-los, ele irá reconstruí-los por intermédio de operações psicologicamente reais" (Piaget, 2013, p. 42).

Esse trecho, de caráter epistemológico, possui implicações pedagógicas profundas, pois demonstra que o aprendizado vai além da simples reprodução de informações. O aluno não é

um mero recipiente; ele reconstrói ativamente os objetos de conhecimento, reinterpretando-os por meio de suas próprias operações cognitivas.

Nesse processo de construção, o erro é uma parte intrínseca e inevitável. Cada tentativa do aluno de assimilar uma nova informação gera um desequilíbrio cognitivo, provocando tensões, aproximações e desvios. O erro, portanto, não é um fracasso, mas sim uma etapa fundamental na reestruturação do pensamento, um guia para que o aluno possa aprimorar suas estratégias e alcançar uma compreensão mais robusta. Além disso, Piaget (1929) enfatiza em suas pesquisas clínicas sobre as concepções infantis, que o raciocínio da criança deve ser acompanhado em seus próprios termos. O erro, nesse caso, não é ausência de verdade, mas expressão da lógica de um estágio de desenvolvimento:

A única maneira de evitar tais dificuldades é abrir mão de qualquer questionário fixo. A criança não deve ser levada a escolher entre duas respostas prontas, pois frequentemente escolherá a que lhe pareça mais agradável ou menos cansativa. Devemos acompanhar o pensamento da criança e deixá-la falar livremente, sem lhe impor as categorias do pensamento adulto. Esse é o único meio de obter dela uma resposta sincera e espontânea.” (Piaget, 1929, p. 2-4, tradução nossa).

Essa recomendação metodológica reforça a tese de que o erro é diagnóstico: ele revela o modo como a criança organiza a realidade. Ao invés de ser eliminado, deve ser compreendido como manifestação legítima de um nível de pensamento. O professor que segue esse princípio não busca apenas a resposta correta, mas a lógica que orienta o erro, transformando-o em instrumento de leitura da aprendizagem.

Essa recomendação metodológica tem um impacto profundo na prática pedagógica, pois eleva o erro à condição de ferramenta diagnóstica. O erro deixa de ser um problema a ser eliminado e se torna uma janela para a mente do aluno, revelando a forma como ele está organizando a realidade e construindo seu conhecimento.

Visto isso, ao invés de simplesmente corrigir o erro e seguir adiante, o professor deve se aprofundar, buscando compreender a lógica que o originou. A resposta à investigação e interpretação do erro pode revelar que o aluno entende alguns saberes prévios que podem gerar pistas para novas abordagens metodológicas que auxiliarão, tanto professor como aluno, ao encontro com o saber esperado.

Ao adotar essa perspectiva, o professor transforma o erro em um instrumento de leitura da aprendizagem. Ele não está mais focado apenas na resposta correta, mas sim no processo de pensamento que levou a ela. Essa abordagem não só personaliza a educação, mas também fortalece a relação entre professor e aluno, criando um ambiente de confiança onde o erro é

valorizado como uma etapa natural e essencial da experimentação e, conseqüentemente, do aprendizado.

Por fim, Piaget e Inhelder (2000) sistematizam esse processo ao descrever a equilibração como mecanismo fundamental, pois a aprendizagem não é apenas um acúmulo de informações, mas um mecanismo de adaptação contínua do indivíduo ao ambiente. Nessa perspectiva, o desenvolvimento cognitivo é impulsionado por um processo fundamental que eles chamam de equilibração, uma força interna que busca manter um balanço entre os conhecimentos que o indivíduo já possui e as novas informações que ele recebe do meio. É por meio desse processo que o intelecto se aprimora, pois cada nova experiência é filtrada e integrada às estruturas de pensamento existentes.

De acordo com esta visão, a filtragem ou modificação do estímulo chama-se assimilação; a modificação dos esquemas internos para se ajustarem à realidade chama-se acomodação. A longo prazo, o equilíbrio entre assimilação e acomodação constitui o que chamaremos de equilibração.” (Piaget; Inhelder, 2000, p. 6, tradução nossa).

Essa definição torna explícito que a aprendizagem se dá por um processo contínuo de ajustes. A equilibração não é estática, mas majorante: cada novo equilíbrio alcançado é mais rico que o anterior, porque incorpora tanto as conservações da assimilação quanto as transformações da acomodação. O erro, nesse contexto, não é anomalia, mas índice do desequilíbrio necessário à equilibração.

A compreensão do processo de aprendizagem à luz da epistemologia genética implica reconhecer que o conhecimento não se acumula de forma linear ou passiva, mas se constrói mediante sucessivas rupturas, perturbações e reorganizações. Nesse sentido, a noção de equilibração proposta por Piaget assume papel central: trata-se de um mecanismo dinâmico que regula a relação entre assimilação e acomodação, promovendo ajustes constantes nas estruturas cognitivas do sujeito. Cada desequilíbrio que emerge no confronto com a realidade não é um obstáculo a ser eliminado, mas um sinal de que a estrutura anterior já não dá conta de explicar o novo, exigindo uma reorganização qualitativa. Assim, a aprendizagem não pode ser reduzida a um simples acerto de respostas, mas deve ser entendida como um processo de equilibração progressiva, no qual os erros funcionam como índices indispensáveis de desenvolvimento.

É exatamente essa perspectiva que Piaget (1976, p. 86) formula ao definir a equilibração como majorante, ou seja, como um movimento que não retorna ao equilíbrio anterior, mas o supera, incorporando e ao mesmo tempo transformando-o:

O conceito central que nos parece impor-se na explicação do desenvolvimento cognitivo (quer se trate de história das ciências, quer de psicogênese) é, pois, o de um melhoramento das formas anteriores e os englobam em vista de um novo equilíbrio, ou seja, de uma 'equilíbrio majorante'. Nosso esforço consistiu em procurar-lhes os mecanismos, constituindo o problema em explicar suas duas dimensões inseparáveis: a compensação das perturbações responsáveis pelo desequilíbrio motivador da pesquisa e a construção das novidades que caracterizam a majoração" (Piaget, 1976, p. 86).

Essa definição torna explícito que a aprendizagem se dá por um processo contínuo de ajustes, em que cada novo equilíbrio alcançado é mais rico do que o anterior, pois conserva as aquisições já realizadas e, simultaneamente, abre-se a inovações que as ultrapassam. O erro, nesse quadro, deixa de ser anomalia ou falha pessoal, e passa a ser compreendido como a expressão visível do desequilíbrio necessário ao avanço cognitivo. Ao identificar as perturbações e buscar compensá-las, o sujeito elabora novos modos de pensar, desenvolvendo progressivamente sua autonomia intelectual. Desse modo, refletir sobre o erro significa, em última instância, revisitar o próprio núcleo da epistemologia da aprendizagem: não se trata apenas de um recurso metodológico, mas de um princípio estruturante do processo de conhecer.

Aprender, sob essa perspectiva, não é um processo passivo de absorção, mas uma atividade de construção e reconstrução incessante do conhecimento. O erro emerge, nesse contexto, como o sinal mais claro de que o processo está em andamento. Ele é o índice de um desequilíbrio — o momento em que os esquemas cognitivos de um indivíduo já não são suficientes para lidar com uma nova informação ou desafio. É esse descompasso que impele o intelecto a se reestruturar, a se ajustar e, finalmente, a se desenvolver com a mediação do professor atento e sensível.

Essa reinterpretação do erro, portanto, é a base para uma pedagogia genuinamente responsável e democrática. Ela exige do professor não apenas a capacidade de identificar a resposta incorreta, mas de decifrar a lógica por trás dela, transformando o engano em uma valiosa ferramenta de diálogo e reconstrução de relações, tanto a relação com o aprender como a relação entre professor e aluno. Ao invés de punir, o educador pode guiar o aluno na busca por um novo equilíbrio, mais rico e complexo que o anterior. A equilíbrio majorante piagetiana, nesse sentido, é a metáfora perfeita para o desenvolvimento intelectual: cada erro superado não nos leva de volta ao ponto de partida, mas nos projeta a um patamar superior de compreensão.

É a partir dessa fundação teórica que o próximo capítulo se aprofundará na prática pedagógica, explorando como a tipologia do erro pode ser utilizada como um guia eficaz para a intervenção educativa.

3.1.1.1 O erro como motor do desequilíbrio e da aprendizagem

O lugar do erro na teoria de Piaget é inseparável da noção de desequilíbrio cognitivo. Se a equilibração é o processo pelo qual a inteligência conserva e transforma estruturas, o erro corresponde ao momento em que as estruturas existentes não conseguem assimilar uma nova situação. Ele é, portanto, sintoma da insuficiência, mas também condição necessária para a emergência de novas formas de organização do pensamento.

Nesse sentido, percebemos que o desenvolvimento intelectual não se dá de forma linear e progressiva, mas por meio de rupturas, desequilíbrios e subsequentes reorganizações, as quais deverão estar no radar do educador, pois a aprendizagem não avança na ausência de dificuldades, mas sim a partir delas. O erro, ao invés de ser um impedimento, torna-se o catalisador que impulsiona o aluno a acomodar suas estruturas mentais e alcançar um patamar cognitivo superior.

O pensamento não evolui de maneira contínua e regular. Cada nova aquisição traz consigo contradições, perturbações e desequilíbrios que exigem acomodações e reorganizações. É justamente no enfrentamento dessas dificuldades que o sujeito ultrapassa o estágio anterior, alcançando novas formas de equilíbrio, mais estáveis e poderosas do que as precedentes” (Piaget, 2013, p. 71).

Com isso, revela-se a nós que o erro, longe de ser um mero obstáculo, funciona como um verdadeiro trampolim para o desenvolvimento cognitivo. O estudante, ao se deparar com uma situação que contraria seus esquemas de pensamento prévios, é forçado a abandonar a zona de conforto intelectual. Esse conflito, que se manifesta por meio do erro, é o que impulsiona a mente a buscar novas soluções e a reajustar suas estruturas internas.

Nesse sentido, o erro adquire uma conotação profundamente positiva e construtiva. Ele não é uma falha a ser evitada, mas um indicativo de que a assimilação – o processo de encaixar novas informações em esquemas já existentes – não foi suficiente. O erro sinaliza, de forma clara, que a acomodação precisa ser acionada, ou seja, que o indivíduo precisa modificar seus esquemas para que se ajustem à nova realidade. É nesse momento de reorganização que ocorre o verdadeiro aprendizado, tornando o erro um componente essencial e inevitável no processo de construção do conhecimento. Seguindo nessa linha, Piaget e Inhelder (2000) reforçam essa perspectiva, mostrando que a aprendizagem é uma sucessão de tentativas, correções e reequilibrações:

O desenvolvimento intelectual não é feito de acúmulos lineares, mas de reequilibrações sucessivas. Cada vez que a criança encontra uma contradição entre seus esquemas e os dados da realidade, ela é levada a modificar sua conduta. É por isso que o erro tem um papel essencial: ele assinala o ponto de desequilíbrio que deve ser superado pela construção de novas coordenações.” (Piaget; Inhelder, 2000, p. 112, tradução nossa).

Aqui, o erro aparece como um indicador privilegiado dos momentos em que o sujeito se vê diante de contradições. Ele é, portanto, um dado diagnóstico, mas também um momento formativo, porque desencadeia o processo de equilíbrio. Longe de ser um sinal de incapacidade, o erro demonstra que o aluno está ativamente engajado na tentativa de dar sentido a uma nova situação, mobilizando suas estruturas cognitivas para lidar com um desequilíbrio. O professor, ao identificar e analisar esse erro, pode compreender o raciocínio subjacente do aluno e intervir de maneira mais precisa e eficaz, orientando o processo de acomodação.

Piaget (1929), em suas entrevistas clínicas com crianças, mostra como o erro é parte natural do raciocínio infantil. Ao tentar compreender fenômenos do mundo, como o movimento dos astros ou a origem dos rios, as crianças formulam explicações que para o adulto soam "erradas", mas que expressam a lógica de seu estágio. Por exemplo, a criança pode acreditar que a lua "acompanha" as pessoas enquanto caminham, não por uma falha de percepção, mas porque seu pensamento ainda é egocêntrico, ou seja, centrado em si mesma. Esse tipo de erro revela como a criança está tentando construir sua própria teoria sobre o mundo, usando as ferramentas intelectuais que já possui, mas que expressam a lógica de seu estágio:

As crianças explicam frequentemente os fenômenos por analogias com sua própria atividade. Assim, um rio corre porque ele quer correr, o sol se deita porque está cansado, as nuvens andam porque têm pés invisíveis. Essas respostas, longe de serem simples erros, exprimem uma forma de pensamento coerente, que revela como a criança projeta sua experiência sobre os objetos.” (Piaget, 1929, p. 56-57, tradução nossa).

Esse exemplo ilustra que tais erros não são sinais de ignorância, mas indicadores de um modo de pensar centrado na experiência imediata e no egocentrismo cognitivo. O professor que interpreta esses erros sob a ótica piagetiana compreende que eles são etapas necessárias na construção de noções mais objetivas e descentralizadas.

Ainda seguindo essa lógica, Piaget (1965) descreve como as concepções das crianças sobre regras e justiça se transformam a partir de erros e contradições. A passagem da obediência unilateral para o respeito mútuo é marcada por equívocos que fazem parte do desenvolvimento:

Para as crianças pequenas, as regras são sagradas e imutáveis, pois vêm da autoridade adulta. Mais tarde, no entanto, começam a perceber contradições e a questionar as

regras, chegando a considerá-las como fruto de acordo entre iguais. Essa evolução não ocorre sem erros, mas são precisamente esses equívocos que indicam a transição entre a heteronomia e a autonomia.” (Piaget, 1965, p. 84-85, tradução nossa).

A partir dessa perspectiva, o erro se revela não apenas como um indicador da construção do raciocínio infantil, mas como um elemento importante para o avanço do desenvolvimento intelectual. Ele permite à criança superar a visão de que a regra é algo externo e imposto, para compreendê-la como um produto de cooperação e negociação social. A lógica subjacente é a mesma do desenvolvimento intelectual: os erros não são desvios a serem eliminados, mas sinais de transição que marcam a passagem de um estágio de pensamento para outro.

Do ponto de vista pedagógico, essa nova compreensão do erro impõe uma mudança radical na postura do educador. Em vez de simplesmente corrigir o erro como uma falha a ser punida, o professor deve interpretá-lo como uma janela para o pensamento do aluno. O erro não só revela os limites atuais da compreensão de um estudante, mas também aponta para as suas potencialidades futuras. Ele indica precisamente onde os desequilíbrios cognitivos estão ocorrendo e, por isso, onde a intervenção pedagógica pode ser mais eficaz.

O professor, ao analisar a lógica por trás de um erro, pode criar situações de aprendizagem que desafiem os esquemas mentais do aluno e provoquem as necessárias reequilibrações, transformando o erro, que antes era visto como um obstáculo, para torná-lo um trampolim para o aprendizado. Essa perspectiva será decisiva para a contribuição de Davis e Espósito (1990), que propõem uma tipologia dos erros escolares. Antes, porém, é importante destacar que, para Piaget (2013), a equilíbrio não é apenas reguladora, mas majorante:

A equilíbrio não se limita a restaurar o equilíbrio anterior. Cada desequilíbrio superado leva a uma forma de equilíbrio nova, mais abrangente e mais estável. É nesse sentido que falamos em equilíbrio majorante: cada correção de erro não é simples restauração, mas avanço, construção de novas estruturas.” (Piaget, 2013, p. 102).

Embora a epistemologia genética nos ofereça um quadro poderoso para reavaliar o erro, é fundamental evitar uma visão simplista ou romântica. Nem todo erro é, por si só, um sinal de progresso ou uma pista valiosa de aprendizagem. A tese de que o erro é um motor para o desenvolvimento intelectual não deve ser banalizada. É preciso distinguir entre os erros que indicam um genuíno processo de equilíbrio e aqueles que são apenas fruto de desatenção, falta de conhecimento prévio ou simples distração.

É nessa distinção que uma ótima análise se torna indispensável. Conforme argumentam Davis e Espósito (1990), para que o erro se torne uma ferramenta pedagógica eficaz, os educadores precisam ir além da mera aceitação e aprender a identificar e classificar as tipologias

dos erros. É essa capacidade de discernimento que permitirá ao professor entender a natureza de cada equívoco, aplicando a intervenção correta de forma consistente e eficiente na sala de aula, transformando a observação em ação pedagógica.

3.1.2 A Tipologia do Erro: Da Epistemologia à Prática Pedagógica

Ao dialogar com a epistemologia genética de Piaget, as pesquisadoras Cláudia Davis e Yara Lúcia Espósito introduzem uma contribuição decisiva para o campo da avaliação escolar: a distinção entre diferentes tipos de erro. Essa diferenciação não se trata de um detalhe técnico, mas de uma mudança epistemológica e pedagógica de grande alcance. Em vez de considerar todos os erros como equivalentes — uma visão ainda predominante nas práticas avaliativas tradicionais —, Davis e Espósito (1990) demonstram que eles possuem naturezas distintas e, por isso, exigem respostas pedagógicas também diferenciadas.

Aa autoras denunciam, com veemência, que muitos educadores que se autodenominam "piagetianos" incorrem no grave equívoco de tratar todos os erros como construtivos. Essa abordagem ignora o fato de que nem todos os erros indicam um avanço cognitivo, sendo que alguns podem ser apenas falhas de procedimento, falta de atenção ou, ainda, a ausência de estruturas cognitivas necessárias para a tarefa. Visto que existem erros que não indicam avanços cognitivos, mas apenas falhas de procedimento ou mesmo ausência de estruturas necessárias observamos que:

A grande maioria dos professores que dizem seguir uma abordagem piagetiana não separa o joio do trigo, ou seja, considera todos os ‘erros’ cometidos pelos alunos como ‘construtivos’ de estruturas cognitivas. Este fato, cuja gravidade não pode ser menosprezada, tem sérias consequências para a avaliação escolar: significa que erros de distintas naturezas estão sendo tratados de forma idêntica, quando exigem, para sua eventual superação, condutas pedagógicas diferenciadas.” (Davis; Espósito, 1990, p. 6).

Essa provocação é fundamental para a pedagogia contemporânea, pois alerta para um risco recorrente: a banalização do termo "erro construtivo". Se todo e qualquer erro for considerado construtivo, perde-se a capacidade diagnóstica da avaliação e, consequentemente, a possibilidade de intervenção pedagógica adequada. O erro, quando não classificado, perde seu poder de revelar as lacunas e as potencialidades do pensamento do aluno, reduzindo a avaliação a um mero checklist de acertos e erros resultando em um instrumento que apenas mensura acerto e os transforma em notas. A partir da tipologia proposta pelas autoras, o erro retoma seu papel central como ferramenta de diagnóstico, fornecendo informações precisas

sobre a natureza da dificuldade do aluno e orientando o professor na escolha da melhor estratégia para apoiar o desenvolvimento do conhecimento.

Ressaltamos, ainda, que a análise de Davis e Espósito não contradiz Piaget, embora aprofunde e refine sua teoria para a aplicação na prática educacional. Enquanto Piaget nos oferece a base para entender o erro como um motor de desenvolvimento, as autoras nos dão as ferramentas para aplicá-la de forma criteriosa. O professor que aprende a distinguir entre um erro que decorre de uma etapa egocêntrica do pensamento (um erro construtivo) e um erro resultante de uma simples falta de atenção (um erro procedimental), consegue direcionar sua ação de maneira muito mais eficiente.

A intervenção para cada tipo de erro será diferente: enquanto o erro construtivo demanda um desafio cognitivo que force a acomodação, o erro procedimental pode exigir uma simples revisão ou a repetição de uma ação. Essa diferenciação não apenas otimiza o tempo e o esforço do educador, mas também respeita a jornada intelectual do aluno. A tipologia do erro, portanto, é a ponte que liga a teoria piagetiana à prática pedagógica de sala de aula que almejamos para o trabalho avaliativo contínuo e atento.

Nesse contexto, Davis e Espósito (1990) propõem, então, uma tipologia que distingue três grandes categorias de erro: procedimentais, construtivos e sistemáticos. Cada uma destas categorias expressa uma relação diferente entre o sujeito, o problema e as estruturas cognitivas disponíveis.

3.1.2.1 Erros procedimentais

Os erros procedimentais ocorrem quando o aluno já dispõe da estrutura cognitiva necessária para resolver uma tarefa, mas escolhe um caminho inadequado. São erros ligados a distrações, má aplicação de regras ou dificuldades na execução.

A criança possui a estrutura de pensamento necessária à solução da tarefa, mas selecionou procedimentos inadequados para tal. Supõe-se, neste caso, que a criança já dispõe do conjunto de esquemas, do ‘saber fazer’, que é necessário para a obtenção de sucesso. Este tipo de erro não se refere, assim, à construção de conhecimentos, mas ao emprego ou aprimoramento dos conhecimentos já construídos.” (Davis; Espósito, 1990, p. 7).

Um exemplo prático em matemática: ao resolver uma expressão numérica, o estudante sabe aplicar a ordem das operações, mas esquece de multiplicar antes de somar. O erro não revela ausência de compreensão conceitual, mas apenas um deslize, desatenção ou

esquecimento do procedimento. Nesse caso, a intervenção pedagógica não deve ser a de “ensinar o conceito novamente”, mas de ajudar o aluno a revisar seus passos, identificando onde o raciocínio se perdeu em algum momento. O professor, com isso, poderá inclusive questionar e estimular o aluno a se autoperceber, para entender os motivos que o levaram a isso.

Na prática de sala de aula, isso pode ser feito, por exemplo, pedindo ao aluno que explique oralmente cada etapa de sua resolução. Ao se ouvir, muitas vezes ele mesmo percebe o equívoco. Assim, o erro procedimental se torna ocasião para desenvolver metacognição – a capacidade de refletir sobre os próprios processos de pensamento, e, também mais um bom disparador para a autorregulação – capacidade que traz diálogo entre o saber e a autonomia para entender o que não sabe.

3.1.2.2 Erros construtivos

Os erros construtivos representam a categoria que mais se alinha com a perspectiva piagetiana do erro como um motor do aprendizado. Eles ocorrem quando o aluno ainda não domina todos os esquemas cognitivos necessários para resolver uma tarefa, mas, mesmo assim, tenta ativamente construir uma solução utilizando os recursos intelectuais que já possui, e experimentando possibilidades para gerar novamente equilíbrio. Esse tipo de erro não é uma falha de atenção ou procedimento, mas sim a manifestação de um desequilíbrio cognitivo saudável e necessário, indicando que o aluno está em pleno processo de acomodação de suas estruturas de pensamento. A mente está, de fato, em um estado de esforço genuíno para dar sentido a uma nova situação, utilizando a lógica que ela já domina, mesmo que essa lógica ainda não seja a ideal para a resolução do problema. É nesse embate entre o que o aluno sabe e o que ele precisa saber que o erro se torna o elo entre o conhecimento prévio e a nova aprendizagem.

A criança errou porque a estrutura de pensamento que possui não é suficiente para solucionar a tarefa: existem contradições entre as hipóteses construídas pelo próprio sujeito que implicam tanto uma dificuldade para compreender a questão quanto, e naturalmente, para selecionar uma estratégia de ação. (...) Trata-se, agora sim, de ‘erros construtivos’, na medida em que a criança modifica, neste processo, não só suas ações como, e sobretudo, sua forma de conceber o problema.” (Davis; Esposito, 1990, p. 7-8).

Esses erros são preciosos, porque revelam o aluno em pleno processo de construção cognitiva. O exemplo da fração ilustra isso perfeitamente: quando o aluno acredita que $\frac{1}{8}$ é maior que $\frac{1}{4}$ apenas porque 8 é maior que 4, ele está manifestando um raciocínio que, embora incorreto, é perfeitamente lógico para ele. Nesse momento, ele está aplicando à noção de fração

o que já sabe sobre números inteiros. Em vez de ser punido, esse erro deve ser aproveitado como ponto de partida para uma discussão sobre a natureza das frações – "o que significa partes de um todo?".

Esse tipo de situação é frequente em sala de aula e representa a oportunidade perfeita para o professor intervir. Ao propor atividades direcionadas e intencionais que ajudem o aluno a confrontar sua percepção inicial com novos esquemas explicativos, o educador transforma o erro em um trampolim. Por exemplo, utilizando materiais concretos, como pizzas ou barras de chocolate, o professor pode mostrar fisicamente que a parte de um oitavo é, de fato, menor que a de um quarto.

O erro construtivo, segundo Davis e Espósito (1990), é, portanto, a manifestação da assimilação em ação, um momento em que o aluno tenta encaixar uma nova informação em seus esquemas cognitivos existentes. Quando essa tentativa falha, gera-se um desequilíbrio que, longe de ser um problema, é o verdadeiro motor da aprendizagem. É a partir desse desequilíbrio que a mente é impulsionada a se acomodar, a reajustar suas estruturas para integrar o novo conhecimento de maneira mais coerente e precisa. A teoria de Piaget nos ensina que a aprendizagem não é um processo linear e contínuo, mas sim uma série de desequilíbrios e reequilíbrios que levam a uma compreensão cada vez mais complexa e refinada da realidade.

3.1.2.3 Erros sistemáticos

Por fim, Davis e Espósito (1990) demonstram que há uma categoria de erros que não revela uma tentativa de construção avançada, mas sim a ausência de estruturas cognitivas necessárias para a realização da tarefa. Nesses casos, o aluno não consegue compreender a tarefa em seus próprios termos e, conseqüentemente, não é capaz de perceber as contradições ou incoerências em seu raciocínio. O erro, aqui, não é um motor de desequilíbrio, mas um sintoma da falta de pré-requisitos para a aprendizagem em questão.

A criança errou porque não possui a estrutura de pensamento necessária à solução da tarefa, de onde decorre uma impossibilidade de compreender o que lhe é solicitado. (...) Cabe, então, perguntar como fazer para que as crianças percebam as contradições, desequilibrem-se e busquem superá-las, ultrapassando sua antiga forma de operar?" (Davis; Espósito, 1990, p. 8-9).

Um exemplo: pedir a um aluno dos anos iniciais que resolva uma equação algébrica como $2x + 5 = 15$ pode gerar respostas desconexas. Não porque ele esteja "errando" em um sentido construtivo, mas porque a estrutura do pensamento algébrico ainda não está formada.

Nesse caso, insistir na tarefa seria improdutivo. O papel do professor é propor situações preparatórias que ajudem a criança a construir os pré-requisitos para esse nível de raciocínio.

Na prática, isso implica que o professor precisa reconhecer o limite entre o que é um desafio produtivo (erro construtivo) e o que é uma exigência impossível (erro sistemático). O papel do educador, diante de um erro sistemático, não é corrigir o erro em si, mas sim retroceder e propor situações preparatórias que auxiliem a criança a construir os pré-requisitos fundamentais para esse nível de raciocínio. Avaliar com precisão esse limite é uma das competências mais sofisticadas e essenciais do trabalho docente, pois é o que permite que a aprendizagem seja significativa e respeite o tempo e as estruturas de desenvolvimento de cada estudante.

3.1.2.4 O papel do erro no desenvolvimento da autonomia discente

O tratamento do erro no processo de aprendizagem, não pode ser reduzi-lo a um simples equívoco a ser corrigido ou a uma falha a ser eliminada. O erro, compreendido sob uma perspectiva construtiva, constitui-se como um recurso pedagógico que permite ao aluno confrontar suas hipóteses, reorganizar seus esquemas de pensamento e avançar em direção a níveis mais elaborados de compreensão. Nesse sentido, a tipologia de erros proposta por Davis e Espósito (1990) adquire relevância não apenas como instrumento classificatório, mas como estratégia de metacognição e do estímulo à formação do pensamento autônomo. Mais do que rotular falhas, o que está em jogo é a capacidade de transformar o erro em oportunidade de reflexão, diálogo e reelaboração conceitual para novos caminhos de aprendizagem.

Essa compreensão encontra ressonância na teoria piagetiana, particularmente no conceito de equilíbrio. Para Piaget (1976), a aprendizagem não ocorre de forma linear, mas por meio de constantes desequilíbrios cognitivos, que surgem quando as estruturas de pensamento do sujeito não são suficientes para explicar determinada situação. O erro, nesse sentido, é a expressão concreta desse desequilíbrio: ele revela os limites momentâneos da compreensão e, ao mesmo tempo, abre espaço para que novos esquemas sejam construídos. O processo de equilíbrio, portanto, opera como um mecanismo regulador que busca restabelecer a coerência interna do pensamento, não pela repetição mecânica de respostas corretas, mas pela reorganização ativa e consciente das hipóteses formuladas.

Convém, aliás, insistir no fato de que nas duas interpretações o papel dos desequilíbrios e dos conflitos continua o mesmo, quanto ao mecanismo do desenvolvimento. Nos dois casos, realmente, são estes desequilíbrios que constituem

o móvel da pesquisa, pois sem eles o conhecimento permaneceria estático. Mas nos dois casos, igualmente, os desequilíbrios não representam senão um papel de desencadeamento, pois que sua fecundidade se mede pela possibilidade de superá-los, quer dizer, sair deles. É pois evidente que a fonte real do progresso deve ser procurada na reequilibração, naturalmente, no sentido não de um retorno à forma anterior de equilíbrio, cuja insuficiência é responsável pelo conflito ao qual esta equilibração provisória chegou, mas de um melhoramento desta forma precedente. Entretanto, sem o desequilíbrio, não teria havido 'reequilibração majorante' (designando-se assim a reequilibração com melhoramento obtido) (Piaget, 1976. p. 19).

A reflexão sobre o erro como motor do desenvolvimento cognitivo exige que repensemos o papel da escola para além da simples correção de falhas. Se, conforme Piaget (1976), os desequilíbrios constituem a condição necessária para desencadear processos de equilibração, cabe à instituição escolar criar as condições para que tais desequilíbrios se transformem em oportunidades de aprendizagem. Nesse horizonte, a proposta de Davis e Espósito (1990) adquire relevância ao deslocar o foco da avaliação classificatória para a construção cooperativa do conhecimento. O erro deixa de ser marca de incapacidade individual e passa a ser compreendido como possibilidade de reflexão, de debate coletivo e de reorganização das estruturas cognitivas.

Essa perspectiva coloca o professor em uma função essencialmente mediadora: ele não se limita a apontar respostas corretas ou incorretas, mas atua como instigador de perturbações cognitivas, promovendo situações em que os alunos possam explicitar suas hipóteses, confrontar diferentes pontos de vista e reelaborar seus raciocínios. Ao favorecer esse tipo de interação, o docente estimula a emergência dos chamados conflitos sociocognitivos, condição que, segundo a epistemologia genética, é indispensável para que a aprendizagem não se reduza à reprodução, mas se converta em construção ativa do pensamento.

É nesse sentido que a tipologia de Davis e Espósito (1990) encontra plena articulação com o conceito piagetiano de equilibração. A classificação dos erros não é um fim em si mesma; ao contrário, é apenas o ponto de partida para desencadear processos reflexivos e dialógicos, nos quais a consciência do erro, a cooperação entre pares e a mediação docente convergem para a formação da autonomia intelectual. Essa concepção é explicitada na afirmação das autoras. Assim, a tipologia só pode ser plenamente compreendida quando vinculada à noção de equilibração: a classificação dos erros torna-se um ponto de partida para desencadear processos reflexivos e dialógicos, nos quais a consciência do erro, a cooperação entre pares e a mediação docente convergem para o desenvolvimento da autonomia intelectual.

Com isso posto, é nesse sentido que Davis e Espósito (1990) afirmam:

É função, portanto, da escola, levar a criança a refletir sobre os ‘porquês e os comos da ação’, nunca através da coação e sim da cooperação entre professores e alunos e entre os próprios alunos. Desta maneira, via cooperação, hipóteses individuais são discutidas, de modo que a troca de pensamento possibilite a apreensão de perturbações, acionando o processo de equilíbrio.” (Davis; Espósito, 1990, p. 9).

Essa afirmação retoma diretamente a pedagogia piagetiana e nos instiga a pensarmos possibilidades de mediações sensíveis e das relações respeitadas que serão oferecidas pelos docentes na díade ensino-aprendizagem para seus alunos. Pois a autonomia não surge do isolamento, como comentam Davis e Espósito (1990), mas sim da confrontação e do diálogo entre diferentes pontos de vista. Quando o professor e os colegas de sala colaboram para analisar a lógica por trás de um erro, o aluno é incentivado a refletir internamente e organizar seu raciocínio, a perceber as contradições e a buscar novas soluções e novos caminhos de estudo.

Conclui-se, portanto, que o erro não deve ser interpretado como um desvio a ser corrigido, mas como um operador pedagógico essencial para o desenvolvimento da autonomia discente. Ele inaugura o espaço da dúvida, da problematização e do confronto de hipóteses, elementos sem os quais não há avanço cognitivo. Ao deslocar o erro da esfera da punição para a da reflexão coletiva, a escola assume sua função formadora em sentido pleno: a de criar condições para que os estudantes aprendam a pensar sobre seus próprios processos, desenvolvendo a capacidade de autorregulação e de diálogo crítico com o outro.

Nesse cenário, a avaliação se ressignifica como prática formativa, pois deixa de ser mero instrumento de classificação e passa a funcionar como dispositivo de mediação. O professor, ao favorecer a socialização dos erros e ao estimular o debate em torno deles, não apenas conduz os alunos a novos equilíbrios cognitivos, mas também contribui para que aprendam a agir de maneira autônoma e responsável. Essa autonomia não se limita ao plano intelectual; ela se expande para a esfera moral, como destacou Piaget (1965), quando descreveu o movimento que vai do respeito unilateral à cooperação como marca do desenvolvimento ético.

Em termos contemporâneos, reconhecer o valor formativo do erro significa apostar em uma escola capaz de cultivar ambientes de segurança epistemológica, nos quais o estudante possa experimentar, arriscar e reconstruir seus saberes sem medo da reprovação. É nessa atmosfera de confiança e de cooperação que o erro se converte em potência criadora, promovendo tanto a aprendizagem significativa quanto a formação de sujeitos críticos, participativos e eticamente comprometidos com a coletividade.

3.1.3 Articulação entre Piaget e Davis

A perspectiva piagetiana compreende o erro como momento constitutivo do processo de equilíbrio, em que perturbações cognitivas desencadeiam assimilações e acomodações até um novo equilíbrio. Davis, por sua vez, operacionaliza essa visão para o contexto escolar, distinguindo tipos de erro e propondo modos de intervenção avaliativa que preservam o caráter heurístico do equívoco e evitam confundir “qualquer erro” com “erro construtivo”. Quando aproximadas, as duas abordagens oferecem uma gramática comum: (a) a aprendizagem como construção ativa, (b) o conflito cognitivo como motor do avanço e (c) a avaliação como dispositivo de diagnóstico e regulação — não de punição.

Piaget demarca o papel ativo do sujeito na organização do real, contrapondo-se ao associacionismo. Em termos clássicos, define-se que a inteligência integra o dado externo à estrutura do sujeito (assimilação) e, reciprocamente, ajusta os próprios esquemas às exigências do meio (acomodação). Na edição utilizada, o autor observa:

[...] o mecanismo consiste em assimilação (comparável à assimilação biológica em sentido amplo): dados da realidade são tratados ou modificados de modo a tornarem-se incorporados à estrutura do sujeito. Em outras palavras, toda nova conexão se integra a um esquematismo existente. [...] A atividade organizadora do sujeito deve ser considerada tão importante quanto as conexões inerentes aos estímulos externos [...]. [...] o ponto de vista da assimilação supõe uma reciprocidade S-R; isto é, a entrada, o estímulo, é filtrado por uma estrutura que consiste nos esquemas de ação (ou, num nível mais elevado, nas operações do pensamento), os quais, por sua vez, são modificados e enriquecidos quando o repertório comportamental do sujeito se acomoda às exigências da realidade.” (Piaget; Inhelder, 2000, p. 24; tradução nossa).

A partir dessa matriz construtivista, Davis explicita que a escola precisa discernir a natureza dos erros para que a intervenção seja adequada — nem todo erro é “sinal de avanço”. Nas suas palavras:

[...] a grande maioria dos professores que dizem seguir uma abordagem piagetiana não separa o joio do trigo, ou seja, considera todos os ‘erros’ cometidos pelos alunos como ‘construtivos’ de estruturas cognitivas. Este fato, cuja gravidade não pode ser menosprezada, tem sérias consequências para a avaliação escolar — significa que erros de distintas naturezas estão sendo tratados de forma idêntica, quando exigem, para sua eventual superação, condutas pedagógicas diferenciadas. Diante de tais considerações, faz-se necessário discutir como entendemos o papel e a natureza dos erros na abordagem piagetiana, visando contribuir para que a avaliação do aproveitamento escolar se torne não só mais produtiva como, também, mais consequente.” (Davis; Espósito, 1990, p. 6).

Em síntese, Piaget (1976, 2013; Piaget; Inhelder, 2000) fornece a ontologia do erro como sinal de desequilíbrio produtivo e Davis e Espósito (1990) oferecem a metodologia para

diagnosticar e intervir sem diluir a potência epistêmica do equívoco, mas mostrando que, de certa forma, podem existir erros com potencial e erros que não demonstram caminhos de aprendizagem, insistindo na tese que de não se deve banalizar o processo do erro, contudo, deve-se ter clareza para analisá-lo sob uma ótica sensível e atenta.

A convergência entre as obras analisadas oferece ao professor um arcabouço sólido para uma prática pedagógica mais democrática, sensível e responsável. Ao abandonar a lógica punitiva que transforma o erro em falha moral, o educador se liberta para atuar como um mediador do conhecimento, um facilitador de descobertas. A compreensão da tipologia do erro permite que o professor não apenas observe o que o aluno errou, mas que entenda como e por que ele errou. Essa leitura precisa do processo cognitivo possibilita que a intervenção seja cirúrgica e respeitosa, propondo desafios que estejam na medida certa para provocar a experimentação e a reequilibração.

Em última análise, o que está em jogo é uma necessária mudança de paradigma: sair da rigidez da mensuração apenas para a fluidez da construção dialogada e sensível. O professor que domina a qualidade do erro em suas diversas manifestações não apenas ensina um conteúdo, mas forma um pensador autônomo, alguém que aprende a valorizar o processo, a ousar, a errar e a reconstruir.

É a partir desse delta de rio que a educação pode se tornar um espaço de liberdade intelectual, onde a curiosidade e a experimentação são tratadas como verdadeiros motores do aprendizado, transformando o erro em situação que gera dado para o educador atuar de forma atenta para a construção de saberes coletivos.

3.1.3.1 O erro como ferramenta diagnóstica

Os processos avaliativos que o professor desenvolve em sala de aula, na ótica piagetiana, devem entender que os erros cometidos pelas crianças deverão servir como recurso para novas aprendizagens e, na lógica de Davis e Espósito (1990), o professor deve ser capaz de distinguir o tipo de erro cometido pelas crianças, fornecendo-lhes condições para superá-los. Assim, consideramos que é tarefa do professor fazer com que o erro, paulatinamente, se torne um recurso observável pela criança e que a própria criança tome consciência de seu momento de aprendizagem. “Na verdade, para que o erro seja superado e o sucesso alcançado, é preciso que o professor o transforme em algo instrutivo.” (Davis e Espósito, 1990, p. 9).

Essa proposição é o ponto de convergência entre a teoria epistemológica do erro e sua aplicação prática. Ela sugere que a avaliação não se esgota no diagnóstico — ou seja, na

identificação do erro — mas se completa na intervenção e na comunicação por meio do diálogo, no qual o professor auxilia o aluno a tomar consciência do próprio equívoco. Ao se tornar "observável" pela criança, o erro deixa de ser um evento punível e se converte em um objeto de reflexão e análise. O educador, nesse sentido, atua como um mediador, transformando o erro em uma rica oportunidade instrutiva.

Essa perspectiva culmina em uma poderosa imagem-síntese do papel do erro na escola:

Isto só será possível reenquadrando o papel do erro no seio da escola: se este deixar de significar derrota, não há por que puni-lo, temê-lo ou evitá-lo. Ao contrário, o erro deve ser encarado como resultado de uma postura de experimentação, onde a criança levanta hipótese, planeja uma estratégia de ação e a põe à prova. Cabe ao professor ajudar seus alunos a analisarem a adequação do procedimento selecionado, encaminhando-os na busca de condutas mais ricas, complexas e diversificadas.” (Davis; Espósito, 1990, p. 10).

Essa proposição dialoga diretamente com o núcleo da presente dissertação. O erro, decorrente do ato de experimento pedagógico praticado pelo aluno – onde a criança levanta hipóteses e as testa – é a manifestação prática do processo de equilíbrio por autorregulação, quando identificado e mediado pelo professor. Dessa forma se entende que o desenvolvimento cognitivo não é fruto apenas da maturação biológica, da experiência física ou da interação social, mas principalmente da equilíbrio, um fator que coordena os outros três. Por seu intermédio, o ser humano tanto assimila a experiência quanto acomoda sua forma de pensar às demandas do ambiente. A postura de Piaget, como Davis e Espósito (1990) destacam, é tanto interacionista quanto construtivista.

A articulação entre a tipologia de erros (Davis e Espósito) e o processo de equilíbrio (Piaget) oferece um roteiro prático para o educador. Por exemplo, ao identificar um erro construtivo, o professor pode propor um problema isomorfo (com a mesma estrutura, mas com dados diferentes) ou utilizar o trabalho cooperativo para que o aluno entre em conflito com suas próprias ideias e, a partir daí, inicie um novo processo de reorganização.

Diante disso, o que observamos é precisamente a equilíbrio por autorregulação: conflitos são integrados pela coordenação progressiva de esquemas, rumo a estruturas mais reversíveis e a uma autonomia intelectual e moral que exige cooperação e argumentação. E, o mais importante, a escola pode cultivar essa autonomia ao tratar o erro não como uma ameaça, mas como a matéria-prima do pensar.

4 PUNIÇÃO E AUTORITARISMO: CRÍTICAS ÀS CONCEPÇÕES TRADICIONAIS DE AVALIAÇÃO

4.1 A CRÍTICA À MENTALIDADE PUNITIVA

A avaliação escolar, ao longo da história, foi amplamente marcada por práticas que visavam mensurar saberes e transformá-los em notas, às vezes passando por situações com caráter punitivo. A nota, mais do que um instrumento pedagógico, converteu-se em dispositivo de controle, seleção e exclusão, instaurando uma lógica de medo e submissão que atravessou gerações de estudantes. Essa perspectiva não só comprometeu a aprendizagem, mas também deixou marcas profundas nas memórias daqueles que vivenciaram a escola como espaço de humilhação e castigo.

O artigo publicado por Alves e Cabral (2015) apresenta uma pesquisa na qual investigam como professores em exercício rememoram suas experiências avaliativas. O estudo, de caráter autobiográfico e crítico, revela que, para muitos, a avaliação foi vivida como trauma, associada a práticas de coação e ao poder arbitrário do professor.

Os professores, ao falarem sobre suas experiências escolares, evocam lembranças de medo, ansiedade e dor. A avaliação aparece não como momento de aprendizagem, mas como julgamento implacável, marcado pela exposição pública do erro, pela ridicularização e pelo uso da nota como instrumento de punição.” (Alves; Cabral, 2015, p. 42).

Esse testemunho sintetiza a mentalidade punitiva que permeou a escola tradicional. O erro, em vez de ser compreendido como parte natural da construção do conhecimento, era transformado em motivo de vergonha. Assim, a avaliação deixava de ser um processo e se tornava uma sentença.

Tal mentalidade punitiva que marcou historicamente a avaliação escolar não pode ser compreendida apenas como um resquício de práticas pedagógicas arcaicas, mas como expressão de relações de poder e de uma lógica autoritária que atravessou gerações de estudantes e professores. A pesquisa de Alves e Cabral (2015) mostra como professores, ao revisitarem suas próprias memórias escolares, evocam experiências de violência, humilhação e arbitrariedade, revelando que a avaliação esteve frequentemente associada a um exercício de poder mais do que a um processo formativo. Esse aspecto é central para compreender como o erro foi historicamente interpretado não como possibilidade de aprendizagem, mas como sinal de fracasso e justificativa para o castigo.

A pesquisa revela que, das quarenta narrativas analisadas, trinta e uma expressam situações de abuso de poder, envolvendo discriminação, estigmatização e violência física ou simbólica, o que evidencia a força de uma herança autoritária na cultura escolar. Em uma das passagens mais contundentes, os autores afirmam:

A avaliação pedagógica não é só medida, juízo, narrativa, negociação e aprendizagem. É também poder, sanção, discriminação e exclusão. Na linguagem de Philippe Perrenoud, a avaliação tem os seus demônios, os seus 'não-ditos', os seus reinos privados e que a remetem para o lado escuro e recalcado da profissão (Alves; Cabral, 2015, p. 638).

Esse testemunho conceitual é corroborado por memórias de professores que vivenciaram, quando alunos, práticas de humilhação pública e castigo corporal como resposta ao erro. Um dos relatos narra:

Como forma de me penalizar, obrigou-me a permanecer na sala, em frente ao quadro, durante o período do almoço, não tendo, por isso, almoçado. Após o almoço, o professor entrou na sala e perguntou-me se já tinha chegado ao resultado, e, como continuava sem o perceber, respondeu que eu nunca iria ser ninguém, nunca chegaria a lado nenhum... Como é natural, este episódio marcou-me para o resto da minha vida (Alves; Cabral, 2015, p. 642).

Esses episódios evidenciam como a avaliação foi mobilizada como dispositivo de disciplinamento, em que a nota e a exposição do erro assumiam a função de controle social. Ao invés de se configurar como processo de aprendizagem, a avaliação se tornou um ritual de submissão, reforçando a distância entre professores e alunos e perpetuando uma lógica de exclusão.

Contudo, o mesmo estudo também aponta, ainda que minoritariamente, para práticas avaliativas emancipatórias, nas quais o erro e a dificuldade foram tratados como oportunidades de apoio e de estímulo. Essa contraposição mostra que, mesmo em contextos de forte tradição punitiva, sempre houve brechas para uma avaliação mais humanizadora, sustentada por confiança, valorização e encorajamento.

Assim, a análise de Alves e Cabral (2015) ajuda a compreender por que a crítica contemporânea à avaliação não pode ignorar sua dimensão histórica: a escola que herdamos carrega não apenas as metodologias de ensino, mas também as marcas de um sistema avaliativo que, por muito tempo, associou erro a fracasso e castigo.

A pesquisa de Alves e Cabral (2015) é particularmente potente porque mostra como essas práticas avaliativas foram internalizadas pelos alunos, que depois se tornaram professores.

Ou seja, a violência simbólica da avaliação punitiva não somente marcou a infância e juventude, mas também moldou modos de ser docente.

Muitos dos professores narraram que carregam consigo, até hoje, o peso de experiências traumáticas com a avaliação. Alguns confessam que ainda sentem ansiedade em situações de prova, mesmo como adultos. Essa memória, longe de ser esquecida, reaparece na própria prática pedagógica, seja pela reprodução dos mesmos modelos punitivos, seja pela tentativa consciente de rompê-los.” (Alves; Cabral, 2015, p. 45).

Essa passagem é fundamental porque revela a dimensão transgeracional da avaliação. A violência não se encerra no momento da prova: ela se cristaliza como memória e pode se reproduzir inconscientemente quando esses sujeitos assumem a posição de autoridade na sala de aula.

O artigo também dialoga com Pierre Bourdieu, quando mostra que a avaliação, em seu viés punitivo, funciona como mecanismo de reprodução das desigualdades sociais. Ao punir os erros sem oferecer condições de superação, a escola legitima diferenças de desempenho que, muitas vezes, refletem desigualdades de origem social.

A escola, ao sancionar os erros sem analisá-los pedagogicamente, naturaliza as desigualdades. O fracasso escolar aparece como responsabilidade individual, quando na verdade é resultado de processos estruturais de exclusão. A avaliação, nesse contexto, atua como violência simbólica.” (Alves; Cabral, 2015, p. 47).

Essa análise é crucial para a sua dissertação, pois coloca em evidência o contraste entre a mentalidade punitiva e a proposta da devolutiva formativa. Enquanto a primeira culpabiliza o aluno pelo erro, a segunda o acolhe como parte de seu percurso de aprendizagem.

O estudo de Alves e Cabral (2015) também permite refletir sobre o modo como a avaliação punitiva se articula com formas mais amplas de autoritarismo pedagógico. Ranjard, citado por Alves e Cabral (2015), descreve esse fenômeno como a “encarnação de pequenos demônios” que assombram a sala de aula: práticas que reforçam o poder do professor e silenciam a voz do aluno.

Os ‘demônios’ da avaliação são múltiplos: a humilhação pública, o prazer sádico em reprovar, a arbitrariedade na atribuição de notas, a indiferença às dificuldades dos alunos. Esses demônios se instalam no cotidiano escolar e se naturalizam, de tal forma que muitos professores nem percebem o quanto perpetuam práticas autoritárias.” (Alves; Cabral, 2015, p. 50).

A imagem dos “demônios” é potente porque dá concretude à experiência de violência escolar. Cada prática autoritária, isoladamente, pode parecer banal; juntas, constituem um sistema de poder que afeta profundamente a subjetividade dos alunos.

É nesse ponto que a análise deve se articular com Piaget e Davis. Enquanto Piaget (1976) nos lembra que o erro é motor do desenvolvimento, e Davis e Espósito (1990) mostram que sua análise é ferramenta de autonomia, os “demônios da avaliação” mostram o avesso: quando o erro é interpretado como falha moral, ele deixa de ser oportunidade de crescimento e se converte em marca de exclusão. Assim, compreender e criticar a mentalidade punitiva é condição para defender uma autoridade docente democrática, baseada no cuidado epistêmico e na mediação pedagógica, e não no medo.

4.1.1 A Autoridade que Educa: A Construção de Ambientes de Aprendizagem Democráticos

Anteriormente, vimos como a mentalidade punitiva, ancorada em práticas avaliativas autoritárias e disciplinadoras, produziu um imaginário escolar marcado pelo medo e pela humilhação. O erro, longe de ser reconhecido como parte da aprendizagem, foi transformado em marca de fracasso e em instrumento de exclusão. Essa herança autoritária evidencia o quanto a escola pode se aproximar do que Bertrand Russell chamou de autoridade coercitiva — um modelo de poder que se sustenta no medo, na repressão e na obediência cega.

É nesse ponto que a filosofia política de Russell se torna fundamental para repensar a autoridade docente. Russell (1977), formula o dilema central das sociedades modernas: como equilibrar o respeito à liberdade e à iniciativa individual com a necessidade de coesão social. Esse dilema, quando transposto para a educação, ajuda-nos a pensar sobre como o professor pode exercer sua autoridade sem cair no autoritarismo, e como é possível sustentar um espaço pedagógico em que a liberdade não se converta em anomia, mas em condição para a aprendizagem.

Russell inicia sua reflexão apresentando o problema fundamental da vida social:

O problema fundamental que tenho em vista considerar nestas conferências é este: como podemos combinar o grau de iniciativa individual, necessária para o progresso, com o grau de coesão social que é necessário para a sobrevivência?” (Russell, 1977, p. 13).

Esse dilema é diretamente aplicável à sala de aula: sem iniciativa, o estudante não aprende a pensar por si mesmo; sem coesão, não há comunidade de aprendizagem possível. A

autoridade docente, portanto, não pode se reduzir nem ao puro *laissez-faire*, que gera desorganização, nem ao puro autoritarismo, que gera submissão.

Em sua análise histórica, Russell distingue entre diferentes formas de autoridade. Nas sociedades primitivas, havia certa horizontalidade; com a complexificação das tribos, a lealdade passou a ser dirigida ao chefe, o que garantiu coesão sem violentar totalmente os instintos sociais:

A unidade do grupo e a cooperação no seio dele baseiam-se parcialmente no instinto, em todos os animais sociais, inclusive o Homem. [...] A lealdade ao grupo deve ter sido reforçada pela lealdade a um chefe. Numa tribo grande, o chefe ou rei deve ser conhecido de todos [...]. Deste modo, a lealdade pessoal comparada com a lealdade tribal possibilita um aumento no tamanho do grupo sem violentar o instinto.” (Russell, 1977, p. 103).

Essa distinção mostra que a autoridade legítima nasce quando a liderança é reconhecida, quando o poder se funda em um pacto de confiança e cooperação. Em contrapartida, a autoridade coercitiva se baseia no medo e na disciplina rígida. Russell dá o exemplo de Esparta:

Esparta foi louvada em toda a antiguidade por sua admirável coesão social, mas era uma coesão que jamais pretendeu abranger toda a população, exceto na medida em que o terror obrigava a lealdade ostensiva.” (Russell, 1977, p. 207).

Esse modelo é análogo à escola punitiva que Alves e Cabral (2015) denunciaram como espaço de humilhação e medo. Nela, a coesão da turma é obtida não pela confiança, mas pelo receio de notas baixas, castigos e exposições públicas do erro. Trata-se de um ambiente em que o professor atua como soberano absoluto, cuja autoridade é mantida pelo “terror” e não pelo diálogo.

Russell também analisa como, em civilizações centralizadas, a autoridade absoluta era legitimada pela religião e pela figura divina do rei:

Na primeira comunidade plenamente histórica, a do antigo Egito, encontramos um rei cujos poderes sobre um vasto território eram absolutos [...] grandes segmentos da população eram infelizes [...]. Sua estabilidade dependia da religião e da divindade do rei. A desobediência era considerada pecado, e a rebelião podia suscitar a ira dos deuses. [...] O resto do povo seria meramente disciplinado como hoje disciplinamos animais domésticos.” (Russell, 1977, p. 417).

A comparação com a escola autoritária é inevitável: professores que se veem como autoridades inquestionáveis acabam naturalizando a obediência cega, como se questionar fosse uma espécie de “pecado” escolar. Nesse modelo, a aprendizagem perde seu caráter de busca ativa e se transforma em adestramento.

Diante dessa análise, fica evidente que a tarefa do educador contemporâneo é deslocar-se da autoridade coercitiva para a autoridade legítima, baseada na confiança, no respeito mútuo e na cooperação. Essa passagem é condição para que a avaliação deixe de ser punitiva e se converta em devolutiva formativa, em que o erro seja tratado como dado de aprendizagem e não como falta moral.

Russell também adverte que a vida social não pode sufocar totalmente a liberdade individual, sob pena de produzir sujeitos infelizes e hostis. O mesmo raciocínio vale para a sala de aula. O autor afirma:

Sabemos hoje que uma vida que vai excessivamente contra o impulso natural deverá implicar efeitos de tensão que podem ser tão maus quanto dar rédeas soltas a impulsos proibidos. Pessoas que levem uma existência antinatural além de certo ponto são propensas à rivalidade, malícia e todas as maldades (Russell, 1977, p. 278).

Esse equilíbrio entre liberdade e ordem é exatamente o que define a autoridade democrática. Em vez de restringir a criatividade do aluno, o professor deve regulá-la, criando condições para que o impulso de aventura se realize de forma segura e formativa. Não se trata de eliminar os erros e experimentações, mas de garantir que eles aconteçam em um ambiente estruturado, em que os riscos sejam pedagógicos, e não punitivos.

O texto *A autoridade democrática na sala de aula* desenvolve essa aplicação pedagógica das ideias de Russell:

A autoridade, quando exercida de forma autoritária, pode gerar medo e desencorajar o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. Esse princípio se aplica com particular relevância ao ambiente educacional, onde a dinâmica entre professor e aluno pode ser profundamente impactada pela forma como a autoridade é exercida, especialmente em relação aos instrumentos de avaliação, como as provas.” (Russell, 1977, p. 41).

Aqui vemos o paralelo direto com os resultados da análise desenvolvida por Alves e Cabral (2015), quando o professor usa a prova como instrumento de poder e punição, destrói-se a autonomia discente. Em contrapartida, quando a autoridade é democrática:

A autoridade, em sua essência, não é intrinsecamente negativa. Ela se torna problemática quando se manifesta como uma força opressora que inibe a liberdade individual e a capacidade de questionamento. Em contraste, o autor defende a necessidade de uma ‘autoridade democrática’, que equilibre a necessidade de ordem e estrutura com o respeito pela autonomia e individualidade de cada pessoa.” (Russell, 1977, p. 42).

O diálogo que propomos com as teorias de Russell (1977) é que a sala de aula seja espaço de cooperação estruturada, em que o professor exerce sua autoridade, mas de modo dialógico, reconhecendo a voz do aluno. Assim:

A sala de aula democrática, em contraste com o modelo autoritário, se caracteriza por um ambiente de respeito mútuo, onde a autoridade do professor é exercida de forma equilibrada e dialógica. Nesse contexto, o aluno se sente encorajado a participar ativamente do processo de aprendizagem, a questionar, a expressar suas opiniões e a construir seu próprio conhecimento, compreendendo que as provas são apenas um instrumento de avaliação e *feedback* dentro de um processo contínuo de aprendizagem.” (Russell, 1977, p. 46).

A autoridade democrática não é a negação da autoridade, mas sua transformação em cuidado epistêmico. O professor continua sendo referência de saber, mas não como fonte exclusiva e inquestionável. Ele é mediador que organiza o espaço da aprendizagem de forma a garantir segurança para o erro, espaço para o questionamento e sentido para a cooperação.

Como ressaltado por Russell (1977), fica evidente que a educação precisa de uma autoridade que não reprima, mas que libere; que não controle pelo medo, mas que organize pela confiança; que não discipline como “animais domésticos”, mas que cuide de sujeitos pensantes e criativos. Essa concepção dialoga diretamente com a crítica à mentalidade punitiva, ao mostrar que o autoritarismo não é apenas ineficaz, mas também destrutivo para a aprendizagem e para a autonomia moral.

Se até aqui discutimos a transição do autoritarismo para a autoridade democrática, o próximo passo será analisar como o professor pode exercer sua autoridade como garantia de segurança epistêmica — condição fundamental para que o erro seja vivido como experimentação e a aprendizagem aconteça em ambientes verdadeiramente formativos.

4.1.2 A Autoridade nas Interações Docentes: Cuidado, Escuta e Regulação do Saber

O debate sobre autoridade docente vem se deslocando de uma lógica punitiva para horizontes mais democráticos. Ao revisitar a tradição, nota-se como a escola historicamente associou autoridade à punição e ao controle (Alves; Cabral, 2015). Em contraponto, Russell (1977) defendeu a ideia de uma autoridade democrática, na qual o professor mantém sua posição de referência, mas sem recorrer ao medo ou à coerção. Esse movimento nos permite propor a categoria da autoridade como cuidado epistêmico: um modo de exercer autoridade que assegura ao aluno a possibilidade de experimentar, errar e reconstruir saberes sem ser humilhado. O erro, nesse quadro, não é sinal de incapacidade, mas parte constitutiva do

processo de aprendizagem, já que se transforma em ocasião de desequilíbrio produtivo e reorganização cognitiva.

Essa concepção ganha densidade quando situamos a docência como prática interativa. Tardif e Lessard (2008) descrevem o trabalho docente como profissão de interações humanas, nas quais se entrelaçam dimensões cognitivas, normativas, afetivas e institucionais. Ensinar, portanto, não se reduz a aplicar técnicas, mas implica lidar com uma rede de significações, objetivos e vínculos que estruturam a vida da sala de aula. Nas palavras dos autores:

Em outras palavras, as interações na sala de aula se regem por diversas finalidades. Esse fenômeno parece-nos fundamental, já que significa que o trabalho docente não se reduz a uma relação instrumental do tipo 'meio-fim'. Na verdade, o trabalho docente pode ser definido como uma atividade heterogênea, composta, na qual encontram-se ações relacionadas a objetivos reais (obter ou modificar um comportamento, suscitar determinada reação de um aluno, realizar uma tarefa, etc.), ações relacionadas a normas (fazer respeitar a disciplina, privilegiar alguns valores, etc.), ações tradicionais (seguir os regulamentos da escola: fila, silêncio, disposição das carteiras, etc.) e ações afetivas (motivação, reação emocional da professora, inúmeros laços afetivos com os alunos, etc.) (Tardif; Lessard, 2008, p. 233).

O que se destaca aqui é que a docência não é apenas um conjunto de tarefas funcionais, mas um trabalho de interações, em que o erro do estudante precisa ser compreendido como parte integrante da tessitura pedagógica. Punir o erro, nesse sentido, equivale a romper o tecido interacional que sustenta a aprendizagem. Por isso, o cuidado epistêmico é a postura pela qual o professor transforma o erro em dado de interação, em ponto de partida para devolutivas que ampliam sentidos e caminhos de estudo.

Essa perspectiva também encontra eco no pensamento de Sacristán (2000), para quem o currículo só ganha vida na prática cotidiana das aulas, isto é, nas mediações e decisões concretas dos professores. Avaliar e devolver não são momentos externos ao ensino, mas fazem parte da própria constituição do currículo em ação. Assim, se a autoridade se exerce como cuidado epistêmico, o professor cumpre simultaneamente uma função de regulador das normas escolares e de mediador das experiências de aprendizagem.

Nessa chave, Tardif e Lessard (2008) insistem na centralidade da interatividade para compreender o ofício docente. Eles afirmam:

A interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos. Isto significa que a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço - no sentido do espaço marinho ou aéreo - no qual ele penetra para trabalhar. Por isso, como já mencionamos várias vezes, ensinar é um trabalho interativo (Tardif; Lessard, 2008, p. 235).

Portanto, pensar a autoridade docente sob o prisma do cuidado epistêmico é reconhecer que sua legitimidade não decorre do poder de punir, mas da capacidade de sustentar ambientes interativos seguros, nos quais o aluno é encorajado a assumir riscos cognitivos e a reconstruir seus saberes no diálogo com o professor e com os pares.

A análise é didática: se a aula existe como espaço de significações compartilhadas, então punir o erro equivale a minar o próprio tecido interacional da aprendizagem. O que chamamos de cuidado epistêmico é justamente o esforço docente em transformar o erro em dado de interação, objeto de devolutiva, oportunidade de renegociar sentidos.

É nesse ponto que as memórias descritas na pesquisa de Alves e Cabral (2015) se revelam tão significativas. Os professores entrevistados lembram-se da avaliação como espaço de medo, humilhação e exposição pública. Nesses contextos, a autoridade se apresentava como poder coercitivo, semelhante ao que Russell (1977) denunciava em sociedades centralizadas, em que a obediência era mantida pela força e pelo terror. Nas palavras de Alves e Cabral (2015):

Os professores, ao falarem sobre suas experiências escolares, evocam lembranças de medo, ansiedade e dor. A avaliação aparece não como momento de aprendizagem, mas como julgamento implacável, marcado pela exposição pública do erro, pela ridicularização e pelo uso da nota como instrumento de punição.” (Alves; Cabral, 2015, p. 42).

A experiência aqui relatada mostra que, quando a autoridade se exerce como autoritarismo pedagógico, o erro deixa de ser motor de equilíbrio, como menciona Piaget (2013), ou objeto de reflexão, como abordado por Davis e Esposito (1990), convertendo-se em marca de fracasso. O “cuidado epistêmico”, em contrapartida, significa transformar o erro em observável para a criança, assim defende Davis e Espósito (1990), permitindo que ela tome consciência de seus processos de pensamento. Nessa chave se dá, de forma intencional, a mediação do professor, ou como nos propõe Tardif e Lessard (2008) por meio da interatividade.

Tardif e Lessard (2008) destacam ainda que o professor, imerso na ação, precisa constantemente interpretar e oferecer significações, mobilizando não apenas dimensões cognitivas, mas também afetivas e morais:

As tramas interativas cotidianas entre professores e alunos são complexas, pois, ao mesmo tempo, estão em ação rotinas e fases de iniciativas, de interpretações, de intervenções pontuais, bem como a maioria dos componentes do ser humano: a moralidade, a afetividade, a cognição, a vontade e a capacidade de agir sobre o outro, de seduzi-lo, de dominá-lo, de obter seu respeito [...] a personalidade do professor torna-se uma parte integrante da interação [...] a pedagogia é, antes de mais nada,

uma ação falada e significativa, em suma, uma atividade comunicada.” (Tardif; Lessard, 2008, pp. 247-248).

A implicação segue uma linha bastante definida: a autoridade como cuidado epistêmico não é apenas transmissão de saberes, mas gestão ética da interação. Ao criar um clima comunicativo de respeito, o professor possibilita que o aluno exponha suas hipóteses e erros sem medo de ridicularização ou sem se encontrar com o sentimento de incompetência pessoal, pois o erro, para o aluno, faz parte do processo de aprendizagem. É esse clima que sustenta o “ambiente seguro” em que a aprendizagem se dá.

Sacristán (2000) amplia essa visão ao definir a sala de aula como um microssistema educativo, regido por coordenadas de espaço, tempo, papéis e normas. Para ele, a aprendizagem não ocorre no vazio, mas em contextos organizados, que modelam tanto os comportamentos dos professores quanto os processos de aprendizagem dos alunos. Em suas palavras:

Desde colocações mais compreensivas, auspiciadas por uma maior influência dos esquemas sociológicos e antropológicos nos paradigmas que guiam a pesquisa educativa e o pensamento pedagógico sobre bases científicas, se tende a enfocar mais diretamente a situação ecológica da aula como elemento de análise significativa, ressaltando o valor do contexto de ensino como modelador dos processos de aprendizagem do aluno e também dos esquemas de comportamento dos professores. Acompanhando essas colocações ecológicas, a aula se configura como o microssistema educativo mais imediato definido por certos espaços, certas atividades, certos papéis a serem desempenhados e certa forma de distribuir o tempo, certas coordenadas organizativas, etc. Este meio se mantém como algo constante no tempo e é bastante semelhante de umas situações para outras, ao estar em boa parte definido institucionalmente, de forma prévia a qualquer enfoque original por parte dos professores. (Sacristán, 2000, p. 203-204).

Essa leitura é reveladora: se a aula é, ao mesmo tempo, espaço interativo (Tardif; Lessard, 2008) e microssistema organizado (Sacristán, 2000), então a autoridade docente precisa ser compreendida como gestão dessas interações dentro de estruturas institucionais que tanto possibilitam quanto limitam a ação pedagógica. Nesse ponto, a noção de cuidado epistêmico ganha densidade, pois se trata de construir, dentro desse microssistema, rotinas que assegurem ao aluno o direito de errar, de revisar e de experimentar hipóteses sem receio de humilhação.

Um ambiente escolar que só valoriza acertos imediatos gera insegurança epistêmica, bloqueando a participação ativa dos estudantes. Em contrapartida, quando o professor transforma o erro em dado de interação e devolutiva, ele cria rotinas de segurança que estruturam a sala de aula como espaço de confiança mútua. Nesse contexto, a autoridade deixa de ser punitiva ou meramente formal para se tornar formativa e dialógica, pois sustenta-se na

responsabilidade de guiar processos de significação e não apenas em aplicar normas. Por isso, Sacristán (2000) enfatiza que as tarefas escolares socializam comportamentos e personalidades:

Só é próprio da escola conversar enquanto se está sentado em filas de disciplinas, dedicar tempos específicos para ser criativo ou para indagar. Os modelos manifestados na escolaridade têm potencial capacidade de transformar os conhecimentos, as emoções, as condutas e as atitudes que se experimentem nesse quadro. Todas as peculiaridades da experiência escolar se concretizam em padrões específicos de comportamento acadêmico que, sob a forma de “tarefas escolares”, propõem esquemas de conduta e pensamento aos alunos. São, como dissemos, verdadeiros campos de socialização global da personalidade (Sacristán, 2000, p. 219).

O que decorre disso é fundamental: se as tarefas moldam condutas, então precisamos de tarefas que socializem o aprender com o erro. Isso significa propor atividades em que hipóteses erradas sejam discutidas coletivamente, em que versões provisórias sejam expostas, em que revisões sejam valorizadas. O erro, nesse sentido, deixa de ser “desvio” e passa a ser parte constitutiva da tarefa educativa.

Assim, articulando Piaget, Davis, Tardif, Lessard e Sacristán, vemos que a autoridade como cuidado epistêmico:

1. Rejeita a lógica punitiva descrita pelas memórias na pesquisa de Alves e Cabral (2015), substituindo o medo pela confiança.
2. Transforma o erro em motor de aprendizagem, como propõe Piaget (1965), ao considerá-lo sinal de desequilíbrio necessário.
3. Classifica e interpreta os erros como sugere Davis e Espósito (1990), para que se tornem observáveis e conscientes para os alunos.
4. Institucionaliza rotinas de segurança no microssistema da sala de aula, como defende Sacristán (2000), fazendo com que o direito de errar seja parte das normas de qualidade.
5. Sustenta a interatividade e a significação, como argumentam Tardif e Lessard (2008), garantindo que a comunicação pedagógica permaneça espaço de construção compartilhada de sentidos.

Em síntese, compreender a autoridade como cuidado epistêmico significa reconhecê-la como prática que zela pelo espaço cognitivo e afetivo em que a aprendizagem se realiza. Não se trata de abdicar da autoridade, mas de ressignificá-la: em vez de impor-se como força que cala, ela se exerce como presença que abre caminhos. Nesse sentido, o poder docente não se fundamenta na coerção, mas na criação de condições para que o aluno se sinta seguro ao propor hipóteses, arriscar respostas e reconstruir seus saberes a partir do erro.

Esse modo de exercer a autoridade constitui a antítese da mentalidade punitiva. Enquanto a autoridade punitiva se alimenta do medo e da obediência cega, o cuidado epistêmico se ancora na confiança, na escuta e no diálogo. Ele reconhece que o professor é referência, mas uma referência que legitima a voz do estudante e que sustenta um clima de corresponsabilidade pelo conhecimento. O professor, nesse horizonte, não perde autoridade; ao contrário, a fortalece, pois seu poder é reconhecido não pelo temor, mas pelo respeito construído na experiência compartilhada de aprender.

Assim, a autoridade como cuidado epistêmico não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma escolha ética e política: é optar por fazer da sala de aula um espaço de confiança mútua, onde a aprendizagem se torna não apenas possível, mas desejável.

4.1.3 Conexões autoridade–mediação do erro

O diálogo entre Piaget, Davis, Tardif, e Lessard e Sacristán revela que a autoridade docente, quando exercida como cuidado epistêmico, encontra sua expressão mais clara na mediação do erro. Para Piaget (2013), o erro é sinal de desequilíbrio cognitivo e condição para a equilibração majorante. Em vez de corrigi-lo de imediato, o professor precisa interpretá-lo como índice de um modo de pensar. Essa leitura encontra eco em Davis e Esposito (1990), que advertem contra a banalização do erro construtivo. Como afirmam:

A grande maioria dos professores que dizem seguir uma abordagem piagetiana não separa o joio do trigo, ou seja, considera todos os ‘erros’ cometidos pelos alunos como ‘construtivos’ de estruturas cognitivas. Este fato, cuja gravidade não pode ser menosprezada, tem sérias consequências para a avaliação escolar: significa que erros de distintas naturezas estão sendo tratados de forma idêntica, quando exigem, para sua eventual superação, condutas pedagógicas diferenciadas” (Davis; Esposito, 1990, p. 6).

Aqui entra o papel da autoridade: cabe ao professor ajudar o aluno a perceber a natureza de seu erro e conduzi-lo no caminho da reelaboração. Não se trata de autoritarismo, mas de oferecer balizas interpretativas. Essa é a autoridade como cuidado: um professor que não abandona o aluno ao acaso, mas o acompanha na travessia entre erro e reconstrução.

Essa mediação exige sensibilidade interativa. Como lembram Tardif e Lessard (2008):

O professor imerso na ação desenvolve interações significativas com os alunos conforme uma tarefa: (1) de interpretação do que acontece à medida que acontece; (2) de imposição constante de significações; (3) que envolve um processo de comunicação complexa com os alunos.” (Tardif; Lessard, 2008, p. 254).

Um exemplo frequente de raciocínio equivocado em turmas do 5º ano ocorre com números decimais como 46,9 e 46,10. Muitos alunos afirmam que 46,10 é maior que 46,9, justificando que dez é maior que nove. Traduzindo em termos pedagógicos: esse erro é revelador de uma lógica ainda em formação, na qual o estudante interpreta os números após a vírgula como se fossem números inteiros independentes. O papel do professor, nesse caso, não é simplesmente marcar a resposta como “errada”, mas atuar como mediador de significados.

A autoridade epistêmica se expressa ao criar situações didáticas que provoquem desequilíbrio cognitivo e levem o aluno a reconstruir sua compreensão. Isso pode ser feito com estratégias intencionais. Assim, o erro não é sinal de incapacidade, mas uma pista do estágio de raciocínio em que o aluno se encontra. A autoridade do professor, nesse horizonte, consiste em transformar o erro em oportunidade de reflexão coletiva, conduzindo a turma a perceber que 46,9 e 46,90 são a mesma quantidade – e que, portanto, a comparação inicial se baseava em uma leitura incompleta do sistema decimal.

Esse modo de exercer a autoridade evita tanto o *laissez-faire* quanto a punição. É o entendemos como marcador de diferença entre a autoridade democrática e a autoridade autoritária: a primeira cuida do erro como objeto pedagógico, a segunda o transforma em falha moral.

4.1.4 Ambientes seguros de aprendizagem

Discutir a importância de ambientes seguros de aprendizagem implica reconhecer que a sala de aula não é um espaço neutro, mas um cenário carregado de significados, normas e afetos. A mediação do erro, por exemplo, só se torna possível quando os estudantes se sentem autorizados a experimentar, arriscar hipóteses e errar sem o peso da humilhação ou da exclusão. Esse clima de confiança epistêmica é condição indispensável para que o erro se converta em oportunidade de reconstrução cognitiva.

Sacristán (2000) já havia alertado que a sala de aula deve ser entendida como um microssistema educativo, configurado por espaços, atividades, papéis definidos e formas específicas de organizar o tempo. Ou seja, não se trata de um ambiente improvisado, mas de um contexto marcado por rotinas e expectativas que modelam tanto as práticas docentes quanto as aprendizagens dos alunos.

Anos mais tarde, o mesmo autor reforça essa concepção ao destacar que a experiência educativa se realiza dentro de atmosferas que nunca são neutras, podendo favorecer ou dificultar o aprendizado. Ele observa:

É decisivo descobrir, descrever e analisar o que ocorre no tempo e nos espaços escolares. É preciso abrir a caixa preta das aulas e dos centros ao escrutínio público. Porque o que ali acontece e se realiza configura o cenário da educação e sua concretização prática. Ali se aprende ou não, é o momento e o lugar onde se adquirem certas capacidades e não outras, onde se aprende de uma determinada maneira. Tudo isso transcorre em uma atmosfera que gera sentimentos positivos ou negativos. Raramente a percebemos como algo neutro. É ali onde se faz a boa ou a má educação; é ali que se gera, para cada sujeito, sua educação, de maior ou menor qualidade (Sacristán, 2013, p. 170; tradução nossa).

Essa leitura é de suma importância para pensar os ambientes seguros de aprendizagem. Se a sala de aula é um microssistema institucionalmente regulado e, ao mesmo tempo, uma atmosfera carregada de valores afetivos e cognitivos, então cabe ao professor exercer sua autoridade não de forma punitiva, mas como cuidado epistêmico. Isso significa transformar as rotinas, normas e interações em garantias de confiança, instituindo o direito de errar e revisar como parte da própria cultura escolar.

Sacristán (2000) destaca que as normas de qualidade instituídas no espaço escolar não se limitam a critérios técnicos, mas configuram valores que estabelecem uma determinada concepção de ordem dentro da vida escolar. Essas normas produzem um modelo implícito de “bom aluno”, ao qual os estudantes procuram se ajustar. Assim, quando compreendem com clareza o que lhes é solicitado, tendem a autorregular seus comportamentos em consonância com as expectativas normativas de cada tarefa. Tal perspectiva evidencia que a avaliação, mais do que um ato de mensuração, assume também uma dimensão reguladora e formativa, pois organiza condutas e referencia processos de aprendizagem.

O professor, ao definir o que é “qualidade” no trabalho escolar, pode reforçar um modelo excludente (“bom aluno é quem acerta sempre”) ou propor um modelo mais inclusivo e epistêmico (“bom aluno é quem tenta, erra, revisa e melhora”). O segundo caminho é o que garante segurança epistêmica.

A partir dessa reflexão, pode-se concluir que a autoridade como cuidado epistêmico se manifesta na criação de rituais de segurança:

- Propor protocolos de discussão para normalizar a exposição de incertezas.
- Estimular rascunhos e versões provisórias como parte da rotina avaliativa, tornando visível o processo de revisão.
- Usar a devolutiva coletiva como espaço de reflexão, em que os erros são analisados sem apontar culpados, mas como fenômenos comuns ao grupo.
- Valorizar a cooperação entre pares para revisar trabalhos, deslocando o foco da correção solitária para a reconstrução colaborativa.

Essas práticas dialogam com Russell (1977), que defendia a necessidade de equilibrar liberdade e coesão social. No ambiente escolar, isso significa que os alunos só se sentem livres para criar e questionar se a autoridade do professor garantir que ninguém será ridicularizado ou punido pelo erro. A liberdade, aqui, não é ausência de regras, mas confiança no cuidado docente.

Os estudos analisados indicam que a autoridade docente, quando compreendida como cuidado epistêmico, assume simultaneamente a função de mediação do erro e de criação de ambientes seguros de aprendizagem. Piaget (1976) mostra que o erro constitui motor fundamental do desenvolvimento cognitivo, por provocar desequilíbrios que impulsionam processos de equilibração.

Davis e Espósito (1990) contribui ao propor uma tipologia do erro e ao defender a necessidade de torná-lo observável e interpretável no contexto didático. Nessa mesma direção, Tardif e Lessard (2008) caracterizam a docência como uma profissão de interações humanas significativas, em que o trabalho pedagógico se realiza concretamente na gestão das relações estabelecidas em sala de aula. Sacristán (2000; 2013), por sua vez, lembra que a aula deve ser entendida como um microsistema educativo regulado por normas, rotinas e expectativas institucionais, que definem o clima de aprendizagem e condicionam a qualidade das experiências formativas.

Em contraste com os resultados obtidos por Alves; Cabral (2015), a autoridade democrática e epistêmica sustenta um *ethos* escolar em que errar não é fracassar, mas experimentar; em que a autoridade não é imposição, mas garantia; em que o professor não é juiz, mas cuidador do ambiente cognitivo e afetivo.

4.2. AVALIAÇÃO COMO PROCESSO CONTÍNUO E VINCULADO AOS MOMENTOS DE APRENDIZAGENS

4.2.1 Avaliação Processual, Formativa e Dialogada

Discutir a avaliação apenas no momento da aplicação da prova seria reduzir sua potência pedagógica a uma prática de mensuração. A avaliação em sala de aula deve ser compreendida como um processo contínuo de coleta, análise e uso de evidências de aprendizagem, que antecede e ultrapassa o momento do exame formal. Nesse sentido, preparar o estudante para a avaliação não significa “ensinar para o teste”, mas sim engajá-lo de modo intencional nos critérios, nos objetivos e nas expectativas de qualidade do trabalho a ser realizado.

A explicitação dos objetivos de aprendizagem em uma linguagem clara e acessível permite que os estudantes compreendam de forma precisa o que se espera deles, transformando tais enunciados em metas que orientam seu percurso durante a aula. Esse movimento não apenas organiza a prática pedagógica, como também favorece a autorregulação discente, uma vez que os alunos passam a monitorar seu próprio progresso em relação ao que foi estabelecido. Ao tornar visível o alvo da aprendizagem, cria-se um guia que estrutura as atividades e potencializa a apropriação consciente do conhecimento, pois a aprendizagem tende a ser mais efetiva quando o estudante sabe, desde o início, para onde deve direcionar sua atenção e energia.

Esse entendimento desloca a prática docente de uma postura avaliativa centrada no professor para um movimento de cogestão da aprendizagem, no qual o aluno é convidado a compreender, antecipadamente, o que será avaliado e por quê. O cuidado epistêmico se expressa justamente aqui: ao tornar os critérios explícitos, o professor assegura que a avaliação não seja uma “armadilha” que surpreende o estudante, mas um caminho partilhado, no qual o erro, quando ocorrer, já é compreendido como dado de análise e reorientação.

O uso de instrumentos avaliativos claros e descritivos — como rubricas e quadros de critérios — constitui um meio eficaz de promover essa antecipação e de favorecer a transparência do processo. Ao compartilhar tais instrumentos antes da prova, o professor explicita os parâmetros de avaliação e oferece ao estudante a oportunidade de se autoavaliar, de regular sua aprendizagem e de compreender o que se espera dele em termos de processo e produto. Esse movimento pedagógico fortalece a autonomia discente e cria o clima de confiança necessário para que o erro não seja vivido como fracasso, mas como informação útil para avançar.

A avaliação deve ser planejada para ser utilizada de forma contínua e não apenas como movimento mensurador de notas; deve provocar desequilíbrios cognitivos produtivos entre os saberes e as experimentações, oferecendo tarefas que estimulem a análise, a resolução de problemas e a criatividade. Quando comunicadas de modo claro, essas expectativas avaliativas permitem que os alunos ensaiem modos de pensar, formulem hipóteses e compreendam que a prova não é um espaço destinado apenas à demonstração do que sabem, mas também à reorientação do aprendizado.

Assim, planejar a avaliação que não apenas tenha em si a ferramenta “prova” significa instituir intencionalmente um pacto pedagógico no qual professor e alunos sabem que o processo se dará de forma contínua e que o percurso é parte essencial da aprendizagem. Isso reforça a avaliação como processo que demonstra cuidado epistêmico, pois oferece segurança para errar, revisar e avançar. Em vez de ocultar os parâmetros, criar pegadinhas e utilizar a

prova como único espaço de saber, o docente torna visíveis os caminhos de aprendizagem, garantindo que a avaliação seja vivida como parte constitutiva do processo de aprender, e não como evento isolado de aferição.

Essa caracterização converge com a defesa de Gatti (2009) de que a avaliação em sala é atividade contínua e integrada às atividades de ensino, e com Fernandes (2010), que propõe uma avaliação formativa alternativa (AFA) — integrada, interativa e reguladora das aprendizagens.

A avaliação em sala de aula deve ser compreendida como um processo contínuo, como proposto por Gatti (2009), indissociável das práticas de ensino e diretamente a serviço delas. Longe de se restringir a momentos pontuais de verificação, seu propósito central consiste em acompanhar os processos de aprendizagem, fornecendo ao professor elementos para planejar e replanejar suas intervenções de forma constante. Nesse sentido, a avaliação não se apresenta como um mecanismo externo ou paralelo ao ensino, mas como parte constitutiva dele, na medida em que é integrada às atividades desenvolvidas e se coloca a serviço da aprendizagem, orientando o docente em suas escolhas pedagógicas e oferecendo ao estudante oportunidades de avançar.

Ao afirmar que a avaliação em sala de aula deve acompanhar continuamente os processos de aprendizagem, Gatti (2009) desloca a avaliação de uma função meramente classificatória para um lugar de regulação pedagógica. O sentido formativo emerge justamente dessa integração orgânica entre avaliar e ensinar: ao invés de constituir-se como etapa final ou externa ao processo, a avaliação é vista como atividade que serve ao ensino e que, portanto, se realiza em diálogo com o planejamento e o replanejamento permanentes do professor. Essa concepção rompe com a ideia de prova como evento isolado e fortalece a noção de que avaliar significa interpretar, à luz dos objetivos formativos, o que os alunos conseguem realizar, quais obstáculos enfrentam e quais caminhos precisam ser abertos para que avancem.

É nesse horizonte que se insere a proposta de Fernandes (2010), ao defender a avaliação formativa alternativa. Se para Gatti (2009) o foco está em compreender a avaliação como atividade contínua e indissociável do ensino, Fernandes explicita o caráter deliberado, interativo e regulador dessa prática. A avaliação, portanto, não apenas acompanha, mas também intervém para melhorar a aprendizagem, constituindo-se como prática pedagógica que devolve sentido ao ato de ensinar. Ao articularem-se, as duas perspectivas sustentam a ideia de que a avaliação, antes e depois da prova, deve ser planejada para promover regulação constante, *feedback* formativo e condições de segurança epistêmica para que os alunos aprendam em processo, e não sob a lógica punitiva da aferição pontual.

A AFA, para Fernandes (2010), é concebida como parte do processo pedagógico, articulada de maneira orgânica ao ensino e à aprendizagem. Não se trata de um procedimento eventual ou acessório, mas de uma prática deliberada e interativa, que acompanha o trabalho docente e o desenvolvimento discente. Sua função primordial é regular os percursos de aprendizagem, oferecendo elementos que permitem ao professor intervir de forma contínua e, ao mesmo tempo, possibilitando que o estudante reconheça seus avanços e dificuldades. Essa perspectiva desloca a avaliação de uma lógica de simples mensuração para uma lógica de regulação, em que o foco recai sobre a melhoria efetiva das aprendizagens e não apenas sobre sua verificação.

Ao dialogarmos com essas concepções, fica claro que pensar a avaliação antes da prova não é apenas uma questão de estratégia didática, mas um compromisso epistemológico e ético com a aprendizagem. Tornar visíveis os objetivos, critérios e modos de raciocínio esperados significa instituir uma cultura de transparência que coloca o aluno no centro do processo, permitindo-lhe compreender, antecipar e regular sua própria trajetória.

Essa perspectiva desloca a avaliação do lugar de dispositivo de controle para o de prática formativa que gera pertencimento e corresponsabilidade. O estudante deixa de ser mero destinatário de notas para se tornar sujeito ativo na leitura de seus próprios avanços e dificuldades, num movimento de autorregulação que só é possível quando o professor exerce sua autoridade como cuidado epistêmico. Nesse horizonte, avaliar antes da prova é antecipar caminhos, iluminar os critérios e oferecer instrumentos para que os alunos se reconheçam capazes de aprender com os próprios erros. Trata-se, portanto, de transformar a avaliação em espaço de diálogo e construção compartilhada de sentido, em que o ato de ensinar e o ato de aprender se encontram na busca comum por compreender, melhorar e avançar.

4.2.2 Da prova ao diálogo: *feedback*, devolutiva e regulação da aprendizagem

O processo avaliativo, quando pensado em sua dimensão formativa, não pode se reduzir a momentos pontuais de verificação, mas deve ocorrer de maneira contínua e estreitamente vinculada ao ato de aprender. Mais do que classificar desempenhos, a avaliação precisa funcionar como um recurso regulador, capaz de orientar o estudante em seu percurso. Nesse sentido, após a realização das tarefas avaliativas, é imprescindível que o professor elabore devolutivas consistentes, que auxiliem o aluno a compreender não apenas o que ainda não dominou, mas também as razões que o levaram ao erro. A mediação docente, articulada a *feedbacks* claros e criteriosos, constitui condição essencial para transformar a avaliação em

oportunidade de reflexão e avanço, reforçando o papel da devolutiva como instrumento que sustenta a aprendizagem e promove a autonomia discente.

4.2.3 *Feedback* e regulação da aprendizagem no modelo MISCA

Tendo em vista essa dimensão da devolutiva, que permite ao aluno rever os erros e entender como chegou a eles, chegamos ao estudo e revisão sistemática conduzida por Lipnevich e Panadero (2021) que buscou mapear os principais modelos e teorias de *feedback* elaborados nas últimas décadas. A análise revelou não apenas a diversidade de concepções existentes, mas também a necessidade de uma estrutura integradora que desse conta da complexidade da responsabilidade de construir uma devolutiva crítica e criteriosa para os alunos.

A partir da revisão, comparação e entendimento dos diferentes modelos localizados, os autores propuseram o Modelo que chamaram de MISCA, acrônimo de *Message, Implementation, Students, Context e Agents*, que se apresenta como uma lente abrangente para compreender a devolutiva no processo educativo.

O primeiro elemento, *Message* (mensagem), refere-se ao conteúdo e à forma da informação comunicada. Envolve tanto o que se diz (conteúdo da mensagem) quanto como se diz (apresentação), buscando reduzir a distância entre o desempenho atual e o padrão desejado. Nesse sentido, a mensagem de *feedback* deve indicar onde o aluno está, para onde precisa ir e quais caminhos podem levá-lo a atingir a meta proposta.

O segundo elemento, *Implementation* (implementação), diz respeito ao modo como a mensagem é entregue: tempo, meio, frequência e alinhamento às tarefas. Os autores sublinham que uma mesma mensagem pode ter impactos distintos a depender de como é implementada, uma vez que esse aspecto influencia diretamente a compreensão, a aceitação e a utilização do *feedback* pelo estudante.

O terceiro componente, *Context* (contexto), enfatiza que o *feedback* nunca ocorre em um vácuo, mas está situado em cenários pedagógicos específicos — disciplina, turma, regras de avaliação, cultura institucional. A percepção e a utilização da informação pelo estudante são moduladas por esse ambiente, o que reforça a importância de considerar fatores contextuais na análise da eficácia do *feedback*.

O quarto elemento, *Agents* (agentes), amplia a visão tradicional que atribuía ao professor o papel exclusivo de fonte de *feedback*. Lipnevich e Panadero (2021) destacam que múltiplos agentes — pares, tecnologias digitais, tarefas e o próprio estudante em processos de

autoavaliação — podem desempenhar essa função, e que a credibilidade e a recepção da mensagem variam de acordo com a fonte emissora.

Por fim, o quinto componente, *Students* (estudantes), coloca no centro do modelo as características individuais do aprendiz: conhecimentos prévios, motivação, crenças sobre aprendizagem, bem como suas respostas cognitivas, afetivas e comportamentais diante da retroalimentação recebida. Para os autores, o *feedback* somente se concretiza como aprendizagem quando é internalizado pelo estudante, transformando-se em autorregulação e em um processo de *feedback*.

O MISCA, portanto, não é apenas uma taxonomia, mas um quadro integrador que articula dimensões até então tratadas de forma fragmentada. Ao reunir mensagem, implementação, contexto, agentes e estudantes em uma mesma arquitetura, o modelo fornece um mapa conceitual para compreender como o *feedback* pode ou não se traduzir em aprendizagem efetiva. Essa proposta reforça a centralidade do aluno e a necessidade de que docentes atentem não apenas à qualidade do que comunicam, mas também às condições em que a comunicação ocorre e à forma como é apropriada pelos estudantes.

Como visto anteriormente, consolidamos que o *feedback*, para cumprir papel formativo, não pode ser tratado como um evento pontual, mas como um processo que articula informação, função e uso pelo estudante. Avançamos agora, mantendo esse fio condutor, para o MISCA, que organiza esse processo em elementos interdependentes e recoloca o estudante no centro da regulação da aprendizagem, oferecendo a base conceitual para o plano de devolutivas que esta dissertação propõe.

Tal centralidade decorre da constatação empírica de que, mesmo quando a construção das devolutivas é pensada de maneira responsável pelos professores, as intervenções avaliativas podem fracassar se não levarem em conta as especificidades dos estudantes. Panadero e Lipnevich (2022) apontam que um dos fatores que explica esse insucesso é justamente a negligência em considerar as diferenças individuais e os elementos contextuais que influenciam o modo como os alunos recebem e utilizam o *feedback*.

Nesse sentido, como defendido por Panadero; Lipnevich (2022), o valor formativo e efetivo da devolutiva não depende apenas da qualidade intrínseca da mensagem elaborada pelo professor, mas também da capacidade de reconhecer a diversidade de perfis, ritmos e necessidades dos estudantes. Fatores como motivação, crenças sobre aprendizagem e condições de participação em sala modulam diretamente a apropriação do *feedback*. Assim, a efetividade da devolutiva se realiza na intersecção entre clareza pedagógica e sensibilidade às

singularidades do aprendiz, o que reforça a necessidade de práticas avaliativas que articulem planejamento intencional e atenção à heterogeneidade presente no processo educativo.

Nesse sentido, o elemento Estudante se configura como moderador de todas as interações entre os demais componentes do modelo:

É crucial ter consciência de que os aprendizes processam o *feedback* de maneiras diferentes como resultado de suas características individuais... Assim, o elemento das características do estudante é singular, pois influencia e modera o restante das interações entre todos os outros elementos (Panadero; Lipnevich, 2022, p. 14; tradução nossa).

O componente Mensagem refere-se à qualidade informacional da devolutiva. Sua estrutura está ancorada nas três perguntas clássicas propostas por Hattie (*apud* Panadero; Lipnevich, 2022) que foram incorporadas ao MISCA:

O melhor conteúdo para o *feedback* deve responder a três perguntas-chave se os docentes quiserem que a mensagem alcance seu potencial: (1) Para onde o estudante está indo? (metas, feed up); (2) Como o estudante está indo? (estado atual, *feedback*); e (3) O que vem a seguir? (fechar a lacuna, feed forward)” (Panadero; Lipnevich, 2022, p. 14; tradução nossa).

Além da mensagem e do estudante, os autores destacam ainda a importância da implementação (como, quando e em que condições o *feedback* é entregue), do contexto (ambiente pedagógico, disciplina, cultura avaliativa) e dos agentes (professores, pares, tecnologias, ou mesmo o próprio aluno em processos de autoavaliação). Ao articular esses cinco elementos, o modelo proposto por Panadero; Lipnevich (2022) representa a complexidade e a variabilidade dos resultados decorrentes das interações entre eles.

Em síntese, ao reconhecer o *feedback* como processo dinâmico e não como ato pontual, se alinha a chamadas recentes por modelos que operacionalizem a complexidade do fenômeno, oferecendo uma dupla vocação: heurística, ao servir de quadro conceitual para a pesquisa, e profissional, ao apoiar a formação docente. Como explicita Panadero (2023):

O modelo MISCA pode ser usado para dois propósitos importantes: (i) desenhar formação docente, em que seus elementos compõem blocos de conteúdo... e (ii) servir de quadro de referência para mapear os elementos já explorados na pesquisa em *feedback*, integrar achados e orientar direções futuras” (Panadero, 2023, p. 194; tradução nossa).

Esse apontamento destaca uma dimensão que se projeta para além da estrutura analítica do MISCA: o clima em que o *feedback* é produzido e recebido. As pesquisas recentes de

Panadero (2023) acentuam que compreender o *feedback* como processo dinâmico requer integrar variáveis emocionais, motivacionais e relacionais, pois “o mesmo *feedback* não funciona igualmente para todos os estudantes, e o papel das diferenças individuais é agora explorado mais extensivamente” (Panadero, 2023, p. 196; tradução nossa)

Dessa forma, Panadero et al. (2024) evidenciam que a apropriação do *feedback* pelo estudante não depende apenas da clareza da mensagem, mas também das condições para que ele possa transformar informação em autorregulação ativa, realizando ações de análise, comparação e reelaboração. Esse movimento só se sustenta em ambientes de aprendizagem que favoreçam a confiança, a segurança epistemológica e a legitimidade do erro como dado formativo.

Portanto, o MISCA não se encerra em si mesmo, mas abre caminho para uma reflexão mais ampla: o *feedback* formativo só se efetiva quando situado em um clima de aprendizagem propício, em que estudantes possam engajar-se de modo receptivo, crítico e produtivo. É nessa direção que se orienta o próximo tópico desta dissertação, dedicado a explorar o papel do clima instrucional como condição estruturante da devolutiva e como fator decisivo para transformar o erro em oportunidade de aprendizagem.

4.2.4 Integração das devolutivas em processos contínuos

Tendo situado o estudante como centro regulatório do aprendizado e das relações com as devolutivas críticas e formativas e delineado como a mensagem deve orientar metas, mostrar erro e, mais do que isso, trazer lucidez ao aluno sobre o que o levou a não saber, o *feedback* não deve ser apenas diagnóstico, mas elucidar próximos passos. Dessa forma, deve o professor pensar a devolutiva como agente integrador do processo avaliativo e de aprendizagem ao longo do tempo (em ciclos *feed-up* → *feedback* → *feed-forward*) e por quais condições isso se torna viável. Aqui, o contexto instrucional e, em particular, o clima de sala, deixam de ser cenário de fundo e se tornam variáveis determinantes para a recepção, a busca e o uso do *feedback*.

Assim, o *feedback* deve oferecer base conceitual para integrar às rotinas cíclicas de ensino-aprendizagem ao articular: (a) mensagens que respondem às três perguntas; (b) implementações que visam a acionar processos internos (cognitivos, afetivos, motivacionais) no aluno; (c) um contexto instrucional que garante condições de tempo, modo e oportunidades de uso do *feedback*; e (d) agentes (professor, pares e o próprio estudante) que co-constroem a devolutiva. Nessa chave, os momentos de revisão e reentrega (reescrita/revisão de tarefa)

passam a ser parte intrínseca da prática avaliativa em prol dos planejamentos de ensino-aprendizagem

Ao refletir sobre a função do *feedback* no processo de ensino-aprendizagem, Panadero e Lipnevich (2022) destacam a centralidade do contexto instrucional como elemento estruturante para que a devolutiva cumpra seu papel formativo. Segundo os autores, ainda que a mensagem de *feedback* seja cuidadosamente planejada e a sua implementação instrucional revele ambição pedagógica, tais esforços tornam-se inócuos se não estiverem ancorados em um ambiente de aprendizagem consistente e favorável. Em outras palavras, a potência do *feedback* não reside apenas na clareza ou na sofisticação da mensagem, mas também nas condições didáticas e organizacionais que possibilitam sua recepção e apropriação pelos estudantes. Essa perspectiva articula-se a uma visão sistêmica da avaliação formativa, na qual o *feedback* deve ser compreendido em diálogo permanente com o contexto em que se insere.

Uma mensagem bem concebida, com uma implementação instrucional ambiciosa, não surtirá o efeito adequado em um contexto de aprendizagem não ideal... frequentemente se esquece que a melhor mensagem de *feedback*, capaz de promover aprendizagem profunda, não terá efeito em um contexto instrucional deficiente. (Panadero e Lipnevich (2022) p. 15; tradução nossa).

A relevância do contexto no processo de *feedback* reside no fato de que a devolutiva só alcança seu potencial quando sustentada por condições pedagógicas e institucionais que favoreçam sua apropriação pelos estudantes. Assim, não basta elaborar mensagens claras e estratégias de implementação consistentes se o ambiente de aprendizagem não oferecer suporte adequado para sua efetividade. Nesse sentido, Panadero e Lipnevich (2022) enfatizam que

(1) Desenho da instrução, especialmente os aspectos próximos ao *feedback* — apresentação, oportunidades de implementá-lo, diálogo aberto, tempo para processar o *feedback*; (2) clima de sala, que influencia profundamente o que ocorre em torno do *feedback*; e (3) nível institucional/sistema/disciplina, que molda como a instrução, a avaliação e, portanto, o próprio processo de *feedback*, são concebidos.” (Panadero e Lipnevich, 2022, p. 15; tradução nossa).

No que se refere ao clima de sala de aula, Panadero e Lipnevich (2022) ressaltam que ele exerce influência decisiva sobre a forma como os estudantes recebem, buscam e utilizam o *feedback*. Em contextos negativos, os alunos podem sentir-se inseguros ou até amedrontados, o que limita a apropriação e a aplicação das devolutivas. Por outro lado, em ambientes positivos, o clima favorece o diálogo, o esclarecimento de metas e a disposição dos estudantes em procurar *feedback* para melhorar seu desempenho. Em síntese, o clima constitui uma das variáveis mais significativas para compreender a variabilidade no uso do *feedback*.

De acordo com Panadero e Lipnevich (2022), o *feedback* educacional é produzido em um contexto que envolve múltiplos agentes, destacando-se professores, pares e o próprio estudante como protagonistas do processo. Os autores ressaltam que os alunos não devem ser compreendidos apenas como receptores passivos, mas também como criadores de *feedback*, sobretudo em situações de autoavaliação e avaliação entre pares. Evidências apontam que, quando recebem formação adequada e são apoiados por ferramentas como rubricas, os estudantes desenvolvem condições de oferecer retroalimentações de qualidade, tanto para si mesmos quanto para os colegas, potencializando a aprendizagem e a autorregulação.

Como efeito, integrar devolutivas em processos contínuos não é apenas escalonar momentos de retorno, mas alinhar mensagem, implementação, contexto (com clima seguro), agentes e características do estudante, de modo a maximizar a apropriação da devolutiva e sua tradução em ação regulatória. Essa visão sistêmica está no cerne do MISCA e orienta, doravante, o plano de devolutivas desta dissertação.

Com essa fundamentação da literatura sobre avaliação educacional, argumenta-se que um modelo de devolutivas sintonizada demanda um ambiente epistêmico seguro, no qual o erro é ponto de partida para regulação da aprendizagem, não motivo de punição. Este item aprofunda tal virada a partir de três referências que, embora com matrizes distintas, convergem para a mesma direção: (i) transformar a avaliação em processo contínuo e integrado ao ensino (Gatti), (ii) reconfigurá-la como dispositivo de regulação das aprendizagens com ênfase no *feedback* e na participação ativa do aluno (Fernandes) e (iii) recolocar a função diagnóstica no centro, deslocando o foco de “aprovar/reprovar” para “conhecer para decidir” em favor de todos (Luckesi). Em conjunto, tais autores oferecem sustentação teórico-metodológica à opção um modelo de devolutivas críticas e mediativas, que respeita contexto, aluno e erro, e depende de um clima pedagógico de confiança para se realizar.

4.2.5 Avaliação como processo contínuo

A literatura sobre a avaliação em sala de aula, na tradição brasileira, é categórica ao sustentar que avaliar não é ato episódico, mas prática imanente ao ensinar. Gatti (2009) formula isso com precisão ao lembrar que, na escola, quem avalia é o próprio professor que ensina — e, por isso, a avaliação não pode ser enxertada de fora, mas “atividade contínua e integrada às atividades de ensino, algo que é decorrente destas atividades, inerente a elas e a seu serviço” (Gatti, 2009, p. 61–62).

Essa orientação se projeta diretamente sobre o tipo de devolutiva, pois exige ciclos curtos de informação útil, com foco no que o estudante não sabe ainda e no que precisa fazer a seguir. Nas palavras da autora: “Nesta perspectiva, a avaliação do aluno é continuada, variada, com instrumentos e elementos diversificados, criativos, e, utilizada no próprio processo de ensino, como parte deste, na direção de aprendizagens cognitivo-sociais valiosas (Gatti, 2009, p. 75).

A continuidade da avaliação não é um princípio abstrato, mas um critério prático de uma boa docência. É uma prática que exige do professor a observação atenta do progresso e das dificuldades dos alunos, permitindo que ele ajuste o ensino em tempo real. Essa abordagem garante que o processo de ensino e aprendizagem seja dinâmico e responsivo às necessidades dos estudantes, promovendo um desenvolvimento mais profundo e significativo. Ao integrar a avaliação ao cotidiano da sala de aula, o professor constrói uma base sólida para a melhoria contínua, fazendo do *feedback* um motor para o crescimento. Por isso, Gatti conclui de forma categórica que “essa avaliação continuada, integrada às atividades de ensino em sala de aula, voltada para a verificação dos avanços/dificuldades dos estudantes, é a própria essência de um bom ensino e da melhoria das aprendizagens” (Gatti, 2009, p. 72).

Essa visão converge com o conceito da avaliação que não se restringe a medições pontuais. Fernandes (2010) define essa abordagem como um processo essencialmente pedagógico, que se integra de forma completa ao ensino e à aprendizagem. Trata-se de uma prática deliberada e interativa, cuja principal função é regular e aprimorar continuamente a aprendizagem dos alunos.

Teoricamente, pois, há uma passagem de um paradigma centrado em aferir notas para outro, centrado em acompanhar processos. Essa passagem, que é condição de possibilidade para um processo de avaliação que busque gerar autonomia para entender seu próprio momento de aprendizagem e, mais ainda, formar o aluno a entender aquilo que ainda não sabe, requer um planejamento que já incorpore momentos de regulação (professor ↔ estudante) e de autorregulação (estudante ↔ tarefa), sob pena de o *feedback* se converter em ritual burocrático sem potência formativa.

4.2.6 Cultura da devolutiva e da correção coletiva

A discussão sobre a cultura avaliativa no contexto educacional é um dos pontos mais sensíveis quando se busca compreender as tensões entre currículo, ensino e aprendizagem. As práticas avaliativas, longe de constituírem apenas instrumentos neutros, são carregadas de

sentidos sociais e pedagógicos que revelam a concepção de educação predominante em determinado período histórico. Assim, pensar a avaliação implica também analisar como ela se inscreve em uma determinada cultura escolar, marcada por valores, crenças e expectativas sobre o papel do professor, do aluno e do conhecimento.

Nesse cenário, Fernandes (2010) traz uma contribuição fundamental ao diagnosticar o descompasso existente entre as exigências curriculares e sociais de uma educação que prepare os estudantes para a complexidade do mundo contemporâneo e as práticas avaliativas que ainda insistem em priorizar a função classificatória. O autor ressalta que, ao invés de servir como instrumento de aprendizagem, a avaliação tem se limitado à certificação, ou seja, ao registro burocrático de notas e resultados, o que empobrece sua potência pedagógica. Segundo ele: “Continuam a predominar práticas de avaliação que, no essencial, visam à classificação e à certificação, em detrimento de práticas que também tenham em conta a necessidade de melhorar e de compreender o que se tem de aprender” (Fernandes, 2010, p. 30–31).

Esse excerto sintetiza uma crítica recorrente às práticas avaliativas tradicionais: a ênfase no julgamento, na hierarquização e na produção de estatísticas escolares em detrimento de uma lógica formativa. Fernandes alerta para o fato de que, ao manter essa perspectiva, a escola corre o risco de perder a função essencial de orientar processos de aprendizagem e de possibilitar ao aluno compreender não apenas o que sabe, mas também aquilo que ainda precisa aprender.

Além disso, a um visível convite a repensar o papel da avaliação em consonância com as finalidades educativas mais amplas, que vão além do controle escolar e se voltam para a formação integral do estudante. Nesse sentido, a cultura avaliativa precisa ser deslocada para práticas que privilegiem a devolutiva construtiva, o diálogo e a correção coletiva como espaços de reflexão compartilhada. O desafio posto por Fernandes (2010) é o de transformar a avaliação em prática emancipadora, capaz de auxiliar o estudante na tomada de consciência sobre seu percurso formativo e, ao mesmo tempo, sustentar o professor em sua tarefa de mediação pedagógica.

Como alternativa às práticas avaliativas que se limitam à classificação, a cultura da devolutiva emerge como um antídoto, propondo um *feedback* acionável e tempestivo capaz de guiar os próximos passos do estudante. Para chegarmos a isso, "o *feedback* deve conduzir necessariamente a algum tipo de ação, ou conjunto de ações, que o aluno desenvolve para poder melhorar sua aprendizagem" (Fernandes, 2010, pp. 98–99).

Nesse sentido, o autor reforça que a devolutiva deve ocorrer em um contexto interativo, associada a uma orientação que seja clara e inequívoca para os alunos. O objetivo não é apenas informar sobre o desempenho, mas sim empoderar o estudante, fornecendo-lhe as ferramentas

necessárias para que ele possa agir sobre as informações recebidas e, assim, aprimorar sua trajetória de aprendizado de maneira autônoma e eficaz.

Nessa cultura, Fernandes (2010) entende que corrigir deixa de ser ato solitário do professor sobre produtos prontos e passa a ser prática coletiva de reconstrução — com espaço para negociação de critérios, — de exemplos, reescrita e autoavaliação. Daí a centralidade da articulação entre as perspectivas francófonas (regulação) e anglo-saxônicas (*feedback*), em que processos metacognitivos (autoavaliação/autorregulação) são ativados enquanto o professor regula com devolutivas orientadoras.

Discutir a cultura da avaliação implica necessariamente considerar os modos como a escola constrói sentidos sobre o erro, a correção e a devolutiva. A correção, muitas vezes reduzida a um gesto unilateral do professor, marcado pelo registro da nota e pela exposição da falha, precisa ser ressignificada como momento de reflexão compartilhada, no qual o aluno compreenda não apenas o que acertou ou errou, mas também os caminhos possíveis para reorganizar seu aprendizado. Nessa perspectiva, deslocar a correção para o campo do trabalho coletivo e reflexivo torna-se um imperativo para quem defende uma avaliação que esteja a serviço da aprendizagem e não apenas da classificação.

Fernandes (2010) oferece uma contribuição significativa para essa discussão ao apontar que persiste um descompasso entre as exigências sociais e curriculares do presente e as práticas avaliativas escolares. Embora o contexto educacional demande uma formação mais crítica, autônoma e dialógica, ainda prevalecem processos avaliativos que priorizam a classificação e a certificação. O autor adverte que tais práticas negligenciam a função essencial da avaliação: ajudar o estudante a compreender o que se tem de aprender e como se pode avançar nesse percurso formativo.

Nesse sentido, a avaliação, para além de aferir resultados, deve ser compreendida como parte constitutiva do processo de ensino-aprendizagem. É aqui que a reflexão de Gatti (2009) se torna fundamental. A autora salienta que pensar a avaliação isoladamente, sem que esteja integrada ao planejamento e ao desenvolvimento das atividades docentes, resulta em processos avaliativos fragmentados e destituídos de sentido. É somente quando a docência se estrutura a partir de propósitos claros e partilhados que se cria um terreno fértil para a avaliação formativa, mais consistente e integrada ao cotidiano escolar.

Nesse sentido, Gatti (2009) é contundente ao afirmar:

As práticas de avaliação precisam ser compreendidas como momentos intrínsecos ao processo de ensinar e aprender. Não podem ser vistas como algo externo, burocrático, que se acrescenta de fora ao trabalho pedagógico. Quando desconectadas da

intencionalidade educativa e do planejamento docente, as avaliações tendem a reduzir-se a mecanismos de controle, esvaziados de função formativa. Por outro lado, quando assumidas como parte de um projeto pedagógico claro, articulado e compartilhado, a avaliação torna-se instrumento privilegiado de reflexão, tanto para o professor quanto para o aluno, abrindo espaço para que ambos repensem suas ações e avancem no processo de construção do conhecimento” (Gatti, 2009, p. 72–73).

Ao analisar essa posição, é possível perceber o quanto a cultura avaliativa precisa ser transformada para privilegiar momentos de devolutiva e correção coletiva. Mais do que corrigir erros individualmente, trata-se de promover um espaço no qual os estudantes possam aprender uns com os outros, identificar padrões de dificuldades comuns e construir, coletivamente, estratégias de superação. Essa prática fortalece a autonomia, diminui a centralidade do erro como fracasso e o reposiciona como oportunidade de aprendizagem.

Por fim, compreende-se que a avaliação, quando situada nesse horizonte, perde seu caráter punitivo e passa a exercer uma função emancipadora. A devolutiva deixa de ser mera comunicação de resultados para se tornar diálogo pedagógico, capaz de produzir sentidos e orientar novas rotas de aprendizagem. Assim, tanto Fernandes (2010) quanto Gatti (2009) convergem ao apontar que a transformação da cultura avaliativa requer a superação da lógica classificatória e a valorização de práticas que integrem avaliação, ensino e aprendizagem em um mesmo movimento.

A integração da devolutiva no processo de ensino-aprendizagem exige não apenas a mudança de concepção, mas também a criação de rotinas e dispositivos institucionais que a consolidem como prática cotidiana. É nesse ponto que a devolutiva contribui de modo decisivo, ao indicar caminhos concretos para operacionalizar a avaliação formativa. Ao propor mecanismos claros de devolutiva, como o cotejo coletivo de critérios, a conferência pública de textos e soluções, ou ainda a análise compartilhada de erros recorrentes, o modelo oferece ferramentas que deslocam a correção do campo da punição para o terreno da mediação pedagógica.

Em termos de devolutivas, isso significa institucionalizar rotinas de devolutiva (ex.: momentos de cotejo de critérios, conferências de texto/solução, análise pública de erros típicos) para que o *feedback* seja compreensível, criterial e acionável — e para que a correção coletiva não humilhe, mas funcione como mediação entre erro e aprendizagem, em clima de segurança epistêmica. Essa perspectiva possibilita ao estudante apropriar-se dos critérios de qualidade, compreender os motivos de seus erros e construir estratégias de superação, ao mesmo tempo em que o professor se coloca como mediador, e não como juiz, do processo avaliativo.

Ao instituir práticas desse tipo, a escola desloca o foco da avaliação como ato isolado de verificação para a avaliação como processo contínuo de construção coletiva. Assim, a devolutiva deixa de ser uma instância individualizada, marcada pela assimetria de poder entre professor e aluno, para assumir uma dimensão comunitária, na qual o erro é tratado como oportunidade de aprendizagem compartilhada. Esse reposicionamento amplia o horizonte formativo, pois garante ao aluno a segurança epistêmica necessária para expor suas dificuldades e participar ativamente de sua superação.

Entende-se, portanto, que a transformação da cultura avaliativa passa pela adoção de práticas formativas que articulem planejamento, ensino e avaliação em um mesmo movimento. Como apontam Fernandes (2010) e Gatti (2009), a avaliação que se limita a classificar e certificar torna-se vazia de sentido, mas, quando integrada ao trabalho pedagógico e sustentada por processos de devolutiva crítica e dialogadas, ganha potência formativa. Nesse contexto, a devolutiva e a correção coletiva configuram-se como práticas que, longe de constranger, promovem a autonomia, o diálogo e a emancipação intelectual dos estudantes, alinhando-se a um projeto educativo que valoriza a aprendizagem como processo contínuo e reflexivo.

4.2.7 A devolutiva como Ação e Sentido: por uma Avaliação Formativa e Dialógica

Do ponto de vista histórico-conceitual, a avaliação escolar passou por um processo de transformação que deslocou gradativamente seu papel formativo para uma função predominantemente classificatória. Luckesi (2021) demonstra que, ao longo do tempo, o sentido diagnóstico da avaliação — aquele que visa identificar dificuldades, localizar causas dos erros e orientar intervenções pedagógicas — foi se rarefazendo nas práticas escolares, dando lugar a um uso probatório/seletivo dos resultados. Esse deslocamento não ocorreu por acaso: ele se insere em um contexto histórico marcado por demandas sociais e econômicas que exigiam da escola mecanismos de triagem, controle e exclusão, em consonância com um modelo meritocrático e competitivo de sociedade.

Na análise estabelecida por Luckesi (2021), a ênfase excessiva na função classificatória e probatória da avaliação ofuscou, e em muitos casos eliminou, sua dimensão diagnóstica. Ao priorizar a verificação de acertos e erros como critério para aprovação ou reprovação, a escola reduziu a avaliação a um mecanismo de julgamento, deixando de lado sua vocação mais nobre: ser uma ferramenta pedagógica a favor da aprendizagem. O autor mostra que quando a escola dá prioridade à lógica classificatória, a avaliação perde sua função de diagnóstico e

acompanhamento. Nesse cenário, o foco se restringe à aprovação ou reprovação, negligenciando sua potência como recurso pedagógico para apoiar o estudante.

Essa prioridade metodológica não é apenas um detalhe técnico, mas uma escolha pedagógica com implicações profundas. Ao se restringir à função de classificar, a avaliação perde sua capacidade de retroalimentar o ensino, privando professores e estudantes de informações valiosas sobre o processo de aprender. Em outras palavras, aquilo que deveria ser um instrumento de mediação e orientação transforma-se em um dispositivo de controle, muitas vezes associado à punição e ao fracasso escolar. Essa distorção compromete a equidade, perpetua desigualdades e inibe a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e dialógicos.

Em essência, quando a avaliação é empregada primariamente para julgar o desempenho, atestar resultados ou certificar a aquisição de conteúdos, ela se afasta de seu propósito pedagógico. O que se perde nesse processo é a possibilidade de oferecer ao estudante *feedbacks* significativos, que não apenas apontem suas fragilidades, mas que os ajudem a compreender como podem avançar, quais estratégias precisam ser ajustadas e quais recursos podem ser mobilizados. Avaliar, nesse sentido, não é apenas verificar se o estudante aprendeu ou não, mas sobretudo indicar caminhos para que ele aprenda, reposicionando o erro como parte legítima e produtiva do processo formativo.

Assim, a crítica de Luckesi (2021) nos convoca a repensar o lugar da avaliação no projeto pedagógico contemporâneo. Longe de ser apenas um instrumento de mensuração, ela deve ser resgatada como prática diagnóstica e formativa, capaz de subsidiar decisões pedagógicas construtivas, fomentar a autonomia discente e contribuir para a democratização do conhecimento. Trata-se, portanto, de recuperar uma dimensão esquecida, mas essencial, sem a qual não é possível conceber uma escola comprometida com a aprendizagem de todos.

Essa crítica histórica é decisiva para esta dissertação: se o método MISCA pretende mostrar ao aluno aquilo que ele não sabe e o que precisa saber para saber o que se pede, como fomentam Panadero e Lipnevich (2022), então a avaliação precisa voltar a operar como investigação para decisão, isto é, como diagnóstico que orienta intervenções. Nesse sentido, o *feedback* deixa de ser uma mera comunicação de resultados para tornar-se um processo estruturado, no qual a informação se converte em ação formativa, ajudando o estudante a compreender suas lacunas e reorganizar suas estratégias de aprendizagem.

Como reforçam os autores, não basta que o professor produza uma devolutiva tecnicamente correta, se o estudante não a internaliza e transforma em autorregulação. A avaliação diagnóstica, portanto, só cumpre sua função se o *feedback* for inteligível, criterial e

acionável, isto é, se puder ser transformado em ação pedagógica concreta. Panadero e Lipnevich (2022) explicam:

Todo *feedback* (devolutiva) que venha de uma fonte externa — seja professor, colega ou mesmo uma plataforma digital — precisa ser internalizada e convertida em um processo de auto ou de devolutiva interna. A eficiência dessa internalização, no entanto, dependerá de múltiplos fatores, como as características do estudante, seu estado afetivo, sua motivação e o contexto da tarefa. É por isso que insistimos que não é suficiente entregar um bom *feedback*: o essencial é compreender como o estudante o recebe, o que entende dele, que emoções lhe desperta e, sobretudo, que ações desencadeia. Para que o *feedback* cumpra seu papel formativo, ele deve responder a três questões fundamentais que orientam a receptividade do aluno: eu entendi o *feedback*? como me sinto em relação a ele? o que vou fazer com isso? Sem esse ciclo de compreensão, afeto e ação, qualquer esforço de retroalimentação corre o risco de ser inócuo, ainda que tecnicamente perfeito” (Panadero; Lipnevich, 2022, p. 17, tradução nossa).

Essa formulação amplia a análise anterior, pois se o predomínio probatório retirou da avaliação sua potência diagnóstica, o entendimento do processo avaliativo pensado em dialogar com devolutivas da forma como defendem os autores busca devolver-lhe esse lugar, criando rotinas institucionais de devolutiva que tornam o *feedback* não apenas um ato de informar, mas uma ferramenta de transformação. Assim, o ponto central não está no *feedback* em si, mas no que o estudante faz com ele — isto é, na sua capacidade de agir a partir da informação recebida.

Desta forma, quando se observa a prioridade metodológica que foca na atribuição de notas e na certificação do conhecimento, tem-se como consequência a negligência de uma prática fundamental na pedagogia: a utilização da avaliação para embasar decisões construtivas que visam o aprimoramento contínuo da aprendizagem de todos os estudantes. O caminho proposto por Luckesi (2021) e atualizado por Panadero e Lipnevich (2022) converge: a avaliação deve ser diagnóstica, formativa e dialógica, sempre a serviço da aprendizagem e da autonomia discente.

Luckesi (2021) argumenta que a aplicação diagnóstica da avaliação exige do educador uma postura acolhedora. Essa abordagem implica aceitar o estudante no estado em que ele se encontra, reconhecendo suas dificuldades e saberes prévios, sem um viés de julgamento. O acolhimento é o ponto de partida para um subsequente investimento em ações pedagógicas construtivas, que têm como objetivo guiar o estudante em direção ao crescimento e à aquisição do nível de qualidade de aprendizagem esperado e necessário. O valor do diagnóstico reside na sua capacidade de informar e direcionar a intervenção pedagógica, permitindo que o professor planeje estratégias de ensino adaptadas às necessidades individuais dos alunos.

Quando a avaliação se restringe apenas às suas funções classificatórias, o processo educacional torna-se menos eficiente, pois o ato de avaliar deixa de ser um pilar do aprendizado

e passa a ser apenas uma etapa final de verificação. A crítica central é que, ao ignorar o potencial diagnóstico e construtivo da avaliação, o sistema educacional perde a oportunidade de agir proativamente e garantir o desenvolvimento integral de cada indivíduo. Portanto, a avaliação diagnóstica e a postura acolhedora do educador são os pilares para que o processo educativo seja verdadeiramente transformador, focado no desenvolvimento integral do estudante, e não meramente um instrumento de seleção ou punição.

Essa concepção desloca o papel da avaliação de um mecanismo terminal para um processo dinâmico de regulação da aprendizagem. O professor, ao assumir a avaliação como parceira, torna-se também pesquisador das trajetórias cognitivas e afetivas de seus alunos, identificando necessidades, ajustando estratégias e abrindo espaço para que o erro se transforme em ponto de partida. Luckesi (2022) destaca que a avaliação deve subsidiar continuamente as decisões do educador, funcionando como um recurso de acompanhamento e não apenas de verificação. Ao ser mobilizada dessa forma, a avaliação se configura como aliada da prática pedagógica, permitindo que o ensino seja constantemente reorientado para atender às demandas reais dos aprendizes.

Mais do que uma atitude, essa abordagem constitui um método pedagógico sustentado na integração entre a função probatória e a função diagnóstica. De um lado, reconhece-se que há parâmetros de conhecimento e competências que precisam ser alcançados; de outro, entende-se que o caminho para atingi-los depende de sucessivas decisões pedagógicas, tomadas à luz de evidências concretas sobre o processo de aprendizagem. Nas palavras de Luckesi (2022), a avaliação torna-se uma “parceira” essencial para subsidiar o gestor da ação pedagógica na busca pelo resultado desejado, não como mera certificação, mas como processo de acompanhamento e cuidado contínuo.

Essa compreensão redefine a cultura escolar: em vez de reforçar desigualdades por meio da reprovação ou da seleção excludente, a avaliação diagnóstica propõe inclusão pedagógica, garantindo que cada estudante receba intervenções adequadas às suas necessidades. Trata-se de uma prática que confere protagonismo ao aluno, oferecendo-lhe não apenas informações sobre seu desempenho, mas sobretudo condições de compreender o que não sabe, como pode aprender e quais estratégias utilizar para avançar. Aqui, a avaliação cumpre sua função orientadora e emancipadora, sendo instrumento de equidade e não de exclusão.

Dessa forma, ao aproximar a crítica histórica de Luckesi (2022) da perspectiva contemporânea da avaliação formativa, delineia-se uma concepção que entende a avaliação como diagnóstico para ação. Não se trata de abandonar completamente a dimensão probatória, mas de articulá-la com uma função diagnóstica que sustente decisões pedagógicas construtivas

e promova aprendizagens significativas. O ponto de chegada não é a nota, mas a consolidação de percursos formativos que valorizem o estudante em sua integralidade.

Em termos práticos, compreender a avaliação como diagnóstico significa que a coleta de evidências de aprendizagem não se encerra na atribuição de uma nota definitiva. Ao contrário, essas evidências inauguram uma série de intervenções que têm como objetivo assegurar a aprendizagem plena de cada estudante. Esse movimento é decisivo, pois rompe com a lógica tradicional que encerra o processo avaliativo em um julgamento final, muitas vezes excludente, e inaugura uma concepção em que avaliar implica agir continuamente sobre o percurso de aprendizagem.

Esse entendimento mostra-se incompatível com o uso puramente seletivo e classificatório da avaliação, ainda que tal uso possa ter sua pertinência em contextos específicos, como nas avaliações em larga escala ou exames externos. No espaço escolar, contudo, esse modelo torna-se insuficiente, pois não considera o caráter processual e formativo da aprendizagem. Luckesi (2021) é enfático ao afirmar que reduzir a avaliação à seleção compromete sua função pedagógica, obscurecendo sua dimensão diagnóstica, aquela que deve orientar o professor a tomar decisões construtivas em favor da aprendizagem de todos.

Assim, a avaliação deve ser compreendida como um ciclo contínuo de diagnóstico, intervenção e aprimoramento, em que cada etapa serve de base para a próxima. Não se trata apenas de uma atitude docente, mas de um método pedagógico estruturado, no qual se articula o padrão de conhecimento a ser alcançado (função probatória) com uma sequência de decisões sucessivas orientadas pelo diagnóstico. Dessa forma, a avaliação se torna parceira indispensável do professor, fornecendo informações que subsidiam novas escolhas didáticas e apoiam o aluno em seu caminho de desenvolvimento.

Na prática, isso significa que a coleta de evidências não encerra o processo, mas abre novas possibilidades. A nota, quando existe, não representa um ponto final, mas um marco intermediário dentro de um percurso que continua até que a aprendizagem satisfatória seja alcançada. Essa concepção contrasta radicalmente com a avaliação seletiva, que apenas certifica resultados e exclui possibilidades, revelando-se, portanto, inadequada ao espaço da sala de aula, cujo compromisso deve ser a construção coletiva e progressiva do conhecimento.

O processo avaliativo formativo, que propomos se dá em termos de convergência com o MISCA, pois dessa forma alcançamos que a função diagnóstica cumpra dois papéis: (a) fundamenta o *feedback* criterial (o que falta; como avançar) e (b) estrutura a regulação/autorregulação em ciclos, exigindo “*feedback regular* e sistematicamente

providenciado” para que os alunos desenvolvam “competências de autoavaliação e de autorregulação de suas aprendizagens” (Fernandes, 2010, p. 99).

Os estudos dos autores investigados até aqui convergem para uma redefinição substancial da avaliação educacional, articulando um modelo de devolutiva que se alinha com o MISCA - entendido como um método de avaliação formativa e processual. O cerne dessa proposta é a criação de um ambiente epistêmico seguro, onde o erro é percebido não como apenas uma falha a ser punida, mas como um possível ponto de partida para a regulação da aprendizagem. Essa mudança de paradigma é sustentada por três referências teóricas distintas, que, em conjunto, oferecem uma robusta base teórico-metodológica.

A análise realizada permite afirmar que a avaliação, quando pensada apenas em sua dimensão classificatória, revela-se insuficiente para responder às demandas da educação contemporânea. O percurso construído neste capítulo evidencia como diferentes autores convergem para a necessidade de reconfigurar a avaliação como prática pedagógica contínua, diagnóstica e formativa, capaz de sustentar decisões em favor da aprendizagem.

Em primeiro lugar, a perspectiva defendida por Gatti (2009) indica que a avaliação deve ser compreendida como parte constitutiva da atividade docente, e não como um ato isolado ou externo. Ao integrar plenamente o processo avaliativo ao planejamento e à execução das práticas de ensino, a autora enfatiza que a avaliação ganha consistência e sentido, evitando tornar-se uma prática burocrática e desvinculada da aprendizagem.

Por sua vez, as proposições de Fernandes (2010) entendem uma reconfiguração da avaliação como um dispositivo de regulação da aprendizagem. Nesse entendimento, o *feedback* ocupa lugar central: não se trata de mera comunicação de resultados, mas de uma devolutiva criterial, clara e acionável, que auxilia o estudante a compreender seu percurso e a orientar seus próximos passos. A ênfase na participação ativa do aluno reforça o caráter formativo da avaliação, ao mesmo tempo em que desloca a lógica punitiva para um horizonte de colaboração e reconstrução coletiva do saber.

Por fim, Luckesi (2022) resgata e atualiza a função diagnóstica como núcleo essencial da avaliação. Em sua concepção, avaliar é conhecer para decidir: trata-se de produzir informações sobre a aprendizagem não para selecionar ou excluir, mas para orientar novas ações pedagógicas. Ao deslocar o foco da aprovação/reprovação para a intervenção construtiva, o autor recoloca a avaliação no lugar de parceira estratégica do processo educativo.

A síntese dessas três perspectivas — Gatti (continuidade), Fernandes (*feedback* e reconstrução) e Luckesi (diagnóstico) — sustenta a transição necessária entre um modelo tradicional, centrado na nota e na certificação, para uma concepção que se alinha ao MISCA

proposto por Panadero e Lipnevich (2022). Nessa nova configuração, a avaliação deixa de ser um evento final de julgamento e assume a forma de um ciclo processual, no qual diagnóstico, intervenção e devolutiva crítica se entrelaçam para promover a autorregulação dos estudantes.

Conclui-se, portanto, que a avaliação precisa ser assumida como um método pedagógico articulado, ancorado na confiança, na mediação e no compromisso com a aprendizagem de todos. A devolutiva, compreendida como prática crítica e dialógica, transforma-se em dispositivo de emancipação, pois fortalece a autonomia discente e garante que o processo educativo não se limite à certificação, mas culmine na construção de resultados significativos e no desenvolvimento integral do estudante. Eis o alicerce sobre o qual esta dissertação sustenta sua hipótese: a avaliação, reconcebida como diagnóstica, formativa e reguladora, é condição fundamental para transformar o erro em oportunidade e a escola em espaço de aprendizagem integral, ajudando o professor a encontrar dados para que a devolutiva se torne uma ferramenta possível para mostrar ao aluno caminhos possíveis sobre seus saberes e seus não saberes. Assim, uma avaliação que seja contínua, dialogada e a serviço da aprendizagem, deve ser pensada respeitando esses pontos para que possa ser vista como uma avaliação para a autonomia do aluno.

CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA

5.1 FUNDAMENTAÇÃO DA PESQUISA QUALITATIVA EM FOCO

A investigação que se apresenta insere-se no campo das abordagens qualitativas, sendo orientada por uma perspectiva que reconhece a complexidade dos fenômenos educacionais e a centralidade da experiência dos sujeitos implicados nos processos de ensino e aprendizagem. Parte-se da concepção de que os dados construídos numa pesquisa qualitativa não se limitam à objetividade observável, mas emergem da intersubjetividade e da reflexão situada sobre os sentidos atribuídos às práticas pedagógicas (Lüdke; André, 2018, p. 12).

No caso específico desta investigação, o foco recai sobre as práticas de avaliação e devolutiva desenvolvidas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da análise de como compreendem e integram o erro ao processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, entende-se o erro não como indicador de fracasso, mas como sinal do movimento cognitivo e da possibilidade de reorganização conceitual por parte do aluno. Para compreender tais práticas e sentidos atribuídos, optou-se por uma abordagem que articula entrevista reflexiva, grupo focal e pesquisa colaborativa.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se, sobretudo, pela natureza subjetiva e contextual dos dados buscados, uma vez que se pretende explorar concepções, saberes docentes e experiências vividas, cuja apreensão exige procedimentos abertos, dialógicos e eticamente engajados (Almeida; Prandini; Szymanski, 2021, p. 18).

Como destaca Ibiapina (2016), o campo das pesquisas qualitativas tem se expandido por reconhecer a importância do diálogo entre pesquisador e participantes como forma de produção de conhecimento situada, situada e comprometida com a transformação das práticas educativas. É nesse escopo que se inscreve a proposta metodológica aqui delineada: entrevistar, em grupo focal reflexivo, cinco professores selecionados pela excelência de suas práticas avaliativas, mediadas pelo entendimento do erro como parte do aprender.

A técnica do grupo focal, conforme sistematizada por Gatti (2005), permite reunir sujeitos com experiências comuns sobre o tema investigado, em um ambiente que favorece a livre expressão e a construção coletiva de significados. Quando associada à postura reflexiva proposta por Szymanski (apud Almeida et al., 2021), essa técnica ganha densidade epistêmica, pois valoriza a escuta ativa, a construção dialógica de sínteses parciais e a devolução como parte do processo de análise.

Além disso, a presente pesquisa ancora-se na perspectiva da pesquisa colaborativa, tal como delineada por Ibiapina (2016), reconhecendo que o conhecimento construído em

contextos educativos precisa partir da escuta e da participação ativa dos sujeitos implicados, estabelecendo relações horizontais e formativas entre pesquisa, prática docente e formação profissional. Como afirmam as autoras, “a pesquisa colaborativa promove unidade entre pesquisa e formação, numa articulação que ultrapassa a dicotomia teoria-prática e reposiciona os sujeitos como coautores do conhecimento” (Ibiapina, 2016, p. 35).

Dessa forma, entende-se que a articulação entre entrevista reflexiva, grupo focal e pesquisa colaborativa configura não apenas uma estratégia metodológica, mas uma tomada de posição ética e política diante do campo educacional: escutar os professores como sujeitos de saber, valorizar o erro como via de aprendizagem e pensar a devolutiva como gesto de mediação crítica. Ao longo deste capítulo, serão explicitados os fundamentos dessa escolha e a proposta metodológica em seus desdobramentos operacionais.

5.2. O INSTRUMENTO METODOLÓGICO: ENTREVISTA EM GRUPO REFLEXIVO

A trajetória metodológica aqui delineada ancora-se na convergência entre a escuta qualitativa, a mediação reflexiva e o compromisso colaborativo com a transformação das práticas pedagógicas. Ao articular os princípios da entrevista reflexiva (Almeida et al., 2021), do grupo focal com especialistas (Gatti, 2005), da análise de conteúdo (Lüdke; André, 2018) e da pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2016), delineia-se um percurso investigativo coerente com o objeto da presente pesquisa: compreender como os professores dos anos finais do Ensino Fundamental I concebem e operam o erro, a devolutiva e a avaliação como possibilidades formativas.

A escolha pelos participantes, cuidadosamente fundamentada em critérios de experiência, engajamento e atuação crítica no campo da avaliação, reforça a densidade dos dados a serem gerados. São professores que, por meio de sua prática cotidiana, tensionam a lógica tradicional da avaliação como julgamento e assumem o erro como parte constitutiva do processo de aprender. Ao convidá-los à reflexão coletiva sobre suas próprias práticas, por meio de um grupo focal mediado reflexivamente, a pesquisa transforma-se também em espaço formativo, no qual os sujeitos são provocados a nomear, significar e reconstruir seus gestos avaliativos.

Do ponto de vista analítico, a adoção da análise de conteúdo — com categorias a priori derivadas da literatura e categorias a posteriori emergentes da escuta dos sujeitos — permite conjugar consistência teórica e abertura interpretativa, respeitando a singularidade das vozes e a complexidade do fenômeno estudado. Como afirmam Lüdke e André (2018), a análise

qualitativa exige do pesquisador não apenas domínio técnico, mas sensibilidade para captar os sentidos e implicações presentes nas falas dos participantes.

A pesquisa colaborativa, por sua vez, desloca o lugar do pesquisador e convida à coautoria: não se trata de interpretar o outro à distância, mas de escutar com ele, refletir com ele e, em certa medida, aprender com ele. Nesse sentido, a mediação assumida pelo pesquisador não é neutra, mas ética e formativa. Como indicam Ibiapina e Albuquerque (2016, p. 11), a colaboração no âmbito da pesquisa “promove a escuta e o reconhecimento do outro, tornando possível a resignificação das práticas e das concepções dos sujeitos envolvidos”.

A escolha pelo uso da entrevista, em sua modalidade reflexiva, realizada no formato de grupo focal com especialistas, encontra respaldo teórico e metodológico nas abordagens qualitativas que compreendem a produção de dados como processo dialógico e situado. Ao reunir cinco professores da Educação Básica que se destacam pelo entendimento do erro como parte constitutiva do aprender e pela adoção de práticas avaliativas formativas, busca-se promover um espaço coletivo de reflexão, escuta e elaboração de sentidos sobre o fazer pedagógico.

Espera-se que os dados gerados no grupo reflexivo não apenas revelem compreensões docentes sobre o erro, a devolutiva e a autoridade pedagógica, mas que também sirvam como matéria-prima para a reelaboração das práticas avaliativas desses mesmos professores — reforçando o compromisso da pesquisa qualitativa com a transformação e com a formação. Ao adotar como objeto a escuta dos docentes sobre o erro e como método uma escuta ética e colaborativa, esta pesquisa se posiciona no interior de um movimento pedagógico maior: o de recuperar o sentido formativo da avaliação, devolver dignidade ao erro e reinscrever o professor como mediador da aprendizagem — e não como mero registrador de desempenhos.

5.3 ENTREVISTA REFLEXIVA: ESCUTA ATIVA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

A entrevista, enquanto técnica de produção de dados na pesquisa qualitativa, não se reduz à coleta de informações, mas configura-se como espaço de encontro intersubjetivo entre pesquisador e participantes, mediado por escuta atenta, empatia e disposição para o diálogo. Na modalidade reflexiva, tal como proposta por Szymanski (apud Almeida; Prandini; Szymanski, 2021), a entrevista se estrutura a partir de procedimentos que estimulam a elaboração progressiva de sentidos, com ênfase em sínteses parciais, questões focalizadoras e devolução compartilhada de compreensões.

A entrevista reflexiva parte do princípio de que o entrevistado não é fonte passiva de dados, mas sujeito ativo na produção do conhecimento, sendo o pesquisador corresponsável

pela criação de um clima de confiança e pelo encadeamento reflexivo da narrativa (Almeida et al., 2021, p. 32). Essa forma de condução pressupõe que as perguntas não sejam apenas extratoras de conteúdos, mas também provocadoras de elaboração, revisão e aprofundamento de ideias.

No presente estudo, tal modalidade será mobilizada não apenas em encontros individuais, mas na tessitura coletiva proporcionada pelo grupo focal, o que requer uma mediação sensível, pautada na horizontalidade e na suspensão de juízos. Nesse contexto, a prática da “devolução” adquire centralidade metodológica e ética, pois permite que os sentidos emergentes sejam continuamente negociados, reafirmados ou tensionados pelos próprios participantes, em movimento circular e espiralado.

5.4 GRUPO FOCAL COM ESPECIALISTAS: A COLETIVIDADE COMO FORMA DE PENSAMENTO

A técnica do grupo focal, conforme delineada por Gatti (2005), caracteriza-se como um espaço de interação discursiva orientado à exploração de significados, saberes e experiências compartilhadas entre sujeitos que possuem vivência direta com o fenômeno investigado. Ao reunir participantes que compartilham determinadas características, o grupo focal permite não apenas a expressão individual, mas a emergência de construções coletivas, favorecendo o aprofundamento das representações sociais e dos sentidos atribuídos às práticas cotidianas.

Para Gatti (2005, p. 9), “o grupo focal é constituído por pessoas selecionadas e reunidas para discutir um tema que é foco da pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. A qualidade do dado gerado decorre, portanto, da qualidade da interação, sendo o papel do mediador — ou moderador — crucial para garantir a fluidez, a escuta mútua e o respeito à heterogeneidade do grupo. Trata-se de um espaço em que o conflito de ideias não é evitado, mas acolhido como potência de análise.

No caso desta pesquisa, optou-se por configurar o grupo focal como um grupo de especialistas, não no sentido técnico-elitista do termo, mas pela excelência formativa e pela trajetória reflexiva dos professores participantes. Todos atuam nos anos finais do Ensino Fundamental I e foram selecionados por seu engajamento em práticas avaliativas formativas, por compreenderem o erro como possibilidade e por se envolverem em formações continuadas que tensionam a função punitiva da nota escolar.

A composição do grupo focal seguiu os critérios metodológicos estabelecidos por Gatti (2005), como homogeneidade temática e heterogeneidade de experiências pedagógicas, sendo

previsto um ciclo de dois encontros mediados pelo pesquisador, com sessões gravadas e transcritas, conforme o protocolo de pesquisa aprovado.

5.5 MEDIAÇÃO ÉTICA E POSTURA FORMATIVA DO PESQUISADOR

No cruzamento entre a entrevista reflexiva e o grupo focal, a figura do pesquisador assume dupla responsabilidade: facilitar o processo dialógico e, ao mesmo tempo, zelar pela integridade metodológica e ética do percurso. O papel da mediação não é neutro, mas exige intencionalidade formativa, escuta crítica e abertura à imprevisibilidade do encontro.

Como indicam Almeida e Prandini (2021), a condução da entrevista reflexiva requer uma atitude de acolhimento, sem que o pesquisador projete seus próprios valores sobre as respostas, permitindo que as compreensões emergjam de forma genuína. Da mesma forma, Gatti (2005, p. 35) destaca que o moderador de um grupo focal deve garantir “um ambiente democrático, de escuta horizontal, onde os participantes se sintam confortáveis para expor suas opiniões, mesmo que divergentes”.

No presente estudo, essa postura é ainda reforçada pela natureza colaborativa da pesquisa, conforme será desenvolvido no item seguinte. A mediação é, portanto, entendida como um gesto formativo, em que o pesquisador se posiciona não como detentor do saber, mas como catalisador de processos reflexivos que pertencem aos próprios professores, e que ganham novo sentido quando partilhados.

5.6 PESQUISA COLABORATIVA: COAUTORIA E IMPLICAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO SABER

A presente investigação insere-se no campo das pesquisas colaborativas, compreendidas como práticas investigativas fundamentadas na partilha entre pesquisadores e participantes, orientadas por uma lógica de implicação mútua, diálogo horizontal e compromisso com a transformação das práticas educativas. Essa perspectiva é sustentada por uma matriz epistemológica crítica, situada no interior das abordagens qualitativas, que concebe a produção do conhecimento como processo compartilhado, formativo e situado em contextos concretos de ação pedagógica.

Segundo Ibiapina (2016), a pesquisa colaborativa configura-se como uma unidade pesquisa-formação, cuja especificidade está na articulação entre o fazer investigativo e o exercício reflexivo dos sujeitos implicados. Trata-se de um movimento que se contrapõe à

lógica de pesquisa “sobre” os sujeitos e reivindica uma perspectiva de pesquisa “com” os sujeitos, na qual o conhecimento emerge da escuta, da negociação de sentidos e da análise conjunta da experiência vivida. Nesse sentido, a autora afirma que “a pesquisa colaborativa é compreendida como prática científica, comprometida com a construção de conhecimentos, e prática educativa, promotora de formação humana” (Ibiapina, 2016, p. 34).

Tal configuração rompe com a dicotomia entre teoria e prática, reposicionando os professores como coautores dos conhecimentos produzidos e reconhecendo a escola como lócus legítimo da reflexão investigativa. Como sublinha Hilda Bandeira, na mesma coletânea, o processo de colaboração implica “atividade intelectual e material” (Bandeira, 2016, p. 10), o que confere ao trabalho pedagógico uma centralidade epistemológica, e não meramente instrumental.

No caso desta pesquisa, a colaboração será tecida a partir dos encontros reflexivos em grupo focal, nos quais os professores não apenas expõem suas práticas avaliativas, mas analisam-nas à luz de suas experiências, interações e conflitos formativos. O grupo torna-se, assim, espaço de enunciação e construção de sentidos sobre a avaliação, o erro e a devolutiva. A escuta é mediada por categorias analíticas, mas aberta à imprevisibilidade e à emergência de novos sentidos.

A investigação está ancorada na compreensão de que “o processo reflexivo que se institui na pesquisa colaborativa ocorre por meio da tensão, da explicitação das contradições e da negociação de sentidos” (Ibiapina, 2016, p. 30). Assim, o erro, enquanto objeto da investigação, não será apenas descrito em sua função escolar, mas analisado como categoria vivida, interpretada e ressignificada pelos professores à medida que narram e analisam suas próprias práticas.

O gesto de corrigir, devolver e avaliar será compreendido a partir da escuta dos sujeitos que o realizam cotidianamente, possibilitando evidenciar tanto os entraves quanto as potências formativas desse processo. A colaboração, nesse sentido, não é entendida como mera divisão de tarefas ou cooperação pontual, mas como condição epistemológica e política da pesquisa, conforme Ibiapina e Albuquerque, “a colaboração, no âmbito da pesquisa, promove a escuta e o reconhecimento do outro, tornando possível a ressignificação das práticas e das concepções dos sujeitos envolvidos” (Ibiapina; Albuquerque, 2016, p. 11).

Além disso, o dispositivo metodológico adotado — a entrevista reflexiva em grupo focal — permite operacionalizar a espiral reflexiva ampliada, conforme delineado por Jorge e Pereira (2016), que identificam a ampliação da compreensão docente por meio de ciclos sucessivos de enunciação, escuta, análise e reelaboração. A perspectiva colaborativa, assim, propicia a

construção de um campo compartilhado de análise, no qual o pesquisador é também transformado pela experiência da escuta e pelo confronto com a complexidade da prática docente.

A própria escolha do tema — o erro como possibilidade de aprendizagem — carrega uma intencionalidade formativa que se coaduna com os princípios da pesquisa colaborativa. Como indicam Silva e Ibiapina (2016, p. 13), a prática pedagógica, quando pensada de forma colaborativa, permite “reelaborar as práticas” por meio da crítica e da análise partilhada dos contextos de ensino. Tal reelaboração não se dá por imposição externa, mas pela emergência de novos sentidos no encontro entre os sujeitos.

Ao adotar a pesquisa colaborativa como fundamento epistemológico e metodológico, esta investigação compromete-se não apenas com a produção de conhecimento sobre a prática avaliativa, mas com a criação de um espaço formativo no qual professores e pesquisador compartilham a responsabilidade pela análise e pela transformação dessa prática. O saber produzido, assim, não é neutro nem distante, mas atravessado pela implicação ética e política de todos os envolvidos.

5.6.1 O campo empírico: a escola e seu projeto pedagógico

A pesquisa será realizada em uma escola da rede privada localizada na cidade de São Paulo, que atende aproximadamente mil estudantes, com turmas que se estendem da Educação Infantil (a partir de dois anos de idade) até o 3º ano do Ensino Médio. A instituição orienta seu projeto político-pedagógico por princípios democráticos e pela concepção de educação como um direito de todos os alunos, o que se reflete tanto nas metodologias quanto nas práticas avaliativas que desenvolve.

O sistema de avaliação adotado utiliza menções qualitativas — A, B, C, D e E — distribuídas ao longo de quatro bimestres, conforme uma lógica contínua e processual. As provas escritas são introduzidas apenas a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, contudo, desde o 1º ano, a escola promove práticas sistemáticas de autoavaliação, mediadas por professores e integradas ao cotidiano das aprendizagens. De acordo com a proposta institucional, tais práticas favorecem a formação da autonomia discente, o desenvolvimento da autorregulação e a ampliação do senso crítico, fortalecendo a capacidade dos alunos de compreender e reelaborar seus próprios percursos de aprendizagem.

A cultura avaliativa da escola, portanto, apresenta-se como contexto fértil para investigar compreensões docentes sobre o erro e as práticas de devolutiva crítica. A escolha desse campo se justifica pela intencionalidade formativa que marca seu projeto pedagógico, pela estabilidade e formação continuada de seu corpo docente e pelo protagonismo atribuído ao estudante no processo de aprendizagem.

5.6.2 Os participantes: percursos e experiências docentes

O grupo de participantes é composto por cinco professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental I, todos com mais de dez anos de experiência na mesma escola e reconhecidos por sua atuação crítica e reflexiva em torno dos processos avaliativos. A seguir, apresenta-se uma breve caracterização de cada docente:

- Professora I: mulher, aproximadamente 55 anos, graduada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia. Leciona na escola há 23 anos, sendo os últimos 7 dedicados às turmas de 4º ano. Tem ampla experiência com processos de mediação da autoavaliação discente.
- Professora II: mulher, cerca de 50 anos, graduada em Pedagogia, mestre em Arte-Educação e psicopedagoga. Atua no 4º ano há 5 anos, com trajetória marcada pela integração entre expressões artísticas e práticas de escuta avaliativa.
- Professora III: mulher, formada em História e Pedagogia, com cerca de 30 anos de carreira, sendo os últimos 6 dedicados às turmas de 4º ano. Desenvolve propostas interdisciplinares de avaliação e formação cidadã.
- Professora IV: mulher, por volta de 30 anos, formada em Letras, pedagoga e mestre em Educação Inclusiva com ênfase em gênero e sexualidade. Atua no 5º ano há 9 anos, com práticas sensíveis à escuta da singularidade dos estudantes e à mediação do erro como processo dialógico.
- Professor V: homem, cerca de 35 anos, filósofo, pedagogo e psicanalista. Leciona no 5º ano há 8 anos, sendo reconhecido por seu trabalho com práticas avaliativas que promovem reflexão ética e autoconhecimento.

Todos os professores participam ativamente de processos formativos oferecidos pela escola, que incluem estudos orientados sobre avaliação, encontros reflexivos e práticas compartilhadas de planejamento pedagógico. Tal perfil torna o grupo especialmente qualificado

para compor um grupo focal com caráter reflexivo, cuja escuta será voltada à compreensão das experiências e concepções docentes sobre o erro, a devolutiva e a mediação avaliativa.

5.6.3 Critérios de seleção dos participantes

Os critérios de seleção foram definidos com base na coerência entre os objetivos da pesquisa e os perfis profissionais dos docentes. Foram escolhidos, de forma intencional, professores que:

- Atuam nos anos finais do Ensino Fundamental I (4º e 5º anos);
- Trabalham na mesma instituição há mais de dez anos;
- Participam de formações continuadas sobre avaliação;
- Demonstram, na prática, a valorização do erro como parte do processo de aprendizagem;
- Desenvolvem estratégias formativas de devolutiva crítica aos estudantes.

A escolha dos participantes pauta-se no princípio de saturação da informação, conforme descrito por Gatti (2005), e na lógica qualitativa de “composição estratégica do grupo”, em que o foco recai na qualidade das experiências vividas em relação ao fenômeno investigado, e não na representatividade estatística dos sujeitos.

5.6.4 Procedimentos de análise: categorias a priori e a posteriori

A análise dos dados será orientada pela técnica de análise de conteúdo respaldada em Franco (2021), considerada adequada às abordagens qualitativas por permitir a identificação de significados implícitos e explícitos nas falas dos sujeitos, a partir da organização e categorização sistemática do material textual. Como apontam Lüdke e André (2018), essa técnica exige um movimento contínuo entre descrição e interpretação, e deve ser conduzida com rigor e clareza metodológica.

A organização do corpus empírico seguirá dois eixos complementares:

- Categorias a priori: definidas com base na revisão da literatura e nos marcos teóricos que fundamentam a pesquisa. Essas categorias incluem, entre outras: erro como indicador de aprendizagem, devolutiva como mediação, autorregulação e autonomia discente, autoridade docente na avaliação.
- Categorias a posteriori: emergirão da leitura analítica do material produzido durante os encontros reflexivos, considerando os sentidos e padrões discursivos que se mostrarem relevantes para a compreensão do objeto investigado.

Como ressalta Ibiapina (2016, p. 27), a análise colaborativa de dados requer uma escuta atenta aos "indícios de reflexão", aos deslocamentos de sentido e aos conflitos que emergem nos enunciados dos participantes. A combinação entre categorias prévias e emergentes, aliada à devolução compartilhada das análises, permitirá construir uma compreensão mais aprofundada das práticas avaliativas docentes e dos sentidos atribuídos ao erro, em articulação com as devolutivas realizadas em sala de aula.

5.6.5 Quadro analítico do roteiro: organização e intencionalidade

A construção do roteiro de entrevista semiestruturada mediada em grupo focal reflexivo com especialistas exigiu um planejamento minucioso, capaz de articular os objetivos da pesquisa, a revisão teórica realizada e a própria concepção de entrevista como um espaço de escuta ativa, ressonância e emergência de sentidos. Nesse sentido, optou-se por organizar o roteiro em blocos temáticos, cada qual com intencionalidades específicas de aprofundamento, partindo do acolhimento inicial até questões mais analíticas sobre o erro, as devolutivas e as tensões do cotidiano avaliativo.

Para garantir transparência e coerência entre os objetivos investigativos e a estrutura da mediação, apresenta-se a seguir o Quadro 1, que sintetiza os blocos, suas respectivas perguntas, as intenções investigativas de cada etapa, sugestões de refinamento e as principais referências teóricas que fundamentaram sua formulação. Tal sistematização corrobora com os princípios da pesquisa qualitativa, ao tornar visível o percurso reflexivo que sustenta o instrumento metodológico e sua ancoragem teórico-prática.

Tabela 2 - Organização do Roteiro de Entrevista aplicado

Bloco / Etapa	Perguntas-chave	Intencionalidade	Questão de Algibeira	Referencial Teórico
Bloco 1 - Contato Inicial	Apresentação do pesquisador e objetivos da pesquisa.	Gerar vínculo e segurança; estabelecer ética da escuta.	Manter a apresentação como prática ética, incluindo registro do consentimento.	Gatti (2005); Borges (2019)
Bloco 2 - Aquecimento	Seguir com apresentação: 'O que te levou a escolher ser docente no Fundamental I?'	Favorecer abertura, confiança e valorização das trajetórias.	Valorizar a formação e as experiências prévias.	Ibiapina (2008); Borges (2019)

Bloco 3 - Questão Desencadeadora	O que significa o erro no processo de aprendizagem eu seu entendimento?	Acessar concepções sobre o erro como fenômeno pedagógico.	Manter a pergunta ampla; complementar com: 'Como isso aparece nas suas decisões pedagógicas?'	Lüdke e André (1986); Borges (2019)
Bloco 4 - Questões de Aprofundamento	Como identificam os erros mais comuns dos alunos? Como estruturam as devolutivas?	Aprofundar práticas e estratégias de devolutiva.	Sugerir incluir: 'Como decidem o que destacar na devolutiva?'	Panadero e Lipnevich (2022)
Bloco 5 - Questões sobre devolutiva	Como se estruturam as devolutivas das provas? Que efeitos percebem?	Explorar o planejamento e a intencionalidade da devolutiva.	Incluir: 'A devolutiva já mudou a trajetória de um aluno? Como perceberam isso?'	Fernandes (2009)
	Quais são os principais desafios encontrados nas devolutivas?	Identificar lacunas formativas e barreiras institucionais.	Retomar momentos falados pelos professores para fazê-los construir as respostas críticas.	Ibiapina (2008); Luckesi (2011)
	Como estruturaram suas próprias aprendizagens sobre devolutivas? Houve formação específica?	Explorar saberes sobre processos avaliativos e formativos.	Complementar: 'Esses conhecimentos vieram de formações? De trocas entre pares? Da própria experiência?'	Lüdke e André (1986); Borges (2019)
Bloco 6 - Encerramento e Devolução Final	O que não foi perguntado, mas é importante? Como gostariam de ser ouvidos nesse processo?	Fechamento ético e participativo; abertura a novos sentidos.	Terminar com assinatura do TCLE e esclarecimentos sobre ética e confidencialidade.	Ibiapina (2008); Davis (1998)

Fonte: do autor.

A organização do quadro reafirma a compreensão de que a entrevista mediada pelo pesquisador, quando estruturada com intencionalidade formativa e escuta sensível, pode tornar-se espaço privilegiado de produção de conhecimento sobre as práticas pedagógicas. O roteiro busca, assim, fomentar a emergência de narrativas situadas, permitindo que os professores nomeiem suas concepções sobre erro, suas estratégias de devolutiva e as condições institucionais e subjetivas que as atravessam.

5.7 ANÁLISE DOS DADOS

Após a entrevista em grupo reflexivo e ao finalizar o tratamento preliminar da transcrição e leitura fina do material empírico, a etapa seguinte desta pesquisa consistiu em definir como os dados seriam tomados para análise. No quadro teórico-metodológico da Análise de Conteúdo, tal como sistematizado por Franco (2021), esse passo implica a escolha das Unidades de Análise, isto é, das porções do texto que serão recortadas, descritas e interpretadas. A autora distingue, nesse processo, as Unidades de Registro e as Unidades de Contexto, salientando que nenhuma decisão técnica é neutra, pois cada recorte incide diretamente sobre os sentidos que se torna possível produzir a partir das mensagens analisadas.

No âmbito desta dissertação, tomou-se como referência a definição de Franco segundo a qual a Unidade de Registro corresponde à “menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (FRANCO, 2021, n.p). Trata-se, portanto, do segmento textual que será codificado e alocado em uma categoria analítica. A autora recorda que diferentes tipos de unidades de registro podem ser utilizados – palavra, tema, personagem, entre outros – e que, a depender dos objetivos de investigação, essas unidades podem ser combinadas, compartilhadas e inter-relacionadas para ampliar o horizonte interpretativo do pesquisador.

Entre os tipos possíveis, Franco define o tema como “uma asserção sobre determinado assunto”, que pode corresponder a uma sentença simples, a um conjunto de sentenças ou a um parágrafo (FRANCO, 2021, n.p). Em texto posterior, a autora enfatiza que “o tema é considerado como a mais útil unidade de registro em análise de conteúdo” (FRANCO, 2021, n.p), especialmente em estudos que investigam propaganda, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças.

Esse campo de aplicação coincide diretamente com o objeto desta dissertação, que busca compreender as representações de professores sobre o erro, a autoridade docente e as devolutivas avaliativas em contextos de Ensino Fundamental. A adoção do tema como unidade de registro implica, contudo, um tipo específico de exigência metodológica. Trabalhar com temas significa lidar com respostas permeadas por múltiplos significados, nas quais se entrelaçam componentes racionais, ideológicos, afetivos e emocionais. Por essa razão, Franco adverte que, antes de recodificar as respostas, é necessário analisar o conteúdo de cada enunciado “em seu sentido individual e único” (FRANCO, 2021, n.p), retomando Mucchielli para sustentar a necessidade de uma leitura fina de cada afirmação.

Em outras palavras, a tarefa não se reduz à contagem de ocorrências, mas supõe um esforço rigoroso de interpretação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às experiências que narram. Esse cuidado com os sentidos aparece também quando a autora discute as Unidades de Contexto. Para Franco, tais unidades funcionam como o “pano de fundo” que imprime significado às unidades de registro, constituindo o segmento mais amplo da mensagem que permite compreender a “significação exata” daquilo que foi recortado (FRANCO, 2021, n.p).

Dessa forma, ressalta-se a importância de diferenciar significado e sentido: não basta identificar o que o texto diz em termos denotativos, é preciso considerar as condições de produção, as posições dos interlocutores e os contextos institucionais para alcançar os sentidos que atravessam as mensagens.

Com base nessas indicações teórico-metodológicas, esta pesquisa optou por utilizar o tema como Unidade de Registro (UR), articulado à consideração permanente das Unidades de Contexto (o conjunto da entrevista, a dinâmica do Grupo Reflexivo, a trajetória profissional dos docentes e as características da escola), conforme pode ser visto em detalhes no Apêndice B. Cada UR, portanto, corresponde a uma asserção temática presente na transcrição – um trecho em que as professoras e professores produzem um enunciado relativamente completo sobre o erro, sobre as formas de devolutiva, sobre a autoridade docente ou sobre os condicionantes institucionais e familiares que atravessam esses processos. Ao recortar tais enunciados, procurou-se sempre preservá-los em relação ao contexto de fala, evitando reduções que empobrecessem os sentidos atribuídos pelos participantes.

Nessa perspectiva, as UR construídas foram organizadas em diálogo com o conjunto de categorias que orienta o estudo. As categorias a priori – A1: Erro como recurso de aprendizagem; A2: Autoridade docente; A3: Devolutivas formativas – derivam da revisão teórica e do estado da arte. As categorias a posteriori – B1: Gestão do tempo didático; B2: Continuidade curricular (efeito longitudinal); B3: Parceria família–escola; B4: Formação continuada do professor – emergiram do próprio material empírico, à medida que determinados temas reapareciam com densidade e relevância nas falas analisadas (Apêndice B). Em consonância com Franco (2021), a criação dessas categorias não foi entendida como aplicação mecânica de um roteiro, mas como processo interpretativo sustentado pela “competência, sensibilidade e intuição” do pesquisador (FRANCO, 2021, n.p).

Desse modo, as Unidades de Registro Temáticas aqui apresentadas não se limitam a fragmentos isolados de discurso; elas foram construídas para expressar núcleos de sentido que atravessam a fala dos docentes sobre avaliação e autonomia discente. A matriz de UR que se segue explicita essa construção, ao articular, para cada unidade: uma definição sintética do

tema; indicadores analíticos que orientaram sua identificação; excertos-âncora retirados literalmente da transcrição; e implicações didáticas derivadas desses sentidos. Essa opção metodológica pretende tornar visível o caminho percorrido entre os registros empíricos e a formulação das categorias analíticas, em fidelidade ao princípio, formulado por Franco, de que a Análise de Conteúdo “se sustenta, ou fracassa, por suas categorias” (FRANCO, 2021, n.p).

Concluída a identificação e a organização das Unidades de Registro temáticas, segundo o referencial de Franco (2021), a análise avança do plano micro dos enunciados para o plano macro das categorias de sentido. As UR – tomadas como temas, isto é, asserções relativamente completas sobre o erro, a autoridade docente e as devolutivas – funcionam, aqui, como “tijolos” elementares que, uma vez agrupados, permitem construir unidades interpretativas mais amplas. Em outros termos, cada categoria analítica constitui uma síntese provisória de vários temas recorrentes, articulando-os com o quadro teórico da avaliação formativa e com o horizonte desta pesquisa: a avaliação para autonomia.

Nessa passagem da UR para a categoria, manteve-se o compromisso, indicado por Franco, de preservar o sentido dos enunciados em seu contexto de produção, evitando tanto a fragmentação excessiva quanto a generalização abstrata. As matrizes apresentadas anteriormente explicitam esse movimento: a coluna das definições e dos indicadores mostra como determinados temas se adensam em torno de núcleos de significado; os excertos-âncora, por sua vez, garantem a fidelidade ao discurso do Grupo Reflexivo; e as implicações didáticas derivam do diálogo entre esses sentidos empíricos e o referencial teórico mobilizado.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 PROPOSTA E LÓGICA FORMATIVA DE DEVOLUTIVA – PROTOCOLO COM ARQUITETURA MISCA

A partir da análise qualitativa da entrevista realizada com o Grupo Reflexivo, articulada aos referenciais teóricos mobilizados ao longo da pesquisa, evidenciou-se a necessidade de sistematizar um protocolo simples de apoio às devolutivas docentes. As falas dos professores especialistas revelaram, simultaneamente, o reconhecimento do potencial formativo do erro e da devolutiva e a dificuldade cotidiana em transformar esse reconhecimento em práticas concretas, objetivas e viáveis no tempo real da escola. Diante desse quadro, compreendeu-se que a pesquisa não deveria limitar-se à descrição e interpretação dos dados, mas avançar na proposição de um modelo operacional, composto por orientações sintéticas e exemplos de formulários e mensagens, que auxilie o professor a criar devolutivas formativas ancoradas tanto nas contribuições teóricas sobre *feedback*, erro e autonomia discente quanto nas experiências e estratégias compartilhadas pelos próprios especialistas participantes do estudo.

Entende-se, nesta proposta, a devolutiva pós-prova como ato de ensino e não como etapa terminal do processo avaliativo. A correção deixa de funcionar como veredito e converte-se em dispositivo didático que torna visível o pensamento do aluno: o erro é tratado como indício do estado atual de compreensão, isto é, como pista do raciocínio em curso e, portanto, como ponto de partida para intervenções pedagógicas específicas. Tal mudança de estatuto desloca a ênfase da classificação para a regulação da aprendizagem, articulando avaliação, ensino e estudo autônomo em um mesmo ciclo.

O protocolo assenta-se em seis princípios operacionais que conferem coerência pedagógica e viabilidade prática à devolutiva pós-prova. Em conjunto, eles convertem a correção em ação formativa contínua, conectando critérios, leitura do erro, orientação prospectiva, participação do estudante, postura docente e condições reais de tempo e turma. OS critérios são:

- **Clareza criterial.** Toda devolutiva começa pela explicitação do padrão de qualidade esperado: o aluno precisa ver o alvo, compreender seus descritores e reconhecer como esse padrão se manifesta em exemplos e contraexemplos. A clareza criterial previne interpretações ambíguas e orienta a atenção do estudante para aspectos relevantes da tarefa (conceituais, procedimentais e de comunicação). Operacionalmente, isso implica

formular objetivos em linguagem acessível, tornar visíveis os critérios e modelar sua aplicação na análise de respostas reais. Um indicador de sucesso é a capacidade do aluno de reexplicar, com suas palavras, “o que conta como bom” naquele item.

- **Erro como pista.** O erro é tratado como evidência diagnóstica do estado atual de compreensão, e não como marcador de fracasso. Ler o erro como pista significa perguntar “o que ele revela?” e “por que ocorreu?”, distinguindo entre falhas procedimentais, conceituais, sistemáticas ou de representação. Essa leitura orienta intervenções precisas, evita correções genéricas e valoriza o raciocínio parcialmente correto. Na prática, o comentário docente descreve a evidência observável (onde o aluno está) e explicita a hipótese pedagógica sobre sua origem, abrindo espaço para verificação conjunta e reconstrução.
- **Feedforward.** Todo *feedback* deve apontar um próximo passo concreto, factível e verificável. A função do *feedforward* é transformar a informação em ação, especificando o que fazer, com qual recurso, em que prazo e como checar a melhoria. A orientação prospectiva articula, portanto, três elementos: (i) tarefa breve de reescrita ou resolução análoga; (ii) recurso de apoio (página, vídeo, par experiente, exemplo-modelo); e (iii) critério de verificação (rubrica curta, checklist, reteste formativo). A ausência de *feedforward* converte o *feedback* em registro estático; sua presença o converte em dispositivo de regulação.
- **Autorregulação.** A devolutiva é concebida como oportunidade para que o estudante monitore e dirija o próprio avanço. Para isso, acoplam-se rotinas simples de autoavaliação (“o que faltou?”, “o que aprendi?”, “o que vou fazer agora?”) e um “contrato de próximos passos” com metas específicas, evidências e prazos. A autorregulação não substitui a mediação docente, mas a torna mais eficiente: quando o aluno reconhece o alvo e o gap, a intervenção do professor incide exatamente onde há necessidade, reduzindo ruído e aumentando a autonomia progressiva.
- **Postura mediadora.** A autoridade docente se exerce por meio de linguagem precisa, respeitosa e motivadora, que reconhece esforços, descreve evidências e orienta ajustes sem recorrer a rótulos punitivos. A postura mediadora cria um clima epistemicamente seguro: legitima a tentativa, valida raciocínios embrionários e convida à revisão. Em termos discursivos, privilegiam-se enunciados que articulam critério, pista e ação (“o caminho que você tentou mostrar...; para alcançar o critério, experimente...”), evitando juízos globais sobre a pessoa ou comandos vagos.

- **Escala e contexto.** Por fim, a sustentabilidade do protocolo depende de sua adaptação às condições reais de trabalho: tempo disponível, quantidade de turmas, cultura escolar e expectativas de famílias. Para assegurar escala, preveem-se versões rápidas e completas, uso combinado de momentos coletivos, em pares e individuais, além de artefatos padronizados (cartões de devolutiva, rubricas breves, checklists). O princípio é de suficiência formativa: rotinas curtas, replicáveis e alinhadas ao contexto têm maior probabilidade de uso contínuo e, portanto, maior impacto na aprendizagem.

Em síntese, os seis princípios operam de modo integrado: a clareza criterial define o alvo; a leitura do erro como pista identifica o ponto de partida; o *feedforward* converte diagnóstico em ação; a autorregulação sustenta a continuidade do estudo; a postura mediadora legitima o processo; e a atenção à escala e ao contexto garante viabilidade e permanência.

A operacionalização do protocolo apoia-se no acrônimo desenvolvido por Panadero (2023), MISCA — *Message, Implementation, Students, Context, Agents* — como matriz de decisões que transforma a devolutiva pós-prova em um encadeamento didático coerente. Cada dimensão orienta o professor sobre o que dizer, como entregar, quem aprende, em que condições e com quais atores a mensagem será recebida e utilizada. Sendo as dimensões listadas a seguir:

M — *Message* (Mensagem)

A mensagem organiza-se em estrutura triádica por questão ou competência: (i) Onde estou — descrição objetiva da evidência observável; (ii) Para onde ir — explicitação do critério de qualidade; (iii) Como chegar — indicação de uma ação concreta e verificável. Ex.: “*Você justificou o cálculo, mas interrompeu a explicação da regra (evidência). Respostas completas explicam a regra com um exemplo (critério). Reescreva sua explicação usando o modelo X e compare com o exemplo da pág. Y (ação).*”

A mensagem privilegia, nessa ordem, foco na tarefa, processo/estratégia e autorregulação; evita referências ao “traço de pessoa” (elogios/reprovações globais), pois tais rótulos não orientam ação e tendem a reduzir o engajamento. Linguagem precisa e respeitosa, ancorada em critérios, aumenta a inteligibilidade e a usabilidade do *feedback*.

I — *Implementation* (Implementação)

A implementação determina tempo, canal e sequenciamento da devolutiva. Recomenda-se iniciar na primeira aula após a correção, com uma revisita em até 7 dias (reteste curto) para consolidar o avanço. Pode ser coletivo, por pares e individual:

- Coletivo: apresentação de 2–3 erros-chave (anônimos) e reconstrução pública de respostas de referência.
- Pares: roteiros de coavaliação seguros (com critérios à vista) para ajustar respostas.
- Individual: miniconferências rotativas (3–4 min) + tarefa curta de *feedforward*. Quanto ao formato, alterna-se comentário escrito breve e devolutiva oral (ou breve texto escrito, escolhendo o canal que maximiza compreensão com baixa carga de informação). A implementação em duas voltas mínimas (devolutiva → revisão → checagem) reforça o uso efetivo do *feedback*.

S — *Students* (Estudantes)

Os estudantes são agentes de aprendizagem; por isso, acopla-se autoavaliação guiada com três perguntas diretas — “*o que faltou?*”, “*o que aprendi?*”, “*o que vou fazer agora?*” — e um contrato de próximos passos (ação específica, recurso, prazo e evidência de checagem). Essa dupla rotina transforma informação em decisão de estudo, favorecendo monitoramento do próprio progresso e preparando o aluno para o reteste formativo. A participação ativa não substitui a mediação docente, mas a potencializa: ao reconhecer o alvo e o erro, o aluno torna mais focalizada a intervenção do professor. Aqui o importante é o aluno saber o que não entendeu ou não sabia.

C — *Context* (Contexto)

A adaptação ao contexto garante viabilidade. O protocolo prevê versões rápida (quando o tempo é escasso) e completa (quando há disponibilidade de trabalho em estações). Consideram-se o tamanho das turmas, políticas de nota/conceito e rotinas escolares. Parte do contexto é tornar público o modo de ler o erro — com a turma e, quando pertinente, envolvendo as famílias ou profissionais que trabalhando com o aluno, como fono, psicopedagogo, professor particular — para legitimar a devolutiva como ato de ensino e reduzir ruídos comunicacionais. A regra de ouro é suficiência formativa: rotinas curtas, replicáveis e previsíveis têm maior probabilidade de uso continuado.

A — *Agents* (Agentes)

A dimensão *agentes* explicita papéis complementares: o professor media e focaliza (critério, pista, ação); os pares realizam coavaliação com roteiro seguro, ampliando tempo de prática com *feedback*; o aluno autorregula (autoavalia, planeja e executa próximos passos). Quando necessário em alguns casos, a família recebe comunicação sobre a lógica formativa. Essa colaboração eleva a probabilidade de uso do *feedback* e distribui a responsabilidade pela aprendizagem, mantendo a autoridade docente como autoridade mediadora — firme nos critérios, cuidadosa na linguagem e orientada a promover avanço e aprendizagem.

6.2 ANÁLISE DAS UNIDADES DE REGISTRO SEGUNDO AS CATEGORIAS DE ESTUDO

A partir desse ponto, como mencionado na metodologia, a análise organiza-se em torno das três categorias a priori – A1 (Erro como Recurso de Aprendizagem), A2 (Autoridade Docente) e A3 (Devolutivas Formativas) – e das quatro categorias a posteriori – B1 (Gestão do Tempo Didático), B2 (Continuidade Curricular), B3 (Parceria Família–Escola) e B4 (Formação Continuada Docente). Em cada uma delas, as UR identificadas são retomadas, aprofundadas e colocadas em interlocução com os autores de referência (como Luckesi, Fernandes, Panadero e Lipnevich, Russell, Piaget, Davis, entre outros), de modo a evidenciar como os sentidos produzidos pelos professores, no Grupo Reflexivo, se transformam em um modelo teórico-operacional de avaliação para autonomia.

• A1. Erro como Recurso da Aprendizagem

Nessa categoria, o erro é concebido e tratado como elemento constitutivo e inerente ao percurso da aprendizagem. Com base nessa perspectiva, ele não é meramente desconsiderado ou penalizado, mas sim acionado intencionalmente no contexto didático. A mobilização do erro visa à explicitação dos raciocínios subjacentes que o originaram, permitindo que a lógica construída pelo estudante seja trazida à tona. Além disso, o erro é empregado como ponto de partida para a retomada de conceitos e procedimentos, bem como para a reescrita ou reformulação de compreensões e produções, qualificando-se, assim, como um recurso didático de inestimável valor para a consolidação da aprendizagem e o desenvolvimento metacognitivo. Fica explícito na fala da professora 1 e do professor 3:

Eu acho que tem uma coisa social, uma convenção social que diz que o erro é ruim. Desconstruir essa ideia é algo muito difícil. / Entender o erro como parte do processo. É um trabalho que demanda energia do educador - professora 1.
Respeitar o tempo da criança para lidar com aquele erro [...] na próxima aula a gente volta e senta de novo [...] esse erro não precisa ser permanente [...] pode construir outros caminhos a partir daquele erro - Professor 3.

A análise dos indicadores operacionais derivados do corpus de pesquisa permitiu delinear as práticas pedagógicas que materializam a concepção do erro como recurso didático. Verificou-se que a solicitação de metacognição – expressa no incentivo ao estudante para "explicar como chegou" à sua resposta conforme excertos da Professora 1 – constitui uma estratégia fundamental para o acesso à hipótese e à justificativa subjacentes ao processo de construção do conhecimento.

Adicionalmente, a reescrita orientada revela-se crucial, sendo operacionalizada pela sinalização explícita do que já está presente na produção discente e do que ainda é necessário (o que falta), apontando, assim, o próximo passo no desenvolvimento da aprendizagem, conforme orienta Panadero e Lipnevich (2022).

Em nível coletivo, a correção coletiva exige o estabelecimento de um clima seguro em sala de aula, no qual o erro público é tratado como dado para análise pedagógica e não como um rótulo identitário ou punitivo, segundo a fala de Professora 4:

Eu particularmente gosto muito dos momentos de correção coletiva das atividades. [...] é também o momento que o erro aparece. [...] ele vai poder mexer no que ele produziu. Ele vai poder apagar, colocar de um outro jeito, refletir sobre o que errou.

Tais práticas demonstra e orienta sobre uma aproximação a instrumentos convencionais de avaliação sob uma nova ótica, onde estes são empregados como ocasião privilegiada para a análise do processo de aprendizagem, como bem salienta Fernandes (2010) quando propões a AFA, e não apenas a aplicação da prova para a menção ou atribuição de nota.

Analisando as falas do grupo reflexivo, entende-se a internalização dessas abordagens que pressupõe um imperativo trabalho de desconstrução cultural que deve ser estendido às famílias e aos próprios alunos, visando à superação da visão punitiva do erro e à valorização de sua função epistêmica no percurso educativo.

Dessa forma, os indicadores analisados fornecem subsídios concretos para a implementação de um paradigma avaliativo e didático focado no processo do erro como motor de aprendizagem e na reflexão metacognitiva favorecendo a autorregulação do aluno.

• A2 – Autoridade Docente

A categoria Autoridade Docente é redefinida e operacionalizada pela mediação contínua e ética do professor. Neste constructo, a autoridade não se manifesta como imposição, mas como um acompanhamento processual e individualizado da trajetória de aprendizagem do estudante.

A efetividade dessa mediação exige a instituição de rotinas curtas e o registro sistemático das observações e intervenções. Tais procedimentos visam a garantir que a

autoridade seja exercida como práxis ética, sustentada pelo conhecimento aprofundado do percurso de cada aluno, transformando o papel docente em um catalisador do desenvolvimento autônomo e responsável que mostra se importar com o desenvolvimento do aluno, e se preocupa com suas necessidades, como podemos observar no excerto da professora 1:

É chamar o cara na mesa [da professora]; é trocar uma ideia; é chamar quando acontece um conflito; é apurar quando o cara está triste; É escutar, apurar.. É ir à frente.

Quando se pensa autoridade, deve-se orientar a estrutura da autoridade democrática com base nas teorias propostas por Russel (1970), como podemos observar no trecho do professor 3:

Na atuação, enquanto professor, eu acho que é interessante mesmo que a gente sirva de uma certa forma de espelho para essas crianças, onde o erro em nós é aceito, porque muitas vezes as crianças vêm com essa ideia de que o pai não erra, que a mãe não erra, que os adultos são perfeitos, eles precisam atingir essa meta. Então, acho que é importante dentro da sala de aula eles identificarem no professor figuras errantes também, e que ampliam as suas investigações a partir do erro, porque a partir do erro a gente consegue investigar e fazer novas descobertas. Então, acho que o professor que admite o seu erro diante da turma é [...] algo muito importante [para a formação desse ambiente seguro].

A categoria Autoridade Docente se configura, portanto, como uma Síntese Teórico-Operacional, sendo sua definição desvinculada da rigidez hierárquica e ressignificada como mediação contínua, ética e responsiva. Conforme os dados empíricos e a análise realizada, esta autoridade é distribuída em diferentes formatos – abarcando as mediações do professor, a proximidade da conversa "ao pé do ouvido", a intervenção pontual na conversa à mesa e a escuta em momentos de conflito ou vulnerabilidade emocional do aluno.

Essa diversidade de intervenções tem como função primordial sustentar a segurança epistêmica na sala de aula, essencial para que o erro possa ser validado como recurso didático (A1). A relevância desse papel de mediação é acentuada quando o próprio professor admite o seu erro diante da turma, servindo como figura errante e modelo que amplia as possibilidades de investigação a partir da falha, segundo a perspectiva do Professor 3.

Dessa maneira, a autoridade é exercida como uma prática de cunho democrático e responsável, indissociável da práxis pedagógica que valoriza a reflexão e o desenvolvimento integral do aluno.

• A3 – Devolutivas Formativas

A terceira categoria, Devolutivas Formativas, é concebida como o dispositivo pedagógico que operacionaliza a ressignificação do erro (A1) sob a égide da autoridade ética e democrática (A2), posicionando-se como o elemento central da proposta de avaliação para a

autonomia defendida nesta pesquisa. A devolutiva é entendida, em sua síntese teórico-operacional, como um processo dialógico, contínuo e situado, cujo foco não recai na classificação, mas na regulação da aprendizagem e na formação da importante habilidade de ensinar ao aluno o que ele não sabe para poder chegar ao acerto por meio da análise crítica de seu momento de aprendizagem.

O cerne dessa mediação reside na explicitação dos critérios e na promoção da metacognição. O aluno é convidado a narrar o próprio processo — "explique como chegou" ou "conte um pouquinho do processo", como se observa na fala da professora 1 — o que o força a levantar a hipótese e a justificar o raciocínio subjacente ao erro. A devolutiva do professor, nesse momento, deixa de ser um julgamento e assume a forma de orientação prospectiva ("se você fizesse desse jeito, você teria um resultado melhor"), tratando o *feedback* como informação para ação (*feedforward*), como sinalizado por Panadero e Lipnevich (2022).

A articulação desses movimentos sustenta-se na constatação de que o *feedback* somente é eficaz quando internalizado, transformando-se em autorregulação. A Devolutiva Formativa, portanto, alinha-se ao Modelo MISCA, ao atentar não apenas para a Mensagem (conteúdo e clareza), mas também para o Estudante (sua apropriação e uso do *feedback*), para o Contexto (o clima seguro) e para a Implementação (tempo e modo de entrega).

Com isso, deve-se entender a devolutiva não como apenas um apontamento de erros, mas como algo que venha a produzir sentido e traçar metas aos alunos, pois dessa forma trabalharemos com processos formativos, como comenta a professora 2:

Eu tenho usado bastante, nesse sentido de devolutiva, o comentário, seja mais formal, numa lição, ou mais informal no sentido de uma conversa. Então, no final do semestre passado, eu não fiz o registro por escrita no papel, mas eu chamei um por um, eu deixei a minha sala com a [professora] auxiliar, aí eu fui ali fora da minha sala numa parte que tem aqui na escola que dá para acontecer essa conversa e falei de todas as áreas com todas as crianças e meio traçando rotas. "Você precisa se, sei lá, melhorar mais em língua portuguesa no sentido dos parágrafos, porque você esqueceu todos." E aí eu fico naquela, bom, lembra? "Parágrafo, parágrafo" [como se estivesse lembrando o aluno] então a gente vai colocando pequenas metas, porque também se a gente colocar um monte de meta, a criança também se perde e esquece tudo. Então, eu vou fazendo essa devolutiva, mas pontuando uma, duas coisas ali de cada área para melhorar.

A convergência dos dados demonstra que a eficácia da Devolutiva Formativa está diretamente associada à sua capacidade de transcender a simples indicação de erro para se constituir em roteiro de ação. Conforme evidenciado pelo relato da professora 2, dessa forma, chave está na elaboração de metas claras e possíveis, que transformam o *feedback* em informação acionável, criando o *feedforward*.

A prática de traçar rotas com o aluno, pontuando apenas uma ou duas metas por área, seja por meio do comentário formal na lição ou da conversa individual, é fundamental para evitar a sobrecarga cognitiva e a consequente frustração do estudante. O professor deve atuar como mediador que desagrega a tarefa de "refazer tudo" em etapas curtas e gerenciáveis.

Nesse sentido, a devolutiva cuidadosamente elaborada é o mecanismo que fomenta a metacognição - ao fazer o aluno narrar seu processo, como proposto pela professora 5, e, sobretudo, a autorregulação da aprendizagem. Ao receber apontamentos específicos e mensagens que se concentram no próximo passo e não apenas na falha, o aluno é incentivado a usar essas orientações como insumo para o aprimoramento contínuo, assumindo um papel protagonista e responsável em seu próprio percurso formativo.

O grupo Reflexivo nos trouxe situações de dados que abriram possibilidades para além das localizadas nas análises do corpus teórico. Emergiram, com essa troca, categorias importantes para elucidar vicissitudes presentes no processo de aprendizagem que se pondera oportuno.

- **B1 – Gestão do Tempo Didático**

A categoria Gestão do Tempo Didático (B1) emerge como uma condição a posteriori crucial para a viabilidade e a qualidade das Devolutivas Formativas (A3). O tempo é concebido não apenas como um fator cronológico, mas como um escasso recurso pedagógico que, quando mal gerenciado, limita a profundidade da mediação. A devolutiva com qualidade – dialógica, processual e orientada por *feedforward* – requer, portanto, uma organização do tempo individual do professor e um apoio sistêmico ao longo do ano letivo.

Essa gestão implica a adoção de uma postura de prioridade que elege a qualidade da intervenção sobre a mera cobertura curricular ou a exaustão de conteúdos ("não preciso dar o *feedback* de tudo" – como apontado pela professora 5. As implicações metodológicas da categoria sugerem a necessidade de planejar janelas fixas de devolutiva e a formalização de apoios recorrentes - em substituição a momentos pontuais de recuperação, garantindo o registro do percurso do aluno para retomadas eficazes.

Com base nas análises dos relatos do grupo reflexivo, o tempo se revela um elemento de tensão no exercício da devolutiva de qualidade. As falas dos professores revelam que a gestão desse recurso é intrinsecamente ligada às condições de trabalho e à estrutura institucional – que por vezes explora as demandas dos professores com atravessamentos – como exemplifica a professora 2, suprimindo tempo para outras ações docentes importantes:

Eu acho que o desafio mesmo pra mim é o tempo[...], mas é mais de conseguir arranjar tempos [sic] de parar... entendendo que aquilo [devolutiva] faz parte da aula de ciências, vai fazer parte da aula de língua portuguesa ou qualquer outro conteúdo, mas

muitas vezes é isso: a gente tem atravessamentos na semana e que a gente tem que parar pra fazer alguma outra coisa.

Os excertos localizados a seguir demonstram o reconhecimento da limitação temporal e a busca por estratégias de otimização, como a delimitação das tarefas e o uso da hora de planejamento:

e aí a gente fica meio sem tempo de... de parar e ver o processo como um todo, porque a gente tem uma demanda grande, a gente tem... a gente tem que corrigir, a gente tem que dar conta de. Professora 5.

A minha hora atividade ela é muito importante, então eu uso ela (sic) de verdade, eu não deixo para... para fazer outras coisas. Eu uso ela (sic) para pensar a minha devolutiva. Professora 4.

[...]a gente precisa de uma organização de tempo, precisa sentar (sic) para pontuar as dúvidas. Professora 1.

Em suma, a Gestão do Tempo Didático não é apenas uma questão de planejamento individual, mas uma variável institucional que muitas vezes não está apenas na organização de demandas do professor, e quando bem equacionada, pode tornar-se o fator viabilizador para que a devolutiva deixe de ser um evento isolado e se estabeleça como um processo contínuo e ético (A2) de formação metacognitiva (A3).

• B2 – Continuidade Curricular – efeito longitudinal

A categoria Continuidade Curricular (B2) define o caráter longitudinal da devolutiva formativa que se espera, sendo esta uma prática que retoma o percurso do aluno em anos, ou momentos, anteriores e o recompara ao longo do caminho, visando a evidenciar os ganhos e as transformações ao longo do tempo. Esta perspectiva reflete a compreensão de que a aprendizagem é um processo contínuo e que a intervenção pedagógica eficaz deve ser reiterada e sistemática como propões Fernandes (2010), e não um evento isolado.

As evidências que ancoram esta categoria demonstram a instituição de um processo contínuo e longitudinal de metacognição, cujos indicadores se manifestam na prática de reflexões que buscam rememorar os momentos passados e a autoavaliação final que possibilita a comparação de trajetórias, como relata o professor 3 e a professora 4:

Gosto de iniciar com uma autoavaliação que retoma o percurso do ano anterior... e no final fazer uma nova. Professor 3

Eu acho que... eu acho que refina o olhar deles. Eu não sei se imediatamente, num ano, se fosse o caso de que começássemos de fato [a usar devolutivas hoje] , a gente conseguiria ter essa percepção. Mas eu acho que passando de ano em ano, série em série, com vários professores [diferentes]... eu acho que eles também têm a oportunidade de tomar atenção para esse caminho, para esse percurso, e aí de fato produzir uma modificação [na autorregulação do aluno]. Professora 4

A relevância da continuidade é explicitada pela fala que ressalta a insuficiência da intervenção pontual, fundamentando a necessidade de uma gestão curricular que apoie a reiteração da mediação, como ressalta a professora 1: “Eu penso que uma devolutiva só não faz nada.”

A síntese operacional da B2 implica a necessidade de vincular as metas traçadas no início do ciclo às evidências de progresso encontradas no fim. Isso exige que o professor estabeleça um registro sistemático que documente o fio da meada da aprendizagem, permitindo, assim, que as Devolutivas Formativas (A3) gerem um impacto duradouro. A afirmação do grupo reflexivo reforça que a devolutiva, para ser efetivamente formativa, deve ser vista como parte de um ciclo de ação-reflexão-ação que se estende ao longo do tempo, e não como um ato administrativo isolado.

• B3 – Parceria Família - Escola

A categoria Parceria Família–Escola (B3) evidencia a complexa relação entre o ambiente familiar individual e a escola na adoção da cultura de avaliação processual. Essa relação frequentemente se manifesta como um ponto de tensão, onde a proposta pedagógica de ressignificação do erro como recurso didático (A1) se choca com uma demanda social e familiar arraigada pela avaliação classificatória.

O cerne do conflito reside na dificuldade de desconstruir o entendimento de que o erro é sinônimo de fracasso e a prova/menção é o único indicador de sucesso. A exigência familiar é majoritariamente centrada no produto e não no processo de aprendizagem.

As falas das professoras do grupo reflexivo refletem a pressão exercida pelo imaginário social e familiar, que desloca o foco da mediação ética para a necessidade de um rótulo formal. A ausência de letramento avaliativo por parte dos familiares dificulta a formação da segurança epistêmica (A2) do aluno, como podemos observar no excerto da professora 4:

Porque eles [famílias] também colocam muito acento no erro das crianças. E de volta e meia a gente precisa desconstruir com eles também. Para que eles entendam que o erro é parte do processo: que o erro também é algo muito inflexivo pra criança, que ele é importante. Enfim... Então acho que agora tem esse desafio também com as famílias. Pra essa desconstrução. Além das crianças.

Essa cobrança, centrada no resultado final, desvaloriza o trabalho de devolutiva formativa (A3) e o esforço do aluno na continuidade curricular (B2), como observa-se na fala da professora 5: “...vem a família e cobra a menção, cobra a prova, [...] nunca vem sobre o processo.”

Diante dessa tensão, a parceria requer a institucionalização de um letramento avaliativo para as famílias. A escola, portanto, assume o imperativo de comunicar os critérios e as evidências de processo de forma clara, transformando a família em aliada da proposta formativa, e não em seu agente tensionador.

O sucesso da proposta depende de a família "comprar" o caminho da escola, o que passa pela necessidade explícita de "formar essas famílias também", segundo a fala de Professora 1. Sem essa colaboração e sem a desconstrução cultural do medo do erro no ambiente familiar individual, a devolutiva corre o risco de permanecer como uma prática restrita à sala de aula, com impacto limitado na autonomia e na autorregulação do estudante.

• **B4 – Formação Continuada**

A categoria Formação Continuada Docente (B4) estabelece que a excelência das práticas de devolutiva não é resultado exclusivo da experiência empírica, mas sim da capacidade reflexiva e da aquisição contínua de repertório teórico e técnico por parte do educador. A complexidade da mediação dialógica (A3) e a necessidade de ressignificar o erro exigem que o professor possua recursos pedagógicos que transcendam a formação inicial.

A devolutiva formativa de qualidade é, portanto, uma práxis qualificada que exige a união entre a sensibilidade para acolher o aluno e a técnica para diagnosticar o erro e traçar rotas de avanço. As Implicações desta categoria indicam a necessidade crítica de que existam espaços formativos formais que ofereçam aos docentes modelos, teorias e estratégias para aperfeiçoar suas habilidades, garantindo que as devolutivas sejam clara, criteriosa e diversificada.

O grupo reflexivo, composto majoritariamente por indivíduos com múltiplas formações (mestrado, doutorado, especializações), atesta o valor da atualização constante. As falas ancoram a convicção de que a teoria e a formação continuada são motores de revisitação crítica da própria prática, visível no excerto da professora 2 e do professor 3:

Eu coloco bastante olhar assim na formação continuada mesmo, porque agora no doutorado eu consegui rever algumas práticas minhas que eu falei: “ah, não, não está bom isso aqui, não”. Eu acho que claro, tem essa troca entre os pares, tem a experiência de sala o refazer aqui e ali, mas eu acho que a gente também precisa um pouco aí da teoria né, e não sei.. acho que talvez bastante Paulo Freire aí... que nos inspire – professora 2

Eu acho que é isso que a Mariana falou, eu acho que a técnica é fundamental e a sensibilidade aliada à técnica, né, porque não existe um professor... não tem como ser professor, ser educador.. ser professor se você não for um sujeito sensível diante do

mundo. Mas também precisa ter técnica e formação continuada, que senão também não é possível. Então, eu acho que é aliar essas duas coisas, né? – professor 3

Em suma, a Formação Continuada Docente se mostra como o mecanismo regulatório que pode ter a capacidade de transformar o professor de mero executor de currículo em profissional reflexivo, capaz de sair da zona de conforto da avaliação tradicional, como mencionado pela professora 5, quando menciona que mesmo tendo realizado todo seu estudo em instituições que não tenham a prática de observar o erro como motor para a aprendizagem, precisou, ao longo do início da profissão docente, recorrer a ampliar seu repertório de práticas para suprir essa demanda. Dessa forma, a formação continuada garante que a sensibilidade exigida pela autoridade ética (A2) seja complementada pela técnica necessária para elaborar Devolutivas Formativas (A3) que, de fato, impulsionem a autonomia e a aprendizagem do aluno, resumida de forma ímpar pela professora 2: "é a técnica do sensível".

6.3.1 Considerações Finais

A investigação empreendida, sustentada pela análise qualitativa do Grupo Reflexivo, permitiu delinear um modelo teórico-operacional da avaliação que transcende a mensuração para se estabelecer como um dispositivo de formação e autonomia. O *corpus* empírico confirmou que a transição de um paradigma classificatório para um crítico-reflexivo exige um complexo sistema de articulação entre sete categorias interdependentes.

O cerne da proposta reside na redefinição do Erro (A1) como elemento constitutivo da aprendizagem, o que somente é viabilizado por uma Autoridade Docente (A2) que se manifesta como mediação contínua e ética, e não como imposição hierárquica. Essa autoridade ética materializa-se na Devolutiva Formativa (A3), considerada o coração do processo. Esta, por sua vez, deve ser dialógica, combinando a permanência do registro com a profundidade da interação individual, focando no *feedforward* e na solicitação explícita de metacognição, ensinar o aluno a entender aquilo que ele não sabe, saber por que não sabe, gerando, com isso, a habilidade inicial para a autorregulação.

Contudo, a viabilidade desse modelo está condicionada a fatores contextuais. A Gestão do Tempo Didático (B1) surge como um imperativo, evidenciando que a qualidade das devolutivas exige escolhas de prioridade e o estabelecimento de janelas fixas de mediação, pois, conforme o grupo apontou, "uma devolutiva só não faz nada". A urgência da reiteração impõe a necessidade da Continuidade Curricular (B2), que usa instrumentos como a autoavaliação

longitudinal (início *versus* fim) para tornar visível o ganho e o processo de aprendizado ao longo do ciclo.

Um dos desafios (B3) reside no clima social que cerca a avaliação. A Parceria Família–Escola (B3) é marcada pela tensão, na medida em que a demanda familiar frequentemente se restringe à menção ou à prova, exigindo que a escola se engaje ativamente no letramento avaliativo das famílias, como medida de desconstrução cultural da punição do erro.

Por fim, o mecanismo regulador de todo o sistema é a Formação Continuada Docente (B4). O grupo reflexivo demonstrou que a complexidade da devolutiva exige que o professor alie a sensibilidade à técnica, buscando repertório teórico (referenciado a Paulo Freire e aos estudos pós-graduados) para sustentar a convicção de que "não está bom isso aqui, não" na hora de revisitar as práticas.

Em suma, a pesquisa aponta que a efetivação da Devolutiva Crítico-Reflexiva transforma a avaliação em um tecido interacional de responsabilidade compartilhada. Seu objetivo derradeiro é, portanto, triplo: ressignificar o erro no ambiente social, qualificar a práxis docente pela técnica e pela ética, e, fundamentalmente, fomentar a autorregulação e a autonomia do aluno como sujeito integral e ativo em seu percurso de aprendizagem.

Portanto, esta investigação conclui que a Devolutiva Crítico-Reflexiva é um ato de liberdade pedagógica que, quando apoiado por uma infraestrutura de tempo, formação e parceria, tem o potencial de desmistificar a prova e de restaurar a centralidade do aluno no seu próprio aprendizado, capacitando-o a ver o erro não como uma sentença, mas como o ponto de partida para a próxima descoberta.

A partir da reflexão proposta pela pesquisa, se constitui um desenho inicial de um instrumento para devolutiva que poderá auxiliar o professor em sala de aula, que será apresentado a seguir.

6.3 FLUXO PASSO A PASSO (PÓS-PROVA)

O fluxo a seguir descreve, em termos operacionais, o desdobramento da devolutiva pós-prova como ato de ensino. Organiza-se em três momentos — antes, durante e depois da aula — e explicita tanto as ações do professor quanto os dispositivos que tornam a informação avaliativa utilizável pelo estudante (mensagens triádicas, tarefas de *feedforward*, autorregulação e reteste formativo).

- Antes da aula (planejamento do professor)

Parte-se do princípio de que a qualidade da devolutiva depende da preparação diagnóstica. Recomenda-se que o professor realize uma leitura panorâmica das provas e, em seguida, um mapeamento analítico por questão:

1. Mapear padrões de erro por questão. Classificar as ocorrências segundo uma tipologia simples e funcional:
 - Procedimental (troca de passo, algoritmo interrompido, omissão de etapa);
 - Conceitual/Construtivo (ideia pertinente, mas incompleta; definição imprecisa; ausência de justificativa);
 - Sistemático (concepção alternativa estável que se repete em diferentes itens);

Tabela 3 – Tipologia dos erros – mapeamento para professor

Tipo de erro	O que revela	Ação de planejamento futuro (<i>feedforward</i>)
Procedimental (passo trocado, algoritmo interrompido)	Domínio parcial do procedimento	Refaça apenas o passo crítico com roteiro numerado ; compare com exemplo; destaque o ponto ajustado
Conceitual/Construtivo (ideia boa sem prova/definição imprecisa)	Conceito em elaboração	Complete a resposta com definição/justificativa ; escreva um contraexemplo ; valide com critério
Sistemático (concepção alternativa persistente)	Modelo mental estável e inadequado	Miniaula focal; exercício ponte (contexto novo + conflito cognitivo) + reteste curto

Fonte: elaborado pelo autor.

2. Selecionar 2–3 “erros-chave” para demonstração coletiva. A escolha deve recair sobre erros representativos (frequentes e formativos), anônimos (para preservar o clima) e ensináveis (aqueles cuja reconstrução pública esclarece critério e estratégia). Preparar, para cada um, a resposta-modelo e, quando útil, um contraexemplo.
3. Preparar mensagens triádicas e tarefas curtas de *feedforward*. Para cada questão/competência, redigir a mensagem em três segmentos: evidência (“onde estou”), critério (“para onde ir”) e ação (“como chegar”). Vincular a cada mensagem uma tarefa breve (5–10 minutos) que obrigue o aluno a reconstruir a resposta, justificar o procedimento ou aplicar o conceito em item análogo; explicitar recurso (página, exemplo, vídeo, par experiente) e critério de verificação.

Resultado esperado da preparação: um roteiro de aula enxuto, com 2–3 exemplos-âncora, mensagens prontas para uso, tarefas curtas claramente formuladas e materiais de apoio visíveis (critérios, modelos, checklists).

- Durante a aula (50 minutos — adaptar conforme necessidade)

Abertura (5')

Realiza-se um enquadramento que reinstala o contrato pedagógico: “erro = dado para aprender”. Explicita-se que a aula visa a compreender o alvo, ler o próprio desempenho e ajustar caminhos. Apresentam-se, de modo sintético e visual, os critérios de qualidade que regeram a correção.

- Demonstração coletiva (10')

Exibem-se 2–3 erros-chave (sem identificar autores) e procede-se à reconstrução pública da resposta-modelo.

O professor verbaliza três movimentos: (i) Evidência: descreve o que foi observado na elaboração do aluno, (ii) Critério: explicita o padrão que faltou, (iii) Ação: mostra, passo a passo, como a resposta deveria ser construída, com justificativa e boa didática.

Esse momento tem caráter modelar: torna visível a aplicação do critério e a racionalidade da correção, reduzindo ambiguidade e ansiedade.

- Estações ativas (20')

Propõe-se uma dinâmica em “estações” (rotação ou distribuição fixa por necessidade), de modo a ampliar tempo de prática com *feedback*:

- Estação A — Reconstrução guiada (procedimental). Os estudantes refazem apenas o passo crítico do algoritmo ou da solução, seguindo um roteiro numerado. O foco é a precisão da sequência e a checagem com o modelo.
- Estação B — Pensar-alto (conceitual/construtivo). O aluno explicita porque errou e reescreve a resposta incorporando definição, justificativa ou exemplo, em uma ação que pode ser com outros estudantes ou individual, a critério do professor. Trata-se de tornar explícitos os elementos conceituais que sustentam a solução.
- Estação C — Pares com critério (sistematização). Em duplas, um estudante utiliza um checklist de critérios para orientar o colega na revisão. O objetivo é sedimentar a linguagem criterial e promover coavaliação segura.

Cada estação dura de 6 a 7 minutos, com instruções visíveis em lousa ou slide e produto mínimo ao final, que seria a tentativa do item que apresenta erro refeito e corrigido. O professor circula, observa e registra evidências de avanço e pontos de retorno.

- Atendimento focal + *feedforward* individual (10')

Realizam-se miniconferências rotativas (3–4 minutos por aluno ou por pequeno grupo homogêneo), nas quais o professor entrega o Cartão de Devolutiva (mensagem triádica – Onde estou?; Para onde ir?; Como chegar?) e pactua um próximo passo único e executável. Registra-se recurso, prazo e forma de verificação (por exemplo, resolução de um item análogo ou reescrita de justificativa).

- Fechamento (5')

Aplica-se um bilhete de saída com três comandas: “1 novidade que compreendi”, “1 dúvida que persiste”, “1 ação que farei”. O professor recolhe, lê rapidamente tendências (para o replanejamento) e anuncia o reteste formativo programado.

Tabela 4 - Versões alternativas de tempo

Duração/Versão	Etapas / Estrutura
30 minutos	Demonstração coletiva (10') + pares com critério (10') + tarefa de <i>feedforward</i> para casa (10').
20 minutos	Demonstração (10') + entrega do cartão de devolutiva com próximo passo único (10').
2×25 minutos	Primeira aula: abertura + demonstração + uma estação. Segunda aula: demais estações + atendimento focal + fechamento.

Fonte: Elaborada pelo autor.

- Depois da aula (consolidação)

Concluída a intervenção, a aprendizagem precisa ser verificada e estabilizada. Para tanto, recomenda-se:

1. Reteste formativo. Em até 7 dias, aplicar 2–3 itens análogos aos que foram foco da devolutiva. O reteste não possui peso somativo; sua função é substituir a evidência defasada, ratificando a melhoria. Esse mecanismo sinaliza ao estudante que aprender depois também conta, reforçando a cultura de revisão.
2. Monitoramento para decisão didática. Em planilha simples, registrar:
 - % que revisou com evidência (estudantes que entregaram o produto de revisão solicitado);

- % que melhorou no item (no reteste formativo);
 - próximos passos didáticos (quem ainda precisa de reensino focal e em que aspecto; qual estação retornar; que recurso disponibilizar).
- Esses indicadores alimentam o ciclo seguinte de ensino e devolutiva, garantindo continuidade e alinhamento entre avaliação e planejamento.

CONCLUSÃO

O percurso desenvolvido nesta dissertação evidenciou, de maneira contundente, a tensão estrutural entre duas lógicas avaliativas que hoje convivem – e frequentemente colidem – no interior da escola básica: de um lado, a persistência de uma cultura classificatória, sustentada pela centralidade da nota, pela leitura do erro como falta e pela expectativa social de rendimento mensurável; de outro, o movimento – ainda em construção – de professores que buscam operar uma avaliação para a autonomia, orientada à aprendizagem efetiva do aluno, à explicitação de processos e à construção de percursos formativos mais integrais.

O estado da arte, o levantamento teórico e a análise do Grupo Reflexivo – composto por professores que já realizam práticas de devolutiva, ainda que com pouca diversidade de ações e com dificuldades de sustentar, ao longo do tempo, seus processos de formação – permitiram compreender que a escola se encontra num ponto de inflexão. Há um discurso crescente em favor da avaliação formativa, do erro como oportunidade e do *feedback* como recurso de aprendizagem; porém, o modo como a sociedade, famílias e muitas instituições escolares se relacionam com a avaliação permanece fortemente ancorado na equivalência entre nota alta e boa aprendizagem.

Essa equação, ao vincular o erro à ideia de fracasso e de falta – e não de experimentação –, mostra-se não apenas um problema pedagógico, mas também filosófico e social. Ela reduz a complexidade da experiência de aprender, estreita a compreensão das infâncias e adolescências contemporâneas, e obscurece dimensões fundamentais do desenvolvimento humano, como a saúde mental, as relações sociais, a curiosidade intelectual e a construção de projetos de vida. Esta pesquisa se insere, portanto, no esforço de tensionar essa lógica, propondo um redesenho da avaliação a partir do eixo erro–devolutiva–autonomia.

A análise articulada do referencial teórico e dos dados empíricos permite afirmar que o deslocamento de um paradigma classificatório para uma avaliação a serviço da aprendizagem do aluno exige, antes de tudo, mudar o foco: de um olhar concentrado no produto final (nota, acerto, posição em rankings) para um olhar atento à trajetória de aprendizagem, marcada por tentativas, reformulações, avanços e impasses.

Os professores do Grupo Reflexivo, ao narrarem suas práticas, revelam consciência dessa necessidade. Reconhecem que aprender implica errar, testar hipóteses, voltar ao enunciado, reelaborar textos, recalcular operações. No entanto, também testemunham as pressões que dificultam a implementação sistemática de uma lógica formativa: tempo pedagógico comprimido; exigência de síntese em uma nota; pedidos de familiares que

perguntam “quanto ele tirou?” antes de perguntar “o que ele aprendeu?”; e a própria dificuldade de manter processos de formação continuada que deem sustentação a novas práticas.

Essas contradições mostram que não se trata apenas de incluir algumas “estratégias de *feedback*” em um modelo já existente; o que está em jogo é a reconstrução da própria função social da avaliação. Nessa perspectiva, avaliar deixa de ser apenas certificar o conhecimento adquirido em um dado momento e passa a significar acompanhar o percurso, produzir informações significativas para o aluno, criar condições para que ele compreenda o que já sabe, o que ainda não domina e o que pode fazer para avançar.

Um dos resultados mais consistentes desta pesquisa foi a consolidação do erro como motor disparador da aprendizagem. A categoria A1 – Erro como recurso didático – mostrou-se central para reorganizar o modo como professor, aluno, família e instituição interpretam o percurso formativo.

A literatura mobilizada, em diálogo com a epistemologia genética e com autores que discutem a tipologia e a função pedagógica do erro, permite compreender o erro não como sinal negativo absoluto, mas como expressão de um estado de pensamento, de uma hipótese em curso, de uma construção ainda não estabilizada. Ele revela esquemas em operação, modos de interpretar o mundo, tentativas de generalização, analogias e inferências que, muitas vezes, não são acessíveis por meio do simples acerto mecânico.

Do ponto de vista didático, isso significa que erros diferentes pedem intervenções diferenciadas. Um erro procedimental, um erro conceitual em elaboração e um erro sistemático de base não podem ser tratados da mesma maneira se o objetivo é favorecer a aprendizagem. A análise fina do erro – à luz de critérios e categorias – permite ao professor planejar devolutivas mais precisas, desenhar miniaulas curtas e focalizadas, propor exercícios-pontes, convidar o aluno a comparar estratégias ou reescrever trechos de um texto.

Do ponto de vista do aluno, a reconstrução conceitual do erro tem efeitos diretos sobre a forma como ele se vê em relação ao conhecimento. Quando o erro é naturalizado como parte da experimentação e acompanhado de devolutivas que explicam “o caminho” e não apenas “o resultado”.

Torna-se evidente que é fundamental que o ambiente educativo trabalhe ativamente para reduzir o medo de errar, tão presente nas trajetórias escolares e frequentemente responsável por paralisar o estudante, inibindo a tentativa, a exposição de raciocínios e a necessária experimentação. Quando o erro é associado à punição, à ridicularização ou à simples perda de pontos, o aluno tende a adotar posturas defensivas, evitando arriscar respostas, formular hipóteses ou explicitar dúvidas. Em sentido inverso, um contexto pedagógico que explicita ao

estudante que o erro é parte constitutiva do aprender cria condições mais favoráveis à autonomia intelectual, à curiosidade e à construção de argumentos próprios.

Nesse cenário, a prática pedagógica é chamada a valorizar intencionalmente a geração de hipóteses, mesmo quando provisórias, parciais ou incompletas, reconhecendo-as como marcos legítimos no processo de elaboração do pensamento. Ao tratar essas hipóteses como etapas válidas do raciocínio – e não como “falhas” a serem rapidamente descartadas – o professor amplia o espaço para a investigação, para a revisão de ideias e para a reelaboração conceitual. Assim, a sala de aula se torna um lugar em que o estudante pode experimentar, justificar e retomar seus caminhos de resposta, compreendendo que o aprender se faz justamente nesse movimento de formular, testar, confrontar e refinar hipóteses ao longo do tempo.

Visto isso, o erro, quando assumido como motor disparador da aprendizagem, desloca o foco de uma lógica de falta para uma lógica de processo. Passa-se a perguntar menos “por que você errou?” em tom de censura, e mais “como você pensou?” em tom de investigação compartilhada.

Com todos esses caminhos em discussão, a devolutiva formativa emergiu como um dos lugares privilegiados em que se concretiza, ou não, a concepção de avaliação para a autonomia. O estudo evidenciou que os professores do Grupo Reflexivo já estão engajados em práticas de devolutiva, sobretudo por meio de bilhetes, comentários nas produções e conversas em sala.

Entretanto, a análise fina dessas práticas revelou alguns limites recorrentes, pois os dados analisados também evidenciam limites importantes na forma como a devolutiva tem sido conduzida no cotidiano escolar. Observa-se a predominância de mensagens centradas no binômio acerto/erro, com pouca explicitação de critérios de qualidade que orientem o estudante sobre o que caracteriza uma boa resposta ou um desempenho mais elaborado. Nessa lógica, o aluno costuma receber a indicação de que algo “está certo” ou “está errado”, mas não dispõe, de modo suficientemente claro, de parâmetros que lhe permitam compreender a distância entre sua produção atual e o patamar de aprendizagem esperado.

Além disso, constatou-se a escassa indicação de próximos passos concretos que auxiliem o aluno a agir sobre o próprio erro. Em grande parte das devolutivas, falta a conversão da informação em ação: o estudante é informado de que errou, mas não necessariamente recebe orientações objetivas sobre que aspectos retomar, quais estratégias mobilizar ou que tarefas breves podem apoiar a superação daquela dificuldade específica. Essa lacuna acaba por limitar o potencial formativo da avaliação, que se mantém muito mais descritiva do desempenho do que propriamente orientadora do percurso de aprendizagem.

Somam-se a isso as dificuldades relatadas pelos professores para manter regularidade e profundidade nas devolutivas, especialmente em contextos de turmas numerosas e carga horária intensa. O esforço para escrever comentários individualizados, dialogar com cada aluno e acompanhar a reescrita das atividades esbarra em condições concretas de trabalho que restringem o tempo disponível para esse tipo de intervenção.

Não por acaso, emerge com força a sensação, por parte dos docentes, de que a formação continuada não acompanha a complexidade desse fazer avaliativo, tornando-o um trabalho frequentemente solitário. Muitos professores percebem a devolutiva formativa como uma demanda legítima e necessária, mas pouco sustentada por políticas institucionais, espaços coletivos de estudo e dispositivos de apoio que lhes permitam compartilhar experiências, elaborar critérios comuns e construir repertórios de ação mais diversificados.

Ao articular essas constatações com o referencial teórico, torna-se possível afirmar que a devolutiva formativa precisa ser compreendida como processo dialógico e sistemático, e não como gesto eventual ou comentário isolado. Mais do que dizer ao aluno “seu texto está bom” ou “você precisa se esforçar mais”, trata-se de organizar a devolutiva segundo eixos que tenham sentido para o próprio estudante:

- Onde estou: descrição objetiva e respeitosa do que a produção já mostra e do que ainda não evidencia, com base em evidências;
- Para onde ir: clareza sobre os critérios e expectativas da tarefa, tornados explícitos em linguagem acessível;
- Como chegar: proposição de ações concretas (reescrever um trecho, revisar operações, buscar um recurso de apoio, refazer um item com orientação) que tornem possível transformar a devolutiva em movimento.

Quando a devolutiva assume essa forma, ela deixa de ser “correção do professor” e passa a ser parte estruturante do caminho de aprendizagem, convidando o aluno a se engajar ativamente na revisão de suas hipóteses, na reescrita de seus textos, na retomada de conteúdos. Ao mesmo tempo, convoca o professor a rever seus próprios modos de explicar, os enunciados que propõe, o tempo que reserva para a discussão de erros e a forma como planeja retomadas.

A análise do Grupo Reflexivo trouxe à tona outro elemento fundamental: a autoridade docente se encontra, ela própria, em disputa. Os professores narram o quanto são pressionados a “dar conta do conteúdo”, “fechar médias” e “justificar notas” perante famílias e gestão. Ao

mesmo tempo, desejam exercer uma autoridade que seja mais mediadora, promotora de diálogo, capaz de sustentar critérios sem se apoiar em punições ou humilhações.

Essa tensão se agrava quando se observa como famílias e sociedade, de modo geral, continuam atrelando a ideia de aprendizagem ao valor numérico da nota. A pergunta recorrente – “tirou quanto?” – sintetiza uma filosofia implícita: o conhecimento é reduzido a um número, o percurso é ignorado, e o erro é lido como sinal de falta de esforço, descuido ou incapacidade. O problema, como se vê, é mais amplo que a sala de aula; trata-se de um imaginário social sobre o que significa aprender e ser bem-sucedido na escola.

Diante desse cenário, esta pesquisa aponta para a necessidade de uma concepção de avaliação que se articule a uma visão de aprendizagem integral, deslocando o foco exclusivo do desempenho em provas para um acompanhamento mais amplo do desenvolvimento dos estudantes. Isso implica, em primeiro lugar, reconhecer o avanço em conteúdos e habilidades cognitivas, sem perder de vista a qualidade dos raciocínios, a mobilização de estratégias de resolução de problemas e a capacidade de transferir conhecimentos para novas situações. Ao mesmo tempo, torna-se indispensável considerar o desenvolvimento de competências sociais, como a colaboração, a escuta ativa e o respeito às diferenças, entendendo que tais dimensões também são aprendizagens que podem e devem ser objeto de observação, registro e devolutiva.

Nessa perspectiva ampliada, a avaliação precisa ainda dialogar com a construção da saúde mental, concebida como a possibilidade de experimentar, tentar, falhar e recomeçar sem que o estudante seja reduzido ao seu erro ou ao resultado numérico de uma nota. Avaliar passa a significar, assim, criar condições para que o aluno se veja em processo, reconheça suas conquistas e enfrente suas dificuldades com apoio, e não com estigmas.

Por fim, uma avaliação comprometida com a formação integral deve contribuir para a ampliação do repertório cultural e para a elaboração de projetos de vida, ajudando os estudantes a estabelecer relações entre o que aprendem na escola, suas experiências cotidianas e seus horizontes futuros. Trata-se de conceber a avaliação não apenas como medida do que foi aprendido, mas como dispositivo que sustenta, orienta e dá sentido ao percurso formativo em suas múltiplas dimensões.

Essa perspectiva demanda, necessariamente, políticas de formação continuada que não sejam episódicas, mas que acompanhem o professor em sua prática, ofereçam espaços coletivos de estudo e reflexão, permitam experimentar e revisar dispositivos de devolutiva, e garantam condições de tempo e apoio institucional. Também exige repensar a relação com as famílias, construindo dispositivos de diálogo em que a escola possa explicitar sua concepção de

avaliação, esclarecer o papel do erro e propor maneiras de acompanhar a aprendizagem para além da nota.

Um dos ganhos teórico-práticos desta pesquisa foi a explicitação de que a avaliação para a autonomia não se resume a uma mudança de discurso, mas requer a construção de processos bem definidos de preparação do saber. Isso significa que para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e fomentar uma formação crítica e autônoma, é imperativo que as práticas pedagógicas se desloquem da mera reprodução de conteúdo para a produção ativa de conhecimento.

Nesse sentido, o planejamento de tarefas deve priorizar a convocação dos estudantes à geração de hipóteses, em detrimento da simples reprodução de algoritmos ou respostas modelo estabelecidas. Adicionalmente, faz-se necessária a criação de situações nas quais a experimentação seja considerada legítima, oferecendo espaço seguro para a tentativa, o erro, a correção e a nova tentativa, reconhecendo o erro como um componente intrínseco ao processo construtivo.

Outrossim, devem ser organizados momentos explícitos de leitura compartilhada dos erros, nos quais se possa perguntar abertamente "que caminhos foram tentados?" e "que outras possibilidades existem?", transformando a falha em objeto de análise coletiva e aprendizado. Finalmente, é fundamental a articulação de instrumentos de devolutiva — tais como bilhetes, rubricas, cartões de *feedback* e autoavaliações — que auxiliem o aluno a localizar-se no percurso de aprendizagem e a decidir estrategicamente sobre os passos subsequentes para aprimoramento.

Nessa lógica, a avaliação passa a ser entendida como cenário de investigação conjunta: o professor prepara as condições de aprendizagem, observa, interpreta e devolve informações qualificadas; o aluno experimenta, erra, revisa e reconstrói; as famílias são convidadas a participar não apenas de reuniões de entrega de boletins, mas de conversas sobre processos, estratégias e percursos. O erro deixa de ser ponto final e passa a ser vírgula: marca de uma pausa em um texto que continua sendo escrito.

Ao projetar esse futuro aberto, a pesquisa não ignora os limites concretos — tempo, número de alunos, demandas burocráticas —, mas afirma que é precisamente por reconhecer tais obstáculos que se torna urgente investir em modelos avaliativos mais coerentes com a formação que se deseja. O desafio não é menor; mas, sem enfrentar a cultura da nota e a concepção punitiva de erro, as reformas curriculares e metodológicas tendem a se esvaziar.

Em síntese, esta dissertação defende que reorientar a avaliação em direção à autonomia do aluno implica recolocar o erro e a devolutiva no centro da prática pedagógica. Isso não

significa abolir notas, mas relativizá-las; não significa eliminar provas, mas ressignificá-las; não significa romantizar o erro, mas compreendê-lo em sua dimensão epistemológica e formativa.

O Grupo Reflexivo mostrou que é possível – e já há experiências em curso – construir práticas nas quais o erro é analisado com rigor, a devolutiva é planejada com intenção formativa e a autoridade docente se exerce como mediação ética e epistêmica. Mostrou, igualmente, o quanto tais práticas ainda são frágeis diante das pressões institucionais e sociais, e o quanto os professores necessitam de redes de apoio para sustentá-las.

Ao findar este trabalho, não se pretende oferecer um modelo fechado ou um roteiro prescritivo. O que se apresenta é um conjunto articulado de princípios e processos que podem orientar escolas, professores, famílias e pesquisadores na tarefa compartilhada de reconstruir a avaliação e redefinir da prática docente em uma perspectiva formativa e construtiva exige uma transformação nas formas como o erro e a autoridade são percebidos e gerenciados. O erro deve ser tratado como um motor disparador da reflexão e do avanço pedagógico, e não como um rótulo estigmatizante da competência do estudante. Analogamente, a devolutiva (o *feedback*) precisa ser concebida como um diálogo formativo que orienta e impulsiona, e não como uma sentença final e imutável sobre o desempenho.

O futuro aqui projetado é deliberadamente aberto porque a avaliação, como prática social e pedagógica, está sempre em disputa, sempre em reinvenção. Esta dissertação se encerra, assim, não com um ponto final sobre o tema, mas com um convite: que professores, gestores, famílias, estudantes e pesquisadores sigam experimentando, errando, reformulando e devolvendo uns aos outros novas formas de pensar a avaliação, para que ela deixe de ser um lugar de medo e se torne, cada vez mais, um campo fértil de autonomia, cuidado e emancipação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego; SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.
- ALVES, José Joaquim Ferreira Matias; CABRAL, Ilídia. Os demônios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 630-662, set./dez. 2015.
- BARROS, Luciana Alvares Paes de. **Desenvolvimento do conceito de avaliação na formação inicial de professores em atividade colaborativa**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- COSTA, Luciana Santos Andrade. **Autoridade docente em crise**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.
- DAVIS, Cláudia; ESPÓSITO, Yara Lúcia. O papel e a função do erro na avaliação escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 72, n. 171, p. 196-206, maio/ago. 1991.
- DEITOS, Fernanda Nunes. **Jogo de ditado digital: o erro como parte do processo de aprendizagem**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Informática na Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliar para Aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- GATTI, Bernardete A. A avaliação em sala de aula. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Turismo**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 61-77, maio 2009.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação, v. 10).
- IBIAPINA, Ivana Maria de Oliveira. **Pesquisa-ação nas ciências humanas e educação: fundamentos epistemológicos e metodológicos**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: unidade pesquisa-formação**. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (Org.). *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 33–62.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araújo. **Revoada colaborativa: o ritmo e a velocidade do voo dependem do outro**. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (Org.). *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 63–74.
- JORGE, Nickson Moretti; PEREIRA, Patrícia Sândalo. **Compreensões dos indícios de reflexões de um professor a partir da pesquisa colaborativa por meio da espiral reflexiva ampliada**. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins;

ARAUJO, Francisco Antonio Machado (Org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 111–130.

JOSÉ, Edson Florentino. **A prova posta à prova: uma análise do gênero prova na esfera escolar**. 2010. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LIPNEVICH, Anastasiya A.; PANADERO, Ernesto. A review of *feedback* models and theories: descriptions, definitions, and conclusions. **Frontiers in Education**, Lausanne, v. 6, e720195, p. 1-29, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1993.

MILEO, Cláudia Damiani. **O significado do erro na avaliação da aprendizagem: entre o ideal e o real apontado por professoras do Ensino Fundamental I da zona oeste da cidade de São Paulo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

MOSER, Iris Regina Fernandes. **A crise da autoridade na educação: o discurso e a imagem docente reformulada**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação – Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Elda Damasio de. **A formação dos formadores em avaliação da aprendizagem: o processo de formação inicial em debate**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PANADERO, Ernesto. Toward a paradigm shift in *feedback* research: five further steps influenced by self-regulated learning theory. **Educational Psychologist**, Philadelphia, v. 58, n. 3, p. 193-204, 2023.

PANADERO, Ernesto; FERNÁNDEZ, Javier; PINEDO, Leire; SÁNCHEZ, Iván; GARCÍA-PÉREZ, Daniel. A self-*feedback* model (SEFEMO): secondary and higher education students' self-assessment profiles. **Assessment in Education: Principles, Policy e Practice**, London, v. 31, n. 3-4, p. 221-253, 2024.

PANADERO, Ernesto; LIPNEVICH, Anastasiya A. A review of *feedback* models and typologies: towards an integrative model of *feedback* elements. **Educational Research Review**, Amsterdam, v. 35, e100416, p. 1-20, 2022.

PIAGET, Jean. **A equilibração as estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2013.

PIAGET, Jean. **The child's conception of the world**. Translated by Joan and Andrew Tomlinson. London: Routledge e Kegan Paul, 1929.

PIAGET, Jean. **The moral judgment of the child**. Translated by Marjory Gabain. Glencoe, IL: The Free Press, 1965.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **The psychology of the child**. Translated by Helen Weaver. New York: Basic Books, 2000.

PINTO, Neuza Bertoni. **O erro como estratégia didática no ensino da matemática elementar**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

RAVAGNANI, Maria Cecília Arantes Nogueira. **Autoridade, autoritarismo e autonomia docente: representações de professores e alunos**. 2006. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

RETAMAL, Franklin Castillo. **Avaliação: da formação inicial à realidade da escola**. 2020. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

RIBEIRO, Elissa Pereira. **A avaliação como orientação à prática docente e aprendizagem discente**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2020.

RIZZON, Bruna Moresco. **Formação continuada para professores de matemática: o erro como recurso pedagógico e seu papel no processo de avaliação**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

RUSSELL, Bertrand. **A autoridade e o indivíduo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

SACRISTÁN, José Gimeno. **En busca del sentido de la educación**. Madrid: Ediciones Morata, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIBILA, Miriam Cristina Cavenaghi. **O erro e a avaliação da aprendizagem: concepções de professores**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SILVA, Diana dos Santos Carmo da. **Desconstruindo olhares sobre o significado de erro nos processos avaliativos de um curso de Licenciatura em Pedagogia**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2016.

SILVA, Elieide do Nascimento; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: possibilidade de reelaboração das práticas de resolução de problemas matemáticos**. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (Org.). *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 131–152.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VALES, Juliana Duarte Manhas Ferreira do. **Práticas avaliativas e autoridade docente no ensino em ciclos com progressão continuada: um estudo em escolas públicas estaduais**

paulistas. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

VASQUES, Raimundo Coelho. **Concepções e práticas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre avaliação da aprendizagem**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, Lajeado, 2022.

APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

I - Entrevista – grupo reflexivo

[Pesquisador]

Bom, boa tarde a todos. Essa entrevista vai se organizar como se fossemos, de fato, um grupo reflexivo. Então, eu vou tentar trazer para vocês algumas inquietações, algumas perguntas que serão respondidas conforme a experiência que vocês têm dentro de sala de aula, pensando práticas e dinâmicas pessoais com os alunos. Então, estamos aqui com cinco professores, que trabalham na mesma escola.

E eu gostaria que vocês, se possível, pudessem se apresentar, brevemente, contar um pouco sobre as formações iniciais e quanto tempo estão aqui na escola

[Professora 1]

Meu nome é (professora 1). Eu estou aqui na escola há 27 anos. Já trabalhei com todas as faixas etárias do fundamental I, de primeiro a quinto ano. Trabalhei com todas as turmas de fundamental 1. Mais especificamente.

[Professora 2]

Meu nome é (professora 2). Eu estou na escola tem 12 anos. Também já trabalhei com algumas turmas, do terceiro e quarto, mais especificamente.

Também já trabalhei com outras séries, terceiro e quarto, mais especificamente. Também já trabalhei com outras séries, mas em outras escolas, exercendo a função de professora de História ou professora de Inglês. Eu tenho formação tanto em História, mestrado e agora doutorado, e formação também em Pedagogia.

[Professora 4]

Meu nome é (professora 4). Eu estou de retorno à escola esse ano, mas já tenho uma relação de trabalho com a instituição de mais de 20 anos. A minha formação inicial é Pedagogia.

Atualmente eu faço um mestrado em Educação Artística. E trabalho como polivalente com as turmas de quarto ano. Mas também já trabalhei com o segundo, com o terceiro e com o quarto ano do fundamental.

[Palestrante 3]

Meu nome é (professor 3). Eu estou na escola desde 2019, sete anos, trabalhando com o quinto ano do Fundamental I.

Eu entrei na escola em 2017 como estagiário do terceiro ano do Ensino Fundamental I. Comecei a trabalhar com educação não formal em 2010, passando por algumas organizações como o SESC, Centros Culturais Branco do Brasil, que foi onde eu iniciei na educação, mas ainda na educação não formal. Então, no São Domingos, foi a primeira escola que eu entrei para trabalhar como professor. A minha primeira formação é Filosofia. Eu fiz a Pedagogia posteriormente e faço formação em Piscanálise.

[Professora 5]

Boa tarde. Meu nome é (professora 5). Eu sou professora polivalente do quinto ano.

Eu estou aqui no São Domingos, na verdade no meu segundo ciclo já há 7 anos. Eu também entrei aqui como estagiária. Atuei como assistente de coordenação. E volto agora há 5 anos, como professora polivalente. A minha formação é em letras, Português, francês e inglês.

Também tenho uma formação em pedagogia. E pós em psicopedagogia. E também já exerci em outros colégios a função como professora polivalente bilíngue ou internacional.

[Pequisador]

Ótimo, gente. Vejo que vocês têm outras formações e trabalharam em outros segmentos, com outras faixas etárias, mas pensando um pouco melhor, o que te levou a escolher ser docente no Fundamental I

[Professora 2]

Bom, eu acho que para mim tem uma coisa de gostar da faixa etária entre os 8 e 10, 11 anos. Apesar que eu gosto mais dos 10 anos. Então, tem essa aproximação de empatia mesmo.... de achar interessante. E eu acho que tem uma coisa que a história me trouxe, me deu. É de achar que as crianças podem e devem discutir tudo. Que seja mais político ou não.

Então, eu acho que ter essa formação em história e depois a pedagogia dá um complemento legal. Mas é uma possibilidade de futuro para eles.

No sentido de poderem ensinar possíveis histórias e possíveis futuros. Com um olhar mais crítico. Desenvolvendo um olhar mais crítico.

Então, acho que é uma faixa etária que compra essa conversa e topa essas conversas. Então, acho que é isso.

[Palestrante 3]

Eu pensei agora um pouco no que a professora 2 falou. Quando eu comecei a trabalhar no São Domingos como estagiário, a princípio eu não pensava em trabalhar com essa faixa etária. Mas eu acho que o que mais me interessou é justamente esse olhar que a criança tem, um olhar que ainda não é cheio de concepções para o mundo, um olhar contaminado para o mundo que a gente vai desenvolvendo com o passar da vida.

E eu acho que principalmente na filosofia, as crianças têm uma contribuição maravilhosa. Elas conseguem, eu acho que ainda mais do que os adultos, terem uma posição filosófica diante da vida. Então, foi o que mais me interessou.

[Professor 1]

Bom, para mim, a escolha veio atrelada à crença de que é nessa faixa etária que as mudanças realmente acontecem. A educação básica, para mim, é quando as coisas acontecem. Não é, para mim, não é a educação infantil, eu acho elas (sic) muito pequenas. É a faixa etária que me interessa mesmo. Eu acho que a atuação acontece.

É no fundamental 1 onde as transformações acontecem. É quando você pode discutir todo tipo de assunto. Você pode trazer todo tipo de diálogo. Você pode conversar sobre qualquer coisa. Eu acho muito desafiador.

[Professor 4]

Bom, para mim, foi quase como um acaso. Eu ainda sou de uma época da pedagogia que parece que o início da profissão era na educação infantil. O que não aconteceu comigo.

Eu já fui direto para o fundamental. Para o primeiro ciclo. E me apaixonei com essa faixa etária.

Sobretudo com essa possibilidade das disciplinas se entrelaçarem. Para a gente poder fazer um trabalho que envolve muitos conteúdos. Entrelaçando esses conhecimentos.

Então, acho que vem daí a minha paixão. E agora, com essa formação que eu tenho feito. Me abre muito mais esse campo de investigação.

Porque a gente pode colocar toda essa experiência, conhecimentos, vivências. Das artes e esse olhar. E o olhar crítico também.

Entrelaçar com os conteúdos da série. Então, isso é uma coisa que eu fico bastante envolvida.

[Professor 5]

Eu acho que para mim trabalhar com essa faixa etária também foi uma grande surpresa. Porque na minha primeira formação eu estava muito voltada para a área de línguas estrangeiras. Muito com a promessa e a vontade de trabalhar com adultos.

Muito para a área de tradução, por exemplo. E quando eu faço o estágio, a pedido da faculdade. Eu começo fazendo o estágio com o quarto ano.

E aí eu fui realmente surpreendida. Ocorrendo bastante o risco de ser redundante com essa vontade das crianças de aprenderem. E na minha primeira experiência houve também o envolvimento da língua estrangeira.

O que realmente... A gente vê a vontade da criança de descobrir o mundo. De ver que pessoas falam diferentes línguas, linguagens.

Se comunicam de formas diferentes. Os costumes não precisam ser vistos como algo exótico. Mas sim como algo complementar.

E também tem a participação deles. O pensamento, como o professor 3 disse, que não é repleto de preconceito. Não é pré-moldado.

Então, eu acho que isso me pegou bastante de surpresa. E aí eu acabei nunca saindo do Fundamental 1. Sempre circulando em terceiro, quarto e atualmente no quinto ano.

[Pesquisador]

Maravilha. Vocês falam um pouquinho sobre essa ideia de ensino democrático, sobre essa ideia das concepções ainda não estarem definidas, essa faixa etária, que é onde as mudanças ocorrem, essa vontade de aprender das crianças, de descobrir o mundo. Eu gostaria que vocês falassem um pouquinho o que, para vocês, o que o erro tem dentro do processo de

aprendizagem, como que ele funciona, como que as crianças se experimentam com esse erro, como que isso fica visível dentro da sala de aula para vocês, entendendo essa faixa etária que é tão criativa e experimental.

[Professor 1]

Eu acho que tem uma coisa social, uma convenção social que diz que o erro é ruim. Desconstruir essa ideia é algo muito difícil. Entendeu?

Entender o erro como parte do processo. É um trabalho que demanda energia do educador. E uma disponibilidade da família e do educador.

Então é uma desconstrução. A gente tem que formar essa criança e ajudá-lo a conseguir lidar com o erro de uma forma mais positiva. Pra criança que já vem aqui da escola, por exemplo.

Esse jeito de lidar com o erro vem de uma forma um pouco mais tranquila. Mas nem sempre. Existe aí o que é social e que infelizmente esbarra.

Ah, vai passar de ano. Então aquelas convenções sociais mais complicadas. Então eu acho que sim, a gente esbarra numa disposição social.

E a gente precisa desconstruir essa ideia.

[Professor 3]

Então, vamos lá. Eu achei interessante isso que a (professora 1) falou, porque eu acho que a forma como o sujeito vai se ver com o erro nas fases iniciais da vida vai ser determinante para o resto da vida dessa pessoa. Não só dentro da escola, né?

Então, desde pequeno, lidar com o erro dentro da sua potencialidade, eu acho que é importante para que essa criança consiga se desenvolver de uma forma mais livre pedagogicamente, sem as amarras dessa cobrança social onde você não pode errar, onde você tem que buscar sempre a perfeição, onde você vai ser estigmatizado se você falhar diante dos outros.

Então, eu acho que esse trabalho começa desde muito cedo. Para pensar em sujeitos que consigam ao longo de sua vida inteira, e não só na sua profissão, na escola, nos estudos, nas suas relações, na sua relação com o mundo mesmo, conviver com o erro de uma forma onde

haja aprendizagem com ele, onde haja, não seja um erro, uma punição para a pessoa que ela carrega na sua vida toda, né?

[Professor 5]

Eu acho que tem um grande desafio nesse momento. Que é naturalizar o erro entre as crianças. Para as crianças durante o processo, enquanto nós adultos, ou eu pelo menos eu como professora, tenho muita dificuldade em encarar os erros que eu cometo ao longo de todo esse momento - que é ser professora. É ser reflexiva. É estar com eles.

É trazer diferentes pontos de vista. Então como naturalizar o erro, sendo que muitas vezes ele é um grande desafio pra nós mesmos? Nós adultos. Entre amigos. Entre os pares.

Então eu acho que esse é um grande desafio pra mim até hoje.

[Professor 4]

Eu gosto dessa ideia de desconstruir o erro. E acho que com as crianças que já vêm da cultura da nossa escola. Acho que isso a gente vem conseguindo fazer, mas acho que um desafio agora. Talvez nesses tempos modernos. É um tanto com as famílias também.

Porque eles [famílias] também colocam muito acento no erro das crianças. E de volta e meia a gente precisa desconstruir com eles também. Para que eles entendam que o erro é parte do processo.

Que o erro também é algo muito inflexivo pra criança, que ele é importante. Enfim.

Então acho que agora tem esse desafio também com as famílias. Pra essa desconstrução. Além das crianças.

[Professor 2]

Eu concordo com o que vocês falaram. Eu só colocaria mais um ponto que pra mim. Na minha prática mesmo.

Eu acho que o erro poderia ser muito mais usado como uma coisa de potência. E coisa que muitas vezes ele não é. Do que vocês já falaram.

Dessas convenções sociais. Ou desses atravessamentos de famílias. Mas eu vejo ele até como um instrumento de autoconhecimento.

Porque daí eu vou identificar onde eu estou precisando de mais ajuda. Mais fragilizado. E repensar e refazer a partir disso.

Mas eu sei que isso é muito utópico. E que é difícil alcançar isso. E aí acho que vai no sentido em que a professora 5 falou.

De que pra mim, enquanto professora, é difícil errar também. Então a gente tenta ensinar as crianças. Mas o nosso dia a dia ali é difícil.

Então por isso eu acho que ele (o erro) é potente. Mas ele é o utópico, um pouco.

[Professor 3]

Posso complementar uma coisa?

[Pesquisador]

Com certeza.

[Professor 3]

Na atuação, enquanto professor, eu acho que é interessante mesmo que a gente sirva de uma certa forma de espelho para essas crianças, onde o erro em nós é aceito, porque muitas vezes as crianças vêm com essa ideia de que o pai não erra, que a mãe não erra, que os adultos são perfeitos, eles precisam atingir essa meta. Então, acho que é importante dentro da sala de aula eles identificarem no professor figuras errantes também, e que ampliam as suas investigações a partir do erro, porque a partir do erro a gente consegue investigar e fazer novas descobertas. Então, acho que o professor que admite o seu erro diante da turma é [...] algo muito importante {para a formação desse ambiente seguro}.

[Pesquisador]

Acho muito interessante isso que vocês vêm falando, e eu pego aqui alguns pontinhos para a gente destacar e continuar a nossa conversa. Pensando em tudo isso, O que significa o

erro no processo de aprendizagem em seu entendimento? Como vocês mediam o erro nas decisões pedagógicas de vocês?

[Professor 5]

Eu acho que é trazer um pouco... Tentar desvincular esse erro. Esses acertos e essas conquistas daquilo que é a avaliação tradicional.

O erro vai vir a partir da minha menção A, menção B. A quantidade de acertos. Eu tendo sempre muito a trazer o processo de autoavaliação com eles sobre processo.

E antes mesmo de pedir que eles falem sobre aquilo que é possível melhorar. Eu peço que eles tragam pra mim... Exemplos através de uma escrita.

As conquistas deles ao longo do período. E eu percebo que é tão mais difícil eles terem uma noção. Uma dimensão daquilo que eles conquistaram ao longo do ano. Do que aquilo que eles erraram. Então eu acho que esse processo de autoavaliação é muito importante. Quando a gente fala sobre processo e não sobre conteúdo.

Mas muitas vezes quando eu trago isso pras crianças. Existe um momento em que eu preciso sentar com elas. E tentar trazer luz a tudo aquilo que elas alcançaram.

Que elas conseguiram. Que elas de fato atingiram o que era esperado. E muitas vezes isso é simplesmente sobre processo de autoconfiança.

Você se sentir mais potente de estar ali dentro da sala de aula. De expor as suas opiniões. Nem sempre vai estar relacionado ao conteúdo, mas eu acho que isso é muito complicado. Porque como a professora 4 fala. Quando a gente vai conversar com as famílias.

Vêm muitas perguntas baseadas nisso. Quando é que vai falar? Quando é que vai escrever?

E tá bom? E por que o ar? E essa menção?

Não deveria estar com outra menção? Nunca vem muito sobre o processo. Eu acho que é muito complicado esse processo de...

Foi um pouco redundante agora. Mas esse momento de trazer pras famílias sobre processo. Uma coisa que sempre me ajudou muito.

Também moldando a forma como eu vou lidando com as crianças. É que nessa autoavaliação. Eu peço também que eles me avaliem.

De como que é feita a mediação. De que forma que eu poderia ajudá-lo. Pra partir dessa autoavaliação deles.

E a avaliação daquilo que é colocado em prática. Em aula comigo. Eu possa também me autoavaliar.

E que processo difícil. Você também vê as conquistas como professora. Acho que esse é um dos principais pontos pra mim.

[Professor 1]

Eu vou apoiar minha fala comum da professora 5. Porque ela traz a autoavaliação como um elemento, né? A autoavaliação é muito legal. É um instrumento que a gente faz muito uso no quarto ano. Porque a gente não tem uma semana de avaliação {refere-se à semana de provas}. Ou uma prova convencional.

A gente começa a aproximar as crianças de um instrumento convencional [prova]. Contudo, a gente começa a trazer pra eles uma aproximação a esse erro.

Agora, o que eu percebo que funciona com os alunos? Vou dar um exemplo que eu acho que isso pode mostrar melhor. Quando a gente pega uma produção de texto. E eu faço um recorte dessa produção.

Eu peguei um trecho ali. E digo pra ele. Olha só, nesse trecho você conseguiu marcar o parágrafo. Você colocou a pontuação final aqui do trecho. Você reparou que você escreveu o trecho todo. E você colocou o ponto final.

Então eu estou chamando a atenção pra ele da potência que ele fez. E relembro. Olha, vamos lembrar que pra começar a frase, a gente vai usar que tipo de letra? A gente vai lembrar que é a letra maiúscula. Então, eu chamei a atenção pra potência. Chamei a atenção pra que está faltando. Pra que ele comece a perceber qual é a dimensão. Qual é o tamanho do percurso que ele teve. O que ele caminhou e o que ainda falta caminhar.

E pedir que ele explique como é que foi que ele chegou naquilo. Ah, eu fiz isso porque eu imaginei que eu precisava dar uma pausa nessa fala. Ou então, na minha conta matemática, eu pensava que eu precisava...

Eu pensei que eu precisasse colocar o desenho em cima e a unidade embaixo. Então, eu peço que eles expliquem. Porque na hora que ele levanta a hipótese, ele vai me justificar aquilo que ele está colocando.

E aí eu vou dar a devolutiva pra ele. Vou dizer, olha só, seu pensamento está correto. Você está no caminho certo.

Talvez aqui, se você fizesse desse jeito, você tivesse um resultado melhor. Então, eu vou mostrar que o erro é um caminho para o acerto. Então, ele está no caminho.

Ele não acertou absolutamente tudo, mas é um caminho. É claro que no dia a dia isso não fica tão fácil. A gente consegue fazer isso em uma aula com uma parte da classe, em outra aula com outra parte da classe.

Mas na medida que você vai conseguindo fazer isso com o grupo, eles vão conseguindo localizar onde está a falta dele. Sem apoiar porque aquilo é pesado.

[Professor 4]

Eu gosto de pensar... acho importante destacar talvez essa coisa do erro como algo que não tem um fim em si mesmo. Então, isso que professora 5 na fala da avaliação é muito importante. Isso que a professora 1 coloca, [das intervenções do professor] em algumas produções.

Eu particularmente gosto muito dos momentos de correção coletiva das atividades. Que é o momento de partilha das respostas, daquilo que eles produziram, daquilo que eles fizeram. E nesse momento de partilha é também o momento que o erro aparece.

E aparece como uma situação em que a gente vai discutir o erro e ele vai poder mexer no que ele produziu. Ele vai poder apagar, colocar de um outro jeito, refletir sobre o que errou. Às vezes parte da resposta que está correta, parte não.

E, sobretudo, com esse momento de partilha da sala. Eu acho muito interessante esse momento, até porque eu acho que a gente naturaliza. O erro não é individualizado, não é um erro.

A gente tem ali alguns [erros] e às vezes tem perspectivas diferentes. Às vezes a resposta está diferente, está certa, correta. Então, eu gosto muito desse momento [de correção coletiva e diálogo – partilha].

[Professor 3]

Eu, fiquei pensando aqui... eu acho que o erro, para todos nós mesmos, não só para as crianças, é algo muito delicado, porque ele indica, de uma certa forma, algo que é intrínseco a gente, que é a incompletude, é a falta, né, [é] lidar com a falta.

Então, a criança, quando ela se vê diante do erro, ela está se vendo diante de uma falta que é difícil de gerir, que exige um tempo mesmo, né. Então, eu fico pensando que respeitar o tempo da criança para lidar com aquele erro, que num primeiro momento, às vezes, ela não aceita, mas ela precisa revisar, ou talvez não seja naquele momento que a gente vai lidar com ele mesmo, a gente vai ter que esperar um pouco, na próxima aula a gente volta e senta de novo, e aí ela já está numa outra disposição para lidar com o erro, eu acho que é semelhante como, às vezes, a gente na vida lida com o erro. E aí, a partir desse momento de retomada da atividade, retomada daquilo que foi o erro que aconteceu ali em determinado trabalho, determinada atividade, a gente consegue também aprender que esse erro não precisa ser permanente, e que ele não precisa ser um impeditivo, né, para a sequência e pelo contrário.

Então, eu acho que ele é propulsor mesmo, assim, no processo pedagógico do sujeito da criança, poder rever o seu erro e poder modificá-lo, e poder perceber que o erro não deve ser algo engessado em sua vida, que ele pode construir outros caminhos a partir daquele erro, e aprender coisas que ele não teria aprendido se não fosse pelo erro. Então, eu acho que a ideia de autoavaliação é muito importante, para, de fato, se encontrar dentro do processo pedagógico, e não num lugar simples de sim ou não, A ou B ou C. Então, eu tenho visto muitas crianças, não é, isso não é a matemática, mas muitas vezes, gostando da matemática, por entender que a matemática é sim ou não, e elas não querem lidar com a dificuldade de...

Bom, eu acertei ou errei, é mais fácil para ela lidar com esse fato do erro, ou eu acertei ou errei, se eu errei a resposta é outro ponto, do que eu ter que lidar com uma resposta deceptativa onde eu acertei partes, mas uma parte está errada, eu vou precisar mexer nessa parte. E isso parece muito mais difícil, porque fica diluído ali dentro de algo que não está muito claro,

pera, mas o que eu errei ou acertei? É muito difícil identificar esse erro para poder lidar com ele, trabalhar em cima dele.

Então, eu tenho percebido muito isso, às vezes uma resposta ansiosa ao erro, quase assim, eu errei, tá certo. E às vezes essa querer encontrar na matemática um pouco disso, é isso ou não, eu cheguei no resultado errado, eu estou pronto, não era isso, e acabou. Tirar um pouco o erro desse lugar do sim ou não, entendendo que é algo processual e mais profundo, pode estar certo e errado ao mesmo tempo.

[Pesquisador]

Professora 2, quer falar alguma coisa?

[Professor 2]

Ah, sim, eu acho que aqui a gente está numa escola que é muito longe de instituições tradicionais, então a gente também acaba tendo esse pensamento sobre o erro, o que talvez não seja muito comum na grande maioria das outras escolas, ou se a gente for buscar escolas públicas. E aí eu levanto a questão das perguntas também, porque eu acho que a gente está num cenário favorável de se pensar assim, porque, por exemplo, a gente não tem que a todo momento fazer provas do governo, provas estaduais, municipais, federais, que vão dar determinados bônus ou não para a minha escola.

Então, eu acho que a gente também consegue pensar de uma maneira até mais filosófica e crítica também sobre o erro, porque a gente está dentro dessa instituição que permite ser assim, e trazendo para a questão de prática, de sala de aula, eu acho que uma coisa que eu já fiz algumas vezes, que foi bem interessante, após a autoavaliação, como a Cláudia disse, que a gente faz bastante no quarto ano, a gente consegue, por exemplo, numa de matemática identificar onde está bem localizada a dificuldade de cada criança.

Então, eu sei que na semana que vem, eu vou dar uma aula de matemática, mas aí dentro da divisão vai ter criança que vai fazer por três organismos, tem criança que vai fazer por dois, tem criança que já vai apresentar o decimal. Então, eu acho que a autoavaliação, além de falar de uma maneira diferente sobre erros e mostrar o processo, ela me dá um resultado final mais assertivo para cada um, porque, no fim, eu vou dar aquela aula de matemática, só que para cada um da sala ou cada grupo, vai ser de uma maneira. Eu acho que isso é muito bom.

[Pesquisador]

Pegando aqui um pouquinho do que vocês falaram, há um peso muito importante nessa autoavaliação, porque, de certa forma, ela também valoriza a autorregulação para esses alunos e serve para que a gente, como professor, também consiga entender um pouquinho. Sobre o momento de cada um

Também consiga entender um pouquinho quais são os caminhos deles. Ter essa potência dentro da nossa escola, que proporciona para a gente um olhar diferente ao erro, e mais do que isso, talvez, uma perspectiva bacana que a gente possa dialogar com os alunos, eu gostaria que vocês conversassem comigo um pouquinho sobre como são essas práticas que vocês fazem de devolutiva, se fazem...

A professora 1 tinha dito que pede para que eles expliquem como foi o processo de elaboração das respostas. Eu gostaria que vocês contassem um pouquinho como vocês identificam o erro dos alunos e como estruturam essas devolutivas e o que vocês decidem destacar ou não na devolutiva, observando esses erros.

[Professor 1]

Eu gosto muito de mandar bilhete para eles. Como são muitos na sala, isso ajuda a refletir sobre... E o que está escrito, você [aluno] pode retomar isso aí sempre.

Então, isso é um recurso importante. Então, o que está registrado, você retoma, você relê, eles perguntam, eu não entendi o que você quis dizer, não concordo com você, então, isso é bacana.

Então, eu costumo deixar um bilhetinho para eles. Às vezes eles fazem um apontamento, eu digo, olha, concordo com você, acho que você está indo bem nesse aspecto, ou então, olha, acho que você foi muito duro nessa sua avaliação com relação a esse conceito, eu dialogo com eles. Então, acho que escrever um bilhete é uma coisa que costuma funcionar bem.

Às vezes é necessário [algo]... além do bilhete, chamar para uma conversa mesmo... individual para pontuar mesmo alguns aspectos, dizer um pouco do que a gente está imaginando, que é o percurso e o que a gente gostaria que eles nos contassem... como está sendo viver isso tudo.

Às vezes precisa de um papo mesmo.

[Professor 5]

Eu costumo também responder através de um bilhete, respondendo ao pensamento deles, e sempre que possível, eu gosto sim de chamar de uma... [conversa de] forma individual, porque como a professora 1 disse, muitas vezes para eles através do texto é difícil localizar esse progresso ou esse momento de autoavaliação. Então, eu trago muitas vezes para exemplos mais concretos. No quinto ano aqui na escola nós já temos as avaliações que são mais estruturadas, então essas avaliações são agendadas, o conteúdo é dividido previamente e chega que no dia [da prova] e eles fazem essa avaliação sem consulta, por exemplo.

E aí eu coloco no final da avaliação pedindo para que ele contem um pouquinho do processo. Eles se autoavaliam no processo ao longo do último bimestre. E muitas vezes vem ali, “eu não aprendi nada porque eu não consigo”, “porque eu tive dificuldade”, “porque eu acho que eu preciso melhorar”.

E aí, quando eu vou pegar por exemplo a prova, trazendo ali numa questão mais estrutural, a criança gabaritou a prova. E aí lá na autoavaliação está escrito que não aprendeu nada, que não sabe nada. Então eu trago essa pergunta de volta: Será mesmo que você não aprendeu nada? É condizente isso que você está dizendo com o resultado que você trouxe agora? Se a gente for falar de um resultado de uma menção, se a gente for falar de um resultado de uma avaliação?

E aí muitas vezes eles ficam... [pensativos] me olhando e falam que não é verdade, não faz sentido. Eu falo: “não, não faz sentido”. Então, muitas vezes essa autoavaliação também {é questionada}, essa minha devolutiva [da prova], vem quando uma menção não é alta, quando a criança não gabarita a prova e a criança diz, “mas como eu aprendi se eu tirei B ou se eu tirei C?”

Mas [quando o aluno] não consegue pensar [se localizar], de repente, é nessa conversa mais individual que eu vou ter que conseguir realizar aquela avaliação com um pouco mais de calma, foi um pouco mais centrado no momento de organização de tempo, soube pontuar durante o bimestre as dúvidas.

Muitas crianças têm... [dúvidas], eu atendo também como psicopedagoga, eu vejo isso muito frequentemente, existem as crianças que deixam de tirar as [suas] dúvidas na escola por conta do medo de errar ou dos amigos tirarem sarro.

Então, tem muita dificuldade em se aproximar do professor e de alguma forma falar que não está conseguindo, que não está encontrando maneiras de ter acesso àquele “macetezinho” ou àquela “vírgula” [refere-se ao conteúdo] que falta para conseguir ter domínio. Mas, às vezes, essa criança conseguiu ao longo do bimestre... levantar [a mão], ver de forma individual, perguntar, mapear, pedir ajuda, participar do apoio, porque a gente não trabalha com a recuperação, então ele [o aluno] ... é no apoio que vai acontecendo ao longo do ano [que tirará dúvidas também]. Então, tudo isso, eu acho que são formas de trazer para a criança, sim, exemplos mais concretos, para elas poderem mapear.

[Professor 3]

Eu costumo, eu gosto todo ano de iniciar com uma autoavaliação que retoma um pouco o percurso do ano anterior, no caso, o quarto ano. E aí, no final do ano, essa autoavaliação fica guardada comigo. No final do ano, eu faço uma nova, pensando no percurso do quinto e essa passagem para o sexto.

Só que, quando eles terminam essa última autoavaliação, eu entrego àqueles que estão no início do ano e eles têm um comparativo entre as duas reflexões e eles ficam bem espantados com a diferença de escrita, de desenvolvimento das reflexões. Nas atividades do dia a dia, atividades avaliativas, atividades que eu devolvo alguma menção, eu sempre dou um momento para eles avaliarem sozinhos os apontamentos que eu fiz na atividade e depois eu chamo todos individualmente para conversar. Então, por exemplo, a produção de texto, eu escolho o que vai ser avaliado naquela produção de texto.

Então, aqui eu estou olhando para o parágrafo, eu estou olhando para a estruturação, eu estou olhando para alguns aspectos principais que eu deixo claro para eles o que vai ser esse foco dessa atividade e eu escrevo para eles de volta um pequeno texto, um comentário, deixo com eles e depois retomo para a gente conversar sobre, para eles me falarem o que eles acharam também do comentário que eu fiz do texto. Eles poderem dizer o que a gente construiu a partir disso uma conversa dessa produção. Então, eu tento sempre ter essa conversa, sim, enquanto também individual.

Tem essas correções coletivas, muitas vezes que a gente vai ver todo mundo junto e vai identificar cada um dentro do seu processo na sua mesa, o que errou, o que acertou, mas tem esses encontros individuais também para a gente conversar só, poder trocar um pouco sobre isso.

[Professora 2]

Eu acho que... eu concordo com o que já foi falado, eu tenho usado bastante, nesse sentido de devolutiva, o comentário, seja mais formal, numa lição, ou mais informal no sentido de uma conversa. Então, no final do semestre passado, eu não fiz o registro por escrita no papel, mas eu chamei um por um, eu deixei a minha sala com a [professora] auxiliar, aí eu fui ali fora da minha sala numa parte que tem aqui na escola que dá para acontecer essa conversa e falei de todas as áreas com todas as crianças e meio traçando rotas. “Você precisa se, sei lá, melhorar mais em língua portuguesa no sentido dos parágrafos, porque você esqueceu todos.”

E aí eu fico naquela, bom, lembra? Parágrafo, parágrafo, então a gente vai colocando pequenas metas, porque também se a gente colocar um monte de meta, a criança também se perde e esquece tudo. Então, eu vou fazendo essa devolutiva, mas pontuando uma, duas coisas ali de cada área para melhorar.

Foi assim que eu fiz no terceiro Bim [bimestre].

[Professora 4]

Eu também concordo com isso que os colegas falaram, eu acho que tem essa importância da conversa individual, onde você não pede a tete não pede a fente, a gente pode discutir, apontar caminhos, falar um pouco do percurso. Gosto bastante dessas conversas coletivas no grupo quando a gente faz, porque eu acho que é importante também tanto deles perceberem o erro como algo comum entre eles e que faz parte do processo do que eu gosto e acho que essa retomada nas atividades também, eu acho que eles também podem ter esse olhar e quando o professor 3 fala dessa avaliação e isso no final do ano eu acabo fazendo isso sobretudo, por exemplo, com a produção de texto, que é onde eles vão olhar para o desenvolvimento e para esse caminho deles.

Então, é isso.

[Pesquisador]

Eu gostaria de saber, pegando um pouquinho isso que vocês trouxeram, que a professora 2 trouxe, sobre traçar essas pequenas metas e de conseguir fazer esses apontamentos individuais e também em conversas coletivas, pensando nesses planos para o futuro, se vocês já perceberam que essas devolutivas que vocês aplicam funcionam e modificam um pouquinho a trajetória dessas crianças, e como que vocês percebem isso? Se tem alguém que relata?

Se é uma percepção mais subjetiva? Ou se é de fato por conta de um controle que vocês exercem ao longo desse processo de aprendizagem e avaliação dos alunos?

[Professora 4]

Eu acho que... eu acho que refina o olhar deles. Eu não sei se imediatamente, num ano, se fosse o caso de que começássemos de fato [a usar devolutivas hoje] , a gente conseguiria ter essa percepção. Mas eu acho que passando de ano em ano, série em série, com vários professores [diferentes]... eu acho que eles também têm a oportunidade de tomar atenção para esse caminho, para esse percurso, e aí de fato produzir uma modificação [na autorregulação do aluno].

Consistência, diferenciar olhar afinado [o percurso de aprendizagem]. Não sei se só isso [uma devolutiva pontual] que muda [o aluno].

[Professora 1]

Eu acho que acontece com eles... acontece com a modificação do processo deles. O mesmo que acontece com o processo dentro da sala de aula.

Ele [o processo de mudança] é diário e ele é o tempo todo. O que eu quero dizer com isso? Não é só aquela fala no final do bimestre ou aquela fala no início do biimestre que vai contar. São todas as falas. São todos os encontros que você chama [o aluno] individualmente para conversar. São todas as interferências que você faz.

São todos os papos em pequenos grupos, no coletivo [sala de aula completa]. É o processo como um todo que faz alguma alteração [na aprendizagem do aluno]. Então não adianta você considerar apenas essa conversa no final do bimestre.

Ela não produz nada se não tiver todo produzido. Sozinha ela não faz nada. Tem que ter um contexto.

E o contexto é o que devem ter. Então não adianta nada você fazer uma conversa gigantesca no final do semestre com todo mundo. Você não conversou com o cara.

Você não fez nenhuma mediação. Você não conversou com ele um milhão de vezes. Então eu acho que é como acontece com o processo com os alunos.

É bilhete diário; é bilhete na avaliação; é a conversa no pé do ouvido; é chamar o cara na mesa [da professora]; é trocar uma ideia; é chamar quando acontece um conflito; é apurar quando o cara está triste; É escutar, apurar.. É ir à frente.

Não tem outra forma.

[Professora 5]

eu acho que é meio utópico a gente imaginar que só autoavaliação só a cartinha no final da produção de texto vai transformar esse processo eu acho que isso é muito individual de cada aluno eu já tive crianças que chegaram pra mim no segundo bimestre e falaram assim eu lembrei daquele desafio que você me propôs no primeiro bimestre ou de chegar agora no final do ano e falar assim você lembra como é que foi o primeiro bimestre?

mas de tanto você falar comigo agora eu consegui entender eu consegui mapear o que eu preciso fazer então eu acho que é também saber ler o processo que cada criança pede tem criança que precisa que pra além da escrita pra além da conversa individual você tem aquele lembrete diário diversas vezes durante a aula tem aquela criança que se dá melhor com você observando de longe você chamando de cantinho ou sendo um pouco mais discreta nas intervenções tem crianças que por mais que você faça tudo isso não conseguem mapear seus desafios ainda, seus conquistas porque entram outros desafios o papel da família durante todo esse momento que é extremamente crucial não adianta a gente vir aqui e falar sobre o erro que o erro vai levar a uma modificação como o Professor 3 disse, vai fazer com que mude o rumo do seu aprendizado mas aí as vezes vem a família e cobra ali a menção cobra a prova, cobra o... o conteúdo aprendido muitas vezes diminuem as conquistas das crianças ou desvalorizam

quando a gente fala que as crianças estão com desafios que precisam de ajuda de outras formas precisamos contar também muitas vezes com a ajuda de outros profissionais tentar entender que momento socialmente aquela criança está inserida emocionalmente é um trabalho de formiguinha como a Cláudia falou é diário muitas vezes dá tempo de fazer muitas vezes não dá tempo de fazer porque embora a gente trabalhe numa escola onde tenhamos essa possibilidade nós também temos prazos nós também temos o final do ano acontecendo temos ausências então é um grande desafio mas muitas vezes as próprias crianças conseguem do primeiro bimestre pro último eles mesmos é que vão trazendo pra gente.

[Professora 2]

eu acho que tem uma coisa também pra comentar... quando a gente coloca essas pequenas metas nas autoavaliações a gente consegue ter, não gosto dessa palavra, um “maior controle” sobre aquilo que a gente quer que a criança aprenda e faça e aí você consegue ter um maior mapeamento, acho que a palavra é essa: “mapeamento”. Maior mapeamento de... bom, ela [criança] fez? Ela [criança] conseguiu? Ela [criança] atingiu? ou ela [criança] não fez? e por que não fez? E aí acho que entra isso que a (professora 5) falou de... será que está na hora de ver se tem alguma dificuldade aprendido?

então acho que quando a gente tem a estrutura que nós temos de autoavaliação com essas conversas constantes retornos constantes pras crianças e pras famílias a gente também consegue ter uma interferência maior, eu imagino não é isso o que eu imagino.

[Pesquisador]

Alguém queria ter falado algo? Professor 3?

[Professor 3]

Acho que o que os colegas falaram é... Peraí. Não, não... Eu acho que o que os colegas falaram acolhe bem, o que eu diria.

[Professora 2]

Ah, deixa eu só... uma coisinha... lembrei de uma coisa eu estava pensando aquela hora e lembrei. Eu acho que no meio desse processo tem uma coisa também que é importante para o professor que é da gente se reinventar e de entender que poxa, pra essa sala talvez essa metodologia que eu fiz há 10 mil anos não está mais funcionando, então eu também tenho um papel de entender e sacar, bom, eles não estão entendendo nada, isso aqui já passou eles estão lá desatentos não estão nem afim de aprender então isso também deles irem dando retorno pra gente por exemplo, não entendi matemática, tá mas não entendeu o que? talvez, às vezes não é sempre, mas às vezes é a própria aula então também dá aí pro professor esse sentido de bom, me reformular, né vou mudar minha didática, como diria minha avó

[Pesquisador]

Muito bom. Vocês trouxeram para mim agora informações muito importantes para a gente ir encaminhando para o final. E eu tenho só mais duas perguntas, vou fazer uma de cada vez para a gente poder separar um pouquinho as coisas.

Vocês falaram sobre a importância desse contexto, a importância do contexto social, do contexto emocional, desenvolvimento do aluno. A professora 5 trouxe a ideia da palavra desafio. E isso que eu gostaria de saber.

A professora 1 falou que a gente tem que falar um milhão de vezes, há dificuldades de trazer no diário, no caderno, na conversa, chamar na mesa. Eu gostaria que vocês me contassem um pouquinho quais são esses grandes desafios, ou os principais desafios que vocês enfrentam no processo de construir essas devolutivas que são mais dialogadas com os alunos. Ao longo do dia, no final das contas, para isso ser um processo e não somente no final do semestre.

[Professora 4]

Eu acho que tem um desafio que é um desafio na rotina, de incluir tudo isso em uma rotina. A própria rotina do professor, que é a rotina de colocar sua aula em prática, ao mesmo tempo você retomar e fazer devolutiva alguns alunos, também não tirar o olho de outros. Então, eu acho que tem um desafio que é nessa coisa da rotina.

Eu acho que a gente aqui, de alguma maneira, tem um jeito de funcionar que é entendendo que isso pode ser feito por partes. Eu posso pegar um determinado grupo, dois, três, num dia, para fazer aquilo bem feito e num outro momento, entendendo que essa devolutiva

pode acontecer no processo todo e não só no final, fazendo esse equilíbrio e essa dosagem para poder falar com esses alunos, chamar no individual, até discutir um bilhete, porque o bilhete é uma coisa que a gente pode fazer na nossa hora atividade e depois entregar para a turma toda, mas nem sempre ele por si só resolve a parada. Então, a gente também precisa do bilhete mais um complemento de conversa.

Então, acho que colocar na rotina, como professor, acho que é um desafio que a gente tem que o tempo todo se reinventar e repensar como faz. Eu colocaria... Pode falar.

[Professor 3]

Desculpa, eu acho que um desafio também talvez seja a parceria com as famílias, que é fundamental nesse processo de reconhecimento do erro, de trabalho a partir do erro das crianças. Muitas vezes elas trazem um medo do erro que já vem um pouco de casa diante de uma cobrança dos responsáveis, de que não pode errar, ou não querer mostrar esse erro em casa, querer um pouco deixar escondido ali para que ninguém saiba que errou. Então, eu acho que ter uma relação aberta com a família e um diálogo aberto sobre o erro, sobre o processo pedagógico da criança é fundamental, tanto para ela conseguir lidar com o erro de uma forma mais saudável e muitas vezes até para que a família possa nos apoiar em momentos em que a gente precisa e que a família fique também em cima naquelas coisas, naqueles erros que para a criança é muito difícil ter que lidar com aquilo, e que ela quer evitar de qualquer jeito, e ela não quer refazer aquilo na lição de casa, e a gente fica aqui na escola, como a Cláudia mesmo disse, falando milhares de vezes que é preciso a gente estar aqui para isso mesmo, mas muitas vezes a gente também precisa dessa parceria com a família que fica em casa também em cima para que esse erro possa de fato ser algo que gere frutos, não seja só um bloqueio impeditivo para o desenvolvimento.

[Professora 1]

Vou pegar uma carona do que o (professor 3) falou. Exatamente isso. Se a família compra com a gente o trabalho, o caminho.... é muito mais fácil.

Porque eu sinto uma necessidade gigantesca de formar essas famílias também. Não sei nem se é a nossa função, mas eu acho que, no fim das contas, é isso que acaba acontecendo. A gente tem que ensinar para esses pais o que eles precisam fazer.

Porque educar dá trabalho. Então, assim, cobrar do filho que ele faça lição sempre no mesmo horário, vai dar trabalho. Mas é a função do pai e da mãe.

Eu não tenho dúvida de que esse ponto que o professor 3 levantou é fundamental. E [a família] trabalhar em parceria com a gente seria fantástico para o nosso trabalho e para o desenvolvimento da criança que é o nosso foco.

[Professora 5]

eu acho que pra além do que a professora 4, o professor 3 e a professora 1 trazem... pra mim o tempo também tem um tanto a ver com a qualidade dessas devolutivas.... desses processos. dessa devolutiva.... porque eu já me vi também em situações de... um bimestre ter realmente... mais conta de algum conteúdo específico... ter criado mais atividades, mais projetos e aí chegou o momento de fazer a finalização de tudo aquilo e eu falei? “e agora, por onde eu começo?”.

então eu tinha a opção de fazer uma pequena devolutiva não ia ter o tempo de sentar com as crianças, de conversar com elas ou de ter uma aula voltada especificamente pra isso porque é isso, você começa uma aula começa a devolutiva, aí para você vai voltar na próxima semana, você vai voltar no dia seguinte, as crianças vão pra outra aula... volta... acaba perdendo um pouco o fio da meada. Então eu acho que é também fazer escolhas sobre em que qualidade que eu vou fazer isso [devolutiva]... eu não preciso dar o *feedback* de tudo, a todos os momentos... se eu não eu não vou fazer isso com qualidade... e é [o desafio] é também tentar envolver... principalmente essas crianças que são elegíveis à educação especial... As atividades adaptadas... que é um outro tipo de *feedback*... é um outro tipo de autoavaliação, é um outro tipo de retorno que a gente vai precisar fornecer pra essas crianças, então é... realmente fazer que seja um pouco...; às vezes ao longo do ano, mas que seja com qualidade.

Eu acho que é muito mais efetivo do que fazer muitas vezes ao ano só pra falar o que está fazendo, e esse às vezes é um desafio.

Então, é realmente fazer que seja um pouco essa revisão do plano, mas que seja com qualidade.

Eu acho que é muito mais repetir tudo que fazemos nesses exemplos aqui.

[Professora 2]

é, eu acho que o desafio mesmo pra mim é o tempo. Esse ano com a minha sala nem é tanto a questão das famílias, mas é mais de conseguir arranjar tempos [sic] de parar... entendendo que aquilo faz parte da aula de ciências, vai fazer parte da aula de língua portuguesa ou qualquer outro conteúdo, mas muitas vezes é isso: a gente tem atravessamentos na semana e que a gente tem que parar pra fazer alguma outra coisa, e eu acho que isso que a professora 5 falou... de... de crianças que estão elegíveis... que são elegíveis à educação especial, está ficando cada vez mais frequente na nossa escola, que por um lado é interessante, mas por outro a gente tem visto que falta braço pra ajudar a fazer coisas em sala, então a gente tem muitas diferenças [necessidades individuais de alunos], porque é claro o mundo é diverso mas a gente tem poucas mãos ali pra ajudar a fazer... então pra mim é o tempo... é... sempre é o tempo. [risos].

[Pesquisador]

Tem só mais uma questão, porque vocês trazem práticas bastante excelentes, do ponto de vista do que são as aplicações dialogadas com os alunos. E eu gostaria que vocês me dissessem, para a gente encerrar, como que vocês estruturaram as aprendizagens de vocês em relação a isso, se essa sabedoria de troca entre pares ou se vocês tiveram formação continuada para tudo isso, ou se são práticas que vão dando certo e aí vocês vão trocando entre os pares e, ao mesmo tempo, as que não vão dando certo, vocês vão substituindo.

Como que vocês organizaram o processo de formação para conseguir chegar nesse nível de excelência com os *feedbacks* devolutivas e tal?

[Professora 5]

Eu acho que no meu caso foi me permitir sair da zona de conforto eu estudei tanto numa instituição, tanto a minha graduação, quanto todo o meu ensino, ele foi numa escola extremamente tradicional onde era certo e errado então eu acho que quando me vi professora pro primeiro, segundo ano [de trabalho] eu ainda carregava muito isso comigo... é o certo e o errado e eu preciso revisitar esse erro.

Eu acho que o próprio colégio aqui, onde a gente trabalha, ele vai fazendo isso de uma forma muito natural ao longo do dia ao longo das trocas eu acho que essa conversa que nós estamos tendo aqui também é uma forma de se revisitar, de se acessar de... poxa... a Professora 2 fez uma coisa legal, a professora 1 também comentou que fez uma coisa diferente, o professor 3 comentou que fez alguma coisa na semana passada que deu super certo eu acho que a gente vai nessas trocas a gente vai se reinventando.

Eu acho que é nunca parar de estudar, eu acho que uma coisa que sempre me ajudou muito como professora é nunca parar de ser aluna... eu acho que essa é uma coisa muito importante, mas eu acho que principalmente se permitir sair da zona de conforto... se permitir sempre se desafiar se surpreender e principalmente aprender com as crianças, porque eles falam pra gente o que eles precisam, mas se a gente não está aberto a isso, se a gente não se propõe, eu acho que fica muito difícil de sair um trabalho bacana, um trabalho legal. Eu acho que no meu caso foi me permitir sair dessa zona de conforto

[Professora 1]

Que é, na verdade, permitir que a gente erre também, né?

[Professora 5]

Exato!

[Professora 1]

que é na verdade permitir que a gente erre também exato aceitar que a gente também está errando e eu acho que é um combo de tudo isso uma atividade que deu certo, ok e aquela que não deu certo, a gente troca e eu acho que a gente aprende como educador a se virar nos 30 mesmo, né?

A gente vai modificando as coisas e tem uma habilidade pra... pra transformar aquilo que não está dando certo em uma coisa que vai dar certo e acho que a gente tem que aprender mesmo a lidar com aquele erro que a gente tem na mão uma coisa que vai dar certo a gente lida com o erro o tempo inteiro, inclusive o nosso, né? acho que é isso

[Professor 3]

A professora 1 falou algo que eu acho que é imprescindível, que é justamente isso, né? A partir do nosso processo, do nosso percurso com o erro, né? A gente consegue poder propor um trabalho com as crianças a partir também do erro delas.

Então, se a gente não tiver em constante formação nossa e reflexão nossa de como nós lidamos com o erro nas diferentes instâncias da nossa vida e ampliando também os nossos

horizontes, não só do ponto de vista de formação pedagógica, mas de uma formação de sujeitos, né? Seja lendo livros, assistindo filmes, exposições. Tudo que vai gerar reflexão crítica é sobre o nosso próprio trabalho e sobre o nosso próprio jeito de estar no mundo.

Eu acho que é fundamental pra gente poder em sala de aula olhar pra esse erro de uma forma mais cuidadosa e singular, né?

[Professora 4]

Eu gosto de pensar que a gente primeiro a gente aprende com o outro, nas nossas trocas. Às vezes é uma troca formal, às vezes é uma troca no café de uma conversa com outro professor, com o ex-professor daquele aluno. Então, eu acho que essa troca de experiências é importante.

Eu acho que tem um tanto que é a formação, mesmo o estudo, a formação que a gente faz, os cursos que a gente faz. Aqui a maioria já fez psicopedagogia também, que é uma área que nos ajuda bastante quando a gente vai pensar essas crianças com mais dificuldade ou se não é só uma dificuldade. Uma grande dificuldade é só uma questão mais pontual.

E acho que na experiência, revisitando as nossas experiências, né? E também um tanto na tentativa e erro, né? Porque a gente faz, propõe uma coisa, às vezes vira a volante quando você vê e se fala, putz, não deu certo.

Volta, retoma, porque ou às vezes para, às vezes tem que parar e mudar o dia para fazer aquilo, porque às vezes num dia não dá certo, lá no outro dá, na mesma turma. Então, eu acho que é isso, é o início de tudo isso.

[Professora 2]

É, eu concordo com vocês, que é como um combo, né mas eu coloco bastante olhar assim na formação continuada mesmo, porque agora no doutorado eu consegui rever algumas práticas minhas que eu falei: “ah, não, não está bom isso aqui, não”. Eu acho que claro, tem essa troca entre os pares, tem a experiência de sala o refazer aqui e ali, mas eu acho que a gente também precisa um pouco aí da teoria né, e não sei.. acho que talvez bastante Paulo Freire aí... que nos inspire...

[Professor 3]

Eu acho que é isso que a professora 3 falou, eu acho que a técnica é fundamental e a sensibilidade aliada à técnica, né, porque não existe um professor... não tem como ser professor, ser educador.. ser professor se você não for um sujeito sensível diante do mundo. Mas também precisa ter técnica e formação continuada, que senão também não é possível. Então, eu acho que é aliar essas duas coisas, né.

[Palestrante 6]

A técnica do sensível. [risos]

[Pesquisador]

Vocês gostariam de colocar mais alguma coisa que ficou faltando mencionar, retomar alguma história ou relato, trazer algo novo, fazer uma pergunta?

Não?

Agradeço muito, gente. Parabéns pelas experiências que vocês trocaram, acho que também compartilho com a professora 5 disso: de que esse movimento pra mim também foi bastante enriquecedor, formativo, gostei muito. Obrigado!

APÊNDICE B - UR CODIFICADAS A PARTIR DA ENTREVISTA COM BASE NA METODOLOGIA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO ELABORADA POR FRANCO (2021)

A1 – Erro como recurso de aprendizagem

UR-A1.1 – Erro como convenção social negativa a ser desconstruída

O erro é percebido como algo socialmente marcado como “ruim”, exigindo um trabalho intencional de desconstrução por parte do professor e da família para que a criança o viva de forma positiva.

UR-A1.2 – Erro como experiência de incompletude/falta que pode ser propulsora

O erro aparece ligado à noção de “falta” e “incompletude” do sujeito; lidar com ele exige tempo, retomadas e revisões, mas essa reelaboração transforma o erro em motor de aprendizagem, não em impedimento permanente.

UR (A1)	Definição	Indicadores (focos analíticos)	Excertos-âncora (literal)	Implicações didáticas
UR1 (A1-1) – Desconstrução social do erro	O erro é inicialmente significado como problema moral/social (“ruim”), exigindo um trabalho sistemático de desconstrução por parte da escola para ser ressignificado como parte do processo de aprender.	Referências à “convenção social” que associa erro a fracasso; menção à necessidade de “energia do educador”; reconhecimento de atravessamentos culturais (promoção de ano, notas, aprovação).	“Eu acho que tem uma coisa social, uma convenção social que diz que o erro é ruim. Desconstruir essa ideia é algo muito difícil. Entender o erro como parte do processo. É um trabalho que demanda energia do educador.”	A escola precisa explicitar uma pedagogia do erro que confronte a cultura classificatória; implica investir em conversas recorrentes com alunos e famílias, materializando em práticas que mostrem o erro como momento de pensamento, não como etiqueta de incapacidade.
UR5 (A1-2) – Erro como instrumento de auto conhecimento do aluno	O erro é compreendido como dispositivo para o aluno reconhecer zonas de fragilidade, necessidades de ajuda e possibilidades de refazer percursos, aproximando avaliação de processos de autorreflexão.	Menções ao erro como “potência” e “instrumento de autoconhecimento”; referência a identificar “onde eu estou precisando de mais ajuda”; ideia de repensar e refazer a partir da própria análise.	“Eu vejo ele até como um instrumento de autoconhecimento. Porque daí eu vou identificar onde eu estou precisando de mais ajuda. Mais fragilizado. E repensar e refazer a partir disso.”	As devolutivas precisam convocar o aluno a falar de si e de seu processo (autoavaliações, metacognição), e não apenas receber juízos externos. Didaticamente, isso se traduz em perguntas do tipo “onde você acha que precisa de ajuda?” e em

				espaços formais de registro reflexivo.
--	--	--	--	--

Fonte: do autor.

UR-A1.3 – Erro como potência e instrumento de autoconhecimento (mas utópico)

O erro é descrito como potencialmente potente: ajuda a identificar fragilidades, necessidades de ajuda e pontos de replanejamento. Ao mesmo tempo, essa potência é vivida como “um pouco utópica”, difícil de realizar plenamente nas práticas cotidianas.

UR-A1.4 – Dificuldade adulta de lidar com o próprio erro

Os professores reconhecem que naturalizar o erro com as crianças é desafiador porque eles próprios, enquanto adultos/profissionais, têm dificuldade em aceitar e expor os próprios erros – o que tensiona o ideal formativo com a experiência subjetiva.

UR-A1.5 – Erro como processo, para além do binômio certo/errado

Há crítica à visão da matemática (e da avaliação) como espaço de respostas “sim/não”. O erro é visto como algo “diluído” em respostas parcialmente corretas, exigindo análise fina do que foi compreendido e do que precisa ser ajustado – o erro pode coexistir com acertos no mesmo produto.

UR-A1.6 – Erro como caminho para o acerto (trajeto, não ponto final)

Ao comentar produções de texto e contas, o professor destaca o erro como “caminho”, enfatizando o percurso: reconhecer o que foi alcançado e o que ainda falta, mostrando que o erro indica uma etapa do processo, não um fracasso final.

A2 – Autoridade docente

UR-A2.1 – Professor como modelo de sujeito que erra (figura “errante” e espelho)

A autoridade é ressignificada quando o professor se assume como alguém que também erra, investiga e aprende com o erro, servindo de espelho para que as crianças desmontem a imagem de adultos perfeitos e construam um “ambiente seguro” para errar.

UR (A2)	Definição	Indicadores (focos analíticos)	Excertos-âncora (literal)	Implicações didáticas
UR3 (A2-1) – Naturalizar o erro e admitir a própria vulnerabilidade docente	A naturalização do erro entre as crianças é atravessada pela dificuldade dos próprios adultos em reconhecer e lidar com os seus erros, o que exige uma postura	Menções ao “grande desafio” que o erro representa para o adulto; referência à dificuldade de “encarar os erros” como professora; problematização	“Então como naturalizar o erro, sendo que muitas vezes ele é um grande desafio pra nós mesmos? Nós adultos.”	A devolutiva formativa supõe um professor que também assume seus erros diante da turma, modelando uma relação menos punitiva com a falta. Didaticamente, isso autoriza experiências em que o professor revisa

	docente vulnerável e reflexiva.	do erro entre pares adultos.		atividades, reformula explicações e torna explícito seu próprio processo de aprendizagem profissional.
--	---------------------------------	------------------------------	--	--

UR-A2.2 – Autoridade como mediação ética nas devolutivas (bilhetes e conversas)

A autoridade aparece exercida nos bilhetes escritos e nas conversas individuais: o professor valida conquistas, relativiza autoavaliações muito duras, ajusta percepções e indica caminhos, mantendo um lugar de referência sem ser punitivo.

UR-A2.3 – Autoridade como organizadora de critérios e metas

O docente explicita o foco de cada atividade (por ex., “nesta produção estou olhando para parágrafo e estrutura”), define metas pontuais e ajuda o aluno a priorizá-las, assumindo o papel de quem traduz os critérios em objetivos alcançáveis.

UR-A2.4 – Autoridade como guardião do processo frente à pressão por menções

Nas interações com famílias, a autoridade docente é convocada a defender o valor do processo contra a centralidade das menções/notas, sustentando o peso do discurso pedagógico diante de cobranças por desempenho quantificável.

A3 – Devolutivas formativas

UR-A3.1 – Autoavaliação como dispositivo central de devolutiva

A autoavaliação dos alunos é recorrentemente citada: como instrumento para deslocar foco dos acertos/erros isolados para o percurso, fortalecer autoconfiança e fornecer ao professor dados mais “assertivos” sobre dificuldades específicas (ex.: diferentes níveis de divisão).

UR-A3.2 – Comentários escritos/bilhetes como registro permanente

Bilhetes e comentários escritos nas produções são vistos como recursos para que o aluno possa retomar, reler, discordar, questionar e manter viva a conversa com o professor ao longo do tempo, reforçando a dimensão dialógica da devolutiva.

UR-A3.3 – Conversas individuais como aprofundamento da devolutiva

Além do bilhete, os professores enfatizam a necessidade de “chamar para uma conversa”, tanto para esclarecer comentários quanto para discutir processos de forma mais sensível e personalizada, especialmente quando a escrita não é suficiente para o aluno se localizar.

UR-A3.4 – Correção coletiva como naturalização e partilha do erro

Os momentos de correção coletiva são entendidos como potentes: o erro aparece

publicamente, é discutido, reescrito, relativizado, e os alunos percebem que errar não é algo individualizado, mas parte do processo comum da turma.

UR (A3)	Definição	Indicadores (focos analíticos)	Excertos-âncora (literal)	Implicações didáticas
UR6 (A3-1) – Autoavaliação e mapeamento fino das dificuldades	A autoavaliação é descrita como dispositivo central para deslocar o foco do acerto numérico para o percurso e para produzir um mapeamento mais preciso das dificuldades individuais ou de grupo.	Referências à autoavaliação como prática recorrente; diferenciação entre processo e conteúdo; uso da autoavaliação para planejar aula por grupos/níveis; vocabulário de “mapeamento”.	“Então eu acho que esse processo de autoavaliação é muito importante. Quando a gente fala sobre processo e não sobre conteúdo.” / “A gente consegue, por exemplo, numa de matemática identificar onde está bem localizada a dificuldade de cada criança.”	A dimensão formativa da avaliação se concretiza em rotinas de autoavaliação que devolvem ao professor dados qualitativos para replanejar conteúdos, agrupar alunos, diversificar desafios e acionar apoios, em vez de apenas registrar um conceito final.
UR7 (A3-2) – Devolutiva escrita e conversas individuais como mediação ética	Bilhetes e conversas individuais aparecem como formas privilegiadas de transformar o erro em diálogo sustentado, registrando o percurso e abrindo espaço para negociação de sentidos.	Citações sobre “mandar bilhete”, “chamar para uma conversa”; valorização do registro escrito que pode ser retomado; reconhecimento da necessidade de combinar bilhete + conversa.	“Eu gosto muito de mandar bilhete para eles. Como são muitos na sala, isso ajuda a refletir sobre... E o que está escrito, você [aluno] pode retomar isso aí sempre.”	Implica planejar tempos e instrumentos específicos de devolutiva (bilhetes com mensagem triade, entrevistas pedagógicas, devolutiva pós-prova), entendendo que a autoridade docente se exerce nesse diálogo contínuo e registrado, e não apenas na correção numérica da atividade.
UR8 (A3-3) – Correção coletiva e partilha do erro como estratégia de despersonalização	A correção coletiva é entendida como espaço de socialização em que o erro deixa de ser atributo individual vergonhoso e passa a ser	Falas sobre “momentos de partilha das respostas”; possibilidade de “mexer no que produziu”; ideia de que o erro “não é individualizado”;	“Eu particularmente gosto muito dos momentos de correção coletiva das atividades. [...] E nesse momento de partilha é também o momento que o	Didaticamente, sustenta práticas de correção em plenária, comparação de estratégias, reescrita em grupo e discussão de respostas diferentes,

	objeto compartilhado de reflexão e reescrita.	reconhecimento de respostas parcialmente certas.	erro aparece. [...] A gente naturaliza. O erro não é individualizado, não é um erro.”	tratando o erro como material de estudo da turma inteira e não como marca isolada de incompetência.
--	---	--	---	---

UR-A3.5 – Metas e “rotas” individualizadas na devolutiva

Em algumas devolutivas finais de bimestre, o professor traça com cada aluno “pequenas metas” específicas por área (por ex., lembrar parágrafos, melhorar organização de ideias), evitando listas extensas para não sobrecarregar e perder o foco formativo.

UR-A3.6 – Devolutiva como processo contínuo, não evento isolado

Há uma UR forte que afirma que a devolutiva não se reduz à conversa de fim de bimestre: envolve bilhetes diários, conversas no “pé do ouvido”, mediações em conflitos, escuta de tristezas e apoios ao longo de todo o percurso.

B1 – Gestão do tempo didático

UR-B1.1 – Dificuldade de incluir devolutivas na rotina da aula

Os professores relatam o desafio de articular planejamento de conteúdos, acompanhamento da turma e devolutivas individualizadas, reconhecendo que a rotina exige “se reinventar” para encaixar esses momentos sem perder o restante da aula.

UR (B1)	Definição	Indicadores (focos analíticos)	Excertos-âncora (literal)	Implicações didáticas
UR9 (B1-1) – Tempo, rotina e inclusão como limites estruturais da devolutiva	A construção de devolutivas dialógicas é tensionada por fatores organizacionais: tempo escasso, múltiplas demandas na rotina docente e necessidade de atender estudantes com diferentes perfis, incluindo aqueles elegíveis à educação especial.	Menções diretas ao “desafio na rotina”; dificuldade de “colocar sua aula em prática e ao mesmo tempo retomar e fazer devolutiva”; referência a “falta braço” para acompanhar a diversidade de necessidades.	“A própria rotina do professor, que é a rotina de colocar sua aula em prática, ao mesmo tempo você retomar e fazer devolutiva alguns alunos, também não tirar o olho de outros.” / “Está ficando cada vez mais frequente na nossa escola [...] mas por outro a gente tem visto que falta braço pra ajudar a fazer coisas em sala.”	Evidência que a avaliação formativa exige decisões de foco (o que vai receber devolutiva mais densa), planejamento de tempos protegidos para <i>feedback</i> e articulação com apoio pedagógico e educação especial, sob pena de reduzir a devolutiva a gestos pontuais e pouco efetivos.

UR-B1.2 – Fragmentação do tempo e perda do “fio da meada”

Relatos apontam situações em que a devolutiva começa em uma aula e precisa ser retomada

na semana seguinte, entre outras disciplinas, o que dificulta a continuidade do diálogo e a coesão do processo.

UR-B1.3 – Escolha entre “devolutiva rápida” e processo mais profundo

Em contextos de muitos projetos e atividades, a professora narra o dilema entre fazer uma devolutiva pequena para “dar conta” ou investir tempo em conversas mais densas, evidenciando a tensão entre qualidade da devolutiva e limitações de tempo.

B2 – Continuidade curricular (efeito longitudinal)

UR-B2.1 – Transformações percebidas ao longo das séries

Há a ideia de que mudanças mais profundas no modo como alunos lidam com devolutivas e autoavaliação não se dão em um único ano, mas na passagem de série em série, com vários professores, refinando o olhar para o percurso.

UR (B2)	Definição	Indicadores (focos analíticos)	Excertos-âncora (literal)	Implicações didáticas
UR2 (B2-1) – Erro como experiência fundante para a vida toda	A forma como a criança se vê diante do erro nas séries iniciais repercute ao longo da vida, configurando modos mais ou menos livres de se colocar diante das tarefas, das relações e do mundo.	Falas que articulam erro escolar com “resto da vida”; associação entre lidar com erro e liberdade pedagógica; preocupação com marcações estigmatizantes.	“A forma como o sujeito vai se ver com o erro nas fases iniciais da vida vai ser determinante para o resto da vida dessa pessoa. Não só dentro da escola, né?”	Pensar o erro apenas como recurso didático restrito à disciplina é insuficiente; a mediação docente em torno do erro torna-se dimensão formativa ampla, relacionada à constituição de sujeitos mais autônomos, menos capturados pela lógica da perfeição, com efeitos longitudinais na trajetória escolar.

UR-B2.2 – Comparação entre autoavaliações de anos diferentes

Um professor descreve a prática de guardar a autoavaliação do início do ano e retomá-la no final, para que os alunos comparem textos, reflexões e percebam o desenvolvimento; essa prática evidencia o caráter longitudinal da devolutiva.

UR-B2.3 – Cultura institucional que sustenta determinadas práticas

Os docentes afirmam que conseguem pensar o erro de forma mais filosófica/crítica porque estão em uma escola que não é atravessada o tempo todo por provas externas e bônus, o que cria um contexto institucional específico para a continuidade dessas práticas formativas.

B3 – Parceria família–escola

UR-B3.1 – Família como coautora (ou obstáculo) na desconstrução do erro

O papel da família surge com força: ela pode tanto reforçar a visão punitiva do erro quanto colaborar para que a criança lide com ele de modo mais saudável, apoiando retomadas e refeições em casa.

UR (B3)	Definição	Indicadores (focos analíticos)	Excertos-âncora (literal)	Implicações didáticas
UR4 (B3-1) – Parceria (e tensão) com as famílias na ressignificação do erro	As famílias podem reforçar ou tensionar a concepção formativa de erro; cabe à escola compartilhar critérios e sentidos para que o erro deixe de ser visto apenas como falha.	Falas sobre “acento” posto pelas famílias no erro; necessidade de “desconstruir com eles também”; reconhecimento de que o erro é “muito reflexivo pra criança”, mas nem sempre compreendido pelas famílias.	“Porque eles [famílias] também colocam muito acento no erro das crianças. E de volta e meia a gente precisa desconstruir com eles também. Para que eles entendam que o erro é parte do processo.”	Implica investir em comunicação pedagógica com responsáveis (reuniões, bilhetes, relatórios explicativos), deslocando o foco da nota para o percurso. Sem essa parceria, a devolutiva corre o risco de ser anulada por discursos domésticos centrados apenas em menções e resultados.

UR-B3.2 – Necessidade de “formar” as famílias

Docentes relatam sentir uma “necessidade gigante” de formar as famílias, ensinando-as a assumir seu papel (rotina de lição, acompanhamento, compreensão do processo), mesmo questionando se isso seria formalmente função da escola.

UR-B3.3 – Centralidade da menção e da prova no discurso familiar

Nas reuniões com responsáveis, as perguntas giram, sobretudo, em torno de menções, notas e tempos de leitura/escrita, raramente sobre processo; em alguns casos, a família desvaloriza conquistas e reitera cobranças quantitativas.

UR-B3.4 – Família como condicionante do efeito da devolutiva

Mesmo quando a escola trabalha o erro como motor de mudança, a devolutiva pode ter seu efeito reduzido se, em casa, a lógica predominante for de cobrança por nota, o que “bloqueia” a possibilidade de o erro gerar frutos.

B4 – Formação continuada do professor

UR-B4.1 – Trajetórias formativas diversas ampliando o olhar para o erro

Na apresentação inicial, aparecem múltiplas formações (História, Filosofia, Letras, Pedagogia, Psicopedagogia, Psicanálise, Mestrado em Educação Artística), que são retomadas como repertório para entrelaçar conteúdos e articular perspectivas críticas sobre erro, artes, política, futuro dos alunos etc.

UR (B4)	Definição	Indicadores (focos analíticos)	Excertos-âncora (literal)	Implicações didáticas
UR10 (B4-1) – Formação continuada e “técnica do sensível”	As práticas de erro e devolutiva emergem de um processo contínuo de formação docente que articula estudo teórico, trocas entre pares e reflexão sobre a própria relação com o erro, numa espécie de “técnica do sensível”.	Referências a “sair da zona de conforto”; importância de “nunca parar de ser aluna”; menção à formação continuada (mestrado, doutorado, cursos); articulação entre técnica e sensibilidade; expressão “técnica do sensível”.	“Eu acho que é nunca parar de estudar, eu acho que uma coisa que sempre me ajudou muito como professora é nunca parar de ser aluna...” / “A técnica é fundamental e a sensibilidade aliada à técnica [...] Então, eu acho que é aliar essas duas coisas.”	Reforça que implementar uma avaliação para autonomia não depende apenas de instrumentos, mas de um hábito profissional em permanente formação. Implica investir institucionalmente em espaços de estudo, grupos reflexivos e formação acadêmica que alimentem a capacidade docente de ler o erro com rigor e sensibilidade.

UR-B4.2 – Formação continuada como ampliação de campo de investigação e prática

Professores explicitam que a formação em andamento (mestrado, psicanálise) “abre campo de investigação”, permitindo integrar vivências e olhares (por ex., das artes) ao trabalho com conteúdos e devolutivas.

UR-B4.3 – Reflexividade docente sobre a própria prática avaliativa

Há movimentos constantes de autoanálise: o professor se pergunta “por onde começo?” diante de muitos dados; revê a própria dificuldade em ver conquistas; reconhece que também precisa se autoavaliar a partir da devolutiva dos alunos. Isso remete a uma formação em serviço, construída na prática reflexiva.