

Mikaela Alves Freires Tomaz

***FEEDBACK* COMO INSTRUMENTO FORMATIVO E
MOTIVADOR DA APRENDIZAGEM NO ENSINO
SUPERIOR**

Brasília

2013

Mikaela Alves Freires Tomaz

***FEEDBACK COMO INSTRUMENTO FORMATIVO E MOTIVADOR
DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR***

Trabalho Final de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação da professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

Brasília

2013

Monografia de autoria de Mikaela Alves Freires Tomaz, intitulada “*Feedback* como instrumento formativo e motivador da aprendizagem no ensino superior”, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade Brasília, em 12 de dezembro de 2013, defendida e aprovada pela Banca examinadora abaixo assinalada:

Professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Orientadora
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

Professora Dra. Girlene Ribeiro de Jesus – Examinadora
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

Professora Dra. Sônia Marise Salles de Carvalho – Examinadora
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Professora Dra. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias – Suplente
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

*A Deus, a quem credito a minha fé, por me acompanhar por toda a vida.
À minha mãe Maria do Carmo que é exemplo de mulher guerreira.
Àqueles que não puderam estar na Universidade devido às desigualdades
socioeconômicas de um país que não valoriza a educação como forma de superá-las.
Àqueles que acreditam na educação e a tem como possibilidade de transformação.*

AGRADECIMENTOS

A colaboração de muitas pessoas permitiu que esse trabalho fosse concluído, então para elas o meu muito obrigada:

À professora Sandra Ferraz, que me direcionou com muita competência na execução deste trabalho, de maneira fraterna e compreensiva.

À minha mãe, que é exemplo de pessoa lutadora diante das dificuldades, e que sempre acreditou em mim e pôde me ajudar a concluir os meus estudos na Universidade.

Aos meus pais biológicos, Liduína e Claudenor, que foram responsáveis pela minha existência, por terem me dado entendimento de que quase nada na vida funciona da maneira que queremos, mas que podemos fazer escolhas que chegam o mais perto dos nossos desejos.

Aos professores, Sônia, Bernardo, Girlene, Maria Paula e Renísia, que marcaram de maneira significativa a minha trajetória acadêmica por serem comprometidos com a Educação.

À minha tia Neusa, por acreditar na educação e por ter sido dedicada em vários momentos da minha vida, me acompanhando desde a minha infância.

Ao meu primo e padrinho Luiz, pelo incentivo, pela amizade e pelo companheirismo. Suas colaborações foram essenciais para eu ter chegado até aqui.

Ao meu primo Guilherme, que, apesar da distância física, compartilhamos ideias e emoções.

Aos companheiros e amigos de curso; nossos momentos estarão guardados com imenso carinho: Sarah Rayanne, Ellen Susan, Raphael Silva, Lindomar Alencar, Fernando Pereira, Nathália Bento e Raíssa Loiane.

Às assistentes de pesquisa do grupo focal, Nathalia e Geovana, que foram prestativas e me ajudaram muito na construção empírica.

Aos educandos e monitores, que foram vozes importantes no meu trabalho, e por eles foi possível realizá-lo.

Às minhas amigas Rafaela Bispo e Jennifer Pereira, que me acompanham ao longo dos anos, cúmplices em vários momentos da minha vida.

Ao meu amigo Rodney Lima, que se fez presente nos últimos cinco meses ouvindo sobre a monografia e teve paciência para entender a importância deste trabalho acadêmico.

Por fim, agradeço a mim mesma, pois estou satisfeita com a minha formação, embora saiba que minha formação que não se encerre com a conclusão do curso.

Na prática docente, o diálogo educativo provocado intencionalmente é integrado pelas dimensões de relação, interação, mediação e intervenção. Em sua formação e na prática cotidiana, que se ampliam nos encontros entre pessoas nas salas de aula e nos demais espaços educacionais, é que o professor constitui sua maneira de avaliar e, portanto, cria um processo comunicacional via avaliação.

Camyra Batista

RESUMO

O presente trabalho problematiza a avaliação formativa realizada nas atividades acadêmicas no ensino superior e teve como foco de investigação o *feedback* como tipo específico de avaliação realizado no contexto universitário. Diante da importância de conhecer de que forma está sendo estabelecido o processo de ensino e aprendizagem no ensino superior, a pesquisa objetivou investigar as relações entre práticas avaliativas de natureza dialógica e o rendimento acadêmico no ensino superior priorizando a análise de *feedbacks* da docente e monitores aos trabalhos realizados pelos estudantes. Os objetivos específicos compreenderam: (1) caracterizar práticas avaliativas baseadas em *feedback*, (2) analisar como educandos definem e significam o *feedback* experienciado em duas disciplinas pedagógicas do nível superior e (3) identificar as relações entre as categorias de *feedback* analisados e a mudança no rendimento de estudantes da disciplina. Os procedimentos empíricos foram realizados no contexto de duas disciplinas ofertadas pela Faculdade de Educação de uma universidade pública em três momentos: um de amplo alcance, mediante aplicação de questionário estilo *survey* aos educandos das duas turmas. Tais informações receberam um tratamento quantitativo-qualitativo e foram utilizadas para a elaboração dos outros momentos, em que se priorizou processos qualitativos. No segundo momento, foi aplicado um questionário aberto com questões discursivas a seis monitores das turmas pesquisadas. No terceiro momento, foi aplicado um questionário aberto com duas questões a somente uma das turmas, e foi realizado um grupo focal com quatro dos respondentes desse questionário. Foi feita uma análise temática do discurso dos monitores e educandos que responderam aos questionários e uma análise interpretativa das narrativas dos participantes do grupo focal. A partir dos conceitos teóricos, foi possível caracterizar algumas categorias referentes aos objetivos do estudo. Verificou-se que, para os educandos, o *feedback* recebido se tornou motivador e contribuiu para o desempenho acadêmico de maneira favorável. Os resultados permitiram reflexões acerca do fazer pedagógico do professor baseado em *feedback* como processo importante não só para o rendimento mas também para a construção das relações na sala de aula. A pesquisa revela que os educandos querem *feedbacks* que deem suporte significativo para que as suas produções acadêmicas melhorem e que eles desenvolvam competências concernentes às suas áreas de formação.

Palavras-chave: *Feedback*; Ensino Superior; Práticas dialógicas; Avaliação

ABSTRACT

This study analyses the 'formative evaluation' applied to academic education and focus 'feedback' as the main pedagogical instrument for it. The research aims to report the nexus between dialogical evaluation practices and academic performances. It was found that 'feedback', beyond motivating, summed up improving productivity and cultivating better teacher-student relationships. Besides, the study reveals that academic students list 'feedback' as an opportunity to develop their skills in their field of vocational training.

Keywords: Feedback; Academic teaching; Dialogical practices; Evaluation

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
MEMORIAL EDUCATIVO	
Uma história, uma origem, uma identidade em construção	12
INTRODUÇÃO	16
Capítulo 1. Educação, aprendizagem, avaliação e <i>feedback</i>	19
Educação	19
Educação de adultos	21
Aprendizagem dialógica: como, quando e para quê?	23
Aprendizagem no ensino superior	29
Avaliação e <i>Feedback</i>	33
Capítulo 2. METODOLOGIA	39
Contexto de pesquisa	41
Sujeitos	41
Instrumentos e procedimentos	42
Capítulo 3. RESULTADOS E ANÁLISE/DISCUSSÃO	45
Questionários respondidos por estudantes das disciplinas	45
<i>A turma de Psicologia da Educação</i>	46
<i>A turma de Perspectivas do desenvolvimento humano</i>	53
Entrevista com monitores das disciplinas	57
Segundo questionário com educandos da disciplina Psicologia da Educação	66
Grupo focal com estudantes das disciplinas	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	
Um olhar lançado para o amanhã	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
APÊNDICES	99

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 – Respondentes por curso	46
Gráfico 2 – <i>Feedback</i> recebido pelos educandos no Ensino Superior (Psicologia da Educação).....	47
Gráfico 3 – Importância do <i>feedback</i> para a aprendizagem (Psicologia da Educação).....	49
Gráfico 4 – Preferências de avaliação (Psicologia da Educação).....	50
Gráfico 5 – <i>Feedback</i> recebido pelos educandos no Ensino Médio (Perspectivas do desenvolvimento humano)	54
Gráfico 6 – – Importância do <i>feedback</i> para a aprendizagem (Perspectivas do desenvolvimento humano)	54
Gráfico 7 – Preferências de avaliação (Perspectivas do desenvolvimento humano).....	55
Gráfico 8 – Atividades avaliativas e aprendizagem significativa	64
Tabela 1 – Participantes, educandos de Psicologia da Educação, do questionário 2 –	66

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário 1 com estudantes de psicologia da educação	100
Apêndice 2 – Questionário 1 com estudantes de perspectivas do desenvolvimento humano	102
Apêndice 3 – Questionário 2 com estudantes de psicologia da educação	104
Apêndice 4 – Roteiro de entrevista com estudantes de psicologia da educação	105
Apêndice 5 – Questionário com monitores de psicologia da educação e perspectivas do desenvolvimento humano	106
Apêndice 6 – Termo de consentimento	108
Anexo 1 – Exemplos de <i>feedback</i>	109

APRESENTAÇÃO

O último feito acadêmico para a concretização da graduação é o TCC- Trabalho de conclusão de curso. Este coroa a trajetória acadêmica que resultou em minha formação profissional que é o de ser Pedagoga. A temática que o trabalho aborda emergiu das problematizações levantadas ao longo de uma vivência, da minha experiência acadêmica de ser monitora de uma disciplina com uma proposta avaliativa diferenciada. Então, foi a partir dessa vivência me motivei e me sensibilizei para questões como aprendizagem no nível superior, relação ensino e aprendizagem, fazer pedagógico do professor, as relações dialógicas conferidas por algumas práticas de sala de aula e a relação entre desempenho e formação acadêmica conferidos pelo *feedback*.

O presente trabalho está dividido em três partes, conforme institui as Diretrizes do Projeto 5 – TCC do Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia. A primeira parte apresenta o Memorial educativo, que conta a minha história, e nele estão destacadas as partes consideradas como as mais importantes. O memorial é construído por recortes da minha trajetória familiar, escolar, até a realização desse trabalho e o porquê da minha escolha de estar na área de educação, especificamente no curso de Pedagogia.

A segunda parte está composta pela introdução e todo o caminho percorrido para o desenvolvimento da monografia, da seguinte maneira: capítulo I – referencial teórico apresentando conceitos e fundamentos para os objetivos do trabalho; capítulo II – metodologia da investigação compreendendo a descrição do planejamento e da execução para a construção das informações empíricas; capítulo III – resultados e análise, parte em que foi possível verificar a aproximação da prática com a teoria, seguidas pelas considerações finais.

A terceira parte apresenta os projetos para o futuro, minhas perspectivas profissionais, a busca por oportunidades que enalteçam a prática tão desejada, os desafios e problemáticas que permeiam a minha escolha profissional, os caminhos que quero perseguir na minha profissão para alcançar satisfação pessoal e profissional.

MEMORIAL EDUCATIVO

Uma história, uma origem, uma identidade em construção

Eu me chamo Mikaela Alves Freires Tomaz, tenho 24 anos, nasci no Distrito Federal, especificamente em Ceilândia. Estou cursando Pedagogia na Universidade de Brasília. Sou filha caçula da minha mãe de criação, minha avó materna, filha única da minha mãe biológica que já é falecida, e a filha mais velha do meu pai. A minha família pôde oferecer as possibilidades para que eu pudesse concluir a Educação Básica. Não enfrentei grandes dificuldades na escola, talvez por isso mesmo, minha família não tivesse sido tão preocupada com o meu rendimento escolar. Quando surgia a necessidade de reforço em alguma disciplina, ali estavam os familiares, Tia Fátima, Tio Wilson, Mãe Liduína, Primo Luiz, para dar um suporte.

Começo este memorial com recortes da minha infância na trajetória escolar. A inserção na escola, especificamente na primeira série, foi muito difícil. Eu chorava muito por não ficar com minha mãe. Apesar de ser um novo espaço, ter pessoas de quem eu gostava e de fazer amizades, o primeiro ano das séries iniciais foi muito difícil. Aos poucos fui me adaptando, e acabei sendo acolhida por uma professora muito gentil e atenciosa, e também pelo Guilherme, meu primo, que estudava na mesma escola, na mesma série, porém em outra turma.

Os anos que se seguiram na primeira etapa do ensino fundamental foram bem melhores. Apesar de ser tímida, comecei a participar de todas as atividades de sala de aula. Gostava de estar sempre perto da professora pra pegar algum material em seu armário, me oferecia para fazer coisas pertinentes à aula. Enfim, eu me empenhava para executar as atividades escolares da melhor maneira possível. Por consequência, tinha boas notas e recebia vários certificados de honra ao mérito por atender aos critérios para ser um bom aluno, ou seja, seguia o molde idealizado pela a escola tradicional, que vai da obediência comportamental à execução de tarefas, na maioria das vezes, cristalizadas na dinâmica pedagógica tradicional.

Tenho ótimas lembranças especialmente do convívio com a professora Maria Sílvia; da música *Aquarela* de Toquinho, cantada coletivamente pela professora e educandos; de um bolo de mandioca saboroso feito por todos da turma; do ensaio de dança com a música *Mulher rendeira*; das festas folclóricas, entre tantos outros. Todos esses

momentos foram muito agradáveis e fizeram com que eu respondesse ao que me era demandado naquele espaço.

A segunda etapa do ensino fundamental foi tranquila, passei confortavelmente em todas as séries, nunca fiquei de recuperação. As amizades se intensificaram, e elas fortaleciam o convívio em grupo, pois estávamos juntos fazendo as atividades escolares, brincando coletivamente e aprendendo um com o outro. Nos eventos institucionais, quase todos os alunos e equipe escolar se prontificavam com dedicação em eventos do calendário escolar, como na semana de ciências sociais, nos jogos interclasses, nos projetos da paz e família. E, o que não podia deixar ser mencionado: as paqueras amorosas que foram mais intensas nessa fase.

A última fase da Educação Básica chegou, e com ela vieram muitas novidades; por exemplo, o contato com as novas disciplinas. Física e Química realmente causaram certo receio, mas consegui continuar os estudos muito bem. Fiz estágio na Companhia de Saneamento Básico de Brasília- Caesb, e isso fez com que eu passasse a estudar no período noturno. Essa mudança me fez perceber que o ensino noturno era mais flexível. Havia alunos trabalhadores, e o mundo do trabalho era um forte elemento para nortear as atividades pedagógicas da escola.

O estágio foi ótimo. Aprendi a trabalhar em equipe, conheci muitas pessoas e, além disso, os meus chefes, que eram engenheiros, me ajudavam com exercícios da física. Pois, foi a disciplina que tive mais dificuldade. Essa experiência fez com que eu percebesse que é possível conciliar estudos com trabalho, principalmente em ambientes que entendem que a educação é importante, e por isso podem propiciar um suporte adequado para que o educando busque um ensino de qualidade.

Concluída a Educação Básica, fiz um curso técnico de administração de um ano e meio na Escola Técnica de Ceilândia. Percebi que não queria a Administração, apesar de gostar do trabalho administrativo. O curso foi proveitoso, aprendi muitas coisas em termos organizacionais, conheci professores, ótimos especialistas, e, mais que isso, conquistei amizades maduras que fizeram essa vivência ser única e peculiar.

Iniciei a vida acadêmica no segundo semestre de 2010. A escolha do curso foi uma estratégia de inserção em uma das melhores universidades do país. No início, pensei em ficar só um semestre, porém, fui gostando da forma com que alguns professores ministravam as aulas, depois fiz boas amizades. Alguns tópicos da Educação me chamaram

à atenção. Enfim, estes foram alguns dos elementos que contribuíram para a minha permanência no curso.

A vida acadêmica se apresentou por meio de um discurso que tende a ser mais arrojado, por isso tive que me adequar ao vocabulário mais formal e técnico, tendo cuidado para usá-lo com adequação.

A maioria dos professores foram bons, e nos ensinaram como usar as normas para se fazer os trabalhos acadêmicos; ainda assim, não foi fácil seguir todos os critérios requisitados nas publicações científicas.

Na Academia, eu me deparei com um currículo que contém o nosso presente objeto de estudo. O interessante desse currículo foi permitir que eu fizesse as minhas escolhas de acordo com o meu interesse, e dessa forma tive contato com a multidisciplinaridade, enriquecendo de maneira qualitativa a minha formação profissional.

No decorrer do curso participei da experiência de ser monitora e aluna extensionista. Ser monitora é uma forma de contato muito próxima do que é ser docente, nessa experiência me senti autônoma e responsável pelo processo de ensino e aprendizagem do graduando, uma vez que estava avaliando também esse educando.

Já na atividade de extensão, vi acontecer os três pilares-princípios da Universidade de Brasília, que são ensino, pesquisa e extensão. Essa vivência fez com que participasse da troca de conhecimentos com a sociedade de forma imediata, e foi por essa experiência que a práxis se deu de maneira surpreendente e agradável.

Por conseguinte, a Universidade me concedeu um contato maior com a diversidade, e por isso, temos uma variedade de cultura, línguas, grupos étnicos, preferências, enfim, um apanhado de experiências singulares e enriquecedoras que fizeram de mim uma cidadã pautada numa formação dialética, crítica e flexível, e por isso, estou mais atenta para o mundo de complexidades que se apresenta.

A partir de tudo que eu vivi na universidade, comecei a ter interesse pelo ensino superior, no sentido de perceber como acontecia a aprendizagem nesse nível de ensino no sistema de educação formal, essa questão se intensificou mais ainda quando fui monitora da disciplina Psicologia da Educação. A partir do acompanhamento contínuo dos educandos fiquei envolvida por algumas questões, como, desempenho acadêmico, fazer pedagógico do professor, compromisso do educando, avaliação, relação de ensino aprendizagem. A partir dessas inquietações decidi pesquisar o efeito do *'feedback'* estruturado e sistematizado na vida acadêmica do graduando. Portanto, a intenção e

interesse em conhecer os processos da educação no ensino superior com mais profundidade foi propulsionada pelas práticas baseadas em *feedback*, forma avaliativa mais próxima que eu tive na minha vivência acadêmica como educanda e, posteriormente, como monitora de uma das disciplinas que passou a ser um dos contextos da pesquisa.

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como finalidade investigar as práticas dialógicas no ensino superior e como os educandos constroem significados das aprendizagens a partir de atividades que envolvem leitura, discussão, reflexão e construção a partir do *feedback* às suas atividades. A pesquisa empírica privilegiou a voz de estudantes do ensino superior dos cursos de licenciatura que, em sua maioria, estudam à noite. Deu-se importância aos destaques que eles deram sobre práticas que efetivaram um aprendizado significativo.

Para atingir tal finalidade, foram realizados estudo de questionários e observações de uma turma da Faculdade de Educação da disciplina Psicologia da Educação. A pesquisa qualitativa se fundamentou em princípios socioconstrutivistas em que é defendido “*o papel ativo do sujeito em relação com o objeto de conhecimento e a construção da realidade*” (GIL, 2008, p. 24, grifo nosso).

Como é possível observar, a monografia que aqui se apresenta prioriza o estudo do contexto da sala de aula, enfatizando os processos envolvidos nas atividades de ensino e aprendizagem. Entendemos que a produção de conhecimento a partir das problematizações do contexto de ensino é recente na interface entre Psicologia e Educação (Coll & Solé, 2004; Coll, 2004). No ensino superior, um estudo que enfoque a interdependência da aprendizagem e seu contexto educativo é ainda mais escasso e praticamente inexistente no Brasil. O estudo pretende lançar um olhar à complexidade da sala de aula incluindo o entendimento dos processos vivenciados pelos sujeitos na rotina acadêmica. Considera constructos e categorias analíticas para o estudo do desenvolvimento humano promovidos pela experiência escolar de forma que contemple a complexidade e dinâmica dos processos envolvidos nesse contexto (Freire, 2008). Leva em consideração os princípios propostos pelos “quatro pilares da educação para o século XXI” e nos estudos da transdisciplinaridade (Delors *et al.*, 1999; Nicolescu, 1999).

Acreditamos que práticas de caráter dialógico são diversas. Cada prática tem uma dimensão que a torna singular. Debate, seminário, análise de estudo de caso são atividades tipicamente propícias às interações e ao estabelecimento de relações permeadas pelo diálogo. Cada uma potencialmente apresenta uma dinâmica diferente de acordo com o contexto vivenciado, assumem uma identidade que as diferenciam uma da outra. Entretanto, diversos são os caminhos e os níveis da dialogicidade em uma sala de aula. Até

mesmo uma prova ou exercício individual estruturado pode ser dialógico na medida em que promove uma relação de diálogo interno da pessoa com o conteúdo, e externo, quando a produção é objeto de diálogo e *feedback* por parte do professor e dos outros colegas. Então, na sala de aula tem certas práticas dialógicas que motivam e validam o aprendizado do educando.

Para que serve a avaliação? Essa é uma pergunta essencial no fazer do professor universitário e dos educandos do contexto acadêmico, até porque muitos deles serão professores. Então, o significado de avaliar para ambos, professor e educandos, envolve a percepção do rendimento do educando, mas não só isso: o que ele aprendeu e o que não foi contemplado em um determinado conhecimento e/ ou assunto é apenas um indicador do processo e o docente deve usá-la como instrumento de mudança, flexibilização e planejamento para aquilo que não deu certo ou não foi adequado para a aprendizagem dos educandos no contexto de sala.

Como as práticas dialógicas no ensino superior se refletem na avaliação da aprendizagem? Em que medida elas contribuem para o rendimento acadêmico? Como os alunos respondem a essas práticas? Qual a relação de uma abordagem dialógica de ensino e avaliação com a aprendizagem? Diante desses e outros questionamentos, o presente trabalho delimita a pesquisa sobre o *feedback* aos trabalhos acadêmicos e tem os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Análise de *feedbacks* da docente e monitores aos trabalhos realizados por educandos do ensino superior, enfatizando as relações entre práticas avaliativas de natureza dialógica e rendimento acadêmico.

Objetivos Específicos:

- (1) Caracterizar as práticas avaliativas baseadas em *feedback*;
- (2) Analisar como educandos definem e significam o feedback experienciado em duas disciplinas pedagógicas do nível superior; e
- (3) Identificar as relações entre as categorias de *feedback* analisados e a mudança no rendimento dos(as) estudantes da disciplina.

A investigação foi um recorte da realidade universitária, a quantidade de educandos abarcados neste estudo revelou que não há uma avaliação formativa com muita frequência no processo de ensino e aprendizagem no nível superior. A pesquisa empírica assumiu um caráter processual, pois foi concebida por etapas considerando o início, meio e fim do semestre. Tais etapas foram constituídas de instrumentos que pudessem verificar a função do *feedback* como instrumento avaliativo na vivência do educando universitário. Os resultados apontam para a existência de vários tipos de *feedback* nas diversas disciplinas no ensino superior, porém poucos são realizados de maneira formativa, deixando de contribuir de forma mais efetiva para a aprendizagem e melhor desempenho acadêmico do educando.

A relevância deste trabalho é a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre a aprendizagem no ensino superior, enfatizando práticas avaliativas de abordagem dialógica. Prioriza, também, o olhar do graduando sobre as práticas pedagógicas, a fim de que contribua para a compreensão da relação entre ensino e aprendizagem na sua formação acadêmica.

CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO

EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO E *FEEDBACK*

Feedback como instrumento formativo e motivador da aprendizagem no ensino superior foi o título escolhido para este trabalho. O estudo dessa prática eminentemente avaliativa se deu na intenção de entender com mais profundidade o ensino superior e as relações estabelecidas no processo **formativo** de ensino e aprendizagem de educandos, em sua maioria jovens adultos, a partir da experiência como discente e como monitora de uma disciplina cursada pela pesquisadora no contexto do curso de Pedagogia. O estudo teórico contou com a leitura aprofundada de autores como Paulo Freire, Álvaro Vieira Pinto, Roberto Bartholo, José Bzuneck, Cesar Coll, Jaques Delors, Howard Gardner, Cipriano Luckesi, Basarab Nicolescu, Renato Hilário Dos Reis, José Eustáquio Romão, Milton Santos, Benigna Villas Boas entre outros. Entre esses autores, alguns conceitos foram tomando forma no corpo desse trabalho e se constituíram o eixo central para este primeiro capítulo. Optou-se por organizar conceitos e questões em grandes tópicos, de forma a iniciar de um panorama mais geral referente à educação e à educação de adultos, passar pelo ensino superior, processos de aprendizagem e práticas pedagógicas, para os tópicos mais específicos, com a avaliação e, por fim, o próprio feedback.

Educação

Não poderíamos começar esta pesquisa sem tomar uma posição acerca do que é educação. A educação é uma das dimensões essenciais na evolução do ser humano, pois em cada conquista rumo à civilização, fez-se presente a necessidade de transmissão de conhecimentos já adquiridos às próximas gerações. Nesse contexto, pode-se dizer que a educação nasce como meio de garantir às outras pessoas aquilo que, em determinado, grau a humanidade, ou alguma sociedade em particular, já aprendeu.

Por conseguinte, é por meio da educação que homens e mulheres podem se instrumentalizar culturalmente, capacitando-se para a sua própria autonomia. Nesse sentido, a educação é o cerne do desenvolvimento social. Pode-se dizer que sem ela, mesmo as sociedades com complexos sistemas culturais, retornariam a estados de relações

primárias com a natureza. A educação, inerente ao processo de desenvolvimento cultural, dialeticamente reflete e produz a sociedade.

Vieira Pinto (2007, p. 29-30) define que “a educação é um processo histórico de criação do homem para a sociedade e simultaneamente de modificação da sociedade para benefício do homem”. Aborda a educação em seu significado restrito e em seu sentido amplo. O significado restrito refere-se à escolarização propriamente dita, envolve a pedagogia convencional, sistematização do conhecimento, metodologias de ensino e condução das aprendizagens dentro de uma formalidade. Entretanto, há complexidades nesse processo. Atualmente, a pedagogia, que caracteriza o sentido restrito do conceito de educação, se estrutura em uma racionalidade metódica e formal, o que exige uma transposição do contexto ao conhecimento construído. Cabe questionar: quais são as demandas do contexto atual? Quais são os desafios dos sistemas que caracterizam as práticas pedagógicas atuais?

Educação em sentido amplo, o qual o autor denomina “autêntico”, refere-se à existência humana. “A educação é o processo pelo qual a sociedade forma os seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (VIEIRA PINTO, 2007, p. 29). Entretanto, entendemos que esse processo é dinâmico. Ao enfatizar a educação de adultos, considera que a educação perpassa os interesses da sociedade. Mas, as pessoas em suas individualidades, também contribuem nesse processo mediante suas experiências e escolhas singulares.

No sentido histórico antropológico, Vieira Pinto (2007) caracteriza a educação da seguinte maneira: é um processo; é um fato existencial; é um fato social; é um fenômeno cultural; é um processo econômico; é uma atividade teleológica; é uma modalidade de trabalho social; é um fato de ordem consciente; é um processo exponencial; é, por essência, concreta; é contraditória. Mas, como a sociedade forma os seus membros levando em consideração todos esses aspectos da educação?

Tal questionamento leva-nos a pensar que as relações cotidianas refletem em certo sentido as questões macroestruturais. O pensamento é a forma de funcionamento primordial do ser humano, relativo à compreensão da existência no mundo que o difere dos outros animais. A relação indivíduo-sociedade passa pela compreensão dos processos e das relações do sujeito consigo, com outras pessoas e com a natureza. É uma interação entre as diferentes estruturas (social e individual). “A coerência estrutural não é uma realidade estática, mas uma virtualidade dinâmica no interior dos grupos, uma estrutura significativa

para qual tendem o pensamento, a afetividade e o comportamento dos indivíduos” (ROMÃO, 2007, p. 81).

Romão e Santos tecem duas reflexões: “[a] educação com sentido é um processo que faz do homem e da mulher seres em permanente atualização de potencialidades” e “[a] formação pela qual, dia-a-dia o ser humano é criador, se atualiza e realiza o seu próprio ser, graças à aprendizagem na interação com seu ambiente, é o que chamamos idiogenomatesis.” (ROMÃO; OLIVEIRA SANTOS, 2003, p. 38)

Educação de adultos

Tomando pelos dois sentidos, amplo e restrito, a educação comumente é discutida no desenvolvimento de crianças nos anos escolares. Entretanto, pouco se discute sobre as especificidades do processo de educação entre adultos, seja em contexto de ensino formal, seja no contexto mais amplo de educação. E, quando se discute a educação de adultos, é muito comum referir-se à educação popular, alfabetização em comunidades economicamente desfavorecidas, ou então, fala-se em formação profissional ou organizacional. É necessário discutir a educação de adultos no contexto acadêmico da universidade no sentido das práticas de ensino e processos de aprendizagem que se constituem nesse espaço.

De uma forma geral, a educação de adultos deve favorecer o potencial criativo e emancipador nas vivências de aprendizagens. De forma específica, visa com mais intensidade a formação para inserção e desenvolvimento no mundo de trabalho. Por isso, a educação de adultos além de diminuir as desigualdades no que se refere ao analfabetismo, serve para incluir a pessoa nas diversas ocupações profissionais. A educação de adultos tem duas dimensões (ou dois lócus), o da capacitação e da formação contínua.

A educação é uma prática social que pode esclarecer, libertar, proporcionar uma condição de autonomia intelectual, favorecer a cidadania, pensamento mais amplo sobre o social que abranja a compreensão das relações entre o individual e o coletivo. O sujeito, como ser político, tem suas obrigações e deveres, normas, leis e regras que limita a sua atuação. Mas, há no senso comum a crença de que política se resume ao voto eleitoral. Com isso, o sujeito se perde na ação política, pois pouco conhece, e pouco luta pelos seus interesses e direitos para garantir uma condição digna para viver.

A educação de adultos não pode ser somente mecânica, no sentido de ensinar a ler e escrever por meio da decodificação, ou mesmo na absorção dos conteúdos acadêmicos do ensino universitário. Deve provocar o pensamento, promover a curiosidade, instigar a compreensão e, para isso, é preciso que a pessoa conheça a sua própria história. A educação implica, então, em considerar a bagagem, os processos culturais, as crenças e valores que constituem a subjetividade do educando. Saber a história de onde nasceu, buscar seus antecedentes, quais foram suas profissões, classe social, contextualizar a sua vida com momentos políticos e históricos, enfim, filosofar se faz necessário. As perguntas são fundamentais para esse processo.

Paulo Freire defende que “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política.” (Freire, 2011, p. 120). Resta refletir: como?

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (Freire, 2011, p. 120).

Freire propõe uma educação de adultos permeada de palavras geradoras, círculos de cultura, animadores, e toda uma abordagem, muitas vezes erroneamente designada por método Paulo Freire, que faz com que o aluno se reconheça como constituinte e constituidor da sua educação. Tal concepção mobiliza o educando a ser mais atento ao outro e envolvido com o processo de aprendizagem. Porém, esse é apenas o passo inicial; é preciso avançar gradativamente, levar o educando a problematizar a sua realidade a partir do eu para o coletivo e vice versa, em uma dialética constante do aprender. É preciso levá-lo a refletir: por que a sociedade é assim? Até que ponto sua ação contribui para que as relações de desigualdade se apresentem sob determinada forma; em que lócus se constitui a própria família? Como o espaço sociocultural se revela nas identidades e como estas revelam o espaço ao qual pertencem? Quais são as questões mobilizadoras da vivência de cada um?

Por conseguinte, é importante salientar que a educação de nível superior também deve se aproximar ao que Paulo Freire propôs. No espaço acadêmico, os alunos devem concatenar os saberes científicos com as vivências do dia-a-dia para dar dinamicidade e sentido ao processo de aprendizagem significativa. Ensino superior não deve se limitar a uma formação profissional técnica. Deve também estar voltado às dimensões teóricas e,

principalmente, à formação, da formação para o ser cidadão, profissional ético, que problematiza a sociedade, que indaga as questões sociais advindas do mundo do trabalho com criticidade. Então, para uma educação no sentido libertador, é necessário que haja a práxis de forma autêntica, onde Freire a configura que não é “blá-blá-blá” e nem ativismo, e sim, ação e reflexão, que remete à transformação do mundo pelas relações. (FREIRE, 2011, p. 53)

Aprendizagem dialógica: como, quando e para quê?

Partindo dos conceitos supracitados de educação é fundamental entender e caracterizar como são os processos de aprendizagem voltados para problematizar questões e práticas educativas. E, para que essa aprendizagem se enalteça, é necessário perceber as relações no mundo escolar e acadêmico. Pois, o processo de ensino e aprendizagem envolve dois agentes principais dessa comunicação relacional, que são o professor e estudante.

Para entendermos melhor as práticas dialógicas, devemos saber o que é diálogo. Para Freire “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando na relação eu-tu” (FREIRE, 2011, p.109). Para tanto, o encontro entre os homens é necessário para explicar o mundo, pois assim, de maneira coletiva, o espaço educativo é um contexto que tende a se colocar para o debate, discussões, variedade de opiniões e ideias, para que se tente explicar a relação do eu com o outro, e desses com o mundo.

Então, para a construção de ideias e pensamentos é necessário que haja o mecanismo do diálogo. Essa ação é uma troca, ademais, os sujeitos se colocam, afirmam seus discursos, percebe o outro, confronta, soma, e, assim, os acordos são realizados, e são implementados posteriormente e esse processo faz parte do ser autônomo, que entende o quão as pessoas e as relações são complexas.

Bartholo diz que “o ente humano não existe: é, relaciona-se. Ele existe na relação como um Eu apto a instaurar dois modos relacionais fundamentais: como um Eu que se relaciona com um Tu ou como um Eu que se relaciona com um Isso” (BARTHOLO, 2010, p. 42). Ressalta as diferenças do quê e do porquê isso é importante.

[...] o mundo do Isso abrange todo o espaço de experiência humana com objetos do conhecimento objetivo, manejo operativo instrumental e

funcional e apropriação utilitária. Um mundo dotado da realidade das massas de modelar, ao qual se imputa o papel de servir como anônimo artigo de troca, que se pode experienciar, analisar e instrumentalizar, mas com quem não se estabelece uma autêntica relação vinculante. Em contrapartida, a relação, EU- TU pressupõe a confrontação face a face, imediata, com um ente exterior, que é radicalmente um Outro, e, em tanto que tal percebido em uma relação vinculante que reconhece e acolhe sua irreduzível alteridade (BARTHOLO, 2010, p. 42-43)

Esse vínculo da relação interpessoal apontado por Bartholo refere-se que o encontro entre as pessoas tem significados e que podem ser afetivos. Para que haja realizações construtivas, as pessoas devem ser imbuídas pelo compromisso, desejo, objetivos comuns, partilhar de pensamentos, trocas de experiências, para assim criarem uma reflexão que os levem à ação. Por isso que o encontro com o outro traz uma modificação, no sentido de apreciar algo novo. Então, numa relação não permanecemos iguais depois do confronto com outro, nos tornamos diferentes a partir do outro, essa transformação é recíproca, pois, as pessoas são influenciadas entre elas mesmas.

Por conseguinte, a relação implica responsabilidade. Porém, até que ponto o diálogo nos revela comprometido com o outro? E, de que forma nos mostramos em uma relação? Enfim, para que o diálogo aconteça se faz necessária uma entrega de si para aquele que está envolvido com você, se despir para receber do outro sua bagagem histórica e social. Na relação de perceber o outro, temos que nos atentar no que o outro fala, no seu contexto, em seus gestos, na sua família, em sua rotina, enfim, para decifrar o outro é preciso considerar vários aspectos. Para tanto, o sujeito tem que ser ouvido, a sua colocação deve ser considerada, a sua necessidade deve ser contemplada seguindo a sua visão de mundo. Pois, assim sua vida faz sentido tendo opinião própria sobre as coisas, fazendo escolhas e tomando decisões a partir de experiências pessoais.

Contudo, perceber o outro no contexto educacional da sala de aula é um grande desafio, até porque, quando se tem uma sala cheia de estudantes, não dá para conhecê-los e conhecer-se em plenitude. Então, o olhar lançado ao aluno muitas vezes se restringe às atividades pedagógicas feitas na aula. Então, o aluno não é observado atentamente, e por isso sua subjetividade, particularidades e singularidades não são contempladas.

No fazer dialógico há uma essência que reverbera a partir dos sentimentos, da afetividade, do envolvimento, do compromisso e seriedade com o outro, e todos esses elementos devem permear as práticas educativas. Freire diz que “não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar.

Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (Freire, 2011, p. 112).

Para o professor pautado na educação dialógica,

[...] o educador-educando, dialógico problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2011, p. 116)

Nesse sentido, a “mediação pedagógica insiste na importância do interlocutor como verdadeiro agente da procura e construção do sentido” (ROMÃO; OLIVEIRA SANTOS, 2003, p. 39). Consiste em passar de uma modalidade ancorada do ensino e seus objetivos preestabelecidos a outra caracterizada pela aprendizagem, pela participação e a construção de conhecimentos.

Há uma tendência na educação que é a aprendizagem com sentido. Então o aprender vai além de conhecimentos sistematizados, agora ele tem outra roupagem. Sendo assim, espera-se que ela seja dinâmica e viva na vida das pessoas. Ademais, é necessário que o aprender se estabeleça com experimentação, vivências cotidianas, e que a aprendizagem seja tomada de clareza e simplicidade. A aprendizagem significativa é colocada com potencial criador que cada um tem na visão dos autores que colocam da seguinte maneira: “A aprendizagem com sentido forma protagonistas, seres para os quais todos e cada uma das atividades, todos e cada um dos conceitos significam algo para a própria vida” (ROMÃO; OLIVEIRA SANTOS, 2003, p. 40).

Freire é um grande fundador brasileiro da visão, pois propõe práticas educativas inovadoras, como o ensino pautado na realidade e subjetividade de cada cidadão estudante. Aprendizagem significativa confronta com o que Freire caracterizou como educação bancária, pois essa seguia uma linha autoritária de ensino, onde os alunos expeliam ou reproduziam de maneira automática os conhecimentos dados no contexto escolar. Assim o autor expressa: “Na concepção “bancária” que estamos criticando, para qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem verificar- se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição” (FREIRE, 2000).

Contudo, ainda hoje é necessário que haja uma educação bancária, não na concepção a qual Freire trabalhou, mas naquela em que o professor também tem uma dimensão depositante, uma vez que ele é especialista em uma determinada área da ciência, e a sua função requer que haja a transmissão de conhecimentos. Porém, essa ação tem que ser pautada na troca e compartilhamento de saberes para que professores e alunos possam se relacionar de maneira horizontal, admitindo flexibilidade na comunicação.

Por conseguinte, uma aprendizagem significativa começa a partir do diálogo estabelecido entre todos os atores em uma sala de aula. Desta forma, o conteúdo programático ganha sentido, pois o educando começa a estabelecer relações sensíveis com as teorias. Aliadas a estas, as experimentações são fundamentais para que a práxis aconteça. É necessário que o discente saiba conduzir a aprendizagem, descobrindo os fenômenos naturais e sociais envolvidos a fim de construir por si mesmo ações para uma vida coletiva responsável.

Seguindo o pensamento de aprendizagem significativa, o relatório de Jacques Delors defende a aprendizagem em quatro dimensões. Para ele, a educação tem quatro pilares fundamentais. Para tanto, esse relatório vem para dizer qual é a finalidade da educação para o século XXI. E para isso aponta os quatro pilares da educação, que são: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos* e *aprender a ser*, cada um tem uma dimensão específica, porém estão entrelaçados na missão de alcançar novos objetivos na educação, a saber:

a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1998, p. 90).

Aprender a conhecer e aprender a fazer são os mais enfatizados na educação formal. No entanto, a escola e Academia se fundamentam mais na aprendizagem de aquisição de conhecimentos. Por isso que o ensino é distribuído em disciplinas na tentativa de contemplar ao máximo as ciências modernas. Essa estrutura de ensino é permeada pelo desejo de acompanhar maciçamente uma era informatizada e da comunicação. Então, tem-

se o homem sempre atualizado, sabendo de tudo, detentor de saberes acumulados. Está é a intenção da ideologia vigente, porém não é possível que um homem seja o detentor de todos os conhecimentos criado pela humanidade. Por consequência, desse desejo há o homem especialista, que é aquele que se aprofunda em um determinado conhecimento científico e que acaba obtendo uma certa ignorância por ter resistência em contemplar outras áreas da ciência.

O aprender a conhecer requer outros caminhos na educação, até porque é necessário conhecer a ciência sim, seus paradigmas, suas contradições, mas o aprender a fazer é que vai validar o aprender a conhecer, pois o fazer significa aplicar aquilo que foi apreendido no processo de aprendizagem. Então, temos escolhas e predileções nos conteúdos programáticos dados em sala de aula, no entanto, devemos ressaltar o potencial criativo do educando a partir daquilo que chama a sua atenção. Suscitar curiosidades é primordial no ato de educar, pois isso favorece a autonomia e isso faz com que o sujeito seja um pesquisador individual, e que vá contribuir para o coletivo, é assim que surgem as potencialidades de cada cidadão.

O aprender a fazer está muito ligado à profissão, porém não deve se restringir somente a isso, até porque, caso seja privilegiado só este viés, corre-se o risco do homem ter interesse só ao conhecimento utilitarista, e dá mais margem para a alienação. Além de estar vinculada ao trabalho, tal aprendizagem deve favorecer uma compreensão mais ampla de mundo, já que entender as relações de trabalho se faz necessário. Desde a revolução industrial, o homem tem se desenvolvido mais intelectualmente no sentido de criar instrumentos tecnológicos e informacional para alimentar o sistema capitalista. Aqui, essa aprendizagem se resvala também no que cerne a capacitação e formação do educando, pois é necessário que o educando se qualifique diante das demandas do mercado de trabalho, porém a educação para servir esse objetivo deve ter cautela, pois a aprendizagem do fazer não deve ser refém do trabalho alienante. É necessário que se façam discussões sobre os postos de trabalho, o mercado de trabalhos, os tipos de serviços, enfim, problematizar as profissões, as funções e o caráter social das ocupações trabalhistas.

O terceiro pilar é aprender a viver juntos. Essa aprendizagem vem ressaltar como é complicado a vivência entre os homens. O comportamento é um elemento fundamental para compreender tal aprendizagem, pois o homem moderno não tem lidado muito bem com as diferenças, e por isso as violências têm se colocado de maneira preocupante, pois reconhecer o outro como semelhante e ao mesmo tempo diferente em vários aspectos tem

se tornado um grande conflito da humanidade. Então, é necessário que a educação seja promotora de uma cultura de paz, pois não podemos fomentar uma educação que segregue, e que não aceite o outro por que esse outro não pertence a um grupo, e não partilha da mesma cultura, hábitos e vivências. Então, para que a educação seja democrática e igualitária, é necessário que ela assuma a diversidade, e isso deve ser feito com estreitamento das relações entre as várias etnias, culturas, lugares, lugares, países. Para que isso aconteça é preciso que eu me permita para o outro; é um compromisso de confiança com aquele que é diferente de mim. É necessário, então, que as diferenças se façam presentes no ambiente da escola, da comunidade local (bairro), da cidade, do país, para que a convivência estabeleça distâncias menores entre as pessoas.

O relatório ressalta que projetos construídos com objetivos comuns estreitam relações, e assim, as pessoas tendem a resolver os conflitos da melhor maneira possível, que é a partir do diálogo. Os projetos na escola devem ser construídos por pessoas diferentes, mas com os mesmos objetivos, pois assim, o respeito é estabelecido, e tudo será acordado de forma mais democrática, tendendo a dar voz e espaço ao educando. A finalidade maior da aprendizagem de viver juntos é a de valorizar a existência humana, e que as pessoas resolvam seus conflitos e diferenças de maneira harmoniosa, sem ter que apelar para os vários tipos de violência, como a física, moral, verbal e emocional. Mas, como? “*Aprender a viver juntos* desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (DELORS, 1998, pág. 102).

Finalizado, o aprender a ser engloba todas as outras aprendizagens, significa a constituição da personalidade. A educação deve fomentar uma formação que faça do homem um ser preocupado com aquele que está do lado, o outro, que tenhamos mais prazeres do que sofrimentos, que combatamos as desigualdades com seriedade e comprometimento, que tenhamos a vontade de conhecer sempre mais para sermos solidários e generosos, e que os conhecimentos sejam usados para além do capital e da lógica financeira, alcançando a arte, a literatura e o lazer com mais abrangência. Por fim, Delors explica o aprender a ser da seguinte maneira: “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (DELORS, 1998, p. 99).

Por isso, que a escola não poderia ser estática, a autonomia deveria permear os afazeres pedagógicos, a escola deveria se colocar de maneira singular, não com a finalidade de sobrepor, mas para ser mais um pensante da sociedade, poderíamos ser plural e não bitolados. Porque, ao mesmo tempo, que a educação pode trazer a ideia de salvar o mundo, ele pode destruir o mundo, como as guerras, briga entre as religiões, competição na economia mundial, e tudo isso recai na dominação, na tendência do homem egoísta que só quer o poder de decisão para ele, e assim vão-se vidas e se perde o sentido de viver saudável, então tudo depende de como a educação é direcionada.

Partindo para um referencial freireano com uma citação muitas vezes repetidas, que é “já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1983, p. 79). Tal colocação significa que a educação é construída de maneira coletiva na tentativa de garantir um desenvolvimento social, político e econômico. Por isso que a escola deve se constituir democraticamente, buscando diminuir as diferenças e desigualdades. Então o ensino nos espaços educativos devem se respaldar por uma orientação significativa, ou seja, um *'feedback'* que possa contemplar as reflexões e ações para a melhoria de uma educação superior.

Aprendizagem no ensino superior

A inserção do educando no ensino superior significa uma busca para ser especialista em uma determinada área, para então ser um profissional para o mundo do trabalho. Então, a aprendizagem do educando nesse nível deve contemplar não só uma especialização técnica, mas a sua cultura, história, desejos, para que possa ser o cidadão que construa conhecimentos em prol do desenvolvimento saudável do coletivo. “Não se pode mais limitar a preparação para o mercado de trabalho, sendo necessária tomá-la numa perspectiva de educação do homem e do cidadão” (CATANI; FONSECA; MELCHIOR; SILVA, 1989, p.215).

Furlani (1998) suscita algumas questões do ensino superior noturno a partir de uma pesquisa numa universidade particular em São Paulo, e sobre a sua própria experiência como educadora. A partir de então, o seu estudo é estruturado na atuação da universidade, no educando do nível superior noturno e no discente. Para ela o educando entra na

universidade com intenções, expectativas, esperanças e outros sentimentos, e todos esses elementos dão vida ao cotidiano escolar acadêmico.

O objetivo da universidade, na graduação, de educar seus alunos para o exercício pleno da cidadania deveria implicar propiciar-lhes, além das habilidades para o exercício profissional, uma formação geral e humanista, dotada de visão crítica da sociedade em que irão atuar. Significa formar o cidadão ético, comprometido com sua época e local de atuação. É a possibilidade não apenas de preparar recursos humanos capacitados profissionalmente como também agentes da transformação social, que não solidifiquem uma sociedade injusta, falsa nos pressupostos. (FURLANI, 1998, p. 161).

Não basta ter diploma e ser inserido no mundo do trabalho, é necessário que o educando pense, reflita sobre a sua educação acadêmica, por mais que a intenção maior seja ser um profissional, é necessário que o estudante alavanque os seus conhecimentos especializados para uma sociedade que requer dele uma atenção cuidadosa. O educando deve se mobilizar em prol das mazelas sociais, como fome, saneamento básico, pobreza, falta de educação e saúde, e ter ações para tentar diminuir as desigualdades econômicas e sociais, enfim, é necessário que atue como militante de maneira constante para democratizar a educação básica e superior, uma vez que assim, a maioria da população possa estar numa situação de debate, vários pensantes para acordar o que é melhor para a sociedade.

Partindo das questões levantadas por Furlani (1998), e tomando como propriedade de estudo o contexto da universidade pública que funciona baseada nos três pilares, ensino-pesquisa e extensão, é que a aprendizagem vai ser constatada por meio dessas funções das instituições públicas.

Aprender na academia significa o educando transitar nos três pilares da universidade, pois é necessário que ele apreenda os conteúdos, as teorias, e isso acontece através do ensino, mas não é somente assimilá-los, até porque para que o conteúdo ou a teoria se torne significativa, é necessária aplicação dessas na vida cotidiana.

A relação do ensino e pesquisa deve ser próxima, uma influenciando na outra, pois a pesquisa significa geração de conhecimento, e essa aprendizagem é fundamental no processo de desenvolvimento do educando, pois favorece o olhar crítico, investigador e observador. Nesse quesito a maturidade se coloca no fazer científico do educando, pois essa criação de resultados, que é própria da pesquisa, requer que o educando já tenha

passado por várias aprendizagens e vivências no ensino superior, e é mais uma etapa do fazer superior que revela segurança, uma autonomia para desvelar a sociedade em partes.

A extensão se revela pela aplicabilidade do ensino e pesquisa, significa ações pontuais na comunidade, na região, enfim, tende a atender demandas sociais. Por conseguinte, essa prática tenta diminuir os muros da universidade com a população no geral, até porque esse contato é muito necessário para que haja troca de saberes entre as várias esferas da sociedade, como, igreja, órgãos públicos, comércios, associações, organizações não governamentais e escolas, e assim, podemos construir laços solidários e significantes para diminuir as tensões sociais, como as diferenças sociais e econômicas, lutas de classes e violências.

Para Reis extensão é: uma ação conjunta dialógica entre universidade e população, a subjetividade/objetividade das pessoas daquela com as pessoas dessa, em que se ressignifica o sentido de ensino (processo formativo) e pesquisa (produção de conhecimento), que passam a ser entendidos como resposta a aos desafios de existência e sobrevivência (situações problemas desafio) (REIS, 2000).

[...] universidade e população como seres dialogantes, aprendendo mutuamente, em que uma depende da outra para existir e sobreviver. Universidade e população desenvolvem a relação de responsabilidade mútua de ensino, pesquisa e extensão. (REIS, 2000, p. 5)

Então daquilo que foi colocado por Reis, incide na responsabilidade do docente, que pesquisa, ensina e dissemina conhecimentos, é também estimular os educandos, fazendo deles parceiros nesses feitos. Os educandos devem estar imbuídos dos pilares da universidade, a relação com o professor deve suscitar um compromisso maior, como participação em projetos de pesquisa comunitários, a relação com a instituição, a relação com os saberes, essas relações fomenta aprendizagens que permitem reflexões que são transformadas em ações precisas no cotidiano individual e coletivo.

O educando também é autor do espaço da universidade, pois ele ocupa esse local, se colocando com a sua subjetividade e aprendendo muitas coisas que não conhecia até então com o formato acadêmico, para constituir o espaço universitário a partir das relações sociais estabelecidas, com o professor, diretor, colegas, amigos, profissionais técnicos e parceiros de outras esferas.

O espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os

homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, (...) o espaço evolui pelo movimento da sociedade total (SANTOS, 1978, p. 171).

Esse espaço representa para o aluno autonomia para a criação, desenvolvimento intelectual, produção de conhecimento em prol da evolução da humanidade. Com isso o aprender acadêmico tem a finalidade de propiciar crítica ao educando, fazendo com que ocupe o mundo do trabalho de maneira efetiva, no sentido de promoção pessoal e coletiva, e isso significa satisfação individual e democratização dos ganhos tecnológicos e de conhecimentos para a sociedade no geral.

O Ensino superior deve favorecer uma aprendizagem que sirva para o profissional, mas pautada pela reflexão e análise. É necessário que o educando esteja atento as necessidades sociais, para então, tentar resolver problemas e gerar conhecimentos que os contemple. Estamos diante das diversidades tanto no que se refere às situações quanto as pessoas, então se faz necessário que o educando se porte com flexibilidade e adaptação no que refere as novas tecnologias e grande quantidade de informações para se integrar e interagir com a sociedade, assim, o educando não se coloca para o modismo que o capitalismo impõe, e sim acaba por avaliar as tecnologias e informações de acordo com a real necessidade, e usando-as devido a concretude da realidade.

Aprendizagem na academia deve conferir competências e habilidades para a formação do educando ao longo da vida, e essa aprendizagem deve dar margem a uma consciência de mutabilidade (mudanças), renovação e atualização. Ou seja, uma vez que temos acesso a universidade e seus conhecimentos (teorias tradicionais, conhecimento matriz), devemos revisitá-los ao longo da vida, para verificar o que mudou e o que permanece estático, questionar as mudanças e fazer críticas faz parte do pensamento que nos leva ao progresso, pois assim, estaremos sempre em movimento, permitindo uma formação ativa, além do que o cidadão profissional comprometido com a sociedade deve ser atualizado, acompanhar e analisar as transformações políticas, sociais e econômicas da sua cidade e da sociedade, de modo que atue com dignidade para enaltecer a igualdade entre os homens, combatendo as injustiças e conferindo uma qualidade de vida favorável para todos.

Espera-se que a universidade seja um ambiente dinâmico e flexível, sendo aberta no sentido de acolher as individualidades daqueles que a compõe, promovendo aos educandos uma identificação intensa com as finalidades, objetivos e ações da instituição, para assim, as aprendizagens ressaltarem também através da coletividade, das vivências com o outro.

Diante do compromisso social que a universidade está alocada, o docente também se coloca pontualmente para esse compromisso, tendo que atuar de maneira responsável em favorecer aprendizagens significativas. A relação de ensino e aprendizagem tem que ser instigada e verificada por um acompanhamento constante, por isso que a avaliação é de suma importância para instaurar mudanças, no sentido de currículo, práticas educativas e pedagógicas, favorecendo reflexões e análises para possíveis mudanças num contexto dialógico.

Então nesse sentido Batista diz: Os sujeitos também constroem suas aprendizagens em conjunto no espaço pedagógico da sala de aula ao comunicarem os conteúdos e expressarem suas formas de pensar e compreender (BATISTA, 2011). Nesse processo comunicacional o educador deve estar atento se suas práticas respondem a esse encontro dos educandos na sala de aula, não somente ao encontro físico, mas de ideias, pensamento e que através desse espaço configurado como colaborativo, no sentido em que as pessoas contribuem com as outras para revelar e construir os conhecimentos, saberes. “A avaliação da aprendizagem, por envolver a relação, a interação, a mediação e a intervenção, reveladas no diálogo colaborativo entre pessoas com intenções aproximadas, necessita de ética” (BATISTA, 2011, p. 49), a colocação da autora implica na responsabilidade do docente em ter compromisso com a formação do discente, em provocá-lo a refletir sobre os próprios critérios da avaliação, pois essa avaliação deve ser discutida nos espaços universitários, tanto nos cursos de bacharel quanto de licenciatura, pois estamos lidando com profissionais que no futuro vão lidar com a educação básica, com crianças, jovens e adultos, então é necessário que levem uma consciência para os contextos que a avaliação deve ser numa perspectiva comunicacional, onde o diálogo é enaltecido fazendo com que todos partilhem de ideias e reflexão a cerca da avaliação e que seja validada por meio de objetivos e metas acordados na prática pedagógica.

Avaliação e *Feedback*

À avaliação é atribuído o papel de aferir a aprendizagem dos educandos. Entretanto, é necessário refletir sobre os seus sentidos formativos. Ela é uma ferramenta que organiza, planeja e coordena o trabalho pedagógico do docente. Mas, não se restringe só ao fazer instrucional. De uma forma mais ampla, faz parte da rotina das pessoas, influenciando de maneira direta e indireta suas ações. Tendo essa ideia em mente, a avaliação deveria ser

feita não como uma ameaça ao educando, e sim para ser discutida e colocada como orientadora no processo educativo e formativo. Ela deve propiciar uma aprendizagem ativa. Nesse sentido, o docente e o discente devem estar atentos sobre os conhecimentos assimilados, se houve exercitação suficiente dos conhecimentos cobrados, se houve práxis no que foi estabelecido, enfim, são vários fatores que são essenciais para a compreensão da finalidade de uma avaliação.

O tipo de avaliação que foi dado enfoque nesse estudo foi a formativa. Com esse tipo de avaliação, é permitido que haja ajustamentos no fazer pedagógico. O desenvolvimento de ensino ganha flexibilidade, para assim melhorar o processo de aprendizagem do educando e dar margem ao docente para estar refletindo sobre o campo educacional de maneira mais ampla. Então, a avaliação formativa organiza e norteia o educador, e orienta o educando, fazendo com que ambos encontrem caminhos para que as dificuldades tendam a ser passageiras, e assim alcance um desenvolvimento que resulte na melhoria de uma aprendizagem efetiva.

A avaliação formativa não se caracteriza como quantitativa, e sim como qualitativa, assim enfatiza a autora, “é necessário que essa reorganização se faça muito antes da atribuição de nota e de se dar prosseguimento às atividades” (VILLAS BOAS, 2011, p. 17). Enfim, a discussão que a autora traz é de que a aprendizagem não se basta pela mensuração de notas e nem por cristalizar rótulos, é necessário ultrapassar essa compreensão, pois o foco da avaliação formativa é no desenvolvimento e aprendizagem do educando, e por isso, a avaliação não se basta pela menção ou nota que é dado ao educando, o trabalho continua, a intenção é que o resultado seja conferido em mudanças, tanto nas atividades pedagógicas, quanto no que diz respeito a postura do educando e educador.

É necessário que haja um *feedback* frequente entre docente e educando, essa comunicação intensa faz com que os ajustes tenham mais sentidos, e assim esse envolvimento deve ser permeado por diálogos com a finalidade de acordar os objetivos e pretensões a serem alcançados por todos da turma em questão.

Há uma relação importante entre avaliação e aprendizagem. Para Luckesi (2005) aprendizagem ativa é aquela construída pelo educando a partir da assimilação ativa dos conteúdos socioculturais. Isso significa que o educando assimila esses conteúdos, tornando-os seus, por meio da atividade de internalização de experiências vividas. Não basta o educando reproduzir em forma de reflexo as informações que a ele forem

confiadas. É preciso que as compreenda, as manipule e as possa utilizar de modo flexível, transferível e multilateral (LUCKESI, 2005, p. 132).

Então, uma avaliação deve contemplar um conhecimento transmitido sistematicamente, porém validado pelo que há de concreto na realidade do educando, assim a compreensão de mundo será fundamentado por conhecimentos que são propulsores da progressão do intelectualismo, no sentido de tentar explicar os fenômenos da sociedade, e de ir alavancando os estudos para tentar explicar os acontecimentos da sociedade.

O docente comprometido com o desenvolvimento e aprendizagem do educando, deve avaliar o aluno de maneira competente, e esse fazer compromissado implica ter consciência de que as práticas pedagógicas utilizadas foram realmente capazes de favorecer a aprendizagem, e para isso é necessário que a avaliação alie conhecimento teórico com a vida sociocultural do educando, e esse fazer tem que ser a partir de um ambiente dialógico, onde o professor e educando se coloquem de maneira horizontal, permeados por respeito para a criação ou construção do conhecimento.

Para Luckesi (2005) a avaliação é um ato amoroso e dialógico que começa com o acolhimento do sujeito. O valor da avaliação encontra-se no fato do aluno conhecer seus avanços e dificuldades, cabendo ao professor desafiá-lo a superá-las. A metodologia deve estar centrada na perspectiva dialética.

Trazendo a concepção desse autor, e considerando que há três funções na avaliação, que são: diagnóstica, somativa e formativa, e dando mais ênfase nessa última, que tem a finalidade de acompanhar o processo de ensino aprendizagem de maneira contínua, onde oferta informações para os docentes e discentes de como está sendo esse processo, para que haja reorganização ou não na sistematização de conteúdos, e que ambos possam melhorar seu desempenho de maneira efetiva, propondo mudanças, críticas, reflexões acerca do fazer pedagógico e relação ensino aprendizagem.

Para tanto, o ensino superior tem tido pouca notoriedade no que concerne a relação de ensino aprendizagem. Então, o desvelar dessa pesquisa é reconhecer as práticas avaliativas reverberadas na universidade e se elas têm sido acompanhadas por *feedback*, e se esse instrumento avaliativo tem conferido um melhor desempenho para o estudante. Sendo assim, *feedback* é uma informação de adequação e qualidade dos trabalhos (BZUNECK, 2010).

Há uma escassez de literatura que reporte sobre a aprendizagem dos educandos do ensino superior, pois há mais pesquisas referente a aprendizagem de crianças e

adolescentes, ou seja existe uma maior concentração de literatura que desvela a educação básica. Então, os autores tem dado mais nitidez a essa etapa escolar. Bzuneck (2010) coloca o feedback como motivação, e defende que essa relação tem efeito transformador no processo de aprendizagem do estudante quando bem conduzido.

Bzuneck (2010) vem retratar em seus estudos as formas básicas existentes de *feedback*, que são: *feedback* positivo ou confirmatório e *feedback* negativo. Tais formas se diferenciam pelo tipo resposta, pois o primeiro diz ao aluno se ele está se desempenhando bem em uma determinada tarefa, e o segundo significa indicar erros para que o aluno se atente para corrigi-los. O autor coloca ainda, que o *feedback* pode ser colocado de várias maneiras pelo professor, e que dependendo de seu formato pode provocar acomodação, quando o elogio é constante não contribuindo para o incentivo de novos desafios, e frustração quando o aluno é reconhecido apenas pelo erro de maneira superficial.

Mesmo que a literatura de *feedback* seja escassa, existente na educação básica, tal instrumento avaliativo deve permear a educação superior, pois os educandos precisam ser orientados de maneira mais informativa, até porque o *feedback* pode considerar as particularidades e singularidades da aprendizagem do estudante, assim, acompanhando- o no desenvolvimento e processo da relação de ensino-aprendizagem.

As influências sobre a motivação dependem não apenas da simples declaração comunicada de acerto ou de erro, que seria um *feedback* bem sucinto, mas sobretudo do conteúdo das verbalizações complementares do professor em cada situação” (BZUNECK, 2010, p. 29).

A importância do *feedback* no ensino superior se coloca na necessidade de acompanhar o educando constantemente, pois quando é colocado na função formativa, o educando vai ser assistido em todo o processo do desenvolvimento de sua aprendizagem, esse instrumento não vai servir somente para apontar erros, mas para orientar o aluno do que é preciso melhorar, ressaltar o que o educando faz de melhor, e propiciar sua participação na sala de aula numa perspectiva dialógica.

Diante do retorno de uma atividade, enaltece o diálogo, pois o educando e docente estão falando do mesmo exercício que previamente tiveram contato com o conhecimento contextualizado, e o colocaram em prática, e que por consequência o *feedback* traz consigo várias possibilidades, como, o debate, reconhecimento da diversidade de olhares e análises, dicas, rumos não conhecidos anteriormente, o encontro com o novo no sentido de mostrar

outras perspectivas teóricas e/ou metodológicas, e essas possibilidades são para os dois agentes, professor e educando.

O *feedback* deve ser composto por objetivos bem claros, e que seu uso possa provocar uma real mudança no contexto educativo. O *feedback* deve avaliar as competências e habilidades do educando, a fim de que aperfeiçoe o seu desempenho de maneira contínua, que o eleve para o progresso de seus afazeres acadêmicos.

Gardner explicita a relação do avaliador com o *feedback* da seguinte maneira: Cabe ao avaliador oferecer um *feedback* ao aluno que seja útil no momento presente-identificando áreas de potencialidades, assim como de dificuldades, dando sugestões sobre o que estudar ou no que trabalhar, apontando os hábitos que são produtivos e os que são improdutivos, indicando o que pode ser esperado em futuras avaliações (GARDNER, 1995).

Assim, o *feedback* deve trazer sugestões concretas e diante do que o aluno apresentar, informar em que aspectos o educando tem potencial para explorar e investir nos seus estudos. É desejável que esse instrumento tenda a ser personalizado, na tentativa de ver o educando como um todo, aferindo a partir de uma sensibilidade peculiar o que há na sua produção acadêmica que é individual e singular, para então, o docente compartilhar no coletivo de maneira cuidadosa e discreta a subjetividade do educando numa perspectiva dialógica.

O *feedback* bem realizado e intencionado, deve proporcionar a criatividade, a crítica, a autonomia e a capacidade de tomar decisões a partir das oportunidades apresentadas pelo mundo. Como consequência, quando o aluno percebe que está sendo assistido de maneira tão cuidadosa e prestativa, ele tende a realizar seus afazeres acadêmicos com mais prazer, pois é exigido dele não a realização de qualquer coisa, e sim uma produção fundamentada nas teorias, conhecimentos acadêmicos e relacionadas com a sua vida individual e coletiva, por isso a sua compreensão não será feita a partir do acatamento, e sim do encontro de visões de mundo diferentes, para então, o educando escolher a sua própria concepção de vida e de mundo. A autonomia requerida pelo *feedback* é de extrema importância, pois se perceber autor de suas próprias ações significa crescimento. Sendo assim, o cidadão educando é o agente ativo da história, onde constitui sua identidade a partir do tempo, contexto e vivência, pois assim se revela um homem crítico que age lutando para transformar o que é necessário para melhorar a vida. Suas necessidades dão margem a uma esfera maior que é o coletivo. Se as pessoas estão

maduras em suas análises quanto a sua vida num sentido mais completo, a sua crítica fica mais rica e pontual para se tornar uma ação de mudança.

Por conseguinte, é no entendimento crítico do mundo que o homem faz suas tentativas para mudar o seu agir diante da sociedade. Criando estratégias para permitir uma existência com mais sentido e qualidade, pois assim, o homem se percebe transformador no pertencimento à terra, fazendo com que ele tenha autonomia de assumir o poder diante daquilo que acontece consigo e ao seu redor. É o pensamento do micro atingindo o macro social. Diz Freire: “[a] construção da autonomia passa pela conscientização. [...] A conscientização propõe um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos que impedem a transformação do mundo que impedem a superação das condições de heteronomia” (FREIRE, 2000, p. 60).

Portanto, o *feedback* se caracteriza como elemento nos processos formativos e na avaliação formativa, pois ele é uma comunicação entre os agentes do campo educacional para se alcançar os objetivos em prol do desenvolvimento e aprendizagem. Então, a formação do educando em nível superior deve transitar pelo diálogo. Pois, assim, os educandos vivenciam a capacidade de acordar, ouvir o outro, entender de maneira mais envolvida e ampla os desejos e intenções da sua realidade educacional, para então discutir, refletir e criticar aquilo que contrapõe as suas escolhas e do coletivo, enfim, a luta por direitos e deveres sempre será a porta para o diálogo, amadurecimento e mudanças em prol de uma sociedade mais justa.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA EMPÍRICA

Este estudo não poderia ser compreendido sem a pesquisa, pois foi fundamental para entender com mais profundidade as práticas pedagógicas reverberadas em uma sala de aula, e a partir disso verificar se o *feedback* estava sendo um feito de avaliação que motivasse a aprendizagem do educando no ensino superior.

A pesquisa é caracterizada como qualitativa, pois as informações empíricas foram construídas em interação com os sujeitos participantes, cujas análises feitas posteriormente utilizou critérios emergentes, em alguns casos, da própria narrativa dos participantes. Essa abordagem foi a mais adequada quando o pesquisador busca nos instrumentos utilizados descobrir como acontece o objeto de estudos definido sem manipular o seu contexto. Essa busca por compreender o fenômeno em sua relativa complexidade implica no pesquisador gerar conhecimentos, novos caminhos, então que as perguntas sempre o acompanhe para balizar com concretude a realidade pesquisada.

Para o entendimento da abordagem, assim explanam os autores Ludke e André (1986):

[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.11)

A pesquisa qualitativa oferece possibilidades diversas de análise para o pesquisador, é por isso que a relação estabelecida diante do contexto pesquisado, de seu objeto pesquisado e das perguntas feitas para abarcá-lo, deve ser valorizada devido a sua abrangência.

A motivação para ser um pesquisador e ir a campo surge a partir de inquietações e de questões norteadoras. Assim, a investigação acontece pautada inicialmente pelos conhecimentos teóricos para então partir para a prática que é o campo. No caso desta pesquisa foi investigar as práticas dialógicas, as relações de ensino aprendizagem mediadas

por um tipo de avaliação que é o *feedback* dado às atividades realizadas pelos educandos do ensino superior. Mas, o que é uma pesquisa de campo? Assim define os autores abaixo:

concebemos campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação. (NETO, 1994, p. 53 apud MINAYO, 1992)

As ações desta pesquisa de campo estão vinculadas a um projeto de pesquisa mais amplo denominado “Processos Dialógicos em Educação”, ligado ao laboratório “Diálogo: laboratório de práticas dialógicas em educação”, cuja missão é promover investigação pedagógica em contextos educativos na educação básica e superior. A sala de aula como espaço de pesquisa científica geradora de conhecimento pedagógico é um fenômeno recente na história da ciência produzida na interface entre Psicologia e Educação (Coll & Solé, 2004; Coll, 2004), especialmente no Brasil.

Em geral, pesquisas sobre aprendizagem têm sido conduzidas de forma relativamente distante das demandas da sala de aula e das práticas pedagógicas. Em longo prazo, a consequência desse distanciamento das pesquisas em aprendizagem em relação à complexidade da sala de aula pode ser identificada na dificuldade de aplicação dos conhecimentos gerados tanto nas práticas pedagógicas, como no entendimento dos processos vivenciados pelos sujeitos na rotina escolar. No ensino superior, um estudo que enfoque a interdependência da aprendizagem e seu contexto educativo é ainda mais escasso e praticamente inexistente no Brasil. (FREIRE, 2012, s/p)

Foram realizados questionários, grupo focal e entrevistas com os educandos de duas turmas que atendem educandos dos cursos de licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Também participaram dos procedimentos os monitores que vêm atendendo tais disciplinas. Levando em conta a perspectiva dialógica, os resultados devem oferecer novidades acerca das dimensões investigadas: sobre os processos dialógicos na avaliação de estudantes do ensino superior e construção de proposições para que haja práticas que potencializam o rendimento acadêmico do estudante.

Contexto de pesquisa

A pesquisa foi realizada na Universidade de Brasília. O questionário diagnóstico, estilo *survey*, com questões fechadas e algumas abertas, foi inicialmente aplicado em duas disciplinas, Psicologia da educação e Perspectiva do desenvolvimento Humano. Porém, em função dos objetivos e das limitações de tempo, a pesquisa realizou os demais procedimentos empíricos somente com a turma de Psicologia da Educação. A especificidade dessa turma é a de ter graduandos de vários cursos de licenciatura da UnB, enquanto a outra é de oferta obrigatória somente aos educandos do primeiro semestre de Pedagogia.

A turma pesquisada no segundo semestre de 2013, com 38 educandos. A pesquisa foi feita de maneira gradual, pois os educandos foram abordados com um questionário relativamente extenso no início do semestre, outro questionário breve, com apenas duas questões, no meio do semestre. Por fim, foi realizada uma sessão de grupo focal, para possibilitar escutar sobre como se dá a aprendizagem através de um contexto dialógico, das atividades realizadas em sala e o tipo de avaliação que é o *feedback* referente as atividades feitas pelos educandos.

Sujeitos

A pesquisa contou com educandos das disciplinas e monitores que participaram e/ou participam da construção de *feedbacks* junto a professora às atividades propostas na disciplina. Os educandos foram das turmas inicialmente totalizando 49, sendo 24 da disciplina Perspectiva do desenvolvimento humano e 25 da disciplina Psicologia da educação. Na segunda etapa, participaram oito educandos, e por fim quatro educandos.

Também participaram sete monitores por meio de uma entrevista eletrônica, no entanto foram enviados dez e-mails, e desses sete responderam o questionário correspondendo 70% dos monitores abordados, eles acompanharam como se deu a dinâmica das atividades em sala de aula, conhecem o material teórico abordado em sala de aula e, além disso, eles participam da avaliação por meio do *feedbacks* construídos às atividades dos educando, e isso proporciona a ele uma aprendizagem referente a docência. Na universidade de Brasília o monitor é um papel concernido para o educando de

graduação, e ele está amparado por um parecer formulado pela instituição (RESOLUÇÃO CEPE N° 08/1990).

Instrumentos e procedimentos

Na pesquisa foram utilizados quatro questionários semi estruturados com questões fechadas e abertas e uma sessão de grupo focal com quatro educandos da disciplina. Esse último procedimento foi realizado somente por meio de questões abertas. A pesquisa é qualitativa, mas também se coloca como quantitativa quando há tabulação de dados, pois esses dados se traduzem em números advindos de questões fechadas. Para Lakatos “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (LAKATOS, 2003, p.201). E assim foi feita a maior parte da pesquisa.

O primeiro procedimento foi apresentar para as duas turmas, e explicar a minha monografia em termos gerais, e convidá-los a participar, pois o meu foco era as suas falas para explicar a questão de pesquisa a qual me propus investigar. Informei da existência de questionários e entrevista/grupo focal.

O primeiro questionário (Apêndices 1 e 2) aplicado as duas turmas foi composto por oito questões, sendo cinco abertas e cinco fechadas. Houve adaptações das questões às turmas, porque uma turma é ofertada no primeiro semestre de Pedagogia. Ocorre que muitos desses educandos são provenientes do ensino médio e por isso seria interessante destacar diferenças entre o ensino médio e superior no que concerne ao tipo de *feedback* nesses dois contextos. Esse primeiro questionário teve o objetivo de contemplar questões referentes às práticas e atividades que conferem uma aprendizagem significativa, se há *feedback* dessas atividades na sala de aula feita pelo professor e como tem sido realizado, preferências do educando sobre os tipos de avaliações até agora existentes, como o professor está sendo visto pelos educandos quanto à aprendizagem, e o que é aprendizagem para eles de maneira subjetiva.

O terceiro procedimento (Apêndice 3) foi um questionário específico e sucinto sobre o *feedback* recebido ao longo do semestre na disciplina pesquisada. O intuito foi investigar em que medida o *feedback* que é realizado pela professora e monitoras tinha sido efetivo no sentido de promover um melhor rendimento acadêmico, e para isso os educandos foram abordados pelos seus e-mails individuais por três vezes, e com isso oito

responderam. Para tanto, o instrumento foi composto por três questões fechadas em que as duas primeiras questões se tornavam também abertas por terem pedido explicação logo após a alternativa escolhida. O teor das perguntas foi sobre a contribuição do *feedback* no conteúdo de aprendizagem da disciplina e se houve contribuição para além da disciplina, ou seja, se favoreceu outras habilidades acadêmicas que puderam ser usadas em outros contextos da universidade. Esse instrumento foi colocado para os educandos quase no final do semestre, pois eles já tinham experiência no tipo de *feedback* que era conferido a eles, e esse contato favoreceu uma narrativa de amadurecimento para falar da estrutura do *feedback* e seus aspectos, pelo contato que tiveram com esse sistematizado e estruturado *feedback*.

O quarto procedimento foi procurar os monitores por e-mail para responder o questionário aberto destinado a eles. Sete monitores responderam o questionário. O instrumento foi composto por 14 questões, sendo dez questões abertas e quatro fechadas. O intuito desse questionário foi verificar a visão do monitor que também é educando, e está envolvido com as práticas pedagógicas da disciplina, as atividades propostas na sala de aula e o *feedback* feito referente as atividades feitas pelo educando, e se houve aprendizagem por participar da atividade de monitoria, de estar avaliando por meio do *feedback*, e qual seu olhar sobre o *feedback* dado aos educandos e se isso proporciona uma aprendizagem significativa desenvolvendo-os e motivando-os.

O último procedimento foi uma sessão de grupo focal, gravada em áudio, com quatro educandos da disciplina Psicologia da Educação. Foi orientado por um roteiro de entrevista previamente elaborado. Foi conduzido pela pesquisadora e duas assistentes. O roteiro contou com três partes totalizando 17 questões. O primeiro momento foi uma conversa sobre as atividades e o *feedback* dado pela professora e monitoras a essas atividades. O segundo momento foi sobre as práticas pedagógicas na disciplina. E, o terceiro e último momento foi sobre a aprendizagem do estudante universitário de curso noturno, este último procedimento foi realizado na fase final do semestre em termos de data, e ele contemplou investigar muitas questões da relação de ensino e aprendizagem dos educandos do ensino superior. A partir dele conseguimos aferir como se deu o desenvolvimento das práticas da disciplina e da disciplina em si, essa etapa foi muito agradável, pois os alunos se sentiram confortáveis em fazer suas colocações e abordaram muitos aspectos da disciplina. Os resultados foram organizados pela sequência em que

foram aplicados os instrumentos, e suas análises foram feitas de acordo com as respostas. A pesquisa também seguiu os procedimentos éticos (Apêndice 6).

CAPÍTULO 3

RESULTADOS E ANÁLISE

A pesquisa é um forte instrumento de investigação, e é com ela que queremos dar voz aos alunos do ensino superior, pois esse universo é pouco pesquisado no que concerne a aprendizagem. As questões que compõem os questionários tentam detectar algumas questões pertinentes ao ensino superior como, tipos de avaliação, relação ensino aprendizagem e *feedback*.

Por conseguinte tentamos verificar se há consonância entre as práticas pedagógicas e o *feedback*, e como está sendo realizado esse retorno ao estudante. Entendendo que o *feedback* é um compromisso com as respostas, a nossa intenção é perceber de qual forma essa comunicação interfere na aprendizagem do estudante e na dinâmica da sala de aula.

Para tanto, a pesquisa foi feita com estudantes de duas disciplinas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e com os monitores que tem participado na construção dos *feedbacks*. Foram aplicados questionários às duas turmas, elaborados a partir dos objetivos, mas direcionados para o perfil específico de cada turma. Estão compostos por oito perguntas, sendo cinco questões abertas e três fechadas. O questionário dos monitores foi elaborado em duas seções com 14 perguntas no total. Na primeira seção, com informações pessoais e a segunda, com informações sobre a experiência de construção de *feedbacks* no contexto da monitoria e experiência acadêmica.

As informações empíricas estão apresentadas a seguir de acordo com os sujeitos participantes da pesquisa em duas categorias para um entendimento melhor. Na primeira, estão os resultados construídos a partir dos questionários e das entrevistas dos estudantes. Na segunda categoria estão os resultados construídos a partir dos questionários dos monitores.

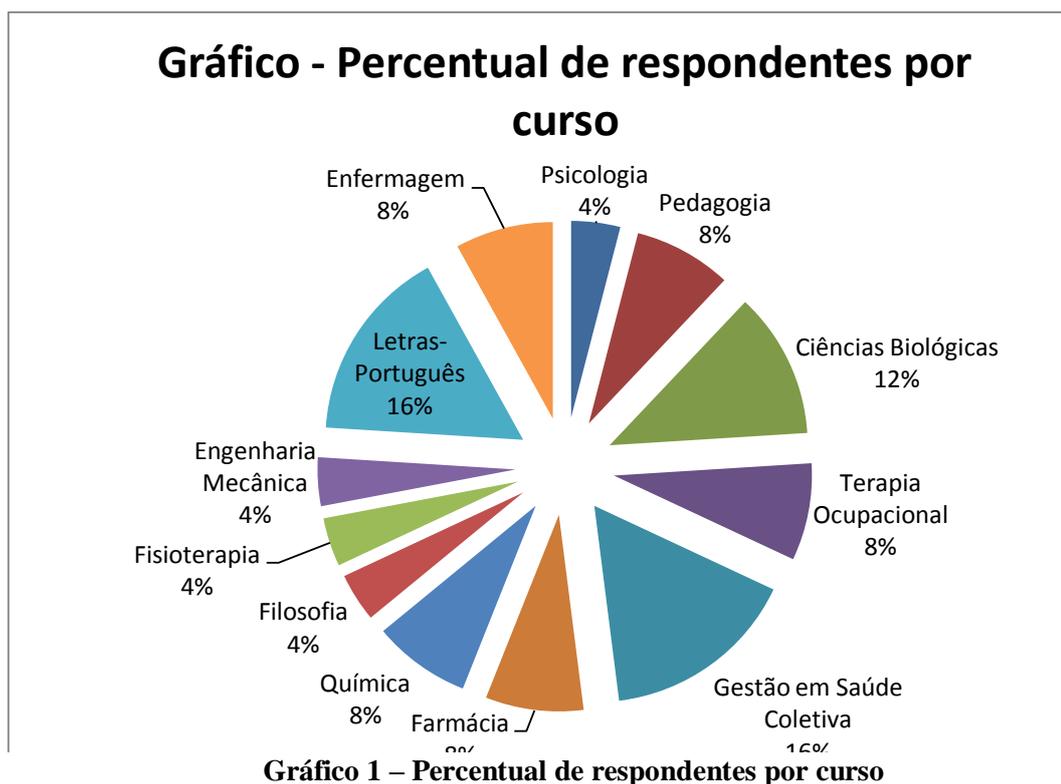
3.1 Questionários respondidos por estudantes das disciplinas

O primeiro procedimento nas turmas selecionadas foi a aplicação do questionário diagnóstico. Dessa etapa, participaram 49 estudantes, sendo 25 na turma de Psicologia da Educação e 24 na turma de Perspectivas do desenvolvimento humano. Além das turmas se

diferenciarem pelo objeto de estudo, elas também apresentam perfis diferentes. Na primeira, há uma concentração de estudantes do curso de Pedagogia, especificamente do primeiro semestre do fluxograma. A segunda acolhe diversos cursos por ser uma disciplina obrigatória a todos os cursos de licenciatura. No caso dessa turma, a maioria dos estudantes está do terceiro semestre em diante.

3.1.1 A turma de Psicologia da Educação

A turma de Psicologia da Educação tem 38 estudantes, desses 25 responderam ao questionário. É bem diversificada no que se refere aos cursos, pois tem graduandos de: Ciências Biológicas (3), Enfermagem (2), Engenharia Mecânica (1), Farmácia (2), Filosofia (1), Fisioterapia (1), Gestão em Saúde Coletiva (4), Letras- Português (4), Pedagogia (2), Psicologia (1), Química (2), Terapia Ocupacional (2).



A diversidade de áreas de formação é uma especificidade da disciplina. Isso pode enriquecer a pesquisa no sentido de permitir compreender como ocorre a aprendizagem e a avaliação nos diferentes cursos da universidade. Ao mesmo tempo, a experiência de aprendizagem e *feedback* vivenciada no contexto da turma pesquisada foi considerada

interessante no início da pesquisa no sentido de contribuir na formação acadêmica para além do objeto de estudo da disciplina de Psicologia da Educação.

Na primeira questão (Apêndice 1), o respondente listou três atividades/práticas de ensino consideradas, em sua opinião, mais efetivas para a aprendizagem nas disciplinas do ensino superior. O intuito dessa pergunta foi conhecer quais são as atividades pedagógicas de sala de aula mais recorrentes no ensino superior, para depois relacioná-las com as preferências dos educandos e com os processos de aprendizagem e de avaliação. As respostas foram variadas, porém, a maioria listou atividades e recursos que requerem uma participação mais ativa e dinâmica do educando, como pesquisa de campo, seminários, trabalhos, aulas práticas e teóricas, vídeos, filmes, slides, debates, leituras, discussão coletiva. Entre estas, seminários e pesquisa de campo foram as mais frequentes. Isso pode sugerir que o educando deseja ser ativo na aquisição de conhecimento, da busca, de experimentar e ter autonomia para se colocar na sala através de uma determinada teoria, conhecimento, informação.

A segunda questão verificou se os educandos recebiam retorno/comentários (*feedback*) dos/as professores/as acerca das atividades realizadas nas disciplinas que cursa e/ou cursou na UnB. A maioria dos estudantes informa que tem recebido *feedbacks* em suas atividades acadêmicas de forma inconstante, pois 88% respondeu “às vezes”; 8% disse que nunca recebeu retorno; apenas 4% respondeu que sempre recebem ou receberam *feedback* das atividades realizadas.

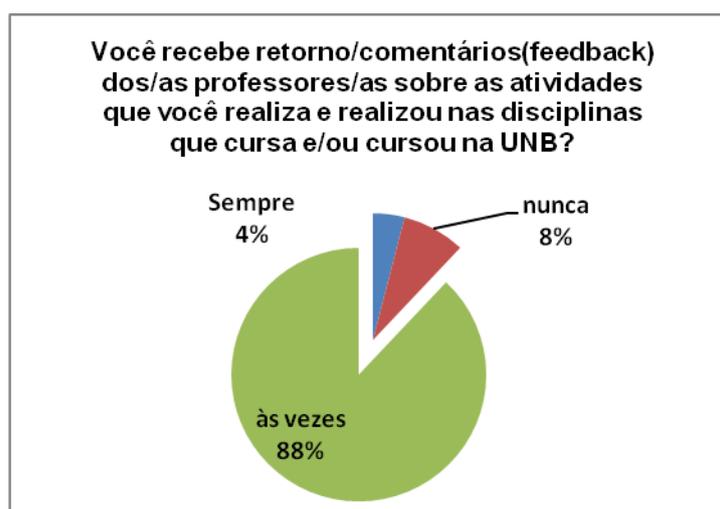


Gráfico 2 – Frequência de *Feedbacks* recebidos pelos educandos

A terceira pergunta está interligada com a segunda, pois ela pede para que o estudante que assinalou a alternativa “sempre” e/ou “às vezes”, explique como tem sido esse retorno. As respostas também foram variadas:

Ficha 7: Em forma de comentários e revisões passados de forma presencial e ou por redes sociais.

Ficha 13: Por meio de algoritmos computacionais que dizem onde o erro ocorreu, e a resposta certa.

Ficha 17: Geralmente o (a) professor (a) devolve as atividades indicando os erros e acertos.

Ficha 25 diz: Recebo retorno por meio de comentários por escrito na devolução de algumas provas e comentários orais ao final de alguns trabalhos de seminários. Esses retornos, no entanto, não costumam ser muito individualizados no sentido de que buscam mais apenas corrigir o que foi feito na atividade, do que dar conselhos acerca de como melhorar meu desempenho.

Alguns estudantes estão impregnados da racionalidade dualista, trazendo em suas falas o certo e errado, o ponto fraco e o forte. Outros veem o *feedback* como chance de aprendizagem. A surpresa está reservada para o *feedback* na rede social, o que reflete o cenário atual da sociedade, onde as redes sociais estão bem presentes na vida das pessoas, assim se tornando cada vez mais efetiva no que se refere a comunicação. Consideramos essa novidade algo muito interessante, porque é um meio de acesso rápido e consegue ter maior abrangência no quesito distância. Hoje em dia, as pessoas estão transitando em vários espaços pela conectividade que a internet possibilita. Tecendo outras considerações sobre a modalidade de *feedback* nas redes sociais, isso pode estar relacionada a uma educação que responde a lógica do mercado capitalista, pois estamos em uma sociedade de controle. A atual tríplice aliança, que representa a articulação entre tecnologia, comunicação e consumo, tem relação com a dinâmica capitalista e globalizada dos tempos atuais.

De acordo com algumas respostas, pode-se perceber que os professores tecem mais *feedbacks* quando acontece a atividade avaliativa de seminário, talvez seja pelo fato que há uma exposição maior do aluno. Sendo assim, o *feedback* tem acontecido e sido entendido de várias maneiras, como comentários escritos em atividades escritas,

comentários orais em seminários ou em rodas de conversas e trabalhos finais, nas redes sociais ou por e-mail, alguns estudantes se reportam ao *feedback* como apontador de erros e acertos, e dizem que os retornos são mais gerais, não detalhados, não personalizados, e outros dizem que essa resposta significa chance de refazer ou aprimorar, melhorar os próximos trabalhos.

Mais de dois terços dos estudantes consideram o *feedback* importante, o que permite fazer relação com a concepção de avaliação formativa, e que pode ser complementada nas respostas à questão seguinte. Na pergunta cinco, foi pedido que o estudante explicasse caso tivesse marcado “sim” ou “às vezes” comentar se o *feedback* à sua produção acadêmica pôde contribuir para a sua aprendizagem. Então 84% se pronunciaram afirmativamente.



Gráfico 3 – Importância do *feedback* para a aprendizagem

Os estudantes enaltecem a importância do *feedback* com respostas que remetem ao aperfeiçoamento para trabalhos futuros, identificação de dificuldades e correção, valorização do empenho acadêmico, sentimento de segurança para a realização de trabalhos posteriores, permite uma revisão do que foi feito, possibilita a melhora do rendimento acadêmico. Todas essas colocações balizam de maneira subjetiva o entendimento de *feedback* no ensino superior.

Na questão seguinte, acerca das preferências de avaliação, dos vinte e cinco estudantes, vinte e dois deles assinalaram no mínimo três tipos de avaliação. O gráfico 4 mostra que as preferências recaem nos testes e provas e participação em sala de aula, representando 15,30% cada uma delas. Isso sinaliza que os estudantes parecem preferir instrumentos de verificação de aprendizagem. No caso da participação em aula, não fica claro a qual tipo de participação, se é na realização de exercícios ou na discussão oral, que envolve mais interações.

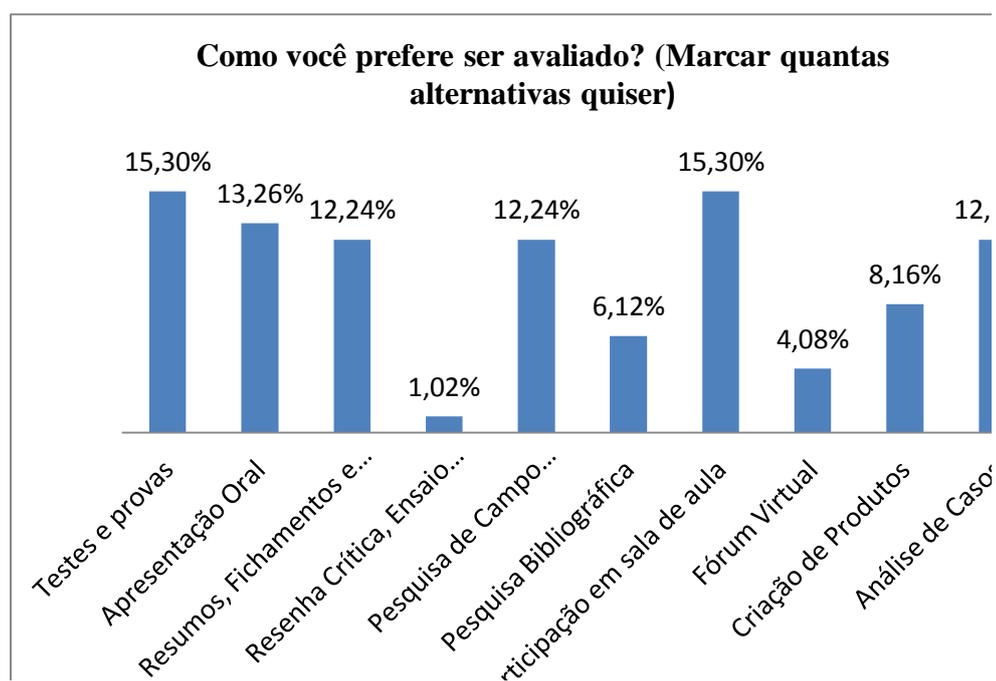


Gráfico 4 – Preferência de avaliação

Todos os quesitos da questão foram assinalados em maior ou menor grau. É possível que os professores universitários têm utilizado vários recursos de aprendizagem em sala de aula. Mas também, é possível que os estudantes tenham marcado práticas que desejariam ver com mais frequência na sua trajetória universitária. Algumas das atividades que foram marcadas, como apresentação oral, estudo de caso, participação em sala e pesquisa de campo está relacionada a um perfil de educando que precisa construir o seu repertório acadêmico com escolhas, que é permitido o diálogo entre o docente e discente de forma mais horizontal, há uma preocupação com a relação teoria e prática e formas de interação. Parece haver, pelos itens marcados, o desejo do estudante de ser mais “autônomo” ou participante. Pois a apresentação oral com 13,26%, pesquisa de campo

12,24%, criação de produtos 8,16%, respaldam um comportamento ativo, pesquisador e colaborador no que se refere à aprendizagem.

Essa questão contrapõe à educação bancária colocada por Paulo Freire, pois apesar de existir, porém com outra perspectiva, outro caminho porque existe um especialista na sala de aula que vai depositar algo para os alunos, mas esse recebimento de conhecimento, conteúdo, informação não é feito de maneira automática, uma vez que o estudante dá uma mexida nesse conhecimento quando se é colocado numa referência dialógica, e eles podem enaltecer esse conhecimento através de experiências do cotidiano, sendo as de cunho pessoal e/ou coletivas e isso estabelece que o estudante seja o autor de sua aprendizagem significativa.

A questão sete é aberta e pergunta como o respondente considera que o seu professor de ensino superior sabe se houve aprendizagem. Foi elaborada com o intuito de perceber a visão do estudante sobre a relação entre ensino e avaliação sob a ótica do professor. De acordo com as respostas, o professor sabe que o educando aprendeu quando este participa em sala de aula, quando tem fluidez e segurança em apresentar um conteúdo, e quando tira boas notas nas provas e trabalhos. Isso demonstra que o professor é visto pelos respondentes um pouco diferente da concepção bancária. Parece que as atividades conferem atividades mais que dinamizem a aprendizagem, em que o professor passa de transmissor para colaborador e requer do educando voz, participação, engajamento no contexto escolar, comunicação efetiva e com significados. Para exemplificar, abaixo algumas respostas.

(a) Desempenho oral:

Quando eu contribuo para as aulas; quando apresento bons trabalhos; quando trago novas informações/comentários acerca do assunto. (Ficha 11)

Participar das aulas efetivamente. (Ficha 18)

Há participação frequente nas discussões com levantamento de questões importantes; a apresentação de um seminário é feita com aprofundamento e domínio do conteúdo. (Ficha 25)

(b) Desempenho escrito:

Consigo me expressar bem na prova; consigo discutir e escrever sobre um assunto. (Ficha 3)

O resultado obtido na prova é bom, em especial se for dissertativa (Ficha 25)

Ter bons resultados nas avaliações. (Ficha 18)

É possível observar dois focos: aprendizagem com foco na compreensão, expresso na ideia de “contribuo para as aulas”, “comentários acerca do assunto”, participar discussão; levantar problemas, “aprofundamento”, “expressar bem, discutir e escrever sobre um assunto”. Por outro lado, há questões cujo foco é o acerto: “Sou questionada e sei responder sobre o assunto” (Ficha 11) ou “quando ele me pergunta algo sobre o que foi ministrado e eu sei responder corretamente” (Ficha 14)

A última questão do questionário é também aberta e explora o significado de aprendizagem para o respondente, que tinha que completar a frase “Para você, **aprendizagem** é ...” Houve espaço para o educando colocar-se e dar mais visibilidade à sua subjetividade. De forma geral, para os respondentes, a aprendizagem está relacionada com a experiência que envolva os sentidos e um conhecimento ligado à vivência próxima.

Ficha 4: Ouvir, ler alguma coisa e admitir um sentido àquilo.

Ficha 9: Entender o que foi dado pelo professor e possuir um conhecimento maior dos estudos e do que foi aprendido para o resto da vida, mesmo que algumas coisas se percam, o verdadeiro conhecimento fica.

Ficha 11: Aprendizagem é o que ocorre quando se assimila um conteúdo sem necessidade de decorar. Basicamente é estar em uma conversa com o educador (ou qualquer outro que possa trocar conhecimento) e compreender o que o outro fala.

Ficha 15: ter coragem e determinação de fazer uso do seu próprio entendimento.

Ficha 21: Adquirir conhecimentos relevantes para a vida pessoal e profissional.

Nas respostas parece dominar uma compreensão de aprendizagem na perspectiva de assimilação e apreensão de um conteúdo, o conhecimento como algo externo, contradizendo a sugestão de autonomia que foram sinalizadas anteriormente. É uma exceção a resposta da ficha 15, que parece sugerir uma perspectiva de uma aprendizagem mais ativa, em que o educando se envolve na construção do seu entendimento.

3.1.2 A turma de *Perspectivas do desenvolvimento humano*

A turma de *Perspectiva do desenvolvimento humano* tem 42 estudantes, desses 24 responderam ao questionário. Essa turma é composta somente por graduandos de pedagogia, para quem a disciplina é obrigatória. Atende aos educandos do primeiro semestre do fluxograma, portanto, estudantes que estão, em sua maioria, iniciando a vida acadêmica.

Para tanto, pesquisar uma turma nova de inserção no nível superior, o método e formato acadêmico, faz com que possamos aferir com mais clareza qual é a bagagem que esses novos estudantes tem do *feedback*, assim, a finalidade está em caracterizar o *feedback* a partir de uma percepção anterior, ou seja, como era feito, se era realizado e como realizado esse retorno na educação básica, para então, verificar seu real efeito na passagem do nível médio para o nível do superior.

A primeira pergunta (Apêndice 2) foi para que listassem três atividades/práticas de ensino que considerassem mais efetivas para a aprendizagem. O intuito de tal pergunta era verificar quais eram as principais atividades dadas em contextos escolares anteriores dos estudantes. As respostas foram semelhantes, pois a maioria colocou respostas, como leituras individuais, seminários, debates, trabalhos coletivos.

A partir das respostas, as experiências práticas de ensino advindas do ensino médio ou contextos escolares anteriores não estão distantes do que acontece no ensino superior, pois na universidade há a carga de leitura aumentada e mais aprofundada, específica e além disso os debates norteiam o fazer acadêmico. O conhecimento científico traz a interação com teorias e a compreensão dos fenômenos sociais e da natureza requer um envolvimento na construção do conhecimento de forma diferenciada.

Para os educandos do primeiro semestre, o *feedback* tem acontecido, porém de maneira menos expansiva e frequente do que na experiência dos educandos da outra turma, que já estão há três ou mais semestres na universidade. A pesquisa demonstra que 16, 66% dos estudantes nunca tiveram contato com esse retorno. Essa porcentagem é o dobro comparado aos estudantes da Psicologia da Educação. Estes têm mais tempo de universidade e 8% respondeu que nunca havia recebido *feedback*. Entretanto, é interessante observar que na categoria “sempre” e “às vezes”, quando somados os valores, em ambas as turmas há aproximação.

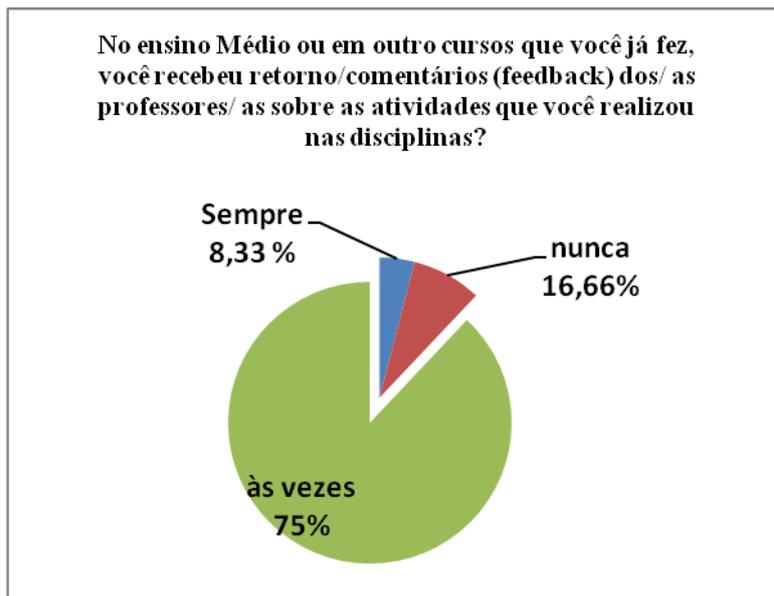


Gráfico 5 – Feedback recebido pelos educandos no Ensino Médio

A terceira questão está interligada com a segunda, pois pede a resposta do estudante de maneira mais detalhada, perguntando como foi dado esse retorno. Ao contrário da turma de Psicologia da Educação, é dominante entre as respostas o *feedback* como elogios, dicas, críticas construtivas e negativas.

Na questão seguinte, é pedido para que o educando relacione o *feedback* à aprendizagem. Semelhante às respostas da outra turma, mais de três quartos, representando 82,60%, respondeu que sim, o *feedback* é importante para a aprendizagem.

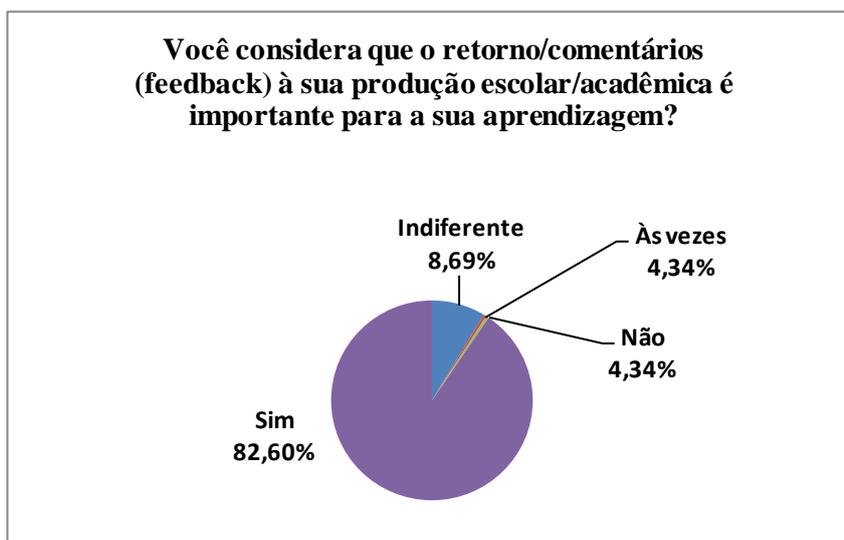


Gráfico 6 – Importância do feedback para a aprendizagem

Na questão cinco, o educando deve explicar como o retorno e/ou comentários à sua produção acadêmica pode contribuir para a sua aprendizagem. A maioria dos respondentes acredita que o *feedback* é um incentivo, orientação, possibilidade de diálogo, estímulo. Há um destaque para as respostas de caráter formativo, como “Comentários e retornos me fazem refletir de como estou, se estou me dedicando ou se preciso me esforçar mais. E também me estimulam” (Ficha 15).

Dos 24 respondentes, 18 assinalaram pelo menos três tipos de avaliações . Comparando o gráfico com o da turma de Psicologia da Educação, esse apresenta mais variações. No entanto, a participação em sala de aula liderou o gosto dos estudantes com 19,80%, e em seguida com 14,85% na preferência deles, ainda impera o modo tradicional de avaliar que é por meio de provas e testes, e em terceiro lugar fica a apresentação oral, em quarto com 11,88% ficam os resumos, fichamentos e sínteses das leituras, e as menores porcentagens de maneira mais harmoniosa outras avaliações se apresentam, como pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica, ambas com 7,92%; análise de casos ocupa a penúltima posição com 6,93%, e por fim resenha crítica, ensaio crítico, fórum virtual e criação de produtos, com 5,94% cada um deles, representando avaliações menos efetivas no gosto do universitário iniciante.

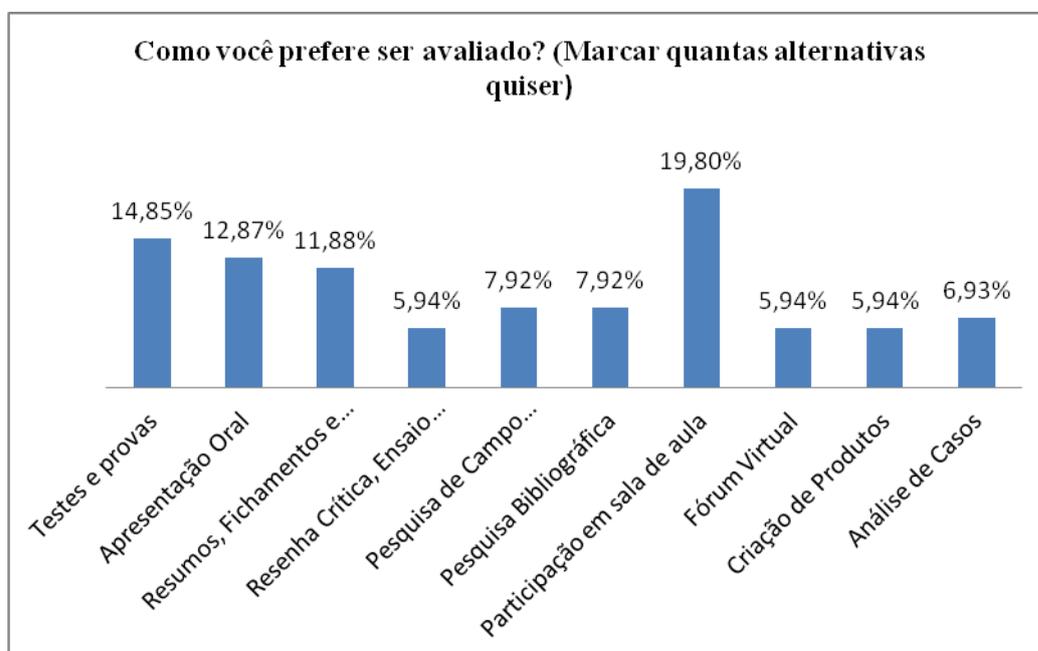


Gráfico 7 – Preferências de avaliação

Esse gráfico representa uma mudança na dinâmica da relação de ensino aprendizagem, pois se antes os educandos eram meros instrumentos de reprodução de conhecimento, hoje ele têm em seu comportamento autonomia para se colocar nos espaços escolares, hoje se debate com mais liberdade, e isso requer um espaço de identidade construída por lutas. Assim, o estudante tem sido mais ouvido e o diálogo faz toda diferença quando se quer uma educação mais democrática e digna.

A questão sete vem aferir como o professor sabe que o aluno aprendeu a partir da visão do estudante. As respostas dos estudantes dizem muito sobre participação em discussões em sala de aula, entrega de trabalhos bons, atenção redobrada/aguçada.

Finalmente, a questão oito solicitou ao respondente explicar o seu significado de aprendizagem. As respostas foram variadas, e alguns explicaram com mais detalhes tal pergunta. As respostas mais frequentes foram: aquisição de conhecimento, colocar em prática o que foi aprendido, desenvolver capacidade crítica e mudança de comportamento. As respostas puderam ser agrupadas em duas categorias principais. A primeira, a aprendizagem como construção de conhecimentos: “O conhecimento construído entre o professor e aluno, o aluno e os outros colegas. Não um conteúdo imposto a um aluno pelo professor” (ficha 23). A segunda categoria refere-se à aprendizagem como experiência e mudança: “Desenvolver capacidade crítica, desenvolver percepções e sensibilidades; estimular o olhar ao redor de si e do mundo; trocar com os outros e com o mundo, experiências, gestos, interesses, olhares, tudo. É buscar sempre mais, é incorporar e transformar o que já foi dito, experimentando, pensando” (ficha 2).

As turmas pesquisadas não apresentam muitas discrepâncias no que se refere aos tipos de avaliação e aprendizagem, as visões dos estudantes de ambas as turmas são harmônicas e se aproximam bastante quando caracterizam a aprendizagem e quando discorrem das atividades avaliativas. Contudo, com as questões que se referem especificamente ao *feedback*, elas apresentam diferenças que marcam o perfil de cada turma, pois o *feedback* é visto sob perspectivas diferentes, para a turma de Perspectiva do desenvolvimento humano esse instrumento é visto como elogio, dica, apontamentos bons e ruins, e para a Psicologia da Educação ele é representado de maneira mais sistêmica e estruturado, ademais, funciona como orientador, onde críticas vão fazer parte de sua essência. Essa diferença tem a ver com o tempo em que cada turma carrega consigo na universidade, até porque uma turma é para iniciantes e a outra já tem um pouco mais de bagagem acadêmica.

3.2 Entrevista com monitores das disciplinas

Os monitores são vozes importantes e interessantes na pesquisa, pois eles se tornam coautores no processo de alimentar o *feedback*, uma vez que o fomenta junto do professor de maneira independente, porém seguindo critérios de maneira estruturada e organizada. Esse participante precisa ter sido estudante da disciplina antes de exercer a monitoria, e isso faz com que ele tenha propriedade nos conteúdos específicos e também conheça o trabalho do professor, favorecendo que o monitor também avalie o estudante com certa autonomia que se tem na docência. Ademais, tal experiência faz com que o estudante monitor se aproxime cada vez mais da sua profissão, porque avaliar faz parte do fazer da docência.

O questionário aplicado aos monitores é composto por duas partes totalizando 14 perguntas, a primeira contém informações pessoais e acadêmicas, e a segunda contempla questões sobre a monitoria. Foram abordados 10 monitores, porém tivemos 7 respondentes.

A primeira parte é composta por três questões, a primeira pergunta a idade, a segunda pergunta sobre qual disciplina o educando foi monitor, e a última pergunta qual foi o semestre que ele foi monitor.

Os monitores têm idades variadas, que vai de 20 aos 35 anos, seis deles estão realizando o seu curso pela primeira vez, e uma já é formada, a maioria deles são do curso de Pedagogia totalizando 6 monitores, e apenas uma é do curso de Psicologia. Dois deles foram apenas uma vez monitor, e os outros cinco foram duas ou até três vezes monitores das disciplinas. Todos eles foram monitores da Disciplina Psicologia da Educação, porém um deles além de ser monitor da disciplina supracitada foi também da disciplina Perspectiva do Desenvolvimento Humano. A segunda parte do questionário é composto por 11 perguntas, que tiveram o intuito de aferir a atuação do educando como monitor, sua participação na relação de ensino e aprendizagem dos educandos de nível superior, e perceber como o educando-educador percebe a avaliação no contexto do ensino superior.

Para tanto, a primeira pergunta dessa parte foi sobre o fazer do monitor, então foi pedido para que descrevesse as atividades realizadas nas turmas que foi monitor. O objetivo dela foi verificar quais eram as atividades pontuais que estavam sendo realizadas e quais delas estavam sendo acompanhadas pelo monitor.

As atividades que eles mais citaram foram: *feedback*, seminários (eles orientavam como teria que ser um seminário, tirando dúvidas), verificação de leitura (verificar as ideias e compreensão do educando a partir dos textos de referência da disciplina), resumos de obras, relatórios, resenhas e protótipos (projeto de criação a partir da aprendizagem tida em sala). Assim, é o que colocam os monitores sobre tal questão:

Monitor 2: As atividades avaliativas foram: relatórios (resumo) sobre o livro estudado durante o semestre, uma resenha crítica e no final os alunos desenvolveram um protótipo.

Monitor 5: As avaliações eram feitas através das verificações de leitura, nas quais o aluno deveria ler os textos e relacioná-lo com alguma situação que se encaixava no contexto, como aprendizagem, motivação e etc. Em alguns semestres utilizava-se também de seminários ou resenhas como instrumentos de avaliação. Ao final do semestre, a turma se dividia em grupos para elaborar um protótipo que utilizava de tudo o que foi aprendido ao longo do semestre.

Na segunda pergunta foi questionado sobre a participação do monitor nas atividades avaliativas. O intuito desta foi aferir a participação direta ou de acompanhamento do próprio fazer pedagógico do monitor. As respostas mais suscitadas foram sobre a elaboração de *feedbacks*, ler trabalhos, acompanhamento do educando através de apontamento sobre o que escrevia acerca dos textos cobrados, ajudar o professor. Assim, elucida os participantes abaixo:

Monitor 1: Busco sempre participar de todas as atividades avaliativas para acompanhar o aluno em seu desenvolvimento, buscando sinalizar seu progresso, auxiliando-o no que for preciso.

Monitor 5: A minha participação nas avaliações se deu a partir das realizações de *feedbacks* aos alunos.

Monitor 6: Enriquecedora, me senti de fato professora, podendo avaliar a escrita e as ideias abordadas. De uma maneira bem sutil, pude dar algum retorno, como “dicas” para uma próxima atividade.

Interessante perceber a colocação do monitor 6, pois o educando se torna educador com a prática de ser monitor, ele ganha uma certa autonomia e segurança ao avaliar outros educandos, então, para o universitário isso é uma experiência pontual de ser professor.

A questão 6 faz a seguinte pergunta: o que significou a monitoria no que se refere à realização de *feedbacks* às atividades avaliativas (desafios, demandas e benefícios para

você)? Essa questão teve o objetivo de saber o que significa o *feedback* de maneira subjetiva para cada um, queríamos saber a validação desse instrumento para além do fazer do monitor, enfim tentar abarcar as aspectos que tal avaliação refletiu na formação acadêmica do educando monitor. Assim respondem os monitores abaixo:

Monitor1: A monitoria sempre é muito significativa para mim. Na minha formação, ela me passa uma responsabilidade, me trazendo a prática de um professor em si. É um desafio e uma responsabilidade muito grande avaliar, de forma geral. Porém, o *feedback* nos dá uma liberdade maior de avaliar, pois nos proporciona um “diálogo” com o aluno, sinalizando o que se pode melhorar, buscando levar esse aluno a uma maior compreensão e a um progresso em relação aos conceitos e a disciplina de forma geral.

Monitor 4: Participar da monitoria me trouxe grandes benefícios, foi uma das primeiras atividades relacionadas a docência que participei. Tive acesso a diversas respostas referente a mesma pergunta e isso me oportunizou aprendizado, enriquecendo ao mesmo tempo os meus *feedbacks*.

Monitor 5: Inicialmente me pareceu uma tarefa complicada, pois a realização do *feedback* exige muita cautela do avaliador para que os efeitos do mesmos não fossem ocorridos de forma negativa. Para realizar o *feedback* era necessário a leitura prévia dos textos e o entendimento e domínio dos mesmos. Por isso, acredito que essa experiência me proporcionou uma considerável carga de conhecimento que até então, até mesmo quando cursei a disciplina, eu não tinha.

Monitor 6: Acho que melhor que escrever, foi para os alunos ter essa resposta rápida do que eles produziam. Muitos devem imaginar, “ah, vou escrever qualquer coisa porque a professora nem vê, são muitos alunos e ela não terá tempo” e se surpreendem quando veem um comentário detalhado sobre a atividade, e a partir daí existe a possibilidade de crescimento, de evolução dessa atividade escrita e da parte crítica também. Às vezes, ele observa a opinião do monitor que deu o *feedback* e não concorda com a sugestão, e faz um trabalho mais elaborado, rico em argumentos para se fazer entender. Aquela ideia que ficou vaga para o monitor na correção vem mais cheia de argumentos na próxima atividade.

Monitor7: Os *feedbacks* foi de grande valia para minha aprendizagem, pois não estava apenas avaliando um texto de um aluno e sim observando a construção de seu trabalho e a importância que o estudante dá para cada atividade realizada. Em cada trabalho que eu avaliava, era mais fácil perceber os erros cometidos pelos alunos e poder emitir um *feedback* que pudesse ajudá-lo em sua próxima atividade.

Na questão 7, foi questionado se o *feedback* favorecia a aprendizagem do estudante. O intuito dessa pergunta era verificar se esse acompanhamento constante do desempenho acadêmico favorecia uma aprendizagem significativa no olhar do monitor.

Todos responderam que o *feedback* favorece sim a aprendizagem do educando. Eles se reportaram sobre a importância do próprio educando ter ciência do seu próprio desenvolvimento, o que pode ser melhorado diante da capacitância dele, enfim, todas as respostas indicaram que o *feedback* significa progresso, mudança diante daquilo que foi proposto de maneira processual. Assim, respaldam os monitores abaixo:

Monitor 2: Sim, o *feedback* ajuda o aluno no seu desenvolvimento, pois é um retorno que todo professor deveria dar ao seu aluno, para que ele consiga aproveitar melhor a disciplina e aprender mais.

Monitor 4: Com certeza o *feedback* favorece a aprendizagem. Partindo da perspectiva construtivista nem sempre uma determinada parte do texto é significativa para o aluno de forma que ele não a considera como pertinente, e assim não faz apontamentos no texto/resposta. O *feedback* possibilita desenvolver e significar novos aspectos do texto para o aluno.

Monitor 5: Sim. Através do *feedback* o aluno pode perceber seus erros para que numa próxima vez os melhore e também percebe aquilo que ele fez melhor. Assim, a tendência é que o aluno busque cada vez mais meios para que seus trabalhos melhorem.

Monitor 6: Sim, pois promove o aprimoramento de diversas competências (escrita, argumentação, aceitação a críticas e sugestões e etc).

Monitor 7: Com certeza! Por meio do *feedback* o aluno sabe qual ponto ele não precisa melhorar.

A pergunta oito faz o seguinte questionamento: Você observou alguma mudança no desempenho acadêmico após os *feedbacks* dos estudantes que você acompanhou? De que maneira?. Tal pergunta teve o objetivo de verificar se o avaliador monitor está atento às possíveis mudanças, e quais foram os aspectos pontuais que mudaram no decorrer da disciplina no desempenho acadêmico do educando. As respostas abaixo, elucidam tal questionamento.

Monitor 1: Sim, é notável o quanto os alunos “crescem” com os *feedbacks*. Eles recebem de forma construtiva. Percebem o que precisam melhorar e vão evoluindo no seu desempenho de forma geral.

- Monitor 2: Sim, no decorrer do semestre pude perceber a evolução das ideias dos alunos, e seu envolvimento com as atividades propostas, no final do semestre todos desenvolveram um excelente protótipo.
- Monitor 3: Sim, muitos deles começaram a mudar em relação as sugestões que dávamos. Um dos meus principais comentários era em relação ao excesso de ideias e pouca argumentação a respeito das mesmas. Nos textos seguintes percebia que os alunos buscavam enxugar a quantidade de ideias e aprofundar melhor nas já mencionadas.
- Monitor 5: Sim. Em textos de alguns alunos sempre notava a falta de profundidade e posicionamento crítico, sendo assim, nos *feedbacks*, pedia para que se atentassem a esses pontos. Após a realização de alguns *feedbacks* percebi que esses alunos buscaram ir além daquilo que o texto apresentava e acrescentavam com suas reflexões carregadas de experiências enriquecedoras.
- Monitor 6: Diversas, lembro de letras feias, textos sem pontuação e ideias que começavam e não fechavam, eram eternas. Quando o aluno entende que está sendo avaliado ele se dedica mais, capricha mais no conteúdo e na forma.
- Monitor 7: Sim, no início do semestre, os textos eram construídos de qualquer jeito e no decorrer das aulas houve uma melhora significativa, como mais interesse sobre o assunto que estava sendo estudado.

Na questão 9, foi perguntado como o estudante do ensino superior deveria ser avaliado para verificar a sua aprendizagem. Essa pergunta engloba dois agentes do contexto acadêmico que se confluem, pois investiga o avaliador que é o monitor e o avaliado que é o educando. As falas abaixo, respondem tal questão:

- Monitor 1: Eu gosto dessa forma de avaliação dos *feedbacks*. Não concordo com as “provas” tradicionais, pois são muito conservadoras e desgastantes.
- Monitor 2: Isso é muito complicado, pois o que é fácil para um é difícil para o outro, então, considero que o professor deve ter várias avaliações para que nenhum aluno saia prejudicado, acredito que seminários e resenhas são boas forma de avaliação.
- Monitor 3: Isso vai depender do formato da disciplina. Em geral pela participação ativa nas aulas e nas construções feitas, como resenhas, artigos, trabalhos individuais ou em grupo, etc.
- Monitor 4: Acho que os alunos deveriam ser avaliados em suas exposições escritas, orais. Para aprender os alunos devem ser corrigidos com um *feedback*. Não adianta apenas dar uma nota baixa para o aluno, é fundamental que ele tenha um *feedback* do que falta ou onde deve melhorar para assim aprender.
- Monitor 5: Acredito que o *feedback* seja um excelente instrumento de avaliação.

Monitor 6: acho que entre as diversas maneiras de avaliação, a mais interessante são as rodas de conversa, pois o ambiente é descontraído e se ocorrer em grupos menores todos terão tempo para falar. As pequenas produções ao longo do semestre também são interessantes, pois tiram a tensão de uma prova escrita que ocorre em um só dia e a ideia de que se você não for bem já era.

Monitor 7: Sou contra avaliação por meio de provas escritas! Os alunos devem ser avaliados diariamente em sala de aula, e através das atividades realizadas pelo professor.

Na pergunta dez o monitor foi questionado sobre como deve ser feito o *feedback* considerando a sua experiência. O objetivo dessa pergunta é fazer com que o monitor reflita sobre a sua própria prática, até porque ele segue certos critérios para dar o *feedback*. Essa pergunta é aberta, justamente, para ver se o que eles fazem na prática condiz com seus próprios desejos e/ou intencionalidades. Para clarificar tal questionamento, abaixo estão seus posicionamentos:

Monitor 1: O *feedback* deve ser realizado com cautela, de forma que busque auxiliar, dar um maior suporte ao aluno, e não simplesmente criticar.

Monitor 2: À medida em que as atividades forem realizadas o professor deve fazer o *feedback* e também quando houver uma mudança de tema de estudo, para que o aluno consiga acompanhar o desenvolvimento da disciplina.

Monitor 3: O *feedback* precisa ser realizado após as atividades propostas pelo professor. Acredito que também exista um *feedback* ao decorrer da aula, que consiste nos comentários pautados feitos pela professora

Monitor 4: O *feedback* deve ser realizado de forma sutil sem expor o aluno. Acho legal um monitor dar uma opinião também, pois possibilita o aluno pensar a possibilidade de correção estar errada, e assim desejar defender seu ponto de vista. Quando um professor doutor aponta o erro acredito que ele [o educando] já entende como errado e ponto final, pois ainda há muitos alunos “bancários”.

Monitor 5: O *feedback* deve ser realizado com bastante cautela, sendo ele positivo ou negativo, pois é a partir dele que o aluno buscará maneiras de aperfeiçoamento em seus trabalhos acadêmicos e, conseqüentemente o aluno buscará mais informações proporcionando então uma aprendizagem significativa para ele. A pessoa que dá o *feedback* para o aluno também deve ter aquele assunto esclarecido para que equívocos não sejam cometidos devido a falta de conhecimento.

Monitor 6: No geral, acho que o *feedback* tem que ser rápido, entregou a atividade em uma semana na outra ele já tem que estar pronto. Deve ser escrito para que não haja

nenhum constrangimento. Deve se ter claro os objetivos que estão sendo avaliados no *feedback*.

Monitor 7: O *feedback* deve ser uma ferramenta para estimular o educando na execução de suas atividades, apontando sempre o que se pode ser melhorado e não apontando erros.

A maioria dos monitores explanam em seus posicionamentos cautela e cuidado com a *feedback* corretivo, ou crítico. Cautela quer dizer cuidado na avaliação, pois o *feedback* não pode desfavorecer o aluno, no sentido de expô-lo depreciativamente, apontando somente erros. Mas, sim deve ser instrumento contínuo e cuidadoso voltado para favorecer a aprendizagem do educando. Parecer haver um receio dos monitores quando o *feedback* aponta somente os erros sem sinalizar as possibilidades de melhora, de construção da aprendizagem.

Outro ponto a ser destacado é o do monitor quatro quando menciona a participação do monitor. Para ele, é importante oferecer pontos de vistas diferentes, inclusive como forma de possibilitar ao educando uma liberdade para também se posicionar diante dos argumentos. O monitor pode ser visto pelo educando como um par com quem pode debater e até questionar posicionamentos, diferentemente da relação que teria com o professor.

Na pergunta onze, foram pedidas aos monitores sugestões para a melhoria do sistema de *feedbacks* concedido pela professora da disciplina. O objetivo dessa questão é dar espaço ao monitor para críticas, pois como avaliador deve estar seguro da sua prática, a fim de melhorar a contribuição para aprendizagem. A maioria das respostas foi pouco produtiva no sentido em que todos os monitores apreciam a realização de um *feedback* “estruturado” e se limitaram a informar que “até então não encontrei um melhor em minha experiência acadêmica” (Monitor 1). Entretanto, vale a pena destacar os dois monitores que fazem as seguintes considerações:

Monitor 3: [...] Seria legal se pelo menos nas atividades mais importantes a professora pedisse um *feedback* do *feedback*, pedindo que os alunos falassem a respeito dos comentários e das dicas dadas.

Monitor 7: [...] foi com ela que aprendi a elevar a autoestima do aluno. Antes de trabalhar com ela, eu era muito crítica!

A última parte do questionário contempla as experiências acadêmicas do monitor e está composta por três perguntas. A pergunta doze tem o intuito de verificar as atividades avaliativas no ensino superior.

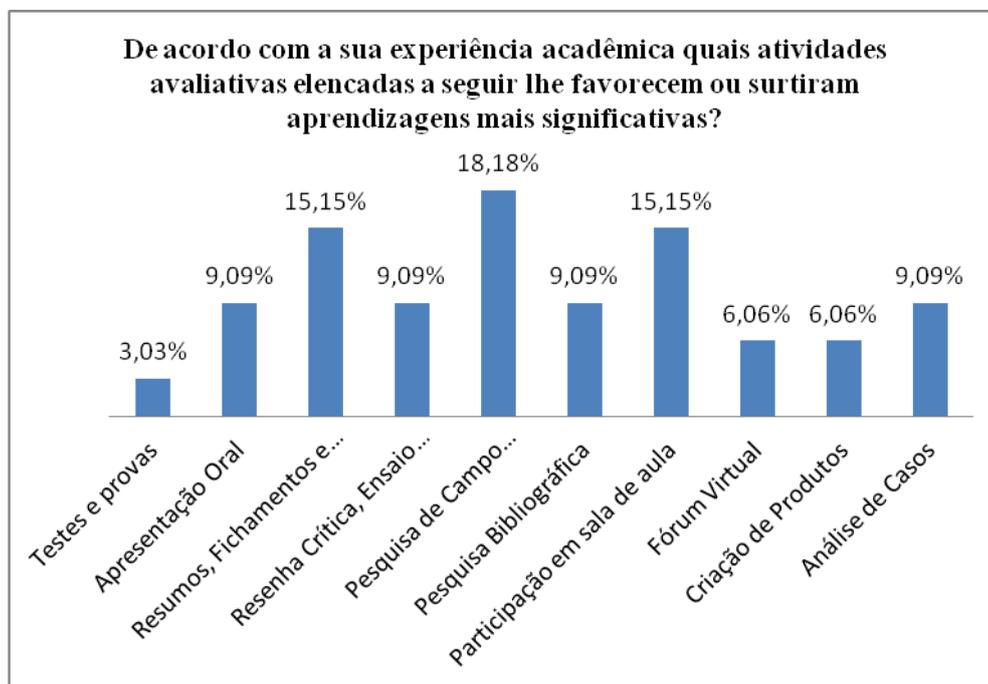


Gráfico 8 – Atividades avaliativas e aprendizagem significativa

Junto à questão, foi solicitada uma explicação, porém somente um monitor respondeu: “Gosto muito de atividades que me treinem a escrita. Todavia, acredito que resenhas, resumos e fichamentos têm que emanar de conteúdos muito bem trabalhados em sala de aula. Atividades referentes a temas que não foram previamente trabalhados podem ser comprometidas” (Monitor 3).

A pergunta treze está entrelaçada com a anterior, uma vez que investiga se atividades supracitadas foram acompanhadas de um *feedback* e como foi realizado. Essa pergunta tem o intuito de verificar qual é o grau de contato que o monitor tem com o *feedback* fora das atividades de monitoria da disciplina pesquisada, uma vez que ele é um educando da universidade e como vivenciou a avaliação nas diversas disciplinas com as quais teve contato. Os depoimentos a seguir são ricos em relatos específicos que permitem visualizar as múltiplas relações entre *feedback*, motivação, aprendizagem.

Monitor 1: Sim. Alguns *feedbacks* não proporcionam o retorno que deveriam proporcionar. Já houve vezes em que fiz o trabalho do conteúdo errado, ou tive outro ponto

de vista que não era o que o professor queria e ao invés de receber um retorno em relação ao que foi feito. Recebi apenas críticas e notas baixas, o que com certeza somente me desmotivou.

Monitor 2: No meu caso só as pesquisas de campo. Ao final de cada visita a professora que ministra a disciplina faz uma série de considerações e até mesmo faz algumas considerações, e até mesmo faz algumas considerações que às vezes nós alunos não percebemos.

Monitor 3: Em algumas matérias sim, em outras não. Alguns professores escrevem sugestões ao longo do texto, ou ao final, circulam erros ortográficos, etc. Em poucas matérias o professor ofereceu *feedback*.

Monitor 4: Quanto às resenhas e artigos, o *feedback* que tive, de alguns professores foi o apontamento do erros e a oportunidade de refazer a tarefa. No entanto isso nem sempre acontece, fiz uma prova e não fui muito bem, mas não sei onde errei. Nas avaliações orais há sempre interrupções dos professores e alunos, e assim sempre vamos aprendendo, trocando saberes.

Monitor 5: Ao longo desses semestres em que estou na Universidade, foram poucos os professores que davam *feedbacks* para os alunos, e mesmo esses eram apresentados de forma superficial, com poucas palavras e ressaltava principalmente os erros. A grande maioria dos professores nem devolvem os trabalhos nem tampouco dão um *feedback* individual para o aluno, o máximo que fazem é um comentário sobre o desempenho geral da turma.

Monitor 6: Depende do professor, cerca de um professor por semestre faz uso de *feedback*, geralmente os que tem uma quantidade boa de monitores e utilizam o moodle. Nunca ocorreu *feedback* em provas, no restante sim.

Monitor 7: As atividades destacadas foram essenciais, mas nenhuma delas foram acompanhadas de *feedbacks*.

Pelas repostas obtidas fica nítido que o *feedback* não é dado com constância e na maioria das vezes aponta mais erros do que os aspectos a melhorar. Os monitores consideram as práticas de *feedback* em suas experiências superficial por fornecer colocações breves, e também não é algo planejado e oferecido minuciosamente pela maioria dos professores das disciplinas.

O questionário provoca uma autorreflexão sobre o processo de aprendizagem. Questiona se houve aproveitamento dos *feedbacks* que recebeu para a própria aprendizagem e como foi esse aproveitamento. Algumas respostas abaixo, para exemplificar tal questão.

Monitor 1: Com os *feedbacks* negativos que já recebi, houve apenas uma imensa desmotivação.

Monitor 2: Sim, pois as considerações da professora me ajuda muito na hora em que vou escrever meus relatórios de campo, pois faço mais considerações, e ter um outro olhar sobre determinada situação.

Monitor 3: Sim. Acho que seja essencial para o aprimoramento saber o erro que está cometendo.

Monitor 4: Sim. Houve aproveitamento, mas nem sempre o *feedback* é uma prática dos professores.

Monitor 5: Acredito que se o *feedback* fosse utilizado com mais frequência os resultados seriam mais positivos. Como já afirmei, em minha vida acadêmica quase não recebi *feedbacks*, mas os poucos que recebi foram proveitosos, pois tive clareza em quais aspectos eu precisava melhorar.

Monitor 6: Aprimoramento de competências e conhecimentos gerais.

3.3 Segundo questionário com educandos da disciplina Psicologia da Educação

O penúltimo instrumento aplicado para a disciplina Psicologia da Educação é composto por três perguntas. Essa etapa investigativa teve como foco principal verificar se e como o *feedback* realizado no contexto da disciplina tem contribuído para um melhor rendimento acadêmico. Oito educandos responderam o questionário, cinco deles são homens e três são mulheres, com idade de dezoito a 32 anos. Os respondentes são de cursos também variados, a tabela abaixo explica essa variação e semestre correspondentes.

Tabela 1 – Participantes da segunda etapa do questionário

Educando	Idade	Curso	Semestre	Sexo
Educando 1	24	Ciências Biológicas	4º	Masculino
Educando 2	21	Pedagogia	3º	Masculino
Educando 3	19	Letras Português	2º	Feminino
Educando 4	20	Gestão em Saúde Coletiva	6º	Feminino
Educando 5	32	Filosofia	7º	Masculino
Educando 6	23	Química Bacharel	9º	Masculino
Educando 7	20	Pedagogia	3º	Feminino
Educando 8	18	Engenharia Mecânica	2º	Masculino

A primeira foi uma questão fechada. Em seguida, foi pedido que o educando explicasse a sua resposta. Cem por cento dos educandos responderam que sim, o *feedback*

produzido às atividades na disciplina tem sido produtivo para a minha aprendizagem do conteúdo. Ao explicarem suas respostas, os educandos destacaram a identificação de erros/equívocos e acertos; o que deve ser melhorado; a “atenção” no sentido de cuidado com a elaboração das produções escritas; fixação de conteúdo no sentido da compreensão dos conceitos trabalhados; a relação entre o *feedback*, a melhora no desempenho refletido na nota.

Educando 1: Através dos *feedbacks* é possível saber em quais pontos preciso ter mais atenção e melhorar.

Educando 2: Eu consigo observar os meus equívocos e os meus acertos, os pontos positivos e negativos do meu desenvolvimento na disciplina e também tenho sido capaz de fazer as analogias a outras disciplinas e as ligações que elas possuem entre si.

Educando 3: Porque com o *feedback* que é feito consigo fixar mais o conteúdo, pois relembra de uma forma mais clara e resumida de tudo o que foi visto anteriormente.

Educando 4: Faz com que eu fique mais atenta nas próximas atividades, buscar outras fontes e melhorar a forma de organizar as ideias sobre os conteúdos.

Educando 5: Entendo como fundamental para a formação universitária o diálogo de colocações. Conhecer se e de que forma as próprias afirmações têm ou não relação com a academia, nesse sentido, é indispensável.

Educando 6: Sempre tive dificuldade em escrever textos com coerência. Por vezes, domino bem o assunto, mas não sei como encadear minhas ideias. O *feedback* fornecido a mim ajudou-me a identificar os pontos falhos das minhas dissertações e a manter as características positivas. Pude perceber uma gradativa melhora nos textos produzidos por mim durante a disciplina, o que me chamou muito a atenção para a importância do *feedback*.

Educando 7: Mostra os erros, os acertos e onde eu tenho que melhorar.

Educando 8: Pois é de grande ajuda saber exatamente o que eu errei, e qual a melhor maneira de melhorar, e os *feedbacks* conseguem resolver as duas situações. Com os *feedbacks*, pude melhorar as minhas notas de maneira considerável.

É importante dar destaque à resposta do educando seis, que detalha como o *feedback* contribuiu para a superação de um desafio acadêmico que ele já enfrentava: o de escrever textos com coerência. Segundo ele, a mudança ocorreu mediante essa sinalização enfática, direcionada e pontual dos comentários. Ao mesmo tempo, parece que essas sinalizações serviram como referência para o educando avaliar seu processo de aprendizagem, no caso, da produção escrita que vai além da disciplina.

A pergunta dois apresentava o mesmo formato da anterior com o intuito de verificar se a estrutura do *feedback* contribuiu para aprendizagens para além daquele contexto particular. A questão foi: o *feedback* produzido às atividades na disciplina tem sido produtivo para o desenvolvimento de outras habilidades acadêmicas para além do conteúdo? 75% dos respondentes disseram que sim, e 25% disseram que foi neutro/indiferente. Então, mais de 50% dos educandos foi motivado a mudar em alguns aspectos a partir do *feedback* fornecido na disciplina. Esse instrumento pôde alcançar um contexto maior que o da sala pesquisada, ou seja, outras disciplinas.

Os que responderam sim mencionaram aspectos relacionadas à escrita, argumentação, síntese. É possível destacar o Educando 1 que remete-se à posição de professor e avalia o *feedback* como ferramenta importante para a prática docente.

Educando 1: o próprio instrumento utilizado é uma ferramenta útil, para que eu como professor possa aplicar em sala de aula.

Educando 4: Leitura mais atenta aos textos e habilidade de síntese.

Educando 5: As reações às atividades escritas permitiram refletir sobre a construção argumentativa das colocações apresentadas, assim como perceber em que medida os assuntos tratados puderam ser ou não apropriados por mim, aluno.

Educando 7: Tem ajudado a desenvolver mais o pensamento e a intensidade da escrita.

Educando 8: Pois com os *feedbacks*, eu descobri alguns erros que executo apenas na matéria de psicologia da educação, mas também descobri outros erros que executo em quase todas as matérias, como me ater mais à pergunta feita.

Entre os respondentes que sinalizaram neutro, o Educando 2 escreveu que “dependendo de quais seriam essas habilidades, talvez apenas ressaltem algumas das quais já possuía e outras dificuldades da mesma forma, mas em questões de aptidões não houve nenhuma produção fora do comum”. Demonstrando que, em seu caso, não houve um aproveitamento significativo nem com relação à forma e nem com o conteúdo.

3.4 Grupo focal com estudantes das disciplinas

A realização de uma sessão de grupo focal foi necessária para perceber do educando o sentido do *feedback* as atividades realizadas, e outras questões mais amplas referentes à universidade e a disciplina em questão, como foi a dinâmica da relação deles com a professora e com seus pares de universidade, como se deu o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula em questão, como tem sido a avaliação, especificamente o *feedback* em outras disciplinas da academia, enfim, a pretensão foi ouvir atentamente o educando e colocar em evidência suas colocações sobre seu próprio desenvolvimento e aprendizagem no nível superior. Esse grupo focal foi um exercício de *feedback*, pois podemos fazer ajustes através dele, refletindo sobre o ensino superior, propondo mudanças e tornando-as reais através de ações efetivas.

A sessão de grupo focal foi gravada em áudio. Participaram quatro dos oito educandos que haviam respondido o questionário dois. Essa etapa foi concebida a partir de um roteiro planejado *à priori*, composto por três momentos com 17 perguntas no total, e sua duração foi de aproximadamente uma hora e 20 minutos. O procedimento foi dividido em três momentos: o primeiro momento, com seis questões, foi uma conversa sobre as atividades realizadas na disciplina e o *feedback* recebido individualmente por cada um dos participantes; o segundo momento, também com seis questões, foi sobre as práticas pedagógicas na disciplina, a dinâmica e sua pertinência no desenvolvimento dos conceitos trabalhados; e o último momento, com cinco questões, foi sobre as especificidades da aprendizagem do estudante universitário de curso noturno.

Além da pesquisadora, o procedimento contou com a participação de duas assistentes de pesquisa, sendo uma delas, uma das monitoras da turma. Os educandos participantes demonstraram seriedade e comprometimento em cooperar com a pesquisa. Chegaram no horário marcado, e se colocaram com muito interesse em estar contribuindo para a realização da entrevista.

A entrevista foi iniciada com uma apresentação pessoal de cada educando, informações como nome, curso, turno e semestre. Eis a caracterização dos participantes: estudante de Pedagogia, terceiro semestre, 21 anos; Engenharia Mecânica, segundo semestre, 18 anos; Filosofia, sétimo semestre, 32 anos e Química, Bacharelado e licenciatura, nono semestre, 24 anos.

O intuito dessa entrevista em um grupo focal, realizada quase ao final do semestre, foi de identificar e analisar por meio da perspectiva dos educandos entrevistados, como se desenvolveu a disciplina em um período de quatro meses, priorizando as práticas pedagógicas, atividades e *feedbacks*, e os processos de aprendizagem envolvidos.

O primeiro momento se constituiu de uma conversa sobre as atividades e o *feedback* às atividades. A pergunta inicial foi: o que acharam quando vocês receberam o primeiro *feedback*? Todos eles colocaram a experiência como interessante; o formato do *feedback* foi o que mais os chamou atenção. Mencionaram as observações feitas pela professora, que essas eram mais detalhadas como, a forma, como abordar, o que merece ser revisado ou corrigido. Não fizeram referência à pontuação quantitativa. Compararam esses aspectos do *feedback* é muito diferente dos comentários soltos que alguns deles tem recebido em seus trabalhos pelos professores na universidade. Para ilustrar, eis algumas contribuições:

Entrevistado A: achei bastante interessante porque, desde quando entrei na universidade, não havia recebido nenhum *feedback*... e também a abordagem da professora nos *feedbacks* foi bastante interessante deu para me conhecer mais dentro da disciplina e também minhas potencialidades e dificuldades.

Entrevistado B- Creio que a experiência do meu primeiro *feedback* foi muito interessante, pois até então nunca tinha recebido um *feedback* real como esse que foi feito. Já tinha ouvido, no máximo, comentários que pudessem, quem sabe dar uma visão parcial e superficial do que eu havia errado ou que poderia ter trabalhado ou mais nos meus textos ou produções. [...] um *feedback* de qualidade pode me guiar de uma forma bem mais profunda [...] então creio que foi extremamente interessante e foi uma experiência nova que me abriu a cabeça para poder prestar atenção em detalhes que até então eu não prestava atenção.

Entrevistado C: foi uma surpresa agradável, porque eu não esperava *feedback* primeiro e quando eu recebi, li o *feedback*, vi o nível de detalhamento, fiquei bastante feliz com esses retornos. Eu não tenho uma relação difícil com as avaliações... Então acho que o *feedback* é fundamental para o aprendizado.

Entrevistado D: Então, a professora vai pontuando, aqui explicar, por quê, como, como assim, o que você quer dizer como isso... Então [...] eu estava explicando para mim, escrevendo um texto para mim, né? Não para outra pessoa que vai ler. A partir do *feedback*, eu pude melhorar. Na minha última atividade, eu fui muito bem...

Aqui fica bastante claro o aspecto qualitativo desse *feedback* recebido pelos educandos. Eles ficaram satisfeitos em ter uma devolutiva mais cuidadosa, contemplando

vários aspectos de análise. Também é verificada uma surpresa para todos quando eles tem contato com um tipo de *feedback* assim. Eles parecem desenvolver uma maturidade no entendimento do que é avaliado e precisa ser melhorado, e parece que o grau de envolvimento é aumentado. Passam a entender a relevância dos aspectos escolhidos para a análise no sentido de contribuir para os seus trabalhos acadêmicos de maneira orientada, sinalizada, e com a finalidade de firmar as potencialidades e pontuar o que deve ser melhorado para que a sua trajetória acadêmica tenha mais êxito. Inclusive, o Entrevistado D ilustra como o caráter dialógico da aprendizagem que pode ser propiciado pelo *feedback*.

A pergunta dois teve o intuito de verificar em quais aspectos o educando percebeu uma melhora e a contribuição para a aprendizagem de cada um. A questão solicitou para que mostrassem evidências nos textos de vocês sobre a aprendizagem após os *feedbacks*.

A maioria dos relatos citaram aspectos textuais como clareza e coesão. Declaram que as argumentações ficaram com mais qualidade. É interessante notar que eles comentaram a diferença entre *feedback* ao trabalho individual e ao trabalho realizado em grupo, coletivamente. Dois dos entrevistados disseram que o *feedback* coletivo avalia um todo e não individualmente. A produção coletiva significa acordo entre os membros, então as divergências de ideias e opiniões são mais difíceis de trabalhar. Por fim, às vezes, o que está escrito não é o que realmente o educando queria abordar se fosse feito de maneira individual. Assim se reportam os entrevistados abaixo:

Entrevistado A: A qualidade nos argumentos melhorou... a evolução que eu percebi nos meus textos, foi que eles começaram a ficar mais guiados... ele começou a ficar mais claro e mais coeso...

Entrevistado C: a gente teve atividades sozinhos, teve atividades em conjunto, percebi que as atividades em conjunto os meus *feedbacks* foram piores talvez seja uma questão de interagir meus pensamentos ou junto com os colegas foi uma questão que eu percebi, que você muitas vezes tá convicto da resposta, expôs seu argumento, não convenceu o eu percebi na verificação de leitura, acabou aparecendo isso na verificação de leitura de uma das leituras que foi ou respondido em conjunto, então eu acho que chega um certo ponto em que as pontuações dos *feedbacks* são muito mais a longo prazo, você não vai ter uma reação **imediate de aperfeiçoamento, de melhora na sua produção, mas que vão contribuir a longo prazo para que construía melhor as suas respostas.**

Essa colocação destacada em negrito acima demonstra que a sinalização feita pelo *feedback* pode ter efeito em longo prazo, e que ter que melhorar algo significa empreender uma mudança de maior envergadura ou complexidade. Para tal transformação é necessário

perseverança, treino para melhorar algo que não está bom. Então, a aprendizagem do educando se consolida na busca de estar trabalhando uma dificuldade aparente. Isso respalda a diversidade de aprendizagem quanto ao tempo dos educandos na consolidação de suas aprendizagens, que é diferente do ensino no espaço escolar (currículo da Educação Básica, nível de complexidade conceitual na Educação Superior). Talvez os objetos de aprendizagem sinalizados pelo *feedback* não ganhem abrangência/amplitude agora, porém, a sinalização dos aspectos analisados podem fazer mais sentido em outro contexto. Então, a amplitude do *feedback* também repercute depois, quando o educando resgata o ponto sinalizado e trabalha para garantir uma produção acadêmica mais efetiva.

Entrevistado D: Engraçado eu também achei isso na atividade em conjunto, eu fazendo, quem tinha que discutir e fazer a verificação né, e ai você fica naquela por que não ficar chato, não vai escrever ai, ou então as vezes a opinião é muito diferente e você tem que fazer a atividade ali, e as vezes não chega no consenso, e ai né acho que a atividade até cai a qualidade assim, tenho essa dificuldade de trabalhar em conjunto as vezes, mas acho que tem a ver cada caso é um caso, no meu caso era bem explícito assim a minha dificuldade em deixar claro o texto, eu olhando assim tentei ir melhorando...

O acordo coletivo muitas vezes não é fácil, até porque as diferenças vão ser colocadas na relação dialógica. Então, as opiniões, ideias, pensamentos são diferentes, a subjetividade se apresenta, e cada pessoa internaliza a relação dinâmica que há entre fatores externos e internos da experiência na universidade de forma singular. Cada pessoa tem seu modo de viver e perceber o mundo. Mas essa prática parece não ser priorizada em contextos formativos. Por mais que não seja confortável, o debate com o outro é necessário que as práticas pedagógicas coloquem os educandos para a discussão e debates, pois são por essas atividades que o educando vai sendo colocado para respeitar o outro. Isso é de extrema importância para uma sociedade que está cada vez mais violenta e intolerante a diferenças. Por isso, que esse espaço para realizar uma atividade com o outro, de maneira coletiva deve ser mantido.

A pergunta três significa aferir o *feedback* do próprio educando: Foi colocada da seguinte maneira: falem sobre os critérios de avaliação das atividades. O que deve ser mantido e o que deveria mudar? Foi interessante observar que não houve tantas críticas aos critérios de avaliação. Parece que gostaram. Consideram que há vários aspectos analisados na avaliação. Mencionaram a avaliação dos seminários, ressaltando que o desempenho de cada membro foi avaliado individualmente, e isso foi importante. Pois, geralmente a nota é

coletiva, independente do empenho que cada um deu ao trabalho. As falas abaixo clarificam esse entendimento.

Entrevistado C: Foi constante ampla né, a avaliação envolveu questão de escrita, questões argumentativas, questões de conteúdo.

Entrevistado B: avalia e aborda vários aspectos, se você é fraco em um dos aspectos...

Entrevistado D: acho que até agora pra mim gostei de tudo não teria o que acrescentar e nem o que retirar não.

Entrevistado C: Talvez um comentário ainda seria interessante [...] talvez os pontos fundamentais que eram esperados para aquela atividade, então o esperado é que o conceito tal fosse aproveitado pelo aluno, então isso aparecer na avaliação de cada um, falar olha esse conteúdo aqui era o que a gente buscava alcançar, isso você fez, aquilo você não fez, e ali você passou foi bem além que é ótimo, acho que nesse sentido talvez seria interessante também ter um pouco o norte, tá eu tirei cinco, mas porque foram cinco, porque eu tinha que cobrir tal assunto, e eu cobri só uma parte dele.

Entrevistado C: Eu queria parabenizar ainda talvez um pouco a iniciativa de nos atividades em grupo pelo menos no seminário foi feito assim que as pessoas em particular foram abordadas na avaliação e isso muitas vezes em atividade em grupo não acontece, você dá uma nota geral (Jonathan diz: verdade) e aquele que se empenhou mais leva a mesma geral daquele que se empenhou menos (Ângelo intervém as vezes até aparentemente né, o cara lá na frente ele falou mais, ou sei lá se deu melhor bem ali na hora, mas foi ver ele não participou de nada fez nada) Matias continua na contribuição do grupo foi pouca, né?

Entrevistado B: ...só que cada um teve suas, pontuando seus acertos e erros na apresentação Ah! Você talvez foi muito introspectivo, você falou muito baixo, você não deixou claro o que você queria dizer na apresentação, então esse comentário é muito bom pra ser feito individualmente, (Matias ou Ângelo, disse: isso é legal) porque pode ser uma pessoa no grupo que fez isso, que talvez pode quem sabe ter baixado até um pouco a qualidade da apresentação mas, que não volta esse *feedback* para o grupo inteiro pode ser uma pessoa só, aumenta mais um pouco seu animo que você vai arrebentar nas apresentações, conseqüentemente se tivesse outro seminário ainda mais no curso apostado que cada vez a qualidade também aumentaria porque cada pessoa saberia exatamente o que melhorar para ter um desempenho melhor no próximo.

Não é fácil avaliar o educando, por isso que é adequado que tenha vários de tipos de avaliação no contexto educativo. E esse fazer pedagógico, que é próprio dos afazeres do educador, foi colocado para o próprio educando realizar, no entanto é interessante perceber a falta de críticas ao *feedback*, considerando que eles pontuaram que o *feedback* ofertado

na disciplina foi amplo referente aos aspectos analisados, porém podemos também inferir que o educando sempre se coloca ou na maioria das vezes na postura daquele que sempre é avaliado, então há uma rigidez em trocar os papéis por alguns momentos, mas é extremamente necessário principalmente na universidade que forma profissionais da educação que o educando seja exposto nessa prática pedagógica, pois assim, o educando verifica com mais precisão a função da avaliação, e que leva serve para orientação e regulação do processo de ensino e aprendizagem, e isso pode suscitar várias reflexões acerca do tipo de avaliação que o educando quer ofertar quanto futuro professor.

A quarta pergunta foi sobre o monitor que tem uma atuação direta nas verificações de leitura e produção escrita dos educandos, então tal questão se expressa assim: O que vocês acham da atuação do monitor no *feedback*? Os entrevistados colocam que é interessante, importante ser avaliado por um educando, isso significa que há uma certa equivalência de experiências e vivências semelhantes entre eles na universidade, então esse par vai de encontro com a expectativa do que é ser estudante e do que ele vive no ensino superior, e é uma experimentação significativa, no sentido de ter um segundo olhar naquilo que o educando produziu. Para ilustrar tais colocações, algumas falas estão abaixo.

Entrevistado A: Muito importante talvez ele veja por um lado que o professor não veja né (João Pedro intervém dizendo exatamente), as vezes ele tem uma opinião, uma forma de ver o aluno na qual o professor não conseguia ver.

Entrevistado C: agora o que eu achei bastante importante na questão dos monitores foi que eles se mostram nas avaliações bem mais próximos da realidade do aluno, então você se senti assim, não estou sendo avaliado por um entre as aspas igual, e aí você consegue comparar melhor também.

Ter um olhar além do professor nas avaliações, foi verificar mudanças no contexto educativo, o tradicional acaba perdendo o seu poder de certa maneira quando constatamos mudança como essa. Trazer o monitor para dentro da sala de aula significa aproximar o educando do contexto de sua própria realidade, mas para além de um educando, pois ele vem com uma carga maior de compromisso, até porque esse contato com a docência faz com que ele ganhe autonomia em suas próprias ações, e começa ter outra visão de como é ser professor atuando como monitor. E a relação do professor universitário com o educando fica estreita, pois o espaço de respeito e comprometimento entre eles é estabelecido, pois eles vão permear pela perspectiva dialógica, onde cada um se coloca a partir de suas visões individuais, e vão dialogando sobre o espaço educativo, práticas

pedagógicas, atividades realizadas, com a finalidade de ter um maior entendimento sobre o educando com o qual eles tem contato. Os entrevistados gostaram da participação dos monitores, isso significa que houve uma boa receptividade, talvez isso aconteça por conta deles saberem que para ser monitor é necessário pré requisitos, como ter sido educando da disciplina anteriormente, ter tido menção SS ou MS na disciplina, receber convite do ministrador da disciplina e isso confere ao educando uma segurança maior em estar sendo avaliado por esse monitor, pois ele tem carga de conhecimento e certas competências para assumir esse papel.

Diante da vivência dos educandos na sala de aula, foi perguntado na questão cinco: E o que vocês acharam do *feedback* recebido pelos colegas nos seminários? O intuito dessa atividade foi de permitir que o educando experimentasse e praticasse o *feedback*, e foi verificado que a maioria deles falaram que foi muito fraco o *feedback* entre os colegas quanto a criticidade, os comentários são breves, e não explicam com muitos detalhes o desempenho de cada integrante do grupo, então não foi um feito tão efetivo, os educandos não se comprometeram muito em avaliar os grupo. Nessa questão, também foi suscitado quando a aprendizagem a partir da apresentação do grupo sobre as teorias, eles colocam insatisfações no que se refere a uma má apresentação, caso o grupo faça uma ruim apresentação, aquilo não vai ser alterado e o contexto fica prejudicado de certa forma porque não há intervenções do professor e educandos para alterar aquilo que foi feito. Para clarificar tal entendimento, algumas falas abaixo.

Entrevistado B: Nos *feedbacks* que eu fiz, eu procurei ser o mais, é completo e abrangente possível porque eu estava achando os *feedbacks* que eu estava recebendo muito fracos, ah o grupo apresentou bem, expos bem as ideias, acabou só isso, não você tem que pontuar exatamente o que cada um fez, eu quando fiz o da teoria da complexidade foi quase a folha inteira, falando não eu acho que o Matias fez bem isso, mas os slides ficaram muito grandes, ficaram muita informação, é difícil de absorver, o Matias falou bem isso, isso e isso, Marcio falou bem isso, isso e isso, a Renata falou bem isso, mas tal coisa não entendi muito bem, talvez por ela ter falado muito baixo, foi meio introspectiva, então creio que os *feedbacks* poderiam ter tido um caráter mais geral, mas também, podia pontuar uma outra coisa cada integrante porque é isso que nos interessa ver, eu queria ver do meu grupo, eu queria ver os outros grupos pontuando, ah o João Pedro falou muito alto, o Clapton fez brincadeira nessa hora, eu acho que isso a gente perdeu o foco, eu creio que seria muito bom receber um *feedback* individual de todo mundo, queremos ver realmente de que a sala inteira achou...

Entrevistado D: Eu volto na questão da dificuldade em trabalhar em grupo, eu tenho uma dificuldade grande porque eu percebo que é difícil hoje em dia fazer trabalho em

grupo, as pessoas não gostam de discutir, isso as pessoas que conversam muito comigo, se eu falar disso sai até perto eu falo muito nisso, eu acho que as pessoas não conseguem discutir mais nada hoje em dia, discutir é brigar, existe uma relação entre discutir e brigar que eu não acredito de jeito nenhum né, e então se você discordar de uma pessoa, numa ideia, as pessoas acham que você tá atacando a pessoa e não, a ideia assim né, e como se fosse um ataque direto né, então eu percebo que o grupo que eu estou trabalhando eu, o João Pedro e o outro pessoal, o pessoal não gosta de discutir muitas as coisas, às vezes é até desinteresse eu acho, as pessoas não gostam de discutir as coisas, então o *feedback* que eu fiz mais assim eu fiz, mostrei para o João Pedro, João Pedro fez mais, mais eu acho que o pessoal não gostou muito de fazer e tal, rola um passa assim né eu acho que isso diminui a qualidade bastante, e aí ficar forçando assim, eu acho melhor deixar do jeito que está, talvez se o *feedback* fosse, individual acho seria melhor, se cada um fizesse um *feedback* ia ser coisa pra caramba, mas ia ser melhor, porque ia forçar as pessoas a escreverem mesmo o que acham e tal, fica mais fácil, essa é uma dificuldade que eu tenho, eu acho que as atividades em grupo as vezes podem cair a qualidade por causa disso, eu acho que muitos dos *feedbacks* do meu grupo dá para perceber, escreveu qualquer coisa rapidão, tá muito bom, foi legal porque não queria trabalhar em grupo né.

Foi interessante observar que eles apreciam, de alguma forma, a intervenção nas apresentações de seminário:

Entrevistado A: ...se o grupo falou bem a turma aproveitou, se o grupo falou mal a turma ficou com mal, isso eu acho ruim em todos os seminários, geralmente é assim é o grupo expondo e o professor cala.

Entrevistado D: E se foi mal foi, e se não foi bem nota baixa para eles, e o resto também se lasca.

O *feedback* voltado para os próprios colegas da disciplina, demonstra um certo descompromisso com o ato de avaliar pelos educandos, o entendimento de avaliação que na maioria das vezes é passado como sempre ruim, deve ser desconstruído nas práticas educativas, pois esse momento poderia ter sido outro, caso os educandos entendesse que a avaliação não confere somente aspectos negativos, e que esse feito poderia contribuir de maneira positiva se eles tivessem feito com um certo rigor, com profundidade na análise, pois é assim que as críticas e sugestões vão favorecendo a formação acadêmica de maneira consciente, tendendo a ser a mais adequada e agradável possível.

O primeiro momento é finalizado com a pergunta seis que é a seguinte: E, agora, após terem recebido tantos *feedbacks*, o que vocês acham da função do *feedback* para a aprendizagem? O intuito dessa pergunta foi de perceber qual foi o real uso do *feedback*

pelo educando, e esse instrumento pôde contribuir de maneira significativa para a sua aprendizagem.

Todos acharam o *feedback* de grande valia para a sua aprendizagem, pois foi realizado de maneira muito pontuado e detalhado, e além disso tal questão suscitou outras reflexões, como de estar colocando isso dentro da sala de aula quando forem professores, e que os educandos também precisam de estar avaliando as avaliações, pois esse fazer tem ser permeado pela relação dialógica. Assim, expressa as falas abaixo.

Entrevistado D: Bom, pra mim foi muito interessante mesmo gostei, e eu fico pensando, tentando, incorporar isso na minha maneira de pensar a docência e se eu for professor, como eu vou fazer isso com os meninos, é com os numa turma grande do ensino médio, numa turma de 40 alunos, como fazer né? E eu fico pensando, sei que é muito trabalhoso, e eu fico vendo a professora não para nas aulas assim eu fico também imaginando o trabalho dos monitores né, é trabalhosíssimo e se o professor não está interessado em preparar suas aulas e de acordo com o desenvolvimento do aluno e trabalhar a fim de que o aluno tenha um desenvolvimento, se ele não pensa nisso, o *feedback* é uma atividade que pra ele só vai gastar tempo né, como eu penso justamente o contrário eu gostei bastante da ideia e eu justamente fico pensando sobre como fazer isso com uma turma, no caso de química de 40 alunos eu ainda vou achar a resposta ainda, mas acho interessante (Matias intervém dizendo ou mais turma né) vou incorporar talvez não seja dessa forma mas, não é, são várias turmas, não é só uma turma né, mas de alguma forma eu vou usar o *feedback*, isso eu tenho certeza se eu for professor o *feedback* estará lá.

Entrevistado C: Eu não vou deixar de esquecer, ou melhor, eu não vou esquecer a frase do texto do *feedback* que a gente leu que a importância do *feedback* é para que o aluno, é para que a gente não incorpore erros como se fossem verdades pra mim isso ficou, eu acho que é fundamental você receber um retorno daquilo que você produziu em sala, você chama de *feedback*, correção, avaliação, alguns termos ficaram aí complicados pelo mau uso né, de tantos anos de correção, bater com a régua nos dedos não é assim, não é assim, acho que é difícil ficou um pouquinho, se perdeu um pouco na sala de aula, aí a importância da correção, e eu não vejo como erro correção, apesar de você ter um modelo que você está adotando pra fazer a correção, mas se você expõe olha a partir dessa ótica isso você não fez, não cabe.

Entrevistado A: Correção sempre é bem vinda, dependendo da forma como ela é feita né.

Entrevistado B- Exatamente, e creio que no *feedback* mesmo que fosse numa forma de correção ou comentário, que todo comentário e correção pode conter o *feedback*, pode ser um *feedback* mais simples e mais complexo, mas creio que mesmo nas áreas exatas que é a minha área e do Ângelo pode ser extremamente benéfico, por exemplo se realiza uma avaliação sobre a matéria tal, aí você errou a questão, em vez de só tomar um X vermelho bem grande na questão (Ângelo risos), você

poderia dizer oh o seguinte em tal hora você usou tal teoria, não era para usar essa teoria, siga pela teoria da energia cinética que irá tudo da certo ou se não faça isso faça aquilo, mesmo guiando porque as vezes a gente erra durante a prova, mas se a gente não entender o que a gente errou durante a prova, a gente pode continuar errando a vida inteira, se a gente encontrar uma questão parecida, então podia ter esse guia para dizer olha você errou aqui, você não poderia, ah nessa parte você deveria ter feito uma matriz, você fez um vetor (rsrsrsr), então qualquer uma das coisas mesmo mais simples que fosse tomaria o quê, umas cinco palavras, mas te guiaria dizendo Caramba como que eu pude pensar nisso, não era isso, mas se você não tivesse correção, nunca vai parar para pensar como é que eu fiz isso, esse momento nunca vai se passar por você, então eu creio que seria importante independente da área sendo exatas ou humanas, da medicina ou biológicas.

Entrevistado C: Acho que pensando um pouco na licenciatura, queria comentar talvez ainda, é (eles comentaram que já tinha acabado o tempo e sobre gravação) que tem um desafio que a gente tem que, é que eu procuro responder ainda enquanto estou me formando, é como quebrar esse gelo dessa relação ainda muitas vezes hierárquica de autoridade com professor e o aluno, que você está realmente guiar ele e não podar né, e esse acho que é um desafio que a gente tem que responder, talvez seria interessante, isso acho muito importante que na disciplina Psicologia da Educação a gente pudesse ver momentos em que nós mesmos fizesse avaliações e perceber porque essa avaliação é boa ou não tão boa, talvez incluir um exercício desse tipo seria interessante porque assim se eu recorro um pouco os meus tempos de aluno inclusive na faculdade, você geralmente não gosta de receber reações negativas ao que você faz, você quer ser valorizado (jonatan rsrsr risos), mesmo onde não tenha o que valorizar, mas você quer ouvir coisa boa, então quebrar um pouco essa barreira, e falar olha você precisa ouvir as vezes uma coisa ruim do que você está fazendo, não está tão legal assim, como você talvez pense que esteja, então acho que seria talvez incluir um pouco mais esses exercícios de avaliação na disciplina que exercite isso.

O momento dois é sobre as práticas pedagógicas na disciplina, esse momento é de suma importância para entender como é realizado o acompanhamento do educando dentro da sala de aula, e através de quais práticas eles estão transitando para o desenvolvimento de sua aprendizagem, e, além disso, verificar como aconteceram as relações, a socialização entre eles. Para tanto, esse momento foi iniciado com a seguinte questão: o que vocês acharam da dinâmica das aulas (práticas, atividades e leituras)?.

Os alunos gostaram de como as aulas foram conduzidas, disseram que é importante ter diálogo, discussão na sala, pois isso favorece um debate, e é necessário que o educando ative sua capacidade de escuta e de fala, até porque nessas atividades o respeito é enaltecido, porque o espaço de cada um deve ser preservado principalmente quando há divergências de opiniões e ideias, então, aprendemos com outro tendo concordância ou

discordância no contexto acadêmico. Para tanto, as falas abaixo exemplificam tais colocações.

Entrevistado D: Bom, eu gostei também bastante, eu acho que essas disciplinas são sempre um desafio para o pessoal da dita das exatas né, das desumanas, porque é difícil conseguir reunir a galera e fazer o pessoal pensar e discutir, a gente está acostumado com quadrão cheio de coisas, olha aqui, está certo, a ciência é verdadeira, acreditem na ciência e vá lá sacou é tudo que a gente aprende ao contrário quando estuda a educação, psicologia, pedagogia, essas coisas envolvidas com a educação né, e pra mim é importantíssimo, o meu rendimento assim do momento que eu percebi a necessidade de me abrir para a discussão, consegui me expor, trocar ideias, mesmo assim meu rendimento se for olhar assim meu currículo, como é que fala? Meu histórico eu fui muito bem assim, há uns quatro semestres atrás assim, eu corria de todas essas disciplinas, eu não aguento mais esse negócio de discutir, de sentar em círculo, não sei o quê, não queria ser professor, pra mim era isso mesmo, quero ser pesquisador e tal, tá tudo certo, vai ganhar dinheiro trabalhar em qualquer, fazer um concurso né, aí no momento que eu percebi, não cara eu vou ser professor, a história é grande não vale a pena contar aqui, mas a partir do momento que eu percebi isso, eu percebo um professor precisa de ter uma relação boa com seus aluno, ele tem que saber justamente, eu tenho que desenvolver em mim o que eu quero que ele desenvolva, então o pensamento crítico, essa capacidade de discutir em grupo, ah essa capacidade de ouvir críticas né, justamente como algo positivo e não como um ataque assim, eu tive que desenvolver isso em mim, eu acho que meu rendimento melhorou bastante, eu acho que essas coisas são muito importantes, e do jeito com que ela é conduzida justamente desse jeito de grupo de discussão, eu acho que foi muito bom também para o nosso rendimento, eu estou fazendo umas outras disciplinas daqui também da pedagogia que não são assim né, então to fazendo didática e pra mim eu fico me sentindo num lugar estranho, eu falo pô essa aqui é uma aula de didática e a professora, não sabe como se relacionar a aula dela no quadro assim, ela tá tudo certo, a didática é assim vocês tem que fazer assim, não sei o que não sei o quê, não existe *feedback*, não existe nada assim, e aí assim os seminários foram desse jeito, a gente cada um chegou lá, falou o que tinha de falar se foi bom foi, se não foi também né, eu pensei que a aula de didática é essa que o professor está sendo formado assim, será que a professora sabe do que ela tá falando né, eu me senti perdido né, talvez se essa disciplina fosse igual a gente do jeito com as atividades são conduzidas na psicologia da educação talvez essa disciplina fosse bem melhor, então também gostei bastante dessa disciplina, e a disciplina que eu estou mais gostando nesse semestre, eu estou fazendo bastante coisa, essa é a que mais gostei desde o primeiro dia de aula, eu tenho vontade de vir para a aula, até hoje o dia que eu não vim para a aula foi um dia em que realmente não pude, mas eu venho, eu não penso em matar aula nessa matéria, eu tenho vontade de vir para a aula.

Entrevistado A: interessante poder conhecer o próximo, se conhecer através de conhecer o próximo, essa relação te tira certos paradigmas, os preconceitos que é muito importante para qualquer pessoa né, na sua vida profissional.

Entrevistado B: a gente passou até agora foi um dia em que a gente fez a análise de caso da Alice, cada um defendeu ferrenhamente o caso da Alice de acordo com os temas que cada um fez nos seminários né (Jonathan – é verdade) mesmo assim não foi nesse dia, eu vi que o próprio Matias discutiu com a outra menina lá que eu me esqueci do nome dela, não foi uma discussão em que um se sentiu atacado pelo outro, mas é apenas um debate de ideias, eu já havia percebendo que as coisas vinham mudando como o Ângelo falou antes, no começo do semestre era muito mais de se sentir atacado, hoje em dia não acho que todo mundo na sala que eu tinha um pouco desse problema, eu inclusive de se sentir atacado quando alguém ia contra as minhas ideias, tá passando e a gente tá ficando mais (jonatan-sensível) João continua: sensível e está sendo mais natural esse debate, de você chegar e expor a sua ideia e o outro expor a ideia dele, os dois pode até não bater, mas vai que você tira uma coisa interessante da ideia do outro, poxa é mesmo isso aí que eu estava pensando talvez não seja o correto, talvez um pouco da ideia do outro possa realmente estar correto, é todo mundo dialogando e a professora naquele dia fez super certo, que em vez de começar a cortar, mudar de assunto, quando os dois começaram a discutir ferrenhamente (rsrsrsrs de todos) lá cada um sobre sua posição, ela deixou rolar, no fim os dois cada um se acertou lá se “entrincheiraram” lá como se tivessem cantado a vitória cada um na sua teoria, mas todos ficaram felizes porque todo mundo conseguiu ver os pontos dos dois, caramba isso aqui ela acertou, isso aqui ele acertou, mas do mesmo modo a gente continuou aceitando principalmente a teoria em que a gente trabalhou porque a gente conhece ela a fundo, talvez ouvindo assim, a mesma parte parcial da outra teoria a gente não entenda ela muito bem, ah, mas pode até ser, mas a teoria a fundo você possa realmente saber porque que aquela pessoa tá com aquela opinião, e creio que foi muito bom para abrir os olhos de todos quanto as várias teorias que a gente estudou parcialmente, esse semestre e que foram apresentadas nos seminários, mas que cada grupo que estudou a fundo essa teoria soube apresentar bem naquela hora.

Entrevistado D: Paloma abordou fiquei extremamente curioso para saber da teoria Piagetiana que ela falou de maneira brilhante, tão brilhante, tão inspirada que todo mundo ficou ‘cara que teoria é essa? Que fera esse cara, e as ideias dele são boas mesmo!’ Sei que é difícil, tirei quase nada, mas todo mundo aprendeu com o ponto de vista do outro.

A perspectiva dialógica foi percebida nessa disciplina, os educandos gostaram de como ela foi conduzida, e mais ainda conheceram os colegas de uma maneira mais agradável e ficaram mais sensíveis para vivenciar as relações colocadas no contexto, o conhecimento do outro surgiu inicialmente através de dinâmicas que fizeram com que esse primeiro contato entre eles fosse mais tranquila, e assim a relação foi ganhando mais profundidade e diante desse conforto o educandos foram ganhando segurança e maturidade para se colocarem de maneira individual sobre as teorias e práticas propostas pela disciplina, e também partilhando entre eles saberes adquiridos através da disciplina, apesar de uma fala ressaltar que em muitas disciplinas não está acontecendo uma relação

agradável, ou seja, superficial com o professor e com os colegas, na sala de aula é necessário que a confiança entre o professor e educandos seja enaltecida, pois através dessa crença, estamos mais abertos para o desvelar dos fenômenos físicos, naturais e sociais, e assim estamos de certa maneira sendo pesquisador com a finalidade de gerar conhecimentos para tentar explicar a complexidade que é o mundo que está a nossa volta, e isso não é possível sem a existência e colaboração do outro, seja como objeto de pesquisa, parceiro da pesquisa, observador da pesquisa, ou por sua interferência direta ou indireta na pesquisa.

A segunda pergunta foi: quais atividades vocês mais gostaram? O intuito dessa questão foi perceber preferências a partir das atividades propostas em sala de aula. A análise de caso considerando e aliada as teorias foi a mais citada entre eles, colocaram também a primeira dinâmica do primeiro dia de aula, eles falaram que a partir dela foi possível estabelecer uma relação agradável e prazerosa com a turma, percebeu que os educandos ressaltaram um maior gosto com as atividades que tiveram o diálogo com o outro, o contato face a face, a exposição de cada um, tais atividades favorecem o empoderamento e autonomia deles, de estar se colocando no mundo através das colocações, opiniões construídas por eles mesmos. Para clarificar tal entendimento, algumas falas abaixo:

Entrevistado A: A última né, o caso, análise de caso foi bastante interessante.

Entrevistado B: Análise de caso.

Entrevistado D: Por incrível que pareça, eu gostei bastante da primeira dinâmica que a gente fez para se conhecer, foi engraçado. Não pela brincadeira em si, mas acho desde o primeiro dia todo mundo já estava assim, num clima maior legal assim, né de descontração, de fazer as brincadeiras, principalmente o Clapton, o Aúlio né, pessoal que gosta de falar assim, (Matias- o aúlio sumiu depois) é engraçado sumiu né (João diz: ele trancou) ah trancou né, acho também se a gente não tivesse feito uma atividade desse tipo, também eu acho que a qualidade não seria a mesma talvez assim porque a gente sente mais a vontade de falar de conseguir, bom vai fazer os grupos e aí não conheço ninguém, mas bom a gente já se conhece um pouco e tal, já é mais tranquilo né, isso me marcou, eu fiquei pensando bom se um professor também teve, tivesse essa ideia, também acho que vou incorporar assim na minha prática, de não de fazer uma brincadeira, mas a essência da brincadeira né, de aproximar os alunos, de tornar o ambiente agradável né, isso pra mim marcou, eu acredito que se não fosse feito desse jeito, de forma semelhante com essa ideia, talvez o nosso rendimento, talvez não fosse o mesmo, aquela coisa de não chegue perto, o pessoal sem se falar e tal e segue a aula.

Entrevistado C: Eu acabo ficando com os comentários de vocês, eu não sei se teve uma que eu gostei mais, o que eu gostei bastante, isso talvez vá do todo de acordo com que a gente ia evoluindo nas atividades, nos textos, eu achei bastante interessante que os textos lidos, o filme visto aparecia em sala de aula, para você ver como se fosse aquela teoria em prática, eu achei muito legal essa relação, e isso apareceu um pouco nas dinâmicas, e essa ideia acho que perpassou na maioria das aulas, talvez certamente não todas, mas muito delas estavam com esse espírito, isso eu achei bastante interessante, bem difícil você conseguir fazer isso.

A análise de caso foi exemplo nítido de como foi esse contexto dialógico, pois foi a partir dela que o debate foi colocado em prática, as teorias foram apresentadas nessa atividade e relacionadas com o que eles tinham de mais concreto e próximo de suas realidades. Interessante perceber que o educando tem mais gosto por uma atividade quando ele pode ser o próprio exemplo para dar vida aquela determinada atividade, essa vertente deve ser considerada, pois quando a aprendizagem surge através das relações feitas do papel que é a teoria e são incorporadas e acrescidas pela vivência e experiências se ganha um sentido mais denso para que a aprendizagem se torne realmente significativa.

A terceira pergunta foi: quais textos vocês consideraram mais importantes? O intuito dessa pergunta foi de verificar a preferência dos educandos sobre as teorias, leituras. Nessa questão cada um falou sobre a sua preferência, e explicaram o porquê de tais escolhas, a partir dessa pergunta fica claro a subjetividade do educando, pois cada um estabeleceu a escolha a fatores que lhe fazem sentido, que está próximo da sua realidade, então, isso significa que uma aprendizagem é enaltecida com maior êxito quando o educando consegue fazer conexão da teoria com a vida através de suas experiências e vivências pessoais. Para exemplificar, abaixo algumas falas.

Entrevistado B: o que mais eu gostei foi de Gardner, desde o começo eu me apaixonei, teve outras razões externas pelas quais eu já vinha gostando de Gardner faz tempo, desde a minha infância, mas quando eu li o texto do Gardner a primeira vez, eu comecei a me interessar por ele porque eu discordava de algumas coisas, por isso eu decidi pesquisar mais a fundo, e quando fui pesquisar a fundo, comecei a gostar cada vez mais, tanto que eu escolhi para o meu tema do seminário ser a teoria da inteligência múltiplas, e pra mim isso foi realmente o texto dos “diabos 45:22”, eu vinha gostando de psicologia da educação, mas depois disso me apaixonei e comecei a ler mais sobre Gardner, sobre a teoria dele, qual maneira em que aplicado, e comecei a discutir com o meu grupo que é muito bom, e consegui abrir um pouco mais minha visão, quanto a psicologia da educação sobre a teoria dele, o viés dele.

Entrevistado D: Eu gostei bastante do *feedback* e sobre motivação, pra mim tava mais próximo da prática docente, eu achei o texto do Gardner ele muito introdutório, muito interessante o texto claro, mas eu achei distante da minha prática para eu poder incorporar o que o Gardner fala, eu pensei bom vou ter que pegar uns 3 livros dele e comer os livros, porque aqui tá muito introdutório, aí eu pensei, bom tá e aí agora o quê que proponha que eu faça, como eu vou aplicar isso no Brasil, no Distrito federal, como eu vou fazer isso né, mas pra mim isso é meio difícil de fazer, talvez pra quem é americano seja muito mais fácil de fazer, como é praticado o ensino lá né, mas eu pensei para eu conseguir fazer uma transposição do que ele quer dizer para as minhas ideias talvez eu tenha que ler muito mais deles né, mas ainda assim gostei, mas eu acho que sobre *feedback* e motivação, são dois textos que prontamente com aquilo ali você já tem uma ideia e um professor que tá comprometido com a educação, a partir daqueles textos ele já consegue aplicar aquilo ali claro que adaptando a sua maneira né, não como uma verdade, textos que trazem verdades né, e eu acho que foram dois textos pra mim que agregaram bastante e eu acho que eu vou utilizá-los, as ideias do texto esses dois, não sei se foram os dois primeiros.

Entrevistado A: eu gostei muito dos textos que foram passados depois ao longo dos seminários porque eu pude fazer uma ligação entre um teórico e outro, Freud é amigo de um que foi professor de Piaget, que as teorias deles se entrelaçam (Matias rrsrs) entre si, achei muito interessante essa ligação que eles tem entre si muito legal (Matias- verdade), a disposição de né, cada país tem um teórico diferente, uma posição da psicologia diferente naquele país, e a forma da educação é diferente por conta talvez do teórico né, das influências, achei muito interessante isso.

Entrevistado C: Eu vou dizer ao contrário, eu vou dizer do que senti falta, eu senti falta de autores brasileiros, senti falta de Paulo Freire, senti falta de ideias mais próximas da nossa realidade, claro, não são talvez os principais teóricos e isso a gente tem que ter acesso aos principais com certeza, mas acho que Paulo freire é um típico caso que nos temos um teórico da educação no Brasil e que não pode faltar no primeiro contato.

Entrevistado C: Eu usei o exemplo de Paulo Freire, porque o Paulo Freire dialoga diretamente com a teoria que eu apresentei da complexidade, porque o fundo dos dois é o mesmo que é o dialético, e então você pode muito bem ter um dos principais teóricos que nem foi o caso do Nicolesco e do Moran, e falar olha nessa linha ainda tem um brasileiro que fala próximo a realidade brasileira, mas que também defende essa teoria, essa seria uma forma de trazer um teórico Brasileiro também né, para a sala de aula, aí eu senti falta, então fico com esse lado.

A pergunta quatro foi a seguinte: Expliquem como se estabeleceram as relações em sala de aula? O intuito dessa pergunta foi verificar o nível de envolvimento dos educandos com a disciplina e entre eles mesmos. Eles voltam a dizer da primeira dinâmica, pois foi um ponto marcante para que estabelecessem ainda mais as relações de amizade.

Entrevistado D: acho que foi muito boas justamente a partir da primeira dinâmica.

Entrevistado B: O primeiro contato amenizou a atmosfera de defesas que cada um tem.

Entrevistado A: A dinâmica estimula a interação né, entre os alunos, acho muito interessante.

Entrevistado B: Dando um mérito eu realmente, acho que o Clapton tem uma visão diferente sobre essa aula (todos riram) porque são pessoas extremamente extrovertidas, contam piadas, fazem coisas, o engraçado eles são extrovertidas até o ponto em que começam a atrapalhar a aula, aí eles param (rsrsrsr), eles sabem a hora certa de parar, eles não chegam a fazer uma piada que atrapalha a aula e tira o foco, fazem uma piada todo mundo ri, mas aí a gente continua com a mente na aula, alguma coisa sempre relacionado, isso foi muito bom, porque todo mundo começou a ficar mais calmo, ficou uma atmosfera mais agradável, mais engraçada após deles, e então as apresentações de início, não só a do decorar os nomes, mas também de ler os jornais (rsrsrsrs) (Ângelo- não tinha me lembrado dessa) que o jornal árabe, holandês, inglês, francês (Matias foi legal) várias línguas, o pessoal teve que se virar nos 30 para conseguir apresentar os jornais e os jornais mais difíceis de ler cai para os grupos com as pessoas mais engraçadas, então ficou uma coisa extremamente hilária, e todo mundo começou a ficar amigo, contar piada daquilo que acontecia, a gente comentava as outras aulas, olha muito bom a sua apresentação com jornal em árabe, e creio que a atmosfera pode muito ser dada em parte pela dinâmica e parte pelos próprios integrantes, talvez seja um semestre especial que várias pessoas.

Entrevistado D: talvez se não houvesse espaço, talvez nem fosse né, as vezes a pessoa é muito extrovertida, mas não é um espaço que (João- exatamente) dá para ela fazer, ela fica na dela, eu mesmo me sinto a vontade, mas se for uma aula daquelas pesada pra mim tá tudo certo, fico caladinho aqui na minha, não preciso falar com ninguém, eu vou do mesmo jeito né, agora eu me sinto muito a vontade assim, eu muito melhor assim, realmente muito melhor.

Entrevistado C: Pra mim foi uma, ela começou com uma desconstrução, porque eu vim com certos receios de termos aulas de muito blá blá blá, de rodinhas em que se fala fala mas não aprende muito, e um pouco do que o Ângelo falou da aula de didática dele que são muitos os comentários que a gente escuta antes de entrar na faculdade de Educação é algo que não vai te acrescentar muito, que você vai lá perder tempo, é uma disciplina obrigatória e nada mais que isso, então pra mim começou com uma desconstrução de pelo menos chegar e estar aberto ao ouvir, e isso se deu com o primeiro *feedback* quando eu vi que o negócio era mais sério (rsrsrsrs todos riram) eu gostei bastante.

A pergunta cinco é a seguinte: - em que aspectos a proposta da disciplina Psicologia da Educação deveria mudar? O intuito da pergunta é permitir que o aluno faça críticas, pois isso faz parte do fazer e planejar pedagogicamente, esse dialogo tem que haver na sala de

aula, pois permite ter mais efetividade na relação de ensino e aprendizagem. Essa pergunta não teve muitas críticas, porém dois desses alunos sentiram falta de teóricos brasileiros, pois querem a realidade brasileira contada por brasileiros, essa sinalização significa valorização dos autores e produções brasileiras. Para tanto, as falas se expressam abaixo.

Entrevistado C: Eu vou ser bem direto, eu acho que a gente precisa dar conta, as disciplinas obrigatórias para as licenciaturas, elas precisam dar conta de preparar o aluno não só como uma teoria aplicável em geral, mas ela precisa também falar com a disciplina de cada um, é possível isso em uma disciplina não sei, mas que a gente tem esse desafio, não pode esquecer dele, eu preciso sair na minha formação de professor, eu preciso sair com uma formação mínima que eu vá, pode ir para a sala de aula dar aula de filosofia, se eu não tiver isso, e não aprendi isso na universidade, vou aprender quando, eu acho que isso faltou poder envolver de certa forma a disciplina de cada um daqueles que tem licenciatura, principalmente nas atividades.

Entrevistado D: Eu não faço ideia, eu acho que agora, a partir do que o Matias falou antes, talvez o estudo de teóricos brasileiros talvez, abordagem de coisas mais próximas da gente, mas até então a forma como é abordado eu acho interessante, não sei o que poderia mudar.

A pergunta seis é a seguinte: que tipo de relações devem se estabelecer na sala de aula de uma turma universitária? Por quê? Os educandos falaram da existência da discussão constante, isso demonstra que o educando atual já está bastante diferente daquele que se tinha no ensino tradicional, ele não quer acatar, ele quer discutir, se colocar diante das situações de maneira independente, então, o diálogo estabelecido na aula é possível, esse encontro faz com que o educando cresça em seu desenvolvimento, e fala dele um construtor de conhecimento. A fala abaixo explana tal posicionamento:

Entrevistado D: Eu acho que a gente tem que ter espaço para discussão, eu sou defensor da discussão totalmente, e inclusive nas exatas, nas desumanas, é tem que ter discussão porque a gente já vem de uma cultura desde do prezinho lá, de quem estuda no colégio é o certo, o professor tem o conhecimento que ele fala tá certo, aquilo é verdade, e assim não existe o que eu acho, eu discordo né, e eu acho que tem que ter a discussão de qualquer jeito né, e pra quem quer ser professor mais ainda porque justamente o professor, não pode fazer com aluno aquilo que não gosta que faça com ele né, ele tem que formar o aluno para ter opinião né, ele vai atuar, ele tem que saber criticar, ele tem que saber argumentar seja qual for a situação, e sem discussão o cara não dá conta, ele não consegue ouvir, não consegue discutir nada, o que eu sei é isso, e tá todo mundo errado eu sei né, acho que ele tem que ter discussão sim, até mesmo pelo crescimento né cara, as vezes você ouve uma coisa que nunca você tinha pensado, fica caramba né que eu nunca tinha pensando nisso, bom, vou pensar nisso agora hem, ai você vai ampliando o

seu leque de opções, de argumentações né, eu sou a favor da discussão total, sem discussão o curso é fraco, fraquíssimo, bacharel em química é curso muito fraco, cheguei a conclusão que o curso é muito ruim, a licenciatura dá de dez, a gente, eu entrei com essa opinião né, que a licenciatura cara a nota é mais baixa, o cara do bacharel se acha assim a nata, o curso é fraquíssimo, o curso é muito ruim, os professores da licenciatura dão de dez a zero nos professores do bacharel, assim justamente porque há espaço para a discussão, o pessoal do bacharel são ótimos pesquisadores, mas professores eles não fazem a ideia de como conduzir uma aula e como formar um cara que vai ser um professor de química, então é isso.

O último momento da entrevista é sobre a aprendizagem do estudante universitário de curso noturno, e para iniciar tal etapa foi feita a seguinte pergunta: quais são as diferenças do ensino superior para o ensino médio? Acho que não entenderam muito bem o comando. Ficaram com dúvidas. Dois educandos dos entrevistados são do curso noturno, porém os do diurno também fazem disciplinas a noite. Em suas falas colocam as diferenças como um ensino de menor qualidade no ensino médio, e no ensino superior apontam a peculiaridade do turno da noite ser mais frequentado pelo educando trabalhador ou por ter outras atividades durante o dia, disseram que não é adequado ter diferença entre os turnos, pois deve ser buscada a qualidade da mesma forma por ambos. Assim, estão expressas as falas abaixo.

Entrevistado D: Eu acho que o ensino médio noturno, vai o pessoal que quer ir mais rápido, é deixar de lado total, é o pessoal que quer passar fácil, os professores não estão nem aí, eu acho que é um ensino jogado ao relento, e o pessoal do noturno, agora o ensino superior noturno pra mim é igual, é a questão deles dividirem os cursos, tem curso que é noturno, tem curso que não é né, mas acho que não tem diferença nenhuma não.

Entrevistado C: Acho que o noturno querendo ou não você tem o desafio do cansaço e da carga que normalmente as pessoas estão a noite por uma razão (Ângelo- sim), geralmente porque trabalham ou tem outras atividades e, não podem fazer no diurno, normalmente eu avalio assim, mas eu acredito que o noturno não possa ser diferente do diurno tem que ter as mesmas exigências, o mesmo padrão, a mesma qualidade. Desde que eu entrei na licenciatura da filosofia noturno, a gente era visto com um olhar de desclassificação, de eram os menos capazes, que a gente tem que correr mais, tem que dar tudo mastigado, que a galera não ler, porque não vem preparado, bal blá, blá e tudo mais, mas eu acho que isso não deve formar uma aluno, eu acho que você deve manter a mesma qualidade de diurno e noturno, independentemente de você ter o desafio do cansaço.

A pergunta três foi a seguinte: Nos cursos de vocês, o que deveria melhorar em termos de ensino para garantir a aprendizagem bem sucedida dos estudantes? Essa

pergunta tem a finalidade de verificar as insatisfações dos educandos quanto a aprendizagem referente aos seus cursos. As respostas deles foram bem específicas de cada área, eles apontaram algumas especificidades da licenciatura e bacharel, então algumas falas abaixo expressam tais especificidades.

Entrevistado D: Bom, eu lá da química, eu vejo que to fazendo bacharel, mas eu entrei na licenciatura, eu vou falar da licenciatura que é o que eu mais gosto, as disciplinas que o pessoal tem de química em si não são dadas para um professor, ter em mente um professor de química, elas são dadas tendo em mente um cientista, um pesquisador, então ninguém quer saber da formação docente, o pessoal quer saber, tá enchendo o cara de conteúdo lá, não tem discussão, não tem nada, eu acho que isso é errado, para formar um professor, ele tem que desde o começo, todas as disciplinas tem de ser pensada para um professor, eu acho que é isso

Entrevistado C: - Eu discordo um pouco, eu acho que você tem que achar um bom casamento entre os dois (Ângelo- sim), eu acho que o professor não deve receber, eu penso que a licenciatura e bacharelado não devem ser cursos diferentes, você deve ter a mesma aula da teoria geral da química para um cara que faz bacharelado e cara que faz licenciatura, mas quem faz licenciatura ter aulas específicas para a formação docente, aí eu acredito que sim, isso acho também que está faltando na filosofia, se preparar realmente para ser professor.

Entrevistado B: A engenharia mecânica não foi feita para criar professor, então.

Essa questão foi interpelada pelo entrevistado C, ele fez uma consideração importante, pois considera que a formação do educando de uma universidade deve ser permeada pela pesquisa e docência.

Entrevistado C: mas vocês têm professores nas disciplinas principais, acho que não é só para licenciatura, acho que o comentário que eu fiz vale em geral (João- não, eu sei) aquele que vai ser o professor, o Brasil tem esse desafio, você na universidade você não é só pesquisador, aí você vai para um instituto de pesquisa, aí só vai ser pesquisador, na universidade você é pesquisador e professor, você tem que saber ser professor também.

Entrevistado A: Acho que tem que ter prática na docência no caso da pedagogia.

A pergunta quatro foi a seguinte: O que vocês desejam para o futuro de vocês, aqui na graduação e depois de formados? Essa pergunta tem o intuito de verificar qual é as perspectivas do educando, e como a influência do seu curso e da universidade influi nas escolhas da vida, seu modo de ser e de se colocar na sociedade.

Entrevistado D: bom, eu quero, eu tenho em mente ser professor da rede pública de ensino, do ensino, do ensino médio, tenho também opção de ser músico, eu sou músico também, talvez siga essa área assim, mas pensando na academia, e talvez fazer mestrado em ensino de ciências, tenho vontade também, mas isso não penso muito por agora não, é possível, mas eu quero ser professor.

Entrevistado B: Penso em fechar o curso bem porque as engenharias ditas como as tradicionais, mecânica, elétrica, elas são muito abrangentes se a pessoa aprender bem o seu curso, você pode ir para qualquer canto, se você quiser construir robô, você sai engenheiro mecânico, faz uma especialização em robótica e vai construir robô, se quer sair como especialista em termodinâmica, faz um ano de termodinâmica, uma especialização vira um especialista em termodinâmica, então, eu creio que mais importante pra mim, é concluir a graduação de maneira efetiva, aprendendo o máximo que eu conseguir para eu depois poder ter a certeza de escolher qual área eu quero seguir, apesar de já ter, um norte, nada me impede de no meio da graduação decidir escolher uma parte diferente, então se já tiver aproveitado bem, aprendido muito bem as outras matérias, nada me impede de seguir nessa outra área, mas se não tiver concluído minha graduação de forma bem, de forma completa posso ficar com essas áreas, posso passar por certos desconfortos para poder seguir na área que eu vou querer.

Entrevistado A: Queria entender também um pouco sobre os projetos que tem aqui na pedagogia, porque o projeto de pesquisa você não tem autonomia para escolher a pesquisa que você quer fazer, no caso você quer fazer um estágio, você não tem autonomia para isso, você tem que encontrar um professor que for nesses projetos de pesquisa para você entrar nele e poder prosseguir com a sua pesquisa, então não tem autonomia para fazer isso sozinho, só pelo PEC, acho que nem por ele talvez.

E para finalizar o terceiro momento a pergunta feita foi a seguinte: Houve alguma mudança no plano acadêmico ou pessoal a partir da disciplina psicologia da educação? As mudanças percebidas pelos educandos foi quanto aos *feedbacks* e discussões, para eles esses feitos são essenciais para o fazer de um professor, e quanto é importante acompanhar um educando na sala de aula com um *feedback* que aborda vários aspectos a fim de promover um desenvolvimento mais efetivo na relação de ensino e aprendizagem. Para tanto, algumas colocações estão abaixo.

Entrevistado A: Houve uma maior observação sobre mim, sobre o eu dentro dos *feedbacks* que a professora passou, e na própria disciplina, e um olhar sobre o outro, como olhar o outro, de que forma, que processo seria esse, acho que isso mudou em mim.

Entrevistado B: Com a disciplina eu percebi a importância, quanto importante são os *feedbacks* e as discussões, não só para a formação de um aluno, mas para a formação de uma pessoa, você saber lidar com opiniões divergentes, levando na

esportiva assim, como a gente já falou considerar o ataque a você mesmo, achei uma experiência extremamente reveladora e enaltecadora, ajuda o crescimento do ser humano.

Entrevistado C: pra mim não mudou o rumo, eu antes eu já pensava ser professor, continuo pensando, o que mudou pra mim é que antes eu tinha consciência de que o contexto de um aluno, de cada aluno né, é um fator a mais que o professor tem com o qual o professor tem que lidar que eu antes nem sabia como lidar, e agora eu consigo ter algumas ferramentas que permitem pensar as dificuldades dos alunos que vou encontrar, então nesse sentido mudou as minhas ferramentas disponíveis, mas não mudou o meu rumo.

Entrevistado D: Eu vou ser objetivo também, eu to na mesma do Matias, não mudou meu rumo, já tinha a ideia do que eu queria fazer também, só adquiri novas ferramentas, e com certeza vou usá-las como professor, gostei bastante.

As respostas e falas dos educandos tem que ser preservadas, pois eles são avaliados sempre, ainda que de maneira hierarquizada, mas alguns deles trazem consigo também a avaliação formativa, que objetiva o desenvolvimento e a aprendizagem, porém essa concepção formativa deve ser permeada por diálogo para organizar e orientar os trabalhos pedagógicos e os objetivos educacionais.

Nos resultados desse estudo foi percebido que o *feedback* tem sido pouco explorado no ensino superior, mesmo sendo sinalizado na resposta do questionário um como uma ação relativamente frequente. Por isso, a maioria dos educandos gostaram da maneira de como foi elaborado e estruturado o *feedback* dado as atividades pedagógicas na disciplina em questão. Considerando que o feedback faz parte da avaliação formativa, assim o autor Popham (POPHAM, 2008 *apud* VILLAS BOAS, 2011) caracteriza a avaliação formativa: “É um processo planejado, no qual professores e estudantes usam evidências para promover ajustes no trabalho pedagógico que desenvolvem” (VILLAS BOAS, 2011, p. 18).

Através desse entendimento o *feedback* funcionou para orientar os trabalhos dos educandos, e serviu para o educador rever suas práticas pedagógicas, e assim adequá-las melhor para atividades posteriores em sala de aula. Também, foi constatado pelos educandos através de suas falas que o rendimento acadêmico melhorou, e que eles perceberam nitidamente quais eram as suas dificuldades, e assim fazia o ajustes e por consequência a aprendizagem melhorava, se reportaram muito sobre as leituras e os estudos de caso. Sendo assim, *feedback* é uma informação de adequação e qualidade dos trabalhos (BZUNECK, 2010).

O grupo focal foi a parte final da pesquisa, e ela foi de extrema importância para entendermos melhor o ensino superior, e os desejos e intenções dos educandos. Esse momento trouxe as reflexões e os pensamentos dos educandos não de maneira mecânica, e sim com um amadurecimento maior sobre o que foi a disciplina e sua proposta de aprendizagem.

Esse procedimento significou o feedback dos educandos para a disciplina, professores e colegas de turma. E, além disso, é importante destacar a preocupação deles de como deve ser o professor para alcançar uma aprendizagem mais efetiva. Eles querem usar um feedback qualitativo em suas profissões, essa consideração demonstra que querem ter uma relação com seus educandos menos hierárquica e mais horizontal, conhecendo mais o educando e estabelecendo uma relação mais estreita, fazendo com que seus educandos seja críticos e ativos para mudar a sociedade.

Avaliar é necessário, porém os vários tipos de avaliação deve ser experienciado pela docência. Avaliar deve ser um ato cuidadoso e bem implementado, as notas devem ser discutidas por educadores e educandos, quais foram os objetivos alcançados, quais não e o porquê, as perguntas devem transitar em todo o processo de avaliação principalmente quando se é colocada na concepção formativa. Então, o *feedback* quando realizado de maneira qualitativa em prol do desenvolvimento e aprendizagem do educando, ele se torna um ato de acolhimento e cuidado para com o educando, e assim demonstra que é uma ação dialógica, onde todos tem espaço para discutir, mudar, transformar e crescer como cidadãos contribuindo para um desenvolvimento social mais justo e igualitário para a humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa deixa evidente que a avaliação deve ser motivo de preocupação, reflexão e mobilização no fazer pedagógico dos profissionais da educação. Principalmente no ensino superior em disciplinas de formação docente, pois atende aos profissionais que vão lidar com a Educação Básica. Então é necessário que a avaliação seja formativa, no sentido de estar acompanhando o desempenho do educando de maneira cuidadosa e aprofundada, para que ele esteja amparado e que seu rendimento melhore efetivamente.

As práticas pedagógicas devem ser respaldadas pela perspectiva dialógica, as atividades como seminários, provas, discussões em grupo, trabalho de campo, criação de produtos, resumos, resenhas crítica, vídeos e outras devem ser trabalhadas a partir do dialogo, e esse encontro de ideias, pensamentos e opiniões faz com que a aprendizagem aconteça e enalteça o aspecto do acordo na sala de aula, entre todos envolvidos, e nessa relação de debate amadurecido é que a avaliação deve compor a dinâmica do contexto universitário.

Diante da variedade das atividades avaliativas, o *feedback* deve ser feito de acordo com os objetivos de cada uma delas, seguindo critérios que o educador priorize como importante para conseguir alcançar um determinado conhecimento, mas que o educando tenha espaço para se colocar diante dos aspectos avaliados pelo docente, concretizando suas pontuações em críticas e sugestões para assim alcançar o que se demanda realmente do educando, e que essa relação tríplice (educando-professor-educando) resulte em um acordo dialógico.

Os resultados revelam que há *feedback* no ensino superior, porém essa devolutiva se apresenta em tipos. No cenário universitário, a maioria não passa de comentários soltos sobre a produção ou desempenho do educando, análises superficiais, apontamento de erros e acertos, uma dica. Entretanto, o que se espera, e também é expectativa dos educandos, é um *feedback* que seja individual como foi proposto pela disciplina. Os sujeitos pesquisados sinalizaram a importância de um *feedback* que se coloque para o educando, conferindo potencialidades, e que ele tenha consciência de que é necessário perseguir as melhorias diante das sinalizações que não foram positivas.

Trabalhar com uma turma que tenha em média 30 ou 40 estudantes é trabalhoso nessa abordagem. Um acompanhamento individualizados, com *feedback* feito para cada

educando à cada atividade avaliativa, seria o essencial nas práticas educativas. Na turma pesquisada esse tipo de relação confere ao docente um maior conhecimento do educando, e ao educando, um entendimento mais amplo sobre as práticas pedagógicas realizadas em sala em relação aos critérios que estavam sendo avaliados pelo professor e monitor.

Ter um *feedback* sistematizado e estruturado significa um treino para o educando, pois quando é colocado ao longo do semestre por várias atividades, o educando é exposto a mudança. Quando esse aprendiz percebe a seriedade com que está sendo avaliado, ele tende a ter compromisso com as atividades pedagógicas, ele faz o que é proposto com comprometimento e seriedade, e esse fazer com responsabilidade faz com que o educando seja ativo quando se tem um senso de criticidade ao perceber a maneira que está sendo avaliado.

O preocupante de ter um *feedback* pobre, no sentido de ausência de critérios e objetivos, é fazer com que a função dele não seja alcançado. A prática se esvazia e não promove mudanças nem redirecionamento das aprendizagens. Na maioria das vezes, os comentários ocasionais e esporádicos não geram consciência do que é necessário perseguir para melhorar.

O *feedback* pautado em critérios e reflexivo é fundamental para a aprendizagem do educando. Essa devolutiva deve abranger vários aspectos avaliativos. A partir da pesquisa foi possível observar que há uma lacuna no ensino superior quanto à existência de *feedback* sistematizado e sistemático do tipo ou semelhante com que é oferecido pela disciplina. Entretanto, a novidade sinalizada pelos educandos foi a possibilidade dessa prática em abranger muitos aspectos avaliativos e ser constante nas atividades pedagógicas realizadas pelo educando.

O contexto pesquisado foi apenas um recorte da Universidade de Brasília, acompanhado uma disciplina ao longo do semestre, e ter educandos do ensino superior para validar o estudo foi fundamental, pois eles se colocaram de maneira interessada e estiveram seguros em falar de seu próprio desempenho acadêmico na disciplina a partir do '*feedback*', reconhecendo sua efetividade. O interessante foi perceber pelo grupo focal que eles querem usar esse *feedback* na sala de aula como profissionais da educação.

Esse tipo de avaliação deve ser debatido também pelos educandos, pois analisar as práticas pedagógicas e os *feedbacks* decorrentes delas é presumir que a universidade promove uma formação dialógica. Para isso é necessário garantir a interlocução, tendo como foco os objetos de aprendizagem acadêmica e os processos formativos do educando.

As relações estabelecidas em um contexto assim possuem um caráter dialógico, em que na sala de aula os educandos se colocam pela subjetividade. Modelos existem e até podem facilitar o fazer da profissão, porém o modelo nunca será ideal, pois na sua insistência haverá exclusão de pessoas que através das suas peculiaridades e singularidades não respondem os padrões determinados.

A pesquisa não finda aqui, e sua finalidade não foi trazer o *'feedback'* ofertado pela disciplina como ideal, pronto e acabado. Mas, a abordagem dos *'feedbacks'* remete a uma preocupação real com a formação do educando. É por meio desse retorno que o educando avalia aspectos relacionados aos processos de aprendizagem mais amplos: apreensão de conteúdo, argumentação, relação entre teoria e vivências pessoais para o enaltecimento da práxis, aspectos gramaticais e ortográficas, enfim, avalia vários aspectos em uma atividade pedagógica. No ideal da avaliação formativa, esse acompanhamento é ideal para o educando saber qual é o seu entendimento sobre o que está sendo avaliado e o propósito da disciplina, o que foi sinalizado pelo professor, o que foi melhorado até o fim do semestre, o que necessário trabalhar ou melhorar para alcançar determinada habilidade, em quais aspectos ele é bom e é só preciso manter, quais são as potencialidades a serem trabalhadas, em quais práticas pedagógicas ele consegue ser bem sucedido e quais não, o que deve ser feito quando sair da disciplina pois o tempo não foi suficiente para melhorar o rendimento acadêmico e ele entende e tem consciência de que é preciso melhorar.

O tipo de *'feedback'* oferecido pelo professor diz muito sobre o seu fazer pedagógico e profissional, tal instrumento suscita várias questões como, o educando que sai da universidade está sendo um crítico, que reflete sobre as questões educacionais com empenho e dedicação, qual é a finalidade do tipo de avaliação que está sendo trabalhado em sala, os objetivos estão sendo atingidos com as práticas realizadas, o educando está sendo provocado dentro da sala de aula para que coopere para o fazer coletivo e pedagógico. Então o educando de agora, e profissional do futuro, deve estar atento na sua existência no contexto universitário, na sua intervenção no tempo e no espaço. E, que seja feito colaborações que modifique aquilo que continua sendo uma enganação no ensino superior; não precisamos fazer de conta que aprende, pois assim, está perdendo tempo só para manter o *'status quo'* que a universidade confere.

A aprendizagem advinda do contexto formativo, acadêmico, deve ser significativa, e isso só acontece quando é dado o merecido valor pelo saber, ter curiosidade pelo

fenômenos sociais e ir buscar respostas, é preciso buscar prazer para viver, e uma das formas é estudar para descobrir o que mundo nos apresenta de novo a todo momento.

Que o *'feedback'* elaborado com o nível de detalhes aprofundado seja uma tentativa de conhecer melhor o educando, pois eles não diferentes das outras pessoas mudam constantemente, e além disso estar atento para o sistema virtual faz parte da contemporaneidade, e por isso o planejamento é mais que necessário no tempo atual, pois diante de tantas informações é preciso que o professor seja enérgico e estratégico para dar conta dos conhecimentos passados que realmente vão fazer sentido na vida do educando, até porque esse momento virtual tão intenso está mudando o comportamento das pessoas, então estamos percorrendo espaços que demanda conectividade com a rede e internet de várias maneiras, pelo celular, computadores, smartphones e outros dispositivos tecnológicos. A implementação do *'feedback'* virtual talvez aconteça rapidamente, e que esse momento seja refletido por críticas, na tentativa de sair de uma esfera que nos deixa cada vez mais bitolados, egoístas, presos em uma gaiola do modismo, e que essa corrida constante por informações não nos deixe presos a uma sensação de estarmos sem tempo até para criticar aquilo que é considerado como fundamental para essa autonomia.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Um olhar lançado para o amanhã

Eu tenho muitos planos a partir da formação que eu tive na universidade, a começar pela consciência que tenho hoje de que ela nunca estará acabada, e que ser educador é um trabalho de reconstrução contínua. Ter consciência que há muito a conhecer na vida do educador é importante para que o ato de pesquisar, de descobrir esteja sempre presente no seu fazer pedagógico. E, o mais interessante de ser da área de educação é que sempre estaremos em contato com aquilo que é novo, envolvidos por realidades que sempre vão nos revelar algo diferente do que estamos acostumados; isto é, se soubermos estar abertos e tivermos as ferramentas adequadas para a escuta.

O meu interesse em ser pedagoga se amplia na medida em que as possibilidades de atuar em várias áreas, como a área escolar, administrativa, empresarial, hospitalar, orientação educacional, educação de jovens e adultos, se colocam. No entanto, só terei certeza de qual área quero atuar quando estiver inserida na prática pedagógica. Sei que levarei para a minha atuação como pedagoga aquilo que eu desenvolvi ao longo da graduação, e que, de alguma maneira, priorizarei um fazer pedagógico com base na unidade teoria e prática, estabelecendo-se assim a práxis.

Para o presente, tenho pretensão de continuar na universidade, então, logo a seguir, quero fazer uma pós-graduação, pleitear uma vaga no mestrado. Estou na escolha da linha de pesquisa. Quero organizar minha vida pessoal, em aspectos como família, saúde e lazer. Pretendo fazer cursos de línguas estrangeiras, pois se faz necessário para a minha formação de educador que eu tenha contato com outras culturas. Por fim, quero aprender a tocar algum instrumento musical.

Tenho intenção de ser especialista na área da gestão escolar e na área empresarial. Desejo participar de aprendizagens relacionadas com essas áreas, como cursos, conferências, eventos, seminários, oficinas... Também quero estar envolvida com projetos solidários. Tenho consciência de que posso ajudar pessoas mais próximas da minha realidade com o ato de educar. Por fim, quero lutar por uma educação transformadora e consciente, pois acredito que o estado de coisas em nossa sociedade pode ser melhorado pela educação. A educação de base é o que influencia o jovem adulto de amanhã.

REFERÊNCIAS

- BARTHOLO, Roberto. Alteridade e preconceito. In: TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto (Org.), **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos, SP: Edufscar, 2010.
- BATISTA, Carmyra O. O processo comunicacional da avaliação nas práticas de professores universitários. In: VILLAS BOAS, Benigna M. de F. **Avaliação formativa: práticas inovadoras**.
- BZUNECK, José A. Como motivar alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José A.; GUIMARÃES, Sueli E.R. (Org.), **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- CATANI, A. M.; FONSECA, J. P.; MELCHIOR, J. C.; SILVA, J. M. Ensino de segundo grau e mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 70 (185), 208-223, 1989.
- COLL, Cesar; SOLÉ, Isabel. Ensinar e aprender no contexto da sala de aula. In: C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Org.), **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996/2004. Volume 2, pp. 241-260.
- CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 51-66.
- DELORS, Jaques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15ª Ed. Coleção Leitura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Sandra F. C. D. Processos dialógicos em educação. **Projeto de Iniciação Científica**. Brasília, CNPq/Universidade de Brasília, 2013-2014.
- FURLANI, Lúcia M. Teixeira. A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno. São Paulo: Cortez, 1998.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GATTI, Bernardete A. **Grupo focal na pesquisa em ciência sociais e humanas**. Brasília, DF: Liberlivro, 2012. (Série Pesquisa, v. 10)
- GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas. 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 16ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NICOLESCU, Basarab. **Educação e transdisciplinaridade**. Trad. Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 1999.

REIS, Renato H. **Democratizando a ciência**: um novo paradigma da extensão. Manuscrito não publicado, Brasília, s/d. 12 p.

ROMÃO, José E.; OLIVEIRA SANTOS, José E. **Questões do século XXI**, tomo I. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 100).

SANTOS, Milton. **Espaço e sociedade**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1979.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. 15ª Edição. São Paulo: Cortez, 2007.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org). **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Questionário 1 com estudantes de Psicologia da Educação



Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação, Dep. de Teoria e Fundamentos
 Professora: Sandra Ferraz
 Pesquisadora: Mikaela Thomaz

Prezado(a) estudante,

Este instrumento é uma avaliação diagnóstica que, além de subsidiar o planejamento da disciplina, servirá a uma pesquisa que tem por objetivo fazer uma análise das preferências pedagógicas dos estudantes das disciplinas de Psicologia da Educação e Perspectivas do Desenvolvimento Humano. Portanto, sua participação na pesquisa será de imensa contribuição para o estudo e para a melhoria das práticas no ensino superior. O questionário tem caráter anônimo, nenhum participante será identificado.

Obrigada,

Sandra e Mikaela

1. Liste pelo menos três **atividades/práticas** de ensino que você considere mais efetivas para a sua aprendizagem nas disciplinas do Ensino Superior.
 - a. _____
 - b. _____
 - c. _____

2. Você recebe **retorno/comentários** (*feedback*) dos/das professores(as) sobre as atividades que você realiza e realizou nas disciplinas que cursa e/ou já cursou na UnB?
 - a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca

3. Se você marcou letra “a” ou “b”, como tem sido esse “retorno”?

4. Você considera que o retorno/comentários (*feedback*) à sua produção acadêmica é importante para a sua aprendizagem?
 - a. () Sim b. () Às vezes c. () Não d. () Indiferente

5. Se você marcou letra “a” ou “b”, explique em poucas palavras como o retorno/comentários à sua produção acadêmica pode contribuir para a sua aprendizagem.

6. Como você prefere ser **avaliado**? (Marcar quantas alternativas quiser)

- a. () Testes e provas
- b. () Apresentação oral
- c. () Resumos, fichamentos e síntese das leituras
- d. () Resenha crítica, ensaio crítico
- e. () Pesquisa de campo (empírica)
- f. () Pesquisa bibliográfica
- g. () Participação em sala de aula (discussão, debate, realização de tarefas etc)
- h. () Fórum virtual
- i. () Criação de produtos
- j. () Análise de casos

7. Você acha que no Ensino Superior o/a seu professor(a) sabe que você aprendeu quando . . .

- a. _____
- b. _____
- c. _____

8. Para você, **aprendizagem** é . . .

Informações pessoais:

Turma:	Idade:	Masculino Feminino	Curso: Semestre:
--------	--------	-----------------------	---------------------

APÊNDICE 2 – Questionário 1 com estudantes de Perspectivas do Desenvolvimento Humano



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação, Dep. de Teoria e Fundamentos
Professora: Sandra Ferraz
Pesquisadora: Mikaela Thomaz

Prezado/a estudante,

Este instrumento é uma avaliação diagnóstica que, além de subsidiar o planejamento da disciplina, servirá a uma pesquisa que tem por objetivo fazer uma análise das preferências pedagógicas dos estudantes das disciplinas de Psicologia da Educação e Perspectivas do Desenvolvimento Humano. Portanto, sua participação na pesquisa será de imensa contribuição para o estudo e para a melhoria das práticas no ensino superior. O questionário tem caráter anônimo, nenhum participante será identificado.

Obrigada,

Sandra e Mikaela

1. Liste pelo menos três **atividades/práticas** de ensino que você considere mais efetivas para a sua aprendizagem nas disciplinas do Ensino Superior.
 - a. _____
 - b. _____
 - c. _____

2. No ensino médio ou em outro cursos que você já fez, você recebeu **retorno/comentários** (*feedback*) dos/as professores/as sobre as atividades que você realizou nas disciplinas?
 - a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca

3. Se você marcou letra “a” ou “b”, explique como foi dado esse “retorno”?

4. Você considera que o retorno/comentários (*feedback*) à sua produção escolar/acadêmica é importante para a sua aprendizagem?
 - a. () Sim b. () Às vezes c. () Não d. () Indiferente

5. Se você marcou letra “a” ou “b”, explique em poucas palavras, como o retorno/comentários à sua produção acadêmica pode contribuir para a sua aprendizagem.

6. Como você prefere ser **avaliado**? (Marcar quantas alternativas quiser)

- a. Testes e provas
- b. Apresentação oral
- c. Resumos, fichamentos e síntese das leituras
- d. Resenha crítica, ensaio crítico
- e. Pesquisa de campo (empírica)
- f. Pesquisa bibliográfica
- g. Participação em sala de aula (discussão, debate, realização de tarefas etc)
- h. Fórum virtual
- i. Criação de produtos
- j. Análise de casos

7. Você acha que o/a seu professor(a) sabe que você aprendeu quando ...

- a. _____
- b. _____
- c. _____

8. Para você, **aprendizagem** é ...

Informações pessoais:

Turma:	Idade:	<input type="checkbox"/> Masculino	Curso:
		<input type="checkbox"/> Feminino	Semestre:

APÊNDICE 3 – Questionário 2 com estudantes de Psicologia da Educação



Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação, Dep. de Teoria e Fundamentos
 Professora: Sandra Ferraz
 Pesquisadora: Mikaela Thomaz

Prezado(a) estudante,

Este instrumento é a segunda etapa investigativa da pesquisa que servirá para subsidiar minha pesquisa de monografia que tem por objetivo fazer uma análise dos processos pedagógicos, incluindo estratégias de ensino e avaliação no ensino superior nas aulas de Psicologia da Educação e sua relação com a aprendizagem dos estudantes da disciplina. Um dos principais focos dentro desse tema é verificar se e como o *feedback* tem contribuído para um melhor rendimento acadêmico. Portanto, participe da pesquisa, porque estará contribuindo para estudos científicos, na tentativa de melhorar as práticas no ensino superior. O questionário tem um caráter anônimo, então, nenhum participante será identificado.

QUESTIONÁRIO 2

Idade _____ Curso _____ Semestre _____
 Sexo: Feminino () Masculino ()

- 1.) O *'feedback'* produzido às atividades na disciplina tem sido produtivo para a minha aprendizagem do conteúdo?
 Sim Neutro/indiferente Não
 Por quê?

- 2.) O *'feedback'* produzido às atividades na disciplina tem sido produtivo para o desenvolvimento de outras habilidades acadêmicas para além do conteúdo?
 Sim Neutro/indiferente Não
 Por quê?

- 3.) Você gostaria de participar de uma entrevista de aproximadamente 30 minutos?
 Sim. (Deixe o seu contato com a pesquisadora)
 Não

Muito obrigada!
 Mikaela

APÊNDICE 4 – Roteiro de entrevista com estudantes



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação, Dep. de Teoria e Fundamentos
Professora: Sandra Ferraz
Pesquisadora: Mikaela Thomaz

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Obs.: sondar curso (licenciatura ou bacharelado), semestre, turno.

MOMENTO I – CONVERSA SOBRE AS ATIVIDADES E O ‘FEEDBACK’ ÀS ATIVIDADES

1. O que acharam quando vocês receberam o primeiro ‘*feedback*’?
2. Mostrem evidências no texto de vocês sobre a aprendizagem após os ‘*feedbacks*’.
3. Falem sobre os critérios de avaliação das atividades, o que é deve ser mantido e o que deveria mudar.
4. O que vocês acham da atuação do monitor no ‘*feedback*’?
5. E o que vocês acharam do ‘*feedback*’ recebido pelos colegas nos seminários?
6. E, agora, após terem recebido tantos ‘*feedbacks*’, o que vocês acham da função do ‘*feedback*’ para a aprendizagem? (definição genérica)

MOMENTO II – SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA DISCIPLINA

1. O que vocês acharam da dinâmica das aulas (práticas, atividades e leituras)?
2. Quais atividades vocês mais gostaram?
3. Quais textos vocês consideraram mais importantes?
4. Expliquem como se estabeleceram as relações em sala de aula?
5. Em que aspectos a proposta da disciplina Psicologia da Educação deveria mudar?
6. Que tipo de relações devem se estabelecer na sala de aula de uma turma universitária? Por quê?

MOMENTO III – A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO DE CURSO NOTURNO (confirmar quem é do noturno)

1. Quais são as diferenças do Ensino Superior para o Ensino Médio?
2. Em quais aspectos a aprendizagem de quem estuda no período noturno é diferente do diurno?
3. Nos cursos de vocês, o que deveria melhorar em termos de ensino para garantir a aprendizagem bem sucedida dos estudantes?
4. O que vocês desejam para o futuro de vocês, aqui na graduação e depois de formados?
5. Houve alguma mudança no plano acadêmico ou pessoal a partir da disciplina Psicologia da Educação?

APÊNDICE 5 – Questionário com monitores das turmas de Psicologia da Educação e Perspectivas do Desenvolvimento Humano



Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação, Dep. de Teoria e Fundamentos
 Professora: Sandra Ferraz
 Pesquisadora: Mikaela Thomaz

QUESTIONÁRIO PARA MONITORES

Prezado(a) estudante,

Este instrumento vai subsidiar uma pesquisa que tem por objetivo fazer análise das preferências pedagógicas dos estudantes das disciplinas de Psicologia da Educação e Perspectivas do Desenvolvimento Humano e da importância do *feedback* às atividades avaliativas para a aprendizagem deles no contexto das disciplinas e para o desenvolvimento acadêmico. Você foi escolhido(a) para participar da pesquisa por ser ou ter sido monitor da professora Sandra Ferraz realizando *feedback* aos estudantes nas turmas supracitadas. A sua participação será de imensa contribuição para a realização do estudo e para a compreensão da aprendizagem no ensino superior. O questionário é composto de oito questões abertas, além de algumas informações pessoais e acadêmicas. Sua identidade será preservada.

Obrigada, Mikaela.

I – INFORMAÇÕES PESSOAIS E ACADÊMICAS

1. Idade _____ Sexo: ()F ()M
 () Atualmente cursando o ____ semestre OU
 () concluiu o curso em _____
2. Disciplinas em que foi monitor/a
 () Psicologia da Educação
 () Perspectivas do Desenvolvimento Humano
3. Semestre(s) em que foi monitor(a): _____

II – QUESTIONÁRIO

Sobre a monitoria

4. Descreva as atividades avaliativas realizadas nas turmas em que você é/foi monitor(a).
5. Como foi a sua participação nas atividades avaliativas?
6. O que significou a monitoria no que se refere à realização de *feedbacks* às atividades avaliativas (desafios, demandas e benefícios para você)?
7. Você acha que o *feedback* favorece a aprendizagem do estudante? Explique.
8. Você observou alguma mudança no desempenho acadêmico após os *feedbacks* dos estudantes que você acompanhou? De que maneira?
9. Como o estudante do ensino superior deveria ser avaliado para verificar a sua aprendizagem?
10. A partir da sua experiência, como o *feedback* deve ser realizado?
11. Dê sugestões para a melhoria do sistema de *feedbacks* realizado pela professora Sandra.

Sobre a sua experiência acadêmica

12. De acordo com a sua experiência acadêmica quais atividades avaliativas elencadas a seguir lhe favoreceram ou surtiram aprendizagens mais significativas?

- a. Testes e provas
- b. Apresentação oral
- c. Resumos, fichamentos e síntese das leituras
- d. Resenha crítica, ensaio crítico
- e. Pesquisa de campo (empírica)
- f. Pesquisa bibliográfica
- g. Participação em sala de aula (discussão, debate, realização de tarefas, etc.)
- h. Fórum virtual
- i. Criação ou construção de produtos
- j. Análise de casos

Explique:

13. Essas atividades foram acompanhadas de um *feedback*? De que forma?

14. Houve aproveitamento para a sua aprendizagem? Como?

APÊNDICE 6 – Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação, Dep. de Teoria e Fundamentos
 Professora: Sandra Ferraz
 Pesquisadora: Mikaela Thomaz

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado(a) do objetivo geral da pesquisa sobre **Feedback como instrumento formativo e motivador da aprendizagem no ensino superior**, realizada por **Mikaela Alves Freires Tomaz, mat. 10/0116523**, aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof^a Dr^a Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

Minha participação como entrevistado em uma sessão de grupo focal é totalmente voluntária e será garantido o sigilo de meu nome e de todos os sujeitos participantes dos procedimentos empíricos, como forma de preservar a identidade de cada um. Tenho ciência que a sessão de grupo focal será gravada em áudio e poderei me retirar da pesquisa em qualquer momento. Os benefícios recebidos serão em termos de produção de conhecimento, uma vez que possibilita refletir sobre os processos envolvidos no trabalho.

() concordo em participar deste estudo

Local e data: _____

Nome do(a) participante: _____

RG ou CPF do(a) participante: _____

Endereço do(a) participante: _____

Telefone do(a) participante: _____

E-mail do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante: _____

ANEXO 1 – Exemplos de *feedback* às atividades acadêmicas

EXEMPLO 1 – VERIFICAÇÃO DE LEITURA

UnB/FE/TEF/ Psicologia da Educação

Código: 191027 Período: 2/2013

Professora: Sandra Ferraz

Verificação de leitura 1 – 27/08/2013

Estudante : *Nome suprimido* Turma: O

Texto de referência: Lefrançois, Guy R. (2008). A aprendizagem humana: ciência e teoria. In: *Teorias da Aprendizagem* (pp. 1-24). São Paulo: Cengage Learning.

Objetivos da verificação de leitura: Conceituar e aprendizagem no contexto dos processos de educação

Enunciado: Explicar como o autor apresenta o processo de aprendizagem, analisar uma experiência de aprendizagem de acordo com a conceituação proposta e refletir sobre o que representou uma novidade.

Crítérios	Bom	Em parte	Precisa melhorar
Aspectos linguísticos (qualidade da escrita) – 1,5	(1,5)	(1,0)	(0,5) X
Desenvolvimento ideias (qualidade do raciocínio lógico e compreensão de conceitos) – 2,0	(2,0)	(1,5) X	(1,0)
Relação com o enunciado (alcance do objetivo) – 1,5	(1,5)	(1,0)	(0,5) X

Nota: 2,5

Comentários: *Nome suprimido*, gostei enormemente do relato da sua experiência e recomendo que você amplie a descrição dele, com mais detalhes e informações. Creio que o texto de Lefrançois merece uma leitura mais atenta e uma reflexão mais profunda, pois vai lhe ajudar a explicar muito a aprendizagem relatada. No seu texto, o último parágrafo está bom e nele podemos perceber alguma relação com a ideia geral do texto. Ainda assim, merece desenvolvimento. Não há parágrafo de uma frase só! Por exemplo, explique “experiências de definir algo”. Grata, Sandra

Nome suprimido, você compreendeu as ideias do autor. Sua experiência ficou muito bem explicada, e foi muito bom ver como você foi superando sua dificuldade. Acredito que você poderia ter apropriado-se um pouco mais dessa experiência e da leitura feita, na hora de ilustrar o conceito de aprendizagem. Observe um pouco mais a escrita! Obrigada, *nome da monitora suprimido*.

EXEMPLO 2 – SEMINÁRIOS

Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação /Departamento de Teoria e Fundamentos

Disciplina: Psicologia da Educação Código: 191027

Turma O Período: 2/2013

Avaliadora: Prof. Sandra Ferraz

Tema: Inteligências Múltiplas (H. Gardner) Data: 22/10

GRUPO 5 – Educando B, Educando D, Nome Suprimido 1, Nome Suprimido 2, Nome Suprimido 3

AVALIAÇÃO DE SEMINÁRIOS

Critérios de avaliação:

- Sistematização do conteúdo (5,0) – Slides excelentes!
- Exposição (5,0)
- Organização do grupo (5,0)
- Atividade ou dinâmica: (5,0)

Comentários:

O grupo apresentou de forma muito integrada tanto com relação à exposição do conteúdo como em relação à dinâmica e às interações com a turma. Teve bom humor na medida certa, estabeleceu um bom clima em sala de aula. Todos pareciam ter domínio do assunto e estar à vontade no grupo para interagir entre si e com os ouvintes. Demonstraram ter internalizado a teoria, havia vibração em cada fala. Fizeram pesquisas extras e trouxeram referências interessantes. Fiquei impressionada com a postura de todos, de frente para a turma, atentos um à fala do outro, contribuindo com explicações e exemplos, dando apoio e querendo participar, a motivação do grupo foi contagiante. Controlaram o tempo, que ficou bem balanceado entre teoria e dinâmicas. A ideia da primeira dinâmica (do jogo genius) entre um tópico e outro funcionou legal, as perguntas (entrevista) poderiam ter sido mais exploradas ou ligadas com os conceitos que haviam terminado de explicar. As questões da dinâmica final também estavam bem elaboradas em termos de complexidade gradativa.

Educando D introduz o tema, fala com clareza, tem bom tom de voz, é didático, comunicativo, sério, explica muito bem, concentra a atenção da turma, estabelece contato visual, enfatiza os aspectos importantes quando os colegas estão falando, reposiciona a apresentação “nos trilhos” quando precisa e guia a sistematização do conteúdo. Participa ao longo da apresentação com esclarecimentos e definições. Parece ter uma boa consciência sobre como tornar compreensível e acessível as informações.

Nome Suprimido 1 apresenta a visão diferencial psicométrica. Faz boas colocações, complementa os colegas, especialmente na parte dos conceitos iniciais. Tem boa postura e é claro quando fala, se dirige à turma. Pode falar com mais firmeza, projetar mais a voz. Talvez aprofundar mais no conteúdo. Deve trabalhar a desenvoltura na apresentação. Pode explorar mais a narrativa para se soltar e desenvolver a explicação.

Nome Suprimido 3 apresenta algumas das inteligências (analíticas e interativas, me parece). Seu ponto forte é o exemplo. Os exemplos clarificam os conceitos, tem boa narrativa, é bem humorado (na medida certa) e cativante. Deve trabalhar mais a explicação e a clareza nas generalizações. É muito comunicativo e deve observar a movimentação à frente da turma (mexe demais, deve cuidar para não distrair a apresentação). Relaciona o conteúdo com situações do dia a dia (exemplo do programa de TV), traz revistas, reportagens. Motiva a turma.

Nome Suprimido 2 apresenta a inteligência corporal cinestésica e outras – conta a história da coreógrafa famosa. Depois, apresenta uma pesquisa sobre como avaliação de inteligência alternativa aos testes padronizados tradicionais: projeto *spectrum*. Muito interessante. A ideia da biografia e de trazer o projeto foram muito legais, porque deu maior concretude à aplicação da teoria e a forma como Aline os inseriu no tema foi excelente. Tem boa oralidade e uma narrativa muito clara, demonstra intimidade com os conceitos ao apresentar os exemplos trazidos. Mas hesita em explorá-los. Fala muito baixo e com certa timidez. Procura pelo olhar da professora com muita frequência. Deve trabalhar a desenvoltura e a interação. Pode interagir e estabelecer um contato visual mais efetivo com a turma.

Educando B apresenta o grupo e participa em vários momentos da apresentação. Na segunda parte, apresenta a escola ideal de Gardner. A sistematização das informações dessa parte e os exemplos ficaram muito interessantes, captou muito a atenção da turma. Tem excelente oralidade e demonstra domínio do conteúdo como um todo. Interage muito bem tanto com os membros do grupo como com os ouvintes. Pareceu estar muito motivado. Deve cuidar para não atropelar o conteúdo, interferindo com a lógica da

apresentação (no início). Seu ponto forte parece ser a teorização. Às vezes força a generalização e hipergeneralização dos conceitos. Usar exemplos mais do cotidiano, mais próximos da vida dos ouvintes. Procurar interagir, solicitando participação da turma, para fazer melhor a transição do concreto para a generalização.

Sugestão de nota (1-20): **20**

EXEMPLO 3 – ESTUDO DE CASO

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 2/2013

PROFESSORA: SANDRA FERRAZ

Atividade Avaliativa: ANÁLISE DE CASO

SEMINÁRIO: TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

ESTUDANTES: Educando B, Educando D, Nome Suprimido 1, Nome Suprimido 2, Nome Suprimido 3

DATA: 12/11/2013

NOTA: 19 (0-20)

Critério para avaliação da análise de caso:

1. **DOMÍNIO TEÓRICO:** Utilizou os conceitos da abordagem escolhida, explicando-os? (8/8 pontos) SIM.
2. **DOMÍNIO ANALÍTICO:** Relaciona a teoria ao caso Alice de forma apropriada, elencando evidências (episódios e aspectos) e oferecendo explicações convincentes? (7/8 pontos). SIM.
3. **QUALIDADE DO TEXTO:** O texto possui introdução, desenvolvimento e conclusão, está claro e explicativo? (4/4 pontos). SIM.
4. **COMENTÁRIOS:**

Em primeiro lugar, parabênizo o grupo pela escrita do trabalho. Clareza e fluência das ideias, encadeamento, coerência e unidade estão impecáveis. Em segundo lugar, há uma boa síntese do caso Alice e uma boa relação com os aspectos selecionados da teoria. Seria interessante apresentar a escola ideal de Gardner (conforme vocês sinalizaram na autoavaliação), mas creio que a opção pelo enfoque na configuração da equipe de educadores foi bem elucidativa. Especialmente, porque é seguida de uma crítica fantástica. Creio que há espaço na teoria de Gardner para explicar o caso Alice, que é uma criança de “dificuldades”, segundo descreve a professora da menina. Mas, é algo pouco explorado. Seria bom escrever para o Gardner e perguntar sobre essas questões levantadas sobre o caso Alice: hgasst@gse.harvard.edu. Ele sempre responde e adora que pessoas de diferentes lugares problematizem sua teoria. Por fim, gostei das sugestões e considerações à professora. Obs.: Faltou o mapa conceitual. Obrigada. Sandra