

A CONTRIBUIÇÃO DO *FEEDBACK* DA GC PARA A DEVOLUTIVA PEDAGÓGICA DE PROFESSOR DE IES PARA SEUS ALUNOS

Ana Paula Revelini¹, Iara Carnevale de Almeida²

¹Acadêmica do Programa de Pós-graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações (PPGGCO), Campus Maringá/PR, Universidade Cesumar - UNICESUMAR. anapaularevelini@gmail.com

²Orientadora, Doutora em Informática pela Universidade de Évora, Portugal. Docente do Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações da Unicesumar, e graduação em Engenharia de Software, Campus Maringá/PR, Universidade Cesumar - UNICESUMAR. Bolsista Produtividade do Instituto Cesumar de Ciência, Tecnologia e Inovação - ICETI. iara.almeida@unicesumar.edu.br

RESUMO

A devolutiva pedagógica é um recurso que permite que o professor indique para os seus alunos (de forma individual, grupo ou toda a turma) como está sendo o processo de aprendizado. A Gestão do Conhecimento, mais especificamente, a prática *feedback* visa auxiliar, direcionar e desenvolver os profissionais de uma dada organização. Dado este cenário, o objetivo geral deste estudo é determinar como a prática *feedback* da gestão do conhecimento pode contribuir na devolutiva pedagógica realizada por professores de IES para os seus alunos. A metodologia é de natureza aplicada com abordagem mista onde será realizada pesquisa exploratória em estudo de caso único, uma IES privada localizada no Noroeste do Estado do Paraná. A coleta de dados será através de aplicação de questionário online, com posterior análise estatística e de conteúdo. O resultado esperado será uma análise da percepção dos professores sobre quais são os recursos do *feedback* da GC que podem ser aplicados em devolutiva pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Devolutiva pedagógica; *Feedback*; Processo de ensino; Processo de aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019 foi descoberto o vírus SARS-CoV-2, causador da doença COVID-19. O SARS-CoV-2 surgiu inicialmente na cidade de Wuhan/China, e se espalhou rapidamente por todo o mundo. Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) reconheceu o surto desta nova doença como sendo uma emergência de saúde pública de importância internacional, considerado o maior nível de alerta. Posteriormente, no dia 11 de março de 2020, a OMS caracteriza a COVID-19 como sendo uma pandemia (DÍAZ-CASTRILLÓN; TORO-MONTOYA, 2020).

Para conter a pandemia do COVID-19, foi indicado o distanciamento social como sendo uma das medidas profiláticas mais efetivas. Contudo, esta medida afetou muitos setores, o setor do ensino foi um destes. Couto, Couto e Cruz (2020) indicam que, devido à pandemia, houve necessidade de implantar o ensino remoto em março de 2020, em caráter de urgência, do ensino infantil até o ensino superior, modificando o cenário educacional e exigindo que os professores e alunos à um formato diferenciado, tanto do ensino presencial como do ensino à distância (EaD). O ensino remoto usa a tecnologia (aula gravada ou ao vivo, divulgadas na internet ou canal de TV) para melhorar a comunicação entre professores e alunos, mas, em muitas situações, os alunos apenas buscam o material impresso para estudar junto com as atividades, na própria escola; portanto os encontros não ocorrem em sala de aula física (COSTA, 2020).

Com o distanciamento social, o ensino remoto exigiu que fosse reavaliado o processo de ensino, visto que o distanciamento social obrigou que as instituições de ensino e os alunos adotassem Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para garantir que ocorressem os processos de ensino e de aprendizagem. Assim, as TDIC passaram a ser utilizadas por Instituições de Ensino Superior (IES), de forma a permitir a continuação do processo de ensino neste novo formato de aula remota. Além disso, houve necessidade de repensar as estratégias do ensino presencial para o ensino remoto, de forma a garantir o processo de aprendizagem dos alunos. No entanto, lacunas surgiram

devido à ausência de interação presencial entre professor-alunos e alunos-alunos, nos momentos de aula, tais como: devolutiva pedagógica individual do professor para o aluno; utilização de linguagem que seja inclusiva de forma a atingir todos os alunos da aula; identificar com alguma facilidade as dificuldades do aluno sobre a matéria que está sendo apresentada, pela postura e reação dos alunos; sanar dúvidas individuais e assim evitar acúmulo de dúvidas sobre conteúdos apresentados; organização de horários e frequência de estudo por parte dos alunos; garantir facilidade de acesso às aulas remotas e aos conteúdos disponibilizados; entre outros. Neste sentido, estudantes e professores tornam-se desincorporados nas escolas virtuais. Suas presenças precisaram ser recuperadas por meio de novas linguagens, que os representem e os identifiquem para todos os demais. Linguagens que harmonizem as propostas disciplinares, incorporem virtualmente seus autores e criem um clima de comunicação, sintonia e agregação entre os participantes de um mesmo curso (KENSKI, 2004, p.67).

Dado o cenário acima apresentado, este estudo irá focar na devolutiva pedagógica que, antes dessa pandemia, era entregue durante as aulas presenciais e com correção das atividades em sala de aula. A devolutiva pedagógica no ensino presencial, desde os anos iniciais, é normalmente fornecida após a execução das atividades (avaliativas ou não) realizadas em sala de aula. Este retorno é rápido pois normalmente ocorre ao final da elaboração de atividades. Para Abreu-e-Lima e Alves (2011) a devolutiva pedagógica no EaD é uma espécie de instrução oferecida através do computador e consiste em informações apresentadas ao aluno, após finalizadas as atividades, com o propósito de modelar suas percepções. Ou seja, as atividades são executadas por um aluno (ou grupo de alunos) e são analisadas por uma equipe responsável pela correção destas. Em ambos os casos, presencial e a distância, a devolutiva pedagógica deve ser elaborada de forma a melhorar o processo de aprendizagem dos alunos, permitindo que o aluno “compare sua performance atual com a padrão ou a esperada” (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011, p. 191).

Nesta perspectiva, os instrumentos e técnicas utilizadas nas devolutivas precisaram ser ajustados para as aulas remotas, procurando promover condições para que o aluno tivesse maior autonomia e, por consequência, autorregulação no seu processo de aprendizagem. Conforme Pintrich e Zusho (2002), esta autorregulação diz respeito ao nível em que o estudante consegue regular aspectos de raciocínio, motivação e comportamento durante o seu processo de aprendizagem, manifestando-se na prática através do controle e regulação ativa dos seus objetivos de aprendizagem e orientação das estratégias para os alcançar; gestão do esforço; assim como suas reações às devolutivas entregues pelos professores. Os alunos que têm maior capacidade de autorregulação são mais eficazes, persistentes, confiantes e atingem melhores resultados no seu processo de aprendizagem (ZIMMERMAN, 2001). Neste sentido, há uma preocupação com os processos de regulação e de autorregulação que utilizam a devolutiva pedagógica distribuída pelos professores (FERNANDES, 2009). Além disto, uma devolutiva pedagógica é considerada como ato intencional que, se agir sobre os mecanismos de aprendizagem, contribui diretamente para a progressão e/ou redirecionamento desta (SANTOS, 2002). Reforça-se que devem haver estratégias que permitam uma devolutiva mais eficaz, ou seja, reguladora e não apenas com intenção de ser regulada (SANTOS, 2008). Contudo, este atual modelo de aulas remotas, pode-se afirmar que as devolutivas pedagógicas não estão sendo ainda eficientes devido ao fato que gestores, professores, pais e alunos, desenvolvem outros esquemas para garantir o trabalho e o estudo remotos, para ampliar os limites das escolas por meio de atividades online. Mesmo diante da precária inclusão digital no Brasil e das desconfianças de muitos, a Internet se tornou a tecnologia interativa por meio da qual, de muitas e criativas maneiras, milhares de crianças, jovens e adultos continuaram e continuam a ensinar e aprender nesses tempos conturbados. (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p. 212).

Neste contexto, a Gestão do Conhecimento (GC) pode colaborar com suas práticas e ferramentas para que ocorra uma melhor gestão do conhecimento nas organizações, nos seus diferentes setores, tais como industriais, comerciais e educacionais (STRAUHS, 2012). Dentre as práticas e ferramentas da GC, tem-se a prática denominada de *feedback* que possibilita auxiliar, direcionar e desenvolver os colaboradores de uma organização. Este estudo pretende, portanto, responder ao seguinte problema de pesquisa: "Como a prática de *feedback* da gestão do conhecimento pode contribuir na devolutiva pedagógica realizada pelo professor de IES para os seus alunos?"

Dentro do ambiente de trabalho, o *feedback* é apresentado como sendo uma forma de retorno dado pelos gestores aos seus colaboradores. Conforme Newstrom (2008) pessoas têm necessidade de receber *feedbacks* acerca de seu desempenho, que podem ajudá-las em seu aprimoramento, e saber o quão bem estão alcançando suas metas. Oliveira (2010) complementa que dar um bom *feedback* consiste em descrever o comportamento do outro sem fazer julgamentos, pois o principal objetivo dessa ferramenta de comunicação deve ser ajudar os funcionários a tomar conhecimento sobre seu comportamento ou desempenho sobre algo que muitas vezes eles próprios ainda não perceberam.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa é de natureza aplicada com abordagem mista (CRESWELL, 2007) onde será realizada pesquisa exploratória (GIL, 2010) em estudo de caso único (YIN, 2009), junto a 30 docentes de Ensino Fundamental e Ensino Médio de colégio estadual localizado no Noroeste do Estado do Paraná. O instrumento de coleta de dados será questionário online (SAMPLIERI, 2006), onde serão realizadas análise de distribuição de frequência e análise de conteúdo (MARCONI; LAKATOS, 2003).

3 RESULTADOS ESPERADOS

O resultado esperado será apresentar a percepção dos professores sobre quais são os recursos do *feedback* da GC que podem ser aplicados em devolutivas pedagógicas ou, como denominamos neste estudo, o *feedback* pedagógico.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. M. de; ALVES, M. N. O *feedback* e sua importância no processo de tutoria a distância. **Proposições**, Campinas, v. 22, n. 2, ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pp/v22n2/v22n2a13.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COSTA, R. **Lições do coronavírus: ensino remoto emergencial não é EAD**. 2 de abril de 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-ensino-remoto/>. Acesso em: 02 jan. 2021.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. DE M. P. #FIQUEEMCASA: EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19. **Interfaces Científicas – Educação**, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>. Acesso em: 02 jan. 2021.

DÍAZ-CASTRILLÓN, F. J.; TORO-MONTOYA, A. I. SARS-CoV-2/COVID-19: el virus, la enfermedad y la pandemia. **Med. Lab.**, 2020. Disponível em: <https://medicinaylaboratorio.com/index.php/myl/article/view/268>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FERNANDES, D. Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p.87-100, 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 12 ago. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KENSKI, V. M. **Tecnologia e ensino presencial e a distância**. Campinas. 6. ed. SP: Papyrus, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003.

NEWSTROM, J. W. **Comportamento organizacional: o comportamento humano no trabalho**. São Paulo: AMGH, 2008.

PINTRICH, P. R.; ZUSHO, A. Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. *In*: SMART, J. C.; TIERNEY, W. G. (ed.). **Higher Education: handbook of theory and research**. New York: Agathon Press, 2002. Vol. XVII.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2006.

SANTOS, L. **Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às Práticas**. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 2002. p. 77-84. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4884> Acesso em: 22 out. 2020.

SANTOS, L. **Dilemas e desafios da avaliação reguladora**. Avaliação em Matemática: Problemas e desafios. Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, 2008, p. 11-35 Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5286#:~:text=Resumo%3A,aula%2C%20em%20particular%20de%20Matem%C3%A1tica>. Acesso em: 22 out. 2020.

STRAUHS, F. R. *et al.* **Gestão do conhecimento nas organizações**. Curitiba: Aymará Educação, 2012.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman; 2015.

ZIMMERMAN, B. J. **Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001.