

OS RAIOS X DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA: retroalimentação colaborativa de currículo

*Ruben Darío Montoya Nanclares
Catharine Prata Seixas*

Resumo

Este artigo tem como objetivo principal compreender os alcances da retroalimentação colaborativa do currículo e o seu papel para transformação na qualidade da educação. Esta pesquisa faz parte dos resultados da tese de doutorado “Compreendendo a retroalimentação colaborativa de currículo: a ressonância da experiência discente na qualificação dos processos formativos em universidades públicas do Brasil e da Colômbia”. Fundamenta-se nos princípios da etnometodologia, multirreferencialidade e atos de currículo, perspectivas teóricas que ajudaram o pesquisador a refletir em torno de uma nova qualidade da educação, que abraça um currículo outro, que entra em diálogo com a experiência discente; que contempla uma formação que considera não só as exigências instituídas, mas também as necessidades dos contextos e dos sujeitos vistos como atores curriculantes sendo a retroalimentação colaborativa de currículo, é o dispositivo mediador.

Palavras-chave: retroalimentação; qualidade da educação; experiência; formação; currículo.

THE X-RAYS OF THE TRAINING EXPERIENCE: Collaborative curriculum feedback

Abstract

This article's main goal is to understand the scope of collaborative curriculum feedback and its role in transforming the quality of education. This research is part of the results of the doctoral thesis “Understanding collaborative curriculum feedback: The resonance of student experience in the qualification of training processes in public universities in Brazil and Colombia”. It is based upon the principles of ethnomethodology, multi-referentiality and curriculum acts, theoretical perspectives that helped the researcher to reflect on a new educational approach, which embraces a different curriculum, that dialogues with the student experience; which relates to a training that considers not only the established requirements, but also the needs of the contexts and subjects seen as curriculum actors, with collaborative curriculum feedback being the mediating tool.

Keywords: feedback; quality of education; experience; training; curriculum.

LOS RAYOS X DE LA EXPERIENCIA FORMATIVA: Retroalimentación colaborativa de currículo

Resumen

Este artículo tiene como objetivo principal comprender los alcances de la retroalimentación colaborativa de currículo y su papel para la transformación de la calidad educativa. Esta investigación hace parte de los resultados de la tesis de doctorado “Comprendiendo la retroalimentación colaborativa de currículo: la resonancia de la experiencia discente en la cualificación de los procesos formativos en universidades públicas de Brasil y Colombia”. Se fundamenta en los principios de la etnometodología, la multirreferencialidad y los actos de currículo, perspectivas teóricas que ayudaran al investigador a reflexionar en alrededor de una nueva calidad de la educación, que abraza el otro currículo, que entra en diálogo con la experiencia discente; que contempla una formación que considera no solo las exigencias instituidas, sino también las necesidades de los contextos y de los sujetos vistos como actores curriculantes siendo la retroalimentación colaborativa de currículo, el dispositivo mediador.

Palabras clave: retroalimentación; calidad de la educación; experiencia; formación; currículo.

INTRODUÇÃO: QUALIDADE DA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA E O CURRÍCULO

A qualidade da educação é crucial para o desenvolvimento dos países, desde o século XVIII se tinha em conta o quantitativo e qualitativo para determinar as mudanças que deviam ter os processos formativos. Nesse período, não se falava da qualidade da educação se não em *melhoria* da educação (Seibold, 2000, p. 217), logo após a segunda guerra mundial, começou a se nomear de *qualidade da educação*. Atualmente, segundo Bertolin (2007), uma das palavras mais empregadas nos trabalhos e pesquisas no campo da educação universitária é o termo *qualidade*.

Para Santos (2003), “[...] um currículo de qualidade estaria vinculado necessariamente à implementação de condições de construção da instância crítica” (p. 122). Nessa mesma via, Moreira (2008) assinala que o currículo, é um campo cheio de desafios, que deve contemplar a pluralidade cultural e superar o viés monocultural. Nesse sentido, o currículo não é aquele instrumento imposto aos sujeitos, cheio de prescrições, criado por especialistas, fora das realidades dos sujeitos que pretende formar, ele é “[...] um texto complexo em constante escrita e reescrita, mesmo que os conservadores não queiram vê-lo assim” (Moreira, 2008, p. 107).

Para Moreira (2008), o termo de qualidade é polissêmico e seu uso “[...] associa-se a quantitativismo e a produtivismo, medidos por meio de exames, provas e procedimentos que vêm configurando o sistema nacional de avaliação” (p. 02). Nesse sentido, é preocupante como a qualidade da educação é determinada através de provas standardizadas (por exemplo, testes como o Saber Pro na Colômbia ou Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), no Brasil, só para nos referir a dois países latino-americanos) que só consideram o aspecto quantitativo para avaliar a qualidade do ensino, deixando por fora outros elementos qualitativos importantes que contemplem a visão complexa que tem a ver com a tarefa de *medir* a qualidade da educação, na desconstrução deste tipo de visões Morin (1999) nos orienta:

A educação é a “força do futuro”, porque é uma das ferramentas mais poderosas para a mudança. Um dos desafios mais difíceis será o de mudar o nosso pensamento, de modo que afrente a crescente complexidade, mudanças rápidas e imprevisibilidade que caracteriza o nosso mundo (p. 07).

Mas a visão instrumentalista da educação apoiada pelo modelo de provas estandardizadas feitas de forma massiva que implementam muitos países, mostram que concebem a qualidade da educação como uma maneira para “[...] desenvolver a capacidade máxima de geração de riqueza ou transformar alguém em um dos recursos humanos adequados para contribuir para o aparelho produtivo” (Lafourcade 1988 *apud* Cárdenas, Reyes, Torres 2004, p. 15). Conforme essa via, Sobrinho (2010) aponta que esta é uma perspectiva neoliberal de qualidade da educação, que se procura equipar “[...] o indivíduo com conhecimentos e técnicas úteis à démarche competitiva individual e ao fortalecimento das empresas” (p. 1227).

Nesse sentido, Mass (1999 *apud* Galeano 2004, p.85) afirma que o trabalho sobre a qualidade precisa ser contextualizado, espacial e temporalmente, e precisa conhecer a diversidade cultural ou de outras formas significativas. Essa parcialidade dos testes avaliativos afeta o resultado, estes autores refletem sobre um tipo de qualidade mais integradora, que abrange não só os aspectos econômicos (instrumentistas), mas também outros elementos sociais e culturais. Segundo Gadotti (2013), é preciso desenvolver modelos pedagógicos baseados numa perspectiva holística e falar de uma qualidade social da educação, “[...] onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico” (p. 01).

Pensar um currículo de qualidade, tomando em conta esta perspectiva, seria, como aponta Macedo (2007), pensar em “[...] um espaço vivo de construção de conhecimento, resultante do pensamento, das experiências dos sujeitos e das suas interações de natureza histórica, social e biológica” (p. 76), para levar à prática estas reflexões propomos a seguinte perspectiva teórica que nos levou a estruturar e compreender os alcances da retroalimentação colaborativa do currículo e seu papel para transformação na qualidade da educação.

ATOS DE CURRÍCULO, RETROALIMENTAÇÃO E A EXPERIÊNCIA DISCENTE

Tomando como ponto de partida as reflexões feitas sobre os atos de currículo, se contemplam os discentes como “teóricos do seu cotidiano” (Macedo, 2016a), ou seja, atores curriculantes, que podem com suas experiências, entrar em diálogo com o currículo. Porém, ainda na maioria dos processos formativos, a experiência discente é “jogada no lixo”, é como se as “[...] experiências sociais se constituiriam em um erro ou algo que não faz diferença” (Macedo, 2013a, p. 38), é como se o saber discente não fosse importante; parece como se ainda no começo do século XXI estivéramos pensando que o saber sábio e o saber ensinado (Chevallard, 1991) fossem propriedade privada dos especialistas e dos professores e que os estudantes fossem só receptores passivos desses saberes.

É preciso, então, considerar o valor do saber dos discentes contidos nas suas experiências, para com elas fortalecer os processos formativos. Nesse sentido, Tardif (2005) aponta que a experiência provoca “[...] um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos” (p. 53).

Para Larrosa (2002), a experiência “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p. 21), a experiência é inerente ao sujeito, é por isso que de uma mesma situação podemos ter diferentes experiências; o sujeito da experiência “[...] se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade,

por sua disponibilidade, por sua abertura” (p. 24), ele está aberto à sua própria transformação. A experiência, segundo Macedo (2015), “[...] vai além da vivência, esta pode ser vivida e não pensada, no caso da experiência, é pensada” (p. 26), por isso os discentes como atores curriculantes, como sujeitos de experiência que participam-vivenciam um processo formativo, podem recriar, ajustar, afetar e transformar o currículo.

É preciso considerar que as experiências discentes devem ser postas em diálogo para criar e encontrar consensos e dissensos. Nesse sentido, Hernández (1998) propõe que a organização do currículo deve ser feita por projetos de trabalho, com atuação conjunta de estudantes e professores (*apud* Paula, Ortiz, 2015, p. 05), o trabalho colaborativo seja uma das estratégias que contribuem para alcançar esse alvo, porque “[...] cria um espaço onde o aluno chega do desconcerto ao encontro, passando pela reflexão com os companheiros” (Navarro *et. al.*, 2011, p. 2563), porém, esse deve ser focado, para identificar os atos de currículo que contribuam a retroalimentar o processo formativo.

A partir dessa ótica, os atores curriculantes como atores sociais são criadores de sentido e não apenas portadores de sentido, segundo Macedo (2011, 2013a); estão indexalizados e implicados a seus contextos socioculturais e podem alterar as cenas curriculares e serem coautores dos seus processos de aprendizagem (formação) pelos seus atos de currículo. As alteridades e os atores curriculantes através dos seus atos de currículo podem fornecer uma alternativa para superar a noção colonizadora dos currículos, vistos como artefatos pedagógicos feitos tão somente por especialistas, negando a possibilidade de que os sujeitos sejam coautores dos seus processos formativos (Macedo, 2013a).

A RETROALIMENTAÇÃO COLABORATIVA DO CURRÍCULO COMO NARRATIVA EXPERIENCIAL DOS ATORES CURRICULANTES

Ao extrapolar as teses de Garfinkel (2006), de que os atores sociais não são idiotas culturais, para o campo de currículo e formação, Macedo (2013b) nos inspira a pensar o fato de que os atores sociais são teóricos do seu cotidiano, eles ao estarem “[...] implicados a seus contextos socioculturais podem alterar as cenas curriculares” (p. 428). Então, são atores curriculantes, que através das suas ações organizam, mudam, conservam, definem situações, pontos de vista, entram em “[...] contradição, produzem ambivalências, paradoxos e derivas” (Macedo, 2016b, p. 66). Nessa perspectiva, geram atos de currículo que *interferem* no processo formativo, levando a deslocamentos não contemplados no currículo explícito, que acrescentam a experiência formativa, isso quando a dinâmica da sala instaurada pelo professor e estudantes permite a circulação e diálogo desses atos de currículo para que sejam explícitos; o processo se fortalece pelas múltiplas perspectivas com as quais é retroalimentado.

Contemplar a experiência dos atores curriculantes, através da retroalimentação do currículo faz com que esse mude a posição de poder, neutralidade e homogeneidade com que os curriculistas clássicos criavam o currículo prescritivo, que se tomava em conta só a experiência dos *experts* ou das demandas institucionais, administrativas ou legais; por uma outra forma de pensar, fazer e criar o currículo, sendo mais dialógico e colaborativo, em suma, multirreferencial, os atores curriculantes, como sujeitos da experiência, estão “[...] abertos a sua própria transformação” (Larrosa, 2002, p. 26), sendo protagonistas da experiência formativa, que “[...] é algo que se dá

solitariamente, mas que outros vêm cruzá-la, atravessá-la, compor com ela” (Paraiso, 2009, p. 286), a ressonância desses atos de currículo permitem a circulação de narrativas múltiplas experienciais.

DE QUE FALAMOS QUANDO DIZEMOS RETROALIMENTAÇÃO COLABORATIVA DE CURRÍCULO?

Levando em consideração a criação heurística desse conceito, se faz preciso esclarecer de forma explícita de que falamos quando fazemos referência à retroalimentação colaborativa de currículo. No campo educativo, a retroalimentação *feedback* é utilizada principalmente no que tem a ver com a avaliação quase que exclusivamente dos estudantes por parte dos professores, ou seja, que o diálogo que se estabelece é um diálogo vertical de um sujeito que sabe – o professor – para um sujeito que não sabe – o estudante –, de um sujeito que avalia para um sujeito que é avaliado. Porém, na retroalimentação colaborativa, o que pretende é mudar essa relação ao identificar elementos que transformam essa perspectiva vertical por uma que o diálogo entre os atores curriculares é fundamentalmente horizontal, por isso é que precisamos nomear esta retroalimentação com o *sobrenome* colaborativa, não só como um enfeite, mas a compreensão do que significa o colaborativo ancorado na retroalimentação. A colaboração segundo Barkley, Cross, Howell (2007) é uma perspectiva utópica e filosófica, mas deve ser o ideal inatingível, mesmo assim, é poderosa e vai além da mera cooperação, porque vai além da sala de aula e se expressa como um estilo de vida.

Por último, vale a pena dizer que o valor das experiências dos atores curriculares não foi uma ideia autêntica das reflexões do pesquisador, de fato, essa foi uma ideia colocada a princípios do século XX, por John Dewey (Teixeira, 1978), da mesma forma, a perspectiva colaborativa foi inspirada em Freinet (1975), e a importância dos atores como sujeitos de saber e conhecimento vem da etnometodologia; mas toda esta amálgama de discursos fecundos foi possível através das reflexões e diálogos intercíticos do grupo de pesquisa em Currículo e Formação (FORMACCE).

Então, quando falamos da retroalimentação colaborativa de currículo, pensamos na expressão Rousseauniana de um contrato social (2017), político e pedagógico entre os atores curriculares em procura de criar e recriar a experiência formativa em diálogo intercítico com o propósito de enriquecê-la, contribuindo, assim, para a qualidade da educação.

METODOLOGIA: FENOMENOLOGIA, ETNOMETODOLOGIA, ETNOPESQUISA CONTRASTIVA E ETNOPESQUISA-FORMAÇÃO EM DIÁLOGO

Se fez uma abordagem qualitativa, de tipo fenomenológica, da mesma forma, nos inspiramos na etnometodologia (Garfinkel, 2006), que entra em diálogo com a fenomenologia porque procura nos “[...] métodos empregados pelos indivíduos para dar sentido e, ao mesmo tempo, realizar suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, razoar” (Coulon, 2005, p. 32). Ambas perspectivas nos autorizam para compreender a partir da experiência dos atores curriculares (nesse caso, os próprios discentes que vivenciam de forma direta o processo formativo), nos seus atos de currículo as características da retroalimentação colaborativa de currículo.

Além do diálogo entre a fenomenologia e a etnometodologia, este trabalho se apresenta como uma etnopesquisa–formação contrastiva (Macedo, 2010, 2018) e um estudo de casos múltiplos (Yin, 2015) ou multicase/multiexperiências (Macedo, 2018). Isso se justifica porque o

trabalho de campo foi realizado em um contexto de universidade pública, no Brasil (com estudantes de pedagogia e licenciaturas) e na Colômbia (pedagogia infantil), envolvendo quatro componentes curriculares – CC – (dois em cada país). Houve um interesse por identificar as experiências dos discentes e, assim, compreender as singularidades dos seus atos de currículo, suas ressonâncias podiam e deviam alterar, e afirmar a relevância das propostas dos componentes curriculares para sua formação, usando a retroalimentação colaborativa como dispositivo mediador desse processo.

SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O trabalho de campo desta pesquisa precisou ter acesso a duas instituições de educação universitária pública (uma no Brasil e outra na Colômbia) onde se acompanhou durante um semestre a dois professores, dos cursos de graduação de licenciatura em Educação Infantil e Pedagogia com prévia autorização institucional e dos atores envolvidos se desenvolveu a pesquisa sobre a retroalimentação colaborativa de currículo com os aportes dos discentes. Os estudantes são vistos como: “participantes da pesquisa”, conforme Viégas (2007) ao falar de sujeito da pesquisa, pode-se apontar para uma sujeição ao estudo, revelando, portanto, a permanência de uma postura autoritária do pesquisador; também nos referimos a eles como: discentes, estudantes, atores curriculares, atores implicados.

DISPOSITIVOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES

Atividade colaborativa: SCAMPER

Para o SCAMPER, utilizaram-se quatro categorias (*acrescentar, substituir/eliminar, pensar em outros usos e observações*), cada categoria tinha uma pergunta orientadora que ajudou a analisar alguns elementos do processo formativo vivenciado pelos discentes.

Tabela 1: categorias atividade colaborativa SCAMPER

Categoria	Pergunta orientadora	Cor
Acrescentar	O que faltou que deveria ser incluído	Verde
Substituir Eliminar	O que poderia ser substituído por outro tema mais importante, ou que desde sua percepção quase não contribuiu a sua formação	Rosa
Pensar em Outros usos	O que foi bom, mas poderia ser aproveitado de outra forma.	Amarelo
Observações	Em geral sobre todo o processo formativo	Branco

Fonte: elaboração própria (2019)

A seguir, apresenta-se o detalhe da informação recolhida em cada um dos componentes curriculares pesquisados:

Tabela 2: sistematização atividade colaborativa SCAMPER

País		Brasil				Colômbia				Total Exercícios individuais	Total Exercícios grupais
Componente curricular		1	2	3	4						
Total Participantes 56		13		16		13		14			
Exercício		I	G	I	G	I	G	I	G		
Categorias	Acrescentar	21	5	22	5	19	5	21	8	106	23
	Pensar em outros usos	21	7	17	7	19	7	14	7	99	28
	Substituir/eliminar	12	4	6	6	4	3	7	10	52	23
	Observações	23	15	30	10	24	6	22	5	135	36
Total		77	31	75	28	66	21	64	30	392	110

Fonte: elaboração própria (2019)

Cartas experiências dos discentes (CED)

Em relação aos participantes, podemos destacar que das 60 cartas sistematizadas, 30 foram dos participantes, no contexto brasileiro, delas, 18 são de estudantes de Pedagogia e 12 de outras licenciaturas. Por sua vez, as 30 cartas do contexto colombiano pertencem a estudantes de pedagogia infantil. Os semestres que cursavam, os participantes variavam do terceiro até o décimo, sendo a maioria do sexto semestre com 16 e do sétimo com 19 participantes, oportunizando experiências diversificadas. Em ambos os países, só 16 participantes atuam na educação, os 44 restantes, a maioria deles, ainda não atua como professor, na tabela 3, apresenta-se o detalhe dos participantes e das cartas recolhidas nos componentes curriculares pesquisados:

Tabela 3: Sistematização das CED

País	Componente curricular	Quantidade de participantes	Semestre que cursa atualmente							Curso			É professor atuante na educação		
			3	4	5	6	7	8	9	10	Pedagogia	Pedagogia Infantil	Outros	Sim	Não
Brasil	1	17	1	1		10	4		1		16		1	4	13
	2	13		2	3	3	3	2		2		11	5	8	
Colômbia	3	17			1		10	2	1	3		17		2	15
	4	13			1	3	2	3	2	2		13		5	8
Total		60	1	3	5	16	19	7	4	5	18	30	12	16	44

Fonte: elaboração própria (2019)

Conforme apresentamos anteriormente, a carta experiencial tinha dois momentos, o primeiro orientado pela pergunta: *A partir da sua experiência na aula faça uma reflexão*, e no segundo: *Se você fosse o professor(a) como desenvolveria a aula?*. No total, foram identificadas 243 ressonâncias, nos quatro componentes curriculares; 136 da primeira pergunta orientadora e 107 da segunda. Essas ressonâncias foram classificadas conforme quatro categorias: conteúdo, atividade, avaliação e insight. Na tabela a seguir, se apresenta o detalhe das cartas recolhidas em cada um dos componentes curriculares pesquisados:

Tabela 4: sistematização das respostas às CED

Componente curricular	C o n t e ú d o	A t i v i d a d e	A v a l i a ç ã o	I n s i g h t	A partir da sua experiência na aula faça uma reflexão	C o n t e ú d o	A t i v i d a d e	A v a l i a ç ã o	I n s i g h t	Se você fosse o professor(a) como desenvolveria a aula?
1	11	15	4	12	42	2	16	7	7	32
2	12	7	6	3	28	2	9	0	9	20
3	17	10	0	7	34	1	28	0	2	31
4	12	12	3	5	32	0	18	1	5	24
Total	52	44	13	27	136	5	71	8	23	107

Fonte: elaboração própria (2019)

Discussão e resultados: as experiências dos discentes, a potência das ressonâncias e dos atos de currículo *in situ*

As informações recolhidas no trabalho de campo através do acompanhamento implicado nos 4 componentes curriculares nos permitiram identificar, a partir dos dispositivos Atividade colaborativa: SCAMPER e das cartas experienciais, alguns atos de currículo presentes nas ressonâncias das experiências dos discentes, que permaneciam na opacidade e que conseguimos resgatá-las, para refletir sobre suas implicações na formação e no diálogo com as propostas dos componentes curriculares pesquisados.

Tomamos algumas das ressonâncias presentes nos dois dispositivos utilizados para exemplificar, mas levando em conta as singularidades dos quatro componentes curriculares, nas reflexões, foram pensadas as implicações destas sobre o currículo de forma projetiva.

Na tabela a seguir, apresenta-se o detalhe da sistematização do total das ressonâncias, correspondentes a atividade colaborativa: SCAMPER e às cartas experienciais:

Tabela 5: ressonâncias analisadas AC e CED por categoria

Categoria	Atividade colaborativa: SCAMPER -AC-	Cartas experienciais dos discentes -CED-	Total ressonâncias analisadas	Porcentagem
Conteúdos	24	74	98	28%
Atividades	56	48	104	29%
Avaliação	8	65	73	21%
Insight	22	56	78	22%
Total	110	243	353	100%

Fonte: elaboração própria (2019)

Sobre os conteúdos

As ressonâncias recolhidas, tanto a atividade colaborativa: SCAMPER como as cartas experienciais, nos permitiram encontrar atos de currículo *in situ* desde a percepção dos discentes e, com isso, ter um suporte de inquestionável valor para fazer alguns ajustes ou para identificar o que tem maior relevância na formação dos discentes. A seguir, apresentamos algumas das narrativas sobre as que fizemos algumas análises:

No Componente Curricular 1 (CC 1), AC, se propõe a *substituir/eliminar* o conteúdo: “Algumas questões macro da educação infantil, por questões específicas, referente a faixa etária da infância” (Cód. 009); isso levando em consideração que os discentes têm um componente curricular prévio, que estudam essas questões, por isso os estudantes acham mais interessante, nesse componente curricular, aprofundar em questões específicas da faixa etária. Nos CC 2, 3 e 4, AC, se propõe *acrescentar*, ou seja, incluir estes conteúdos que, segundo os discentes, faltaram no componente curricular, no caso do CC 2, AC, são: “Atividades avaliativas com o uso da tecnologia” (Cód. 002), isso levando em consideração a relevância das TIC no campo educativo, esse conteúdo pode ser inserido facilmente no tema de instrumentos e modos de avaliar que se identificam diferentes estratégias.

No CC 3, AC, se pede: “Abordar com maior profundidade os grupos étnicos” (Cód. 004), esse é um tema que é visto de forma tácita e transversal, porém os estudantes acham que deve ser um conteúdo explícito aprofundando na população indígena e afrodescendente, dois grupos populacionais cada vez mais presentes nas salas de aula. Já no CC 4, AC-2, se propõem: “formas de socialização na população infantil em diferentes contextos” (Cód. 007); as estudantes são da licenciatura em educação infantil e, por isso, gostariam de aprofundar mais sobre esse grupo populacional, mas levando em consideração a diversidade de contextos, essa demanda é difícil de cumprir. Porém o componente curricular oferece diferentes conteúdos para que as futuras professoras possam fazer uma leitura crítica dos lugares onde possivelmente estarão inseridas no exercício da sua profissão e, dessa forma, possam compreender as formas de socialização das crianças; esse conhecimento não é possível abordá-lo só de forma teórica, precisam além da teoria da experimentação na prática e, ao longo da formação, os diferentes componentes curriculares oferecem experiências diversas com diferentes grupos e contextos da educação infantil.

Por outro lado, nas cartas experienciais (CED), se apresentam 4 narrativas que os estudantes refletem sobre a importância dos conteúdos para sua formação como futuros profissionais da educação, no CC 1, CED, o estudante observa que a discussão sobre as diretrizes e referenciais da educação infantil, no Brasil “é de extrema importância por serem documentos normativos da prática docente” e acrescenta que “esses documentos estão sendo ignorados causando um atraso significativo nas relações de ensino-aprendizagem para crianças” (Cód. 022), mostrando sua compreensão sobre a importância desse conteúdo para sua formação; da mesma forma no CC 2, CED, o discente expressa: “Eu me senti envolvido academicamente pela professora para com essa disciplina”, e reflete que apesar de que esse componente curricular é optativo, é “uma matéria que aborda um conteúdo extremamente necessário para a formação do professor em sua graduação” (Cód. 004).

Sobre as Atividades

Alguns dos atos de currículo *in situ* que identificamos nas narrativas dos discentes mostram com relação às atividades que essas, no caso do SCAMPER, deveriam se *substituir/eliminar, pensar em outros usos* e também aparece uma observação:

No CC 1, AC, os discentes mencionam que há: “Excesso de textos” e acrescentam que: “É preciso tempo para o amadurecimento das ideias” (Cód. 008). Conforme a proposta metodológica do componente curricular, as leituras deviam ser estudadas previamente pelos estudantes para serem discutidas em sala para, dessa forma, no diálogo dos diferentes olhares e pensamentos dos estudantes, se criarem e recriarem reflexões ao redor do tema; é nesse momento que as ideias deviam ser discutidas, amadurecidas e refinadas.

Agora, com relação ao excesso de textos, ao nosso parecer nesse componente curricular não há excesso de bibliografia, mas os estudantes, conforme expressam em diferentes momentos, como achavam que pelo fato do componente curricular se chamar: “Práticas Educativas em Educação Infantil”, pensavam que a maioria do tempo iam ter aulas de práticas sem precisar ler; essa questão deve ser revista, esclarecida e reforçada ainda mais no momento da apresentação do plano do componente curricular e, ao longo da disciplina, conscientizando os discentes sobre a ligação entre teoria-prática e prática-teoria característica da educação universitária e da formação profissional.

No CC 2, AC, se faz a sugestão de: “substituir a maneira de construir os critérios e deixar o aluno decidir de fato quantos critérios ele quer ser avaliado” (Cód. 009). Nessa atividade, os estudantes deviam propor os critérios para ser avaliada a apresentação que logo fariam em grupos, a professora fez a mediação; mas, segundo o estudante, os critérios deviam ser criados e escolhidos por eles mesmos. Na aula, a professora sugeriu alguns critérios básicos e sobre eles se fez a construção grupal. Sobre essa questão, o tempo foi o que levou a professora a utilizar a estratégia de sugerir alguns critérios; mas, mesmo assim, foi o grupo que devia mudar, aprovar ou não. Ao final, a maioria esteve conforme com a construção grupal. Dentro da nossa reflexão sobre o trabalho colaborativo, a estratégia utilizada pela professora é uma forma de provocar a turma e colocar um referencial, isso agiliza a realização do exercício. Nesse caso, a professora, conforme o nosso entendimento, fez uma escolha certa.

No CC 3, AC, as discentes propõem em relação às exposições: “Ampliar as estratégias, ser complementadas pela docente, que incluam experiências reais” (Cód. 009). Nessa ressonância, vemos que a proposta é complementar, ou seja, na prática docente esse tipo de sugestão é muito bem-vinda porque permite ao professor enxergar outras possibilidades dentro daquilo que já faz.

Já no CC 4, AC, as discentes colocam: “Replantar as metodologias cada semestre” (Cód. 029), isso porque, segundo alguns dos relatos encontrados, a professora utiliza quase as mesmas metodologias todo semestre, especificamente, na avaliação realizada, essa foi uma queixa constante. Mesmo que essa questão esteja levando a repensar algumas metodologias, que, de fato, podem ser ajustadas, também é preciso pensar, que se algumas atividades tem a força e efetividade para mobilizar o pensamento dos estudantes sobre as questões trabalhadas em sala não deveriam ser substituídas. Só no caso que o estudante esteja repetindo o componente curricular encontrará coisas que já experimentou, do contrário, a professora está implementando uma estratégia que desde sua experiência é boa para a formação dos estudantes. A prática pedagógica é dinâmica, em cada semestre se fazem ajustes à proposta curricular, fato que foi dito pelas quatro professoras participantes da pesquisa, e com essa sugestão das discentes tomadas desde a lógica da retroalimentação colaborativa, com certeza, as professoras implicadas farão as mudanças sempre que for pertinente.

Sobre a avaliação

Nos dispositivos utilizados, há alguns atos de currículo *in situ* que nos permitem propor ajustes às propostas avaliativas dos componentes curriculares, a seguir, há alguns exemplos que refletem sobre esta questão:

A ressonância do CC 1, AC, será analisada junto com as cartas experienciais mais avante; no CC 3, AC, encontramos que as discentes pensam que: “fez falta retroalimentação sobre o trabalho pelas estudantes” (Cód. 021). Sobre isso, mesmo que a professora possa socializar os resultados das atividades feitas, os estudantes também podem pedir à professora essa informação no momento que eles considerem pertinente. Agora, no caso da atividade das apresentações, a professora poderia fazer algumas intervenções, mas a intencionalidade, como mencionamos antes, era que as estudantes esclarecessem suas dúvidas com o grupo que estava fazendo a apresentação, no caso que não conseguiram resolvê-las a professora apoiaria como fez em alguns casos.

No CC 1, AC, os discentes consideraram que a avaliação deveria ser: “escrita e com consulta” (Cód. 010), isso porque não concordam com as avaliações memorísticas, que, segundo

eles, não dão conta de um conhecimento construído, por isso sugerem que possam apoiar-se em alguns recursos para consultar e, assim, responder a prova. Sobre essa situação nas cartas experiências no CC 4, CED, a discente reflete sobre a data da primeira prova que foi adiada por quase um mês e sobre isto pensa:

Sobre isto surgiram alguns comentários que me fazem refletir sobre nossa forma de prepararmos educativamente, pois se falou que muito tempo tem passado desde a última aula, e por isto os temas já não estão frescos, que se deve voltar a estudar (Cód. 002)

Aqui sua preocupação está centrada na forma em que os estudantes vivenciam seu processo formativo e questiona a demanda feita à professora de repassar os conteúdos que já foram vistos, devido que “já não estão frescos”; conforme a sua narrativa, os discentes devem se apropriar dos conteúdos e, assim, recriar seu próprio conhecimento, independentemente que esses entrem numa temática para uma prova ou não. Dessa forma, não teriam que repassar algo que já foi visto.

Por outra parte no CC 1, CED, encontramos que, de forma mais radical, o discente argumenta:

Descartaria prova e teste como forma avaliativa, pois os professores relacionam a ação avaliativa a umas práticas de provas finais e atribuição de grades classificatórias, assumindo uma função comparativa entre o aluno excelente e o aluno fraco, e assim negando as relações dinâmicas necessárias à construção do conhecimento (Cód. 037).

Em relação à avaliação, sabemos que é um tema difícil de obter consensos, porém há diferentes estratégias além das memorísticas; por exemplo: nos quatro componentes curriculares, os estudantes coincidem em que a avaliação deve ser processual, considerando todo o processo formativo e não somente algumas atividades.

Fugir da lógica institucional dos números é difícil, porém há práticas de resistência nesse caso ligadas às etnociências, por exemplo, o processo de avaliação seria dialógico, para que os discentes possam propor também algumas das estratégias, evitando que a avaliação seja um campo exclusivo do professor, isto, não tem a intenção de agradar o estudante, se não de melhorar a experiência formativa a partir da retroalimentação colaborativa dos sujeitos implicados, ou seja, entender que avaliar não é examinar (Luckesi, 2005) é preciso viver a avaliação como práxis (Borba, 2003).

Os *insights* sobre a prática pedagógica

Essa é uma categoria que surgiu no processo de análises preliminar da informação, nela há ressonâncias e atos de currículo que nos mostram reflexões dos discentes, relacionadas à prática pedagógica.

Nos quatro relatos do SCAMPER que vamos analisar, encontramos que há um consenso entre os estudantes em relação à importância dos componentes curriculares para seu processo formativo; no CC 1, AC, os discentes refletem: “O currículo oferecido para esse componente curricular, trouxe para minha formação uma grande contribuição, as leituras feitas, as estratégias e proposta foram muito significativas” (Cód. 023), no CC 3, AC, mencionam que: “Todos os temas abordados na disciplina são de vital importância no nosso labor docente, por isto não eliminaria nada” (Cód. 006), e no CC 4, AC, dizem: “a disciplina fui boa, enriquecedora e apporto ao meu

processo de formação como professora” (Cód. 027), nesses CC os discentes fazem observações em relação ao currículo, aos temas e ao componente curricular, refletindo sobre sua importância e como contribuíram de forma significativa à formação como futuros professores.

No CC 2, AC-2, eles não *substituir/eliminar* nada, justificando que: “o conteúdo das aulas foi pertinente e completo” (Cód. 012). Com isso, podemos ver como a retroalimentação colaborativa de currículo pode-nos auxiliar tanto para fazer ajustes à proposta curricular como para encontrar quais estratégias estão contribuindo de forma significativa à formação dos discentes.

Nas cartas experienciais, no CC 1, CED, o discente reflete sobre a importância do professor e como ele precisa criar uma dinâmica dialética “baseada na ação-reflexão e a problematização será o centro das questões entre a teoria e a prática” (Cód. 029). Concordamos com a ideia de que, mesmo que os discentes sejam atores-autores do processo formativo e que o currículo pode estar sendo pensado para uma formação crítica, os professores são os responsáveis por levar à prática o currículo e criar as condições para que a dinâmica do componente curricular seja numa perspectiva dialética. Nos CC 2, 3 e 4, CED, há *insights* interessantes relacionados à prática pedagógica das professoras participantes da pesquisa, no CC 2, CED, por exemplo, o discente menciona:

Estou gostando muito da disciplina, pois pude notar que a avaliação não precisa ser centrada apenas na professora e que isso pode ser compartilhada, as avaliações não precisam ser necessariamente um momento de “terror” ou um “bicho papão” para os alunos, mas cabe a nós professores mudarmos essa realidade (Cód. 028).

Aqui nos mostra como o lugar do professor está mudando, passando de ser um sujeito que *domina* um conhecimento de forma quase *absoluta* a outro que tem um conhecimento que não é absoluto e que, de fato, deve ser complementado na dialética de saberes com os outros atores curriculares. Por outro lado, essa narrativa nos mostra novamente como é responsabilidade dos professores contribuir na mudança da realidade da prática pedagógica; nesse sentido, as narrativas dos CC 3 e 4, CED, nos revela como essa responsabilidade do professor deve levá-lo à “Geração de novas práticas e formas de interação entre as crianças e os adultos, este último, mais do que ser o possuidor do saber deve assumir-se como um mediador e como um ser inacabado que também pode aprender dos seus estudantes” (CC 3, CED, Cód. 041).

Da mesma forma, reflete a discente do CC 4, CED, o professor: “Deve estar construindo e desconstruindo, e como professor deve estar num constante processo de renovação e crescimento, e muito mais, se temos em conta que são diferentes as dinâmicas em cada curso (Cód. 011)”. Novamente se toma a prática pedagógica como o centro para criar e recriar as condições de uma experiência formativa significativa, mas os atores curriculares são os mobilizadores da dinâmica ensino-aprendizagem.

CONCLUSÕES

A sistematicidade, ao longo do processo formativo, baseado na retroalimentação colaborativa de currículo tem incidência em curto e longo prazo. O diálogo entre as experiências dos atores curriculares contribui, sem dúvida, para que as propostas dos componentes curriculares, as propostas curriculares, em geral, dos cursos e os conhecimentos eleitos como formativos sejam pensados como conhecimentos socialmente construídos, dando lugar a etnocurrículos e currículos multirreferencializados, que é o referencial sobre o que pensamos a

retroalimentação colaborativa de currículo, podendo transformar a prática pedagógica e gerando outro tipo de qualidade da educação.

Consideramos que a retroalimentação colaborativa de currículo não deve ser usada como uma prática artificial, deve ser uma prática natural. Nesse sentido, de forma explícita, as instituições deveriam criar condições para que os professores se apropriem de propostas metodológico-pedagógicas que lhes permitam propiciar a retroalimentação colaborativa do currículo como uma prática cotidiana do seu saber fazer.

Da mesma forma, a retroalimentação colaborativa de currículo não deve ser utilizada para avaliar (no sentido de examinar) a prática docente, pelo contrário, é uma forma de ajustar e potencializar o conhecimento e as experiências a partir das interações e diálogos intercíticos das experiências dos atores curriculares, em prol da qualificação do processo formativo.

O currículo preestabelecido é uma ficção; em palavras simples para nós, o currículo é um roteiro itinerante, socialmente construído que, na prática, deve ser transformado, transgredido, *negatriciado*, isso porque os atores curriculares ao interagir expressam suas demandas que no diálogo intercítico sensível, faz que seja customizado conforme aos atos de currículo dos atores implicados no processo formativo, provocando uma experiência mais rica e aprendizagens significativas, a retroalimentação colaborativa do currículo é um dos caminhos para alcançar este alvo.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Antonio Flavio Moreira. Para quem e como se escreve no campo do currículo? Notas para discussão. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 14, n. 1, p. 73-93, 2001. Disponível em <https://redalyc.org/articulo.oa?id=37414105>. Acesso em nov. 2024.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves; MACEDO, Roberto Sidnei; BORBA, Sérgio. *Jacques Ardoino & a educação*. Autêntica, 2013.
- BARCEL, Elizabeth; CRUZ, Patrícia; HOWELL, Claire. *Técnicas de aprendizagem colaborativa. manual para professores universitários*. Edições MORATA, Madrid-Espanha, 2007.
- BERTOLIN, Júlio CG. *Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira*. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 12, p. 309-331, 2007.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. In: *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires: Aique, 1991, p. 196-196.
- CONNELLY, Michael et al. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: Larrosa, J; Morral R., Cerveró, V., Ferré, N., Connelly, Clandinin, J., Greene, M. (Orgs) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.
- DA COSTA BORBA, Sérgio. *A complexa arte da Avaliação*. UFAL, 2003.
- DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, v. 31, p. 1223-1245, 2010. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400010&script=sci_abstract&tlng=pt
Acesso em 17 jul. 2015.

DOS SANTOS, Roberto Eustaáquio. Currículo e qualidade de ensino. *Cadernos de Arquitetura e Urbanismo*, v. 10, n. 11, p. 107-123, 2003. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/Arquiteturaeurbanismo/article/view/759/733> Acesso em 13 jul. 2015.

FREINET, Celestin. *Las técnicas Freinet de la escuela moderna*. Editorial estampa Ltda, 1975.

FREIRE, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Editorial: Siglo XXI, 2010.

GADOTTI, Moacir. *Qualidade na educação: uma nova abordagem*. 2010.

GALEANO LONDOÑO, José Ramiro. *Cómo gestionar la calidad en la educación*. Facultad de, 2004.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, p. 241-252, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000200005>

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem*. Componente do ato pedagógico. São Paulo: Editora: Cortez, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Vozes, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Liber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Atos de currículo, formação em ato*. Salvador: Editus–UESC, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva*. Editora Vozes Limitada, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. *Currículo sem fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 427-435, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais*. Curitiba: CRV, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional*. Curitiba: CRV, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentos*. 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Pesquisa contrastiva e estudos multicasos: da crítica à razão comparativa ao método contrastivo em ciências sociais e educação*. 2018.

MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Brasília: Cortez Editora, 1999.

NAVARRO, I. et al. *Implicación del alumnado en el desarrollo de proyectos como estrategia didáctica en la búsqueda de la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje*. Una experiencia discente. IX Jornades de xarxes d'investigació en docència, 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. *Educação e Realidade*, v. 34, n. 02, p. 277-293, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/9355> Acesso em nov. 2024.

PAULA, A.; ORTIZ, R. *Proyecto escolar: alternativa para ampliar el saber docente y discente*. 2015. Primer congreso de educación da grandes dourados. Escola, família e sociedade: construindo novos caminhos. Disponível em <http://congressodeeducacaoufgd.com.br/arquivos/185.pdf> Acesso em 24 de mar. de 2016.

PÉREZ HERNÁIZ, Hugo Antonio; GARFINKEL, Harold. *Estudios en etnometodología*. Estudios en etnometodología, Colombia: Anthropos, 2006.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *O contrato social*. Coleção Universal de Clássicos de Formação Política Cidadã. Cidade do México, 2017.

REYES, Lilia; CÁRDENAS, Yeimy. 11 Tendencias de creencias de maestros sobre calidad educativa. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, n. 15, 2004. DOI: <https://doi.org/10.17227/ted.num15-5559>

SEIBOLD, Jorge R. La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, v. 23, p. 215-231, 2000. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie2301012>

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editorial, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes Limitada, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. DEWEY, John. *Vida e educação*, v. 7, p. 13-41, 1978.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. Bookman editora, 2015.

Submetido em 09 de agosto de 2024
Aprovado em 18 de outubro de 2024

Informações das autoras

Ruben Darío Montoya Nanclares
Escola Normal Farallones de Cali
E-mail: runan10@yahoo.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8495-3401>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5308573603248437>

Catharine Prata Seixas
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
E-mail: catharineseixas@ufrj.br
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7921-920X>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3547979533299762>