



# Retroalimentação

**Currículo**

**Formação**

**Formativo**

**UFBA**

**FORNAB**

**Atos**

**Experiência**

**Narrativa**

**Colaboração**

**Cotidiano**

**Cronotopologia**

**Alteridade**

**Implicação**

**Inverosimilidade**

**Inferencial**

**Hermenêutica**

**FACED**

**Traição**

**Saberes**

**Qualidade**

**Experiências**

**Salvador**



**Universidade Federal da Bahia**  
**Faculdade de Educação – FAGED**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Doutorado em Educação**

**RUBÉN DARÍO MONTOYA NANCLARES**

**COMPREENDENDO**

**A RETROALIMENTAÇÃO COLABORATIVA DE CURRÍCULO:  
A ressonância da experiência discente na qualificação dos processos  
formativos em universidades públicas do Brasil e da Colômbia**

**SALVADOR - BAHIA**

**2019**

**RUBÉN DARÍO MONTOYA NANCLARES**

**COMPREENDENDO**

**A RETROALIMENTAÇÃO COLABORATIVA DE CURRÍCULO:**

**A ressonância da experiência discente na qualificação dos processos  
formativos em universidades públicas do Brasil e da Colômbia**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo

Salvador

2019

## FICHA CATALOGRÁFICA

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Montoya Nanclares, Ruben Dario.

Compreendendo a retroalimentação colaborativa de currículo: a ressonância da experiência discente na qualificação dos processos formativos em universidades públicas do Brasil e da Colômbia/ Ruben Dario Montoya Nanclares. – 2019.

227 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

1. Currículos. 2. Retroalimentação. 3. Formação. 4. Ensino superior. 5. Universidades e faculdades públicas – Currículos. 6. Mutirreferencialidade. I. Macedo, Roberto Sidnei. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 375 – 23. ed.

## **RUBÉN DARÍO MONTOYA NANCLARES**

### **COMPREENDENDO A RETROALIMENTAÇÃO COLABORATIVA DE CURRÍCULO: A ressonância da experiência discente na qualificação dos processos formativos em universidades públicas do Brasil e da Colômbia**

Termo de aprovação como requisito para conclusão do Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Tese aprovada em 14 de março de 2019 pela seguinte banca examinadora.

Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo – Orientador  
Doutor em Educação pela Universidade de Paris VIII – França.  
Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alessandra Santos de Assis  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA  
Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Verena Freitas Paim  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA  
Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Prof. Dr. Sergio da Costa Borba  
Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Paris VIII – França  
Professor Titular da Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Prof. Dr. Jose Teixeira Neto  
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA  
Professor do Colégio Antônio Vieira – CAV

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Gerusa do Livramento Carneiro de Oliveira Moura  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA  
Professora do Centro Universitário Maurício de Nassau-UNINASSAU

Salvador

2019

## **AGRADECIMENTOS**

Muitas pessoas me acolheram, me acompanharam, me inspiraram, me apoiaram nestes 4 anos, tanto de forma presencial como desde a distância, alguns de forma permanente, outros de forma episódica; porém todos, foram o meu sustento na diversidade de momentos experimentados ao longo deste trabalho, fazendo-me sentir muito querido, a todos eles minha eterna gratidão, a seguir faço um reconhecimento especial a alguns deles, que representam a todos os que levo sempre no meu coração.

Ao professor Roberto Sidnei Macedo, por confiar em meu trabalho e apoiar incondicionalmente meu caminho como orientador e inspirador.

À professora Maria Helena Bonilla por me acolher no programa de pós graduação em educação.

À professora Denisse Guerra por estar sempre implicada e aberta a compartilhar suas experiências.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa FORMACCE em aberto por estar sempre dispostos ao diálogo formativo, provocativo e inspirador.

À professoras participantes da pesquisa tanto no Brasil como na Colômbia, elas me deixaram entrar na intimidade das suas aulas para desenvolver meu constructo de pesquisa, e além disso viraram minhas amigas e me acolheram como um colega.

Aos discentes do Brasil e da Colômbia participantes da pesquisa por todas suas contribuições que me permitiram refletir de forma teórico pratica sobre as implicações das experiências discentes no processo de retroalimentação colaborativa de currículo.

A Capes e ao governo brasileiro por criar as condições para que eu como estudante estrangeiro pudera desenvolver esta pesquisa.

A minha família, minha mãe e minhas irmãs por todo o apoio que me deram e por confiar em mim.

As minhas grandes companheiras Zoe e Lulo que me deram motivação nos momentos de fraqueza e tantas alegrias neste período tão marcante.

Aos mestres e mestras do cotidiano que me ensinam a não esquecer de onde eu venho e me ajudam a compreender aonde eu vou.

Há uma densidade teórica contida nos etnométodos disponíveis para confrontações, articulações, negações e recriações da cultura escolar.

Não teorizada, essa cultura tem sua vida relegada a uma espécie de esquecido social  
(MACEDO, p. 155, 2010)

NANCLARES, Ruben COMPREENDENDO A RETROALIMENTAÇÃO COLABORATIVA DE CURRÍCULO: A ressonância da experiência discente na qualificação dos processos formativos em universidades públicas do Brasil e da Colômbia. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador-Bahia, 2019.

## RESUMO

No campo educativo, e nas universidades como instituições de geração, sistematização conhecimento e formação, devem existir dispositivos para à atualização permanente dos currículos, em prol do melhoramento da ensino e aprendizagem dos futuros profissionais. Esta tese apresenta uma pesquisa que traz como questão: Como se configura a retroalimentação colaborativa do currículo, a partir da experiência dos discentes e quais são suas implicações para a qualificação dos processos formativos na educação universitária? Fundamenta-se teoricamente em autores como: Garfinkel (2006), Ardoino (1998, 2012), Macedo (2007, 2010, 2011, 2013, 2015, 2016, 2018), Silva (1999), Freire (1980, 1987, 1996, 2010), entre outros, que ajudaram ao pesquisador a Compreender como se configura a retroalimentação colaborativa do currículo, a partir da experiência dos discentes e quais são suas implicações para a qualificação dos processos formativos da educação universitária. Sustenta-se dentro do paradigma qualitativo com um enfoque fenomenológico hermenêutico, metodologicamente utiliza-se a etnopesquisa-formação e contrastiva, porquanto realiza um estudo multicase de realidades sobre a retroalimentação colaborativa do currículo na formação universitária no Brasil e na Colômbia. A reflexão pedagógica feita através deste trabalho, nos autoriza para concluir que a retroalimentação colaborativa de currículo é um dispositivo pedagógico importante para a atualização, ajuste e até criação do currículo, neste sentido, fornece elementos teórico-práticos para criar currículos multirreferencializados e etnocurrículos, o que se traduz em currículos que tomam como referência os atos de currículo, dos atores curriculantes implicados, em diálogo com os saberes-fazer surgidos das experiências.

Palavras-chave: retroalimentação colaborativa de currículo, atos de currículo, processo formativo, etnopesquisa-formação, multireferencialidade.

NANCLARES, Ruben COMPREDIENDO LA RETROALIMENTACIÓN COLABORATIVA DE CURRÍCULO: La resonancia de la experiencia discente en la cualificación de los procesos formativos en universidades públicas de Brasil y de Colombia. Tesis (Doctorado) – Facultad de Educación, Universidad Federal de Bahía, Salvador-Bahía, 2019.

## RESUMEN

En el campo educativo, y en las universidades como instituciones de generación, sistematización de conocimiento y formación, deben existir dispositivos para la actualización permanente de los currículos, en pro del mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje de los futuros profesionales. Esta tesis presenta una investigación que trae como pregunta: como se configura la retroalimentación colaborativa de currículo, a partir de la experiencia de los discentes y cuáles son sus implicaciones para la cualificación de los procesos formativos en la educación universitaria? Se fundamenta en autores como Garfinkel (2006), Ardoino (1998, 2012), Macedo (2007, 2010, 2011, 2013, 2015, 2016, 2018), Silva (1999), Freire (1980, 1987, 1996, 2010), entre otros, que ayudan al investigador a comprender como se configura la retroalimentación colaborativa de currículo a partir de la experiencia de los discentes y cuáles son sus implicaciones para la cualificación de los procesos formativos de la educación universitaria. Se sustenta dentro del paradigma cualitativo con un enfoque fenomenológico hermenéutico, metodológicamente se utiliza la etnoinvestigación-formación y contrastiva, por cuanto se hace un estudio multicase de realidades sobre la retroalimentación colaborativa de currículo en la formación universitaria en Brasil y en Colombia. La reflexión pedagógica realizada a través de este trabajo, nos autoriza para concluir que la retroalimentación colaborativa es un dispositivo pedagógico importante para la actualización, ajuste y hasta creación del currículo, en este sentido, ofrece elementos teórico-prácticos que toman como referencia los actos de currículo, de los actores curriculantes implicados, en diálogo con los saberes-haceres surgidos de las experiencias.

Palabras clave: retroalimentación colaborativa de currículo, actos de currículo, proceso formativo, etnoinvestigación-formación, multirreferencialidad.

## SUMARIO

1. INTRODUÇÃO: A mochila existencial das minhas implicações pedagógicas com o currículo.....	1
1.1. Algumas teorias inspiradoras para tecer a heurística do constructo de pesquisa.....	1
1.2. Tecido do trabalho.....	4
2 CAPITULO I: PROBLEMÁTICA, DIALOGO COM OS PESQUISADORES: a heurística do constructo de pesquisa .....	9
2.1 A crise da educação universitária, uma luta inacabada.....	9
2.2 Qualidade da educação universitária e o currículo.....	13
2.3 O valor da experiência discente na educação universitária.....	17
3 CAPITULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, perspectivas múltiplas: Currículo, retroalimentação, colaboração, multirreferencialidade e atos de currículo.....	22
3.1 Efemérides sobre a história do currículo .....	22
3.2 Aproximação à Multirreferencialidade .....	26
3.3 Aproximação aos atos de currículo .....	30
3.4 Da cooperação à colaboração, uma utopia possível .....	34
3.5 A Retroalimentação na Educação .....	45
4 CAPITULO III: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS, navegando pelo mundo da etnopesquisa .....	55
4.1 Fenomenologia, etnometodologia, Etnopesquisa Contrastiva e etnopesquisa-formação em diálogo.....	55
4.2 Bricolagem de Análises: análises de conteúdo, categorial temático e contrastivo .....	58
4.3 Sujeitos participantes da pesquisa .....	59
4.4 Os dispositivos de coleta das informações.....	60
5 CAPITULO IV: DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS PESQUISADOS E DOS DISPOSITIVOS UTILIZADOS.....	63
5.1 A universidade pública no Brasil.....	63
5.2 A universidade pública na Colômbia .....	69
5.3 Os grupos focais e as atividades colaborativas.....	77
5.4 As cartas experienciais.....	90

6	CAPITULO V: ANÁLISES E RESULTADOS .....	96
6.1	Retroalimentação colaborativa de currículo; analisabilidade, descritibilidade, inteligibilidade, indexabilidade das propostas dos componentes curriculares, a partir da experiência dos atores curriculantes .....	96
6.2	O contraste das propostas curriculares, os raios X da experiência formativa: compreendendo a retroalimentação colaborativa de currículo .....	111
6.3	As experiências dos discentes, a potência das ressonâncias e dos atos de currículo <i>in situ</i> .....	112
6.4	Caraterísticas das ressonâncias criadas a partir da experiência dos atores curriculantes .....	125
6.5	Dialogando com as experiências das professoras sobre o processo de retroalimentação colaborativa .....	134
6.6	Currículo VS didática.....	139
6.7	Retroalimentação colaborativa de currículo, uma possibilidade para criar etnocurrículos na perspectiva multirreferencial .....	142
6.8	Alguns deslocamentos da retroalimentação, do status tácito ao explícito .....	143
7	CONCLUSÕES.....	148
8	REFERÊNCIAS .....	153
9	APÊNDICES .....	167
9.1	Apêndice I: Modelo Carta experiencial .....	167
9.2	Apêndice II: Consentimento informado Brasil.....	169
9.3	Apêndice III: Consentimento informado Colômbia.....	172
9.4	Apêndice IV: termo de consentimento participação grupos focais 1 e 2 .....	175
9.5	Apêndice V: instrumento entrevista semi estruturada professoras.....	176
9.6	Apêndice VI: instrumento entrevista semi estruturada coordenadoras.....	177
9.7	Apêndice VII: modelo diário de campo .....	178
9.8	Apêndice VII: Resultado atividade colaborativa 4: análise intercítico das ressonâncias .....	179
9.9	Apêndice VIII: Resultado atividade colaborativa 5: análise intercítico das ressonâncias .....	197

## TABELAS

Tabela 1: códigos dos dispositivos.....	78
Tabela 2: total das ressonâncias identificadas .....	78
Tabela 3: categorias atividade colaborativa 1 .....	79
Tabela 4: sistematização atividade colaborativa 1 .....	80
Tabela 5: categorias atividade colaborativa 2 .....	82
Tabela 6: sistematização atividade colaborativa 2 .....	83
Tabela 7: sistematização atividade colaborativa 3 .....	86
Tabela 8: sistematização atividade colaborativa 4 – currículo expectativas.....	88
Tabela 9: sistematização atividade colaborativa 5 – currículo ideal .....	89
Tabela 10: Sistematização das CED .....	91
Tabela 11: sistematização das respostas às CED .....	93
Tabela 12: Pseudônimos das professoras e ressonâncias identificadas nas CEM...	95
Tabela 13: ressonâncias analisadas AC-2 e CED por categoria.....	114
Tabela 14: ressonâncias analisadas AC-1 e AC-3 por categoria .....	126
Tabela 15: ressonâncias analisadas AC-1 e AC-3 por tipo de ressonância.....	127
Tabela 16: ressonâncias conteúdos e atividades das AC-2 e CED .....	140

## FIGURAS

Figura 1: detalhe participantes AC-1 .....	80
Figura 2: detalhe ressonâncias exercício individual AC-1 .....	80
Figura 3: detalhe ressonâncias exercício grupal AC-1 .....	81
Figura 4: detalhe participantes AC-2 .....	83
Figura 5: detalhe ressonâncias exercício individual AC-2 .....	84
Figura 6: detalhe ressonâncias exercício grupal AC-2.....	84
Figura 7: detalhe ressonâncias por componente curricular AC-3.....	86
Figura 8: detalhe ressonâncias por categoria AC-3 .....	86
Figura 9: detalhe ressonâncias por componente curricular AC-4.....	88
Figura 10: detalhe ressonâncias por categoria AC-4 .....	88
Figura 11: detalhe ressonâncias por componente curricular AC-5.....	89
Figura 12: detalhe ressonâncias por categoria AC-5 .....	90

Figura 13: detalhe participantes CED.....	91
Figura 14: detalhe semestre dos participantes CED .....	92
Figura 15: detalhe curso dos participantes CED .....	92
Figura 16: detalhe pergunta é professor atuante na educação? CED.....	92
Figura 17: detalhe respostas da pergunta orientadora 1 CED .....	93
Figura 18: detalhe respostas da pergunta orientadora 2 CED .....	94
Figura 19: detalhe ressonâncias das CEM.....	95
Figura 20: Detalhe Ressonâncias por Categoria AC-2 e CED .....	114
Figura 21: detalhe ressonâncias por categoria AC-1 e AC-3 .....	127
Figura 22: detalhe por tipo de ressonância AC-1 e AC-3.....	127
Figura 23: total conteúdos e atividades AC-2 e CED .....	140

# **1. INTRODUÇÃO: A mochila existencial das minhas implicações pedagógicas com o currículo**

## **1.1. Algumas teorias inspiradoras para tecer a heurística do constructo de pesquisa**

Sempre acho muito difícil falar de mim, gosto que através das minhas ações e na interação, que faço com os outros, se criem uma imagem de mim. Mas para poder superar esta dificuldade, acho pertinente, me apoiar no conceito de mochila existencial criado por Teixeira Neto (2014), para poder representar na minha narrativa as itinerâncias dos meus saberes experienciais, que me levaram a criar o constructo de pesquisa, refletido nesta teses.

No primeiro semestre de 2015 comecei o doutorado, na cidade de Salvador-Bahia, este processo gerou grandes mudanças na minha vida, como viver em outro país, numa cidade muito diferente à minha. Estas novas vivencias trouxeram outras formas de olhar o mundo, de rever meu mundo, influenciando claramente minha forma de pesquisar, que estão colocadas nas páginas que compõem este trabalho.

Como jovem pesquisador, me sentia muito ansioso, porque ao começar minha pesquisa de doutorado, dentro da bagagem da minha mochila existencial, tinha muitas intuições construídas a partir das provocações e inspirações que na leitura de alguns autores havia encontrado, mas sentia falta de um suporte que me ajudara na construção teórico-metodológico da pesquisa.

Alguns autores como Comenio (2012) que escreveu “Didática Magna”, Alexander Neill (1975) e sua experiência na escola de Summerhill e Loris Malaguzzi (2001), criador da pedagogia Reggio Emilia com suas propostas inovadoras e muito adiantadas para sua época, no que tem a ver com sua concepção da pedagogia e da educação, fizeram me refletir sobre a necessidade que é criar novas formas que nos levem a outros caminhos, onde possamos encontrar outras formas de criar e recriar os processos formativos. Neste percorrido, de criação heurística encontrei outros autores que me fizeram pensar sobre a importância da colaboração, por isto, achei na hermenêutica deste processo, que era preciso ancorar à reflexão sobre a retroalimentação, o fato inegável que está deveria ser colaborativa, e não deixar

implícita a questão da pesquisa só aos termos: retroalimentação de currículo, devido a que de maneira tácita isto se faz, porém, a retroalimentação colaborativa de currículo de forma explícita e sistemática até agora foi pouco refletida, e se apresenta como uma forma fecunda para a reflexão no campo pedagógico e curricular.

Um outro autor que me inspirou para pensar esta questão foi Celestin Freinet (1975), sua experiência fundante onde usou os meios tecnológicos da sua época para apoiar o processo formativo foi muito inovador. Além do seu pensamento que levou a confiar no conhecimento dos seus estudantes para eles mesmos criar conteúdos produzidos desde suas vivências cotidianas e com isto dinamizar o aprendizado.

O trabalho de Freinet mostra como a colaboração dentro da sala de aula influi de forma significativa para melhorar a experiência formativa dos estudantes e do professor. Influenciado por Freinet, Mario Kaplún (1998) reflete sobre a retroalimentação dentro do campo da comunicação-educação ou educomunicação, desde sua perspectiva apresenta a retroalimentação como elemento fundamental no processo de comunicação, este aspecto, será aprofundado, mais avante no apartado teórico. Isto me levou a pensar sobre a importância da retroalimentação mais além da avaliação pensada como produto ou resultado do processo formativo, alias de refletir sobre suas implicações de forma explícita e não só tacitamente como se faz até agora.

Apoiado também nos postulados do psicólogo russo Lev Semyonovich Vygotsky com sua teoria da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), onde assinala que no relacionamento com o outro aperfeiçoamos nossos conhecimentos, com relação a isto, coloca:

A distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a guia de um adulto ou em colaboração com outro colega mais capaz (VIGOSTKY, 2000, p. 133).

Fortalecendo assim o aprendizado de forma colaborativa. Da mesma forma, com o pedagogo brasileiro Paulo Freire, entramos que: “o diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração” (1987, p. 96), ou seja, no diálogo entre os

sujeitos, a co-laboração permite o reconhecimento da visão do mundo do outro e de si mesmo, criando e recriado a própria experiência subjetiva. Sobre o diálogo, o mesmo Freire diz que:

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me” (FREIRE, 1996, p. 50).

Por outro lado, na Rússia, Genrich Altshuller e sua equipe de colaboradores, depois de analisarem mais de 40.000 patentes, desenvolveram Teoria da resolução inventiva de problemas (TRIZ), acrônimo do idioma russo das palavras: Teoriya Rezheniya Izobretatelskih Zadach (CORONADO, OROPEZA, RICO, 2005, p. 35). De forma tácita, Altshuller descobre alguns padrões nos processos de inovação, isto com o análises das experiências de diferentes inventores; criando através de TRIZ uma forma de inovação sistemática que tem como base o conhecimento prévio de muitos pesquisadores e inventores. Desta forma, mostra como de forma colaborativa se podem ter alguns referentes de base que ajudam a resolver problemas ou saber que outras formas se tem criado em situações similares e assim não cair no típico ensaio erro, isto aplicado as ciências exatas, mas pensamos que parte desta lógica pode ser trazida as ciências antropológicas e da educação, não com a pretensão de universalizar procedimentos para agir, se não, de encontrar através das experiências dos coletivos a soluções mais viáveis conforme aos contextos e os conhecimentos dos sujeitos.

Com apoio do grupo de pesquisa FORMACCE, que me acolheu para fazer esta pesquisa, conheci outros autores que me ajudaram encher minha mochila existencial, com outras visões e assim construir o suporte teórico-metodológico que precisava; foi assim que durante estes anos me dediquei a estudar as teorias e conceitos de: multirreferencialidade, (ARDOINO, 1998; 2012), etnometodologia (COULON, 2005), (GARFINKEL, 2006), currículo (SILVA,1999; SACRISTAN, 2010), atos de currículo (MACEDO ; 2007, 2010, 2011, 2013, 2015, 2016, 2018), entre outros, que me ajudaram a sustentar os caminhos escolhidos para fundamentar esta pesquisa sobre retroalimentação colaborativa de currículo; nas seguintes páginas apresento os diferentes desafios do devir na pesquisa, as articulações, e os sentidos que tomam dentro desta construção pensada de forma teórico-prática.

Espero que a leitura deste trabalho seja um aporte ao campo da educação universitária ou outros níveis formativos, e que possa ser utilizado na formação de pessoas numa perspectiva crítica, sensível, ética, estética, dialógica, em suma, numa perspectiva multirreferencial do pensamento humano.

## **1.2. Tecido do trabalho**

Várias foram minhas preocupações ao longo do trabalho, que tentei resolver conforme ia avançando, uma delas era a forma de identificar a experiência dos atores curriculantes, isto porque nela intui que podia focar os análises para compreender a retroalimentação colaborativa de currículo, esta preocupação foi maior quando ao ler Garfinkel (2006) e Macedo (2007, 2010, 2011, 2013, 2015, 2016, 2018), autores de referência para meu trabalho, me encontro com que a experiência dos sujeitos é irredutível, ou seja, que é particular, é singular; eu precisava sistematizar essas experiências para a partir delas compreender o constructo da pesquisa, mesmo que as narrativas dos sujeitos é uma fonte primordial para a etnometodologia, encontrei na obra basta e fecunda do Macedo, referências a atores como Goodson (2007), e com Clandinin e Connelly (1995), para eles “A narrativa é uma maneira de caracterizar os fenômenos da experiência humana” (p. 12), isto abriu um mundo de possibilidades, e pensei numa narrativa escrita, daí que me inspiraram para criar dispositivos como as cartas experiências e utilizara os grupos focais para conseguir uma “imagem” escrita dessas narrativas e assim poder analisa-las para armar o quebra-cabeça que implicou tirar da opacidade a criação heurística deste constructo de pesquisa que chamo de retroalimentação colaborativa de currículo.

Neste sentido, outra das minha preocupações era a sobre implicação, isto porque ao fazer uma etnopesquisa-formação contrastiva a implicação é fundamental, mas não queria tergiversar a intencionalidade das narrativas dos atores curriculantes, criando uma imitação das suas vocês, e que ao final fosse só minha voz disfarçada da minha “autoridade” como pesquisador a que falara em vez da deles. Para não cair em isto, foi fundamental no processo de pesquisa, os diálogos intercríticos com as professoras, e os consensos dos participantes que nas

mesmas atividades colaborativas estavam contemplados, desta forma haviam informações (ressonâncias<sup>1</sup>), que através do contraste me permitiram fazer uma leitura próxima às realidades e intencionalidades dos atores curriculantes, sem permitir que a sobre implicação diminua a potência das suas narrativas experiências.

Aqui vale mencionar que a tese está escrita em plural, porque a voz não é só a minha como pesquisador, é a voz dos discentes, dos professores, dos teóricos que se somam a minha. Só na primeira parte, quando escrevo sobre a minha trajetória e faço referência a algumas teorias que inicialmente me inspiraram para fazer este trabalho escrevo em singular.

Minha formação como pedagogo infantil me leva a pensar não só nos pesquisadores “expertos” nos assuntos abordados na tese, se não que também penso em aquelas pessoas interessadas no tema, mas que ainda não estão muito próximas as discussões, sobre: currículo, formação, colaboração, multirreferencialidade, atos de currículo, experiência, retroalimentação, etc. por isso, na escrita, tento fazer aproximações a estes tópicos para contextualizá-los e logo faço as bricolagens necessárias para visibilizar numa perspectiva multirreferencial, como elas me ajudam a compreender a retroalimentação colaborativa de currículo, daí que leitor possa perceber algumas imersões gerais antes de focar nas específicas de cada discussão.

Da mesma forma, apresento alguns quadros e gráficos, que além de ser uma traição à pesquisa qualitativa, são uma forma complementar de mostrar visualmente a densidade da informação recolhida pelos diferentes dispositivos de geração das informações.

O corpus da tese, está conformado por 5 capítulos, no primeiro, apresenta-se a problemática da pesquisa a partir do diálogo com pesquisadores que abordam diferentes questões relacionadas à área da educação, principalmente da educação

---

<sup>1</sup> Os dispositivos para a geração das informações nos permitiram identificar as experiências dos atores curriculantes na sua implicação no processo formativo, estas ideias-informações foram sistematizadas e as nomeamos como: “ressonâncias” pela potência generativa e a alteridade que poderiam ter ao ser contrastadas com as propostas curriculares. A ideia de ressonância foi retomada das discussões dos diferentes encontros do grupo de pesquisa FORMACCE e da inclusão do termo nos trabalhos de alguns dos seus pesquisadores como Brito (2011); Paim (2013); Moura (2017) e o mesmo Macedo (2011, 2013, 2018).

universitária. A intenção é situar na área da educação, do currículo e da formação universitária o constructo de pesquisa: a retroalimentação colaborativa de currículo, - que surge como uma construção heurística-. Para isto criamos três discussões: “A crise da educação universitária, uma luta inacabada”, “Qualidade da educação universitária e o currículo” e “o valor da experiência discente na educação universitária”; através delas achamos uma brecha significativa que nos autoriza para fazer esta pesquisa, pois há falta de trabalhos que incluam a retroalimentação onde de forma explícita se dê a relevância à colaboração, para ajustar os currículos e que tomem como referência as experiências dos discentes.

Logo, desta primeira imersão, compreendemos que para abordar o constructo de pesquisa, se faz necessário utilizar uma perspectiva teórico-prática e metodológica que contemple a multirreferencialidade, a etnometodologia, os atos de currículo, o trabalho colaborativo, o campo do currículo e a formação; daí que no capítulo 2, apresentemos a fundamentação teórica a partir destas perspectivas múltiplas.

As discussões se tecem como uma bricolagem, onde se criam as pontes que articulam as diferentes abordagens teóricas utilizadas nesta pesquisa. Esta bricolagem não é a priori, segundo Morin (1999) "devemos quebrar as barreiras tradicionais entre as disciplinas e conceber a maneira de reunir o que até agora tem sido separado" (p. 07), por isso, este referencial teórico fecundo e inspirador, nos mostrou o caminho para tecer a caminho, para identificar as características da retroalimentação colaborativa, a partir da experiência dos discentes e suas contribuições e implicações para o campo do currículo e da formação na educação universitária. Da mesma forma, os autores de referência deste trabalho, foram escolhidos a partir de pesquisas de mestrado, doutorado, artigos, livros e outro tipo de fontes que ajudaram a estruturar e compreender o constructo de pesquisa, conforme os objetivos propostos.

No capítulo 3, apresentamos as considerações metodológicas, para esta pesquisa, pensamos numa abordagem qualitativa, de tipo fenomenológico. Para Macedo (2010) “a fenomenologia, a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado. Não havendo uma só realidade, mas tantas quantas forem suas

interpretações e comunicações, a realidade é perspectival” (p. 15). A metodologia utilizada, está inspirada na etnometodologia, 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 curriculantes (neste 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/multiexperienciais (MACEDO, 2018), isto justifica-se porque o trabalho de campo foi realizado em dos contextos universitários diferentes –Brasil e Colômbia- e em quatro componentes curriculares (dois no Brasil e dois na Colômbia), com estudantes de pedagogia e licenciaturas (no Brasil) e pedagogia infantil (na Colômbia), onde há um interesse por identificar as experiências dos discentes e assim compreender as singularidades dos seus atos de currículo, onde suas ressonâncias podem e devem alterar e afirmar a relevância das propostas dos componentes curriculares para sua formação.

No capítulo 4, conforme as características das pesquisas etnometodológicas, apresentamos, uma descrição densa (GEERTZ, 1989) dos contextos pesquisados tanto na Colômbia como no Brasil, mostrando um pouco do cenário universitário geral, para centrar-nos logo nos programas acadêmicos e nos componentes curriculares que fizeram parte da pesquisa. Incluímos também uma descrição dos grupos focais e das cartas experiências, para ampliar a compreensão destes dois dispositivos de produção de informações, que foram fundamentais para as análises.

No capítulo 5, apresentamos os resultados, criados a partir da análises de conteúdo e contrastivo dos contextos Brasileiro (CC-1 e CC-2) e Colombiano (CC-3 e CC-4), onde as discussões mostram os “raios X” da experiência formativa,

permitindo-nos ver as implicações da retroalimentação colaborativa de currículo. Na última parte estão as conclusões, as referências e os apêndices do trabalho.

## **2 CAPÍTULO I: PROBLEMÁTICA, DIALOGO COM OS PESQUISADORES: a heurística do constructo de pesquisa**

### **2.1 A crise da educação universitária, uma luta inacabada**

O crescimento das populações ao redor do mundo, a ampliação da cobertura educativa no nível básico e médio, a necessidade de qualificação e especialização do talento humano em todas as áreas, tanto técnicas como profissionais, levaram a criação das primeiras escolas de artes e ofícios e universidades de caráter público, que tinham entre seus objetivos a transmissão dos saberes nas diferentes áreas.

Desta forma o conhecimento, começou a ser visto como: “indispensável para a realização pessoal, para o exercício profissional, o fortalecimento econômico e o desenvolvimento da nação” (SOBRINHO, 2010, p. 1229), numa perspectiva progressista pensou-se que também, poder-se-iam “eliminar as diferenças entre o culto e o inculto, entre o saber científico e o saber pré-científico” (SCHWARTZMAN, 2008, p. 80). Porém, desde o princípio, o ideal utópico do acesso ao conhecimento foi muito difícil de atingir devido às condições deficientes que sempre tiveram para seu funcionamento a maioria das instituições de ensino público e entre elas as universidades, em palavras de Pontes (1968), “em condições deficientes, o ensino há-de ser também, em consequência, deficiente” (p. 155).

Para Macedo, E. (2013) as crises são o motor de mudança, segundo ela, há vários tipos de crises, como a crise da teoria crítica, da sociedade de bem-estar, a crise epistemológica da Modernidade, entre elas, está também a crise da noção de verdade nos paradigmas científicos, crise que se apresenta principalmente porque a “teoria que não consegue dar conta da prática” (p. 437), da mesma forma, para a autora está a crise da teoria curricular se apresenta porque esta não consegue “responder a supostas demandas da escola embute a expectativa de que a teoria se legitime como prescrição ou exemplaridade” (MACEDO, E. 2013, p. 441).

A crise da educação e da educação universitária não é uma questão recente, desde antes dos movimentos estudantis de 1968, já existiam muitas denúncias que

assinalavam a existência da crise na educação universitária, segundo Schwartzman (2008):

A crise de 1968 colocou em tela a contradição crescente entre as características internas dos sistemas universitários, e dos ideais que aparentemente os inspiravam, e a realidade social e econômica mais abrangente (p. 82).

As crises que a educação universitária passa nos diferentes contextos, são em “parte por não estar preparada para as consequências da explosão demográfica e da evolução social que nela se projetam” (PONTES, 1968, p. 157), outras situações, como a decadência do estado de bem-estar e as políticas neoliberais, por exemplo, levam ao estado a criar reformas educativas onde a educação perde seu status de bem público e passa a ser uma mercadoria.

Para Sobrinho (2010), “a educação-mercadoria tem compromisso com o lucro do empresário que a vende. A educação-bem público tem compromisso com a sociedade e a nação” (p. 1224). A falta de interesse governamental na implementação de políticas públicas que garantam a manutenção e expansão da educação universitária de qualidade, a defesa da educação pública gratuita, corre o risco constante de ser privatizada, marcando a tendência assinalada da educação como bem público ou como mercadoria. Paradoxalmente devido á necessidade de formação profissional em todas as áreas e ao “baixo poder aquisitivo da maioria da população, é indispensável que a expansão se dê mais intensamente pelo sistema público” (SOBRINHO, 2010, p. 1233).

Este pequeno panorama mostra que a educação universitária está marcado por grandes disputas de poder e poderes que o conhecimento representa, da mesma forma, está marcada por de grandes lutas inacabadas; para Freire (2012) a diferença entre o ser condicionado e o ser determinado, está em reconhecer seu inacabamento, ao ser consciente dele, é possível afrontar o devir, se ao contrário, se reconhecer como completo, total, cairá no condicionamento da sua prepotência, evitando que possa enxergar outras possibilidades, outras realidades. Tomando está inspiração, ao pensar a educação universitário nesta perspectiva, vale a pena perguntar: Que tipo de visão tem a educação universitária? Uma visão de completude ou de inacabamento? Uma visão de educação como bem público e ou como mercadoria? As universidades são conscientes da sua visão?

No começo do século XX Arendt (19??) refletia sobre a crise da educação, encontrando que ela, afeta diretamente o desenvolvimento dos sistemas sociais devido a que “a educação é uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana” (p. 08). Para ela a falta de uma prática pedagógica crítica, “a pedagogia tornou-se uma ciência do ensino em geral ao ponto de se desligar completamente da matéria a ensinar” (ARENDR, 19??, p. 06), isto, traz como consequência que os estudantes universitários, por exemplo, uma vez conseguem se formar como licenciados ou pedagogos, na maioria dos casos: “não tem a menor ideia de como ensinar; não tem prática pedagógica, não tem ocasião de conseguir uma preparação adequada ao exercício da profissão que parece ter escolhido” (PONTES, 1968, p. 150).

Para Boa Ventura De Sousa “o ataque à universidade por parte dos estados entregados ao neoliberalismo foi tão contundente que hoje é difícil definir os termos da crises se não for em termos neoliberais” (Santos, 2005, p.48), segundo ele, este tipo de políticas criaram três tipos de crises na universidade, crises institucional, de hegemonia e de legitimidade; para superar estas crises o autor propõe que devem ser trabalhadas cinco áreas de ação: acesso, extensão, pesquisa-ação, ecologia de saberes, universidades e escola pública.

Conforme a Sobrinho (2010), as crises que afetam a educação universitária, podem se classificar em dois tipos: crises externas e internas. As crises externas tem a ver com a falta de políticas públicas que visem a qualidade da educação, a democratização do ensino, a acessibilidade e permanência dos alunos. Nesta perspectiva a educação pública e a formação universitária precisam leis que ofereçam suporte e orientações sobre: o orçamento, desenvolvimento, sustentabilidade e sustentabilidade, mas desafiando esta postura hegemônica, Schwartzman (2008), pensa que uma alternativa para diminuir este tipo de crises seria a possibilidade de que as associações de profissionais e não o governo através das leis, sejam os que forneçam as pautas para a qualificação dos profissionais.

Porém, na maioria dos países que tem um sistema político democrático, são os governos através das leis os que podem criar condições para que a educação

seja de qualidade e respondam às necessidades dos cidadãos, em todos os níveis educativos, especificamente das classes sociais mais pobres as quais precisam não só de ter acesso á educação, mas também precisam de permanecer nos sistemas educativos para concluir os seus estudos. Neste sentido, para Sobrinho (2010) a democratização da educação não se limita ao acesso, “a implementação de políticas públicas focadas e emergenciais não extingue o caráter desigual da sociedade classista” (p. 1239), estas ações afirmativas, devem ir mais além, para que possam instaurar o princípio de equidade e qualidade tão primordial nos sistemas políticos democráticos.

A outra fonte geradora das crises na educação universitária, assinalada por Sobrinho (2010), tem a ver, com situações de tipo interno, como a crise da autoridade dos professores, a falta de qualidade e avaliação dos currículos dos diferentes programas, o que leva ao deficiente nível formativo dos futuros profissionais, que são os responsáveis da formação dos cidadãos em seus diferentes níveis educativos. Devido a isto, Pontes (1968) sugere, que “urge criar condições de recrutamento de docentes; urge reformar estruturas e tradições; urge renovar os conteúdos e os métodos do ensino” (p. 157).

Nesta mesma via, segundo Gadotti (2013) hoje se vive uma profunda crise na relação professor-aluno. Para o autor:

Os paradigmas clássicos da educação, fundados numa visão industrialista predatória, antropocêntrica e desenvolvimentista, estão se esgotando, não dando conta de explicar o momento presente da educação e de responder às suas necessidades futuras (p. 14)

Isto, tem um reflexo muito marcante na qualidade da educação. Uma das alternativas que propõe este autor, é desenvolver propostas pedagógicas que tenham como referencial um paradigma holístico da educação, como a ecopedagogia<sup>2</sup>, ou em termos desta pesquisa, baseada na multirreferencialidade (ARDOINO, 2012 apud. MACEDO, 2015), que nos autoriza a pensar o currículo, e a formação dos sujeitos desde uma perspectiva de incompletude, “consciente de que a totalização é uma ilusão inalcançável” (p. 63).

---

<sup>2</sup> Para o autor a Pedagogia da Terra (Gadotti, 2001), se desdobra na ecopedagogia, que é a pedagogia para a promoção da aprendizagem do sentido das coisas, a partir da vida cotidiana, uma pedagogia biófila que promove a vida e respeita todas as formas de vida (Gadotti, 2013, p. 16)

As causas de tipo interno são o foco de atenção desta pesquisa que pretende identificar na experiência discente, os atos de currículo<sup>3</sup>, (MACEDO, 2007), que possam ser utilizados para ajustar a experiência formativa através da retroalimentação colaborativa do currículo, como dispositivo propiciador deste diálogo, contribuindo à qualificação dos conteúdos utilizados para a formação dos futuros profissionais da educação. Da mesma forma, esta pesquisa, está relacionada intimamente à pesquisa-ação e à ecologia de saberes (Santos, 2005), desde nosso olhar os interesses científicos nas ciências antropológicas e da educação devem entrar em diálogo com os interesses e necessidades das comunidades e organizações sociais e populares, desta forma a partir da interação e diálogo propiciado pela retroalimentação colaborativa poderemos criar soluções às necessidades destes grupos populacionais, e não só criar teorias que sirvam no âmbito estritamente educacional.

## **2.2 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. Neste período não se falava da qualidade da educação se não de "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".

Gadotti (2013) e Bertolin (2007), na discussão acerca da qualidade da educação argumentam, que precisa ser incluído, o que se entende por educação, neste sentido, podemos apontar também que é importante se questionar sobre, que se entende por currículo. Para Santos (2003) "um currículo de qualidade estaria

---

<sup>3</sup> Entendidos como: "todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades valores, competências, mediados pelo processo ensinar/aprender ou sua projeção" (MACEDO, 2007, p. 38).

vinculado necessariamente à implementação de condições de construção da instância crítica” (p. 122). Nesta 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. Para ele “há que se conceber o currículo como uma conversa complexa (ou instigante)” (MOREIRA, 2008, p. 13). 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” (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). Neste sentido, é preocupante como a qualidade da educação é determinada através de provas estandardizadas (por exemplo, testes como SABER-PRO na Colômbia ou ENADE no Brasil, só para nos referir a dois países latino-americanos onde se faz a pesquisa) 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:

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 (MORIN, 1999, 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). Nesta via, Sobrinho (2010) aponta que esta é uma perspectiva neoliberal de qualidade da

educação, onde procura-se equipar “o indivíduo com conhecimentos e técnicas úteis à démarche competitiva individual e ao fortalecimento das empresas” (p. 1227).

Bertolin (2007) entende a “qualidade em educação como um conceito múltiplo que não pode ser avaliado por apenas um indicador” (p. 310). Ele pesquisa também diferentes propostas de avaliação da educação universitária a partir de indicadores internacionais e faz uma tentativa de propor novos indicadores para avaliar a educação universitária brasileira a partir desses referentes e os desafios contemporâneos da sociedade brasileira.

Por outro lado, o Centro de Estudos e Pesquisas docentes da Federação Colombiana de Educadores (FECODE-CEID) entende que:

A qualidade não é uma questão trivial, mas sim, um interesse do bem público, em que os educadores devem se destacar e levar a liderança sobre a discussão coletiva dos critérios de qualidade do ponto de vista da educação pública e dos sectores sociais comprometidos com a transformação social e política do país (CSID-FECODE: 2002 apud. CÁRDENAS; REYES; TORRES 2004, p. 17).

Nesse sentido, Mass (1999, apud. GALEANO 2004) afirma que: "O trabalho sobre a qualidade precisa ser contextualizado, espacial e temporalmente, e precisa conhecer a diversidade cultural ou de outras formas significativas" (p. 85). Igualmente Seibold (2000) afirma: "A qualidade da educação não resulta dos logros de excelência em uma só das suas áreas. Essa parcialidade dos testes avaliativos afeta o resultado" (p. 218). Todos apontam a uma qualidade mais integradora, que abrange não só os aspectos econômicos (instrumentistas), mas também outros elementos sociais e culturais porque, como diz Galeano (2004), "Qualidade é um produto cultural e conceituado de acordo com os parâmetros válidos em outros contextos e culturas" (p. 27).

Segundo Solana (2002) a educação vista como o meio para treinar cidadãos para trabalhar é fácil de medir em termos de qualidade, "seu objetivo final é aumentar a produtividade dos trabalhadores" (p.19). Os resultados de uma avaliação que não mede a qualidade da educação integral, não conseguem "uma verdadeira transformação, possivelmente por causa de sua incapacidade de transcender o

instrumental" (GALEANO, 2004, p. 27). As atuais políticas educativas concentram-se na cobertura e qualidade, regidas por normas afastadas da realidade educativa e medidas por provas estandardizadas, mas ambas são antagônicas no cenário educacional, na América Latina. Por exemplo, o incremento das vagas nas escolas públicas "foi acompanhado por uma diminuição na qualidade" (GALEANO, 2004, p. 27). Isso mostra a necessidade de criar "uma educação com vista a uma visão complexa e reflexão da realidade -desta maneira- colaborar com os esforços que visam mitigar a crueldade e a regeneração da paz" (MORIN, 2005, p. 54).

Para Morosini (2009), a educação de qualidade "tem como características essenciais: apoio ao enfoque fundamentado nos direitos de todos a todos os esforços educativos para seu desenvolvimento pleno" (p. 172). A autora faz uma caracterização e apresenta três ideais dos modelos que poderiam ser encarados para compreender a realidade brasileira: "a qualidade isomórfica, a qualidade da diversidade e a qualidade da equidade" (MOROSINI, 2009.p 167). Dentre estes foca sua reflexão na qualidade com equidade que é defendida pela UNESCO, organização internacional que envolve 96 países e tem feito diferentes ações entorno a melhorar e conceitualizar o que se entende por qualidade da educação, "para a Unesco, é impossível ter uma educação voltada para o desenvolvimento sustentável, se ela não tiver qualidade" (MOROSINI, 2009, p. 172). Nessa perspectiva, Sobrinho (2010) reflete que "um sistema educativo que reforça os preconceitos e amplia a marginalização social não pode ser de qualidade, do ponto de vista dos princípios de bem público e equidade (p. 1231).

Gadotti (2013) baseado em Paulo Freire, propõe falar de uma nova qualidade que "consiga acolher a todos e a todas" (p. 02). Para isso reflete sobre as implicações da qualidade da educação, situando está no âmbito social, ambiental e cultural, e conconrda com Sobrinho (2010) ao reconhecer a dimensao social e pública da qualidade da educação, denunciando como até há poucos anos era só um privilégio de algumas classes sociais. Segundo Gadotti, 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” (GADOTTI, 2013, p. 01). Um currículo de qualidade, pensado tomando em conta esta perspectiva, seria como aponta Macedo (2007), “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).

Nesta pesquisa, espera-se refletir em torno dessa nova qualidade da educação, que abraça um outro currículo, que entra em diálogo com a experiência discente, contemplando uma formação que considera não só as exigências instituídas, se não as necessidades dos contextos e dos sujeitos como atores curriculantes que dialogam com a experiência formativa, através da retroalimentação colaborativa de currículo, como dispositivo mediador.

### **2.3O valor da experiência discente na educação universitária**

Nos últimos anos diferentes pesquisadores têm feito discussões sobre a importância do saber discente, já no princípio do século XIX, o norte-americano John Dewey, segundo Teixeira (1978) identifica que na prática pedagógica se deve reconhecer a experiência dos sujeitos como elemento base para desenvolver uma prática pedagógica que acrescente os conhecimentos, para Freire (2010), “é impossível que ensinemos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua vida cotidiana” (p.127), por isso é importante que tanto professores como educandos sejam sujeitos que dialoguem como estratégia mediadora para a aquisição do conhecimento; nesta discussão apresentam-se algumas pesquisas situadas principalmente na educação universitária, que refletem sobre a importância da experiência dos discentes como elemento dinamizador do processo formativo

Numa tentativa por compreender as tendências das pesquisas encontradas, por suas características podem-se juntar em três grupos: no primeiro as pesquisas de Oliveira, (2016) e Bia et al, (20??) aproveitam a experiência discente antes de iniciar o processo formativo, com o objetivo de ajustar os conteúdos, partindo das necessidades identificadas nas demandas dos estudantes; em um segundo grupo as pesquisas de Woitowicz; Szumilo; Corrêa (2014), Amorim (2010), Paula; Ortiz (2015) e Rodrigues; Knupp (2012) utilizam a experiência discente durante o processo

formativo, através de atividades colaborativas e outras estratégias; e em um terceiro grupo Oliveira; Miranda (2014), Lima TC, et al. (2014), Silva; Arruda (2013), Thees (2011), Navarro et. Al (2011) e Vargas; De Souza; Dias (2007) procuram identificar elementos que permitam melhorar a experiência formativa uma vez finalizado o componente curricular.

Vale salientar que tanto no primeiro quanto no terceiro grupo, identificam-se elementos que procuram intervir no currículo seja antes de iniciar o processo formativo ou depois em uma nova implementação do componente curricular. Por outro lado, as pesquisas do segundo grupo utilizam estratégias colaborativas como ações para melhorar a experiência formativa “*IN SITU*”.

Além destas pesquisas que começam a refletir sobre a importância da experiência discente, Oliveira; Miranda (2014) ao analisar 149 narrativas dos alunos da FALE/UFJF aponta que “é praticamente nulo o levantamento de discussões acerca dos conteúdos para o trabalho aprendido (ou não) na faculdade” (p.08). Isto, apresenta um panorama quase geral nos programas acadêmicos da educação universitária, os quais não consideram a experiência dos discentes para fortalecer os processos formativos, salvo quando aplicam enquetes de avaliação nos componentes curriculares. Enquetes que tem um uso mais instrumental e avaliativo da prática docente (se assim pode-se medir está). Por isto identifica-se que ainda estamos longe de fazer o que Hernández (1998 apud. PAULA; ORTIZ, 2015) diz sobre a organização do currículo, onde está: “deveria ser feita por projetos de trabalho, com atuação conjunta de estudantes e professores” (p.05). Atualmente salvo raras exceções, a estratégia de atualização curricular é feita pelos professores, colegiados ou especialistas na área do saber que tem a ver com os componentes curriculares, sem nenhuma ou pouca participação dos estudantes.

A experiência tem se atribuído aos sujeitos “expertos”, quem têm um conhecimento abrangente sobre algum tema ou disciplina. Hoje em dia esta ideia está em desconstrução no campo educativo, por exemplo, conforme Oliveira (2016) o saber experiencial “é um saber desvalorizado e desconhecido muitas vezes pelos próprios atores da educação” (p.08-09). Uma leitura crítica desta perspectiva, leva-nos a identificar que a experiência tanto docente quanto discente começa a ser relevante e deve ser considerada no momento de implementar qualquer ação

educativa, incluído a construção ou atualização do currículo, em prol de criar uma experiência formativa que dialogue com seu contexto, os saberes dos atores curriculares (docentes e discentes) e que contribua ao desenvolvimento dos sujeitos.

Nesta perspectiva Macedo (2015) aponta que: “a experiência humana é irreduzível, é um fenômeno mediado por múltiplas referências, dessa forma é inexplicável por modelos que se pretendem universalizantes” (p. 18), isto nos autoriza para ver em sala de aula, um ambiente fecundo onde pode-se fortalecer o currículo e processos formativos através da experiência dos discentes.

Conforme Souza (1999) o método de alfabetização criado pelo pedagogo brasileiro Paulo Freire tinha diferentes fases sendo uma das primeiras a identificação do universo vocabular dos educandos para desta forma preparar as palavras geradoras, todo o processo era criado a partir da experiência dos educandos. A “avaliação diagnóstica ou inicial constitui-se no levantamento dos conhecimentos prévios dos educandos sobre determinado tema, conceito, procedimento” (GADOTTI, 2008, p.111). Kaplún (1998) chama esta fase de prealimentação, a qual deve ser o começo da comunicação educativa; tem como propósito identificar as características dos destinatários das mensagens do processo comunicativo, para assim criar os meios mais adequados melhorando a mediação entre docentes-conteúdos-discentes.

A forma por excelência para reconhecer a experiência discente é o diálogo, Thees (2011) ao retratar uma experiência que apresentou em um artigo indicou que: “a falta de diálogo e a demonstração de desinteresse do professor pelo questionamento da aluna, retiraram de ambos a possibilidade de aquisição de novos conhecimentos” (p.10), com isto denunciava a falta de interesse de um professor que não quis escutar seu estudante. A experiência discente oferece uma alternativa para que os professores analisem e melhorem sua prática pedagógica através da mediação e o diálogo. Por sua parte Woitowicz; Szumilo; Corrêa, (2014), encontram que a “interação dialética entre docente-conteúdo-discente é possível motivar o discente a querer aprender, atraindo sua atenção” (p.09), por isto, é possível assinalar que o diálogo favorece a aprendizagem, mas tem outro fator associado

para favorecer o diálogo e por sua vez aproveitar melhor a experiência dos sujeitos, e é através da colaboração.

Amorim (2010) reflete sobre a relação de poder exercida pelo docente sobre os discentes nos modelos educativos tradicionais que são de caráter vertical. A autora propõe mudar esta relação a partir do reconhecimento das características dos discentes através de um trabalho conjunto. Segundo a autora: “a sala de aula, com número maior de discentes, propicia o convívio com ideias e opiniões diversas, favorecem jogos, diálogos, etc.” (p.67) que podem ser aproveitados pelos docentes para melhorar a experiência formativa. Por isto para Navarro et. Al, (2011) é “fundamental que desde as instituições educativas se instrua aos futuros graduandos, para aprender a trabalhar de forma colaborativa e desde uma orientação multidisciplinar” (p.2556).

Em conclusão, aproveitar a experiência discente, o trabalho colaborativo e o diálogo contribuem ao melhoramento do aprendizado dos estudantes e também dos professores. Esta pesquisa aponta a refletir sobre uma alternativa, a retroalimentação, que considera a experiência dos discentes, e que através de estratégias colaborativas, consegue fortalecer o currículo, o processo formativo e neste sentido melhorar a qualidade do ensino.

Tomando em conta o anterior, nos perguntamos: **Como se configura a retroalimentação colaborativa do currículo, a partir da experiência dos discentes e quais são suas implicações para a qualificação dos processos formativos na educação universitária em contextos do Brasil e da Colômbia?**

Para encontrar elementos para responder esta pergunta nos propomos como objetivo geral: **Compreender como se configura a retroalimentação colaborativa do currículo, a partir da experiência dos discentes e quais são suas implicações para a qualificação dos processos formativos da educação universitária em contextos do Brasil e da Colômbia.** E como objetivos específicos para nos auxiliar nesta tarefa consideramos:

- Descrever as estratégias utilizadas pelos professores e instituições para atualizar o currículo.

- Analisar diferentes estratégias colaborativas que possam ser utilizadas para retroalimentar o currículo a partir da experiência dos discentes.
- Implementar estratégias colaborativas que permitam retroalimentar o currículo a partir das experiências dos discentes nos componentes curriculares.
- Sistematizar, analisar e contrastar a informação recolhida pelos diferentes dispositivos utilizados, focados a compreender a experiência dos discentes, para retroalimentar os componentes curriculares.
- Criar um diálogo teórico prático e metodológico para a partir das experiências dos discentes compreender a retroalimentação colaborativa do currículo e suas implicações para a formação e o currículo.

### **3 CAPÍTULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, perspectivas múltiplas: Currículo, retroalimentação, colaboração, multirreferencialidade e atos de currículo**

#### **3.1 Efemérides sobre a história do currículo**

Etimologicamente o termo *currículum* vem do latim, e sua raiz é *cursus* e *currere*; outros conceitos associados a ele são: plano de estudos e programa escolar. Na idade média a ideia de *curriculum* estava associada à classificação do conhecimento integrado pelo “trivium” (três caminhos ou cursos: gramática, retórica e dialética), e o “cuadrivium” (quatro vias: Astronomia, Geometria, Aritmética e Música) (SILVA, 1999; SACRISTÁN, 2010)

O fenômeno da educação em massa, nos começos do século XIX, foi o momento no qual o currículo começou a tomar força no campo educativo, porque através dele se podiam regular e organizar os conteúdos, sendo o pilar da educação moderna. No livro de Dewey “The child and the curriculum” (1902) se recomendava considerar no planejamento curricular os interesses e as experiências das crianças e dos jovens (SILVA, 1999, p. 10). Porém, foi na obra de Bobbit, “The curriculum” (1918), que se começou a discutir explicitamente a importância deste termo e suas implicações para a educação, tomando a fábrica como inspiração desta perspectiva, na qual a eficácia era um dos objetivos principais, deixando quase esquecidas as considerações de Dewey, sendo a perspectiva de Bobbit e Taylor, as mais influentes para a configuração das teorias curriculares, nos primórdios do seu desenvolvimento.

A história do currículo desenvolvida no pensamento ocidental está construída numa cena de grandes conflitos e disputas de poder; num primeiro momento com o predomínio de uma tendência tradicional (MOREIRA, 2001), caracterizada por uma visão positivista e tecnicista, preocupada com a padronização e controle do conhecimento em diferentes áreas e níveis educativos. Sendo o currículo uma ferramenta útil para a regulação do conteúdo, que deveria ser ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos.

A maioria de teorias do currículo apoiadas em Bobbit e Taylor são prescritivas, contemplam o currículo como uma seleção de conteúdo, como um dispositivo neutro, científico, universal e desinteressado. Algumas das perguntas fundantes para o desenvolvimento destas teorias eram: o que é o currículo?, e como fazê-lo?, dando lugar, segundo Silva (1999), a teorias de aceitação, ajuste e adaptação.

Por outra parte, as teóricas curriculares desenvolvidas desde uma postura crítica e pós-críticas começam a frisar no fato de que o currículo não é neutro, nem totalmente científico ou desinteressado, porque nele sempre estão implicadas relações de poder. Para Silva (1999), por exemplo, as teorias críticas, “são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical” (p. 13), esta perspectiva levou a construir uma outra ideia do que é currículo, reconhecendo que ele é uma construção social, que se interpreta constantemente (pelos professores, pelos estudantes, pelas instituições, etc.), quando se misturam diferentes perspectivas, daí que o currículo explícito é só uma de muitas possibilidades, tem um caráter transitório, por isto, o currículo:

Não é algo neutro, universal e imobilível, mas é um território controverso e até conflituoso, onde tomam-se decisões, se seguem opções e atua-se conforme orientações que não são as únicas (SACRISTÁN, 2010, p. 29)

Esta perspectiva leva mais além a reflexão sobre o currículo, considerando que ele é tudo o que está envolvido no processo formativo, não é só conteúdos, da mesma forma, apoiando-nos em Macedo (2007) concordamos com a ideia de que “o currículo indica caminhos, travessias e chegadas que são constantemente realimentadas e reorientados pela ação dos atores/autores da cena curricular” (p. 27), desde esta visão está superada a ideia que ele é só construído pelos olhares dos expertos, dos curricula; colocando a possibilidade de que nele podem “interferir” os sujeitos-atores curriculantes, os discentes por exemplo, e suas ressonâncias ter um impacto positivo na retroalimentação da experiência formativa.

Da mesma forma nas teorias pós-críticas, diferentes autores refletem sobre as formas excludentes como se pensam os currículos, e começam a propor outras visões. Para Popkewitz (2008), “aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação, a organização de conhecimento corporifica formas particulares de agir,

sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu” (p. 174), por outra parte, Paraiso (1996) coloca: “o currículo contribui para criar estereótipos com relação a algumas culturas e para legitimar manifestações e conhecimentos de grupos específicos que têm mais poder na sociedade” (p. 146). Nesta direção, se faz evidente as denúncias sobre a não neutralidade do currículo e as perversas relações de poder visivelmente expressas nele, dando lugar a propostas curriculares que incluam estas discussões e incorporem de forma explícita ações para superá-las.

No caso do currículo prescritivo, se encontram os resquícios da herança colonial, deixando de lado a reflexão sobre raça e etnia. Silva (1999) reflete sobre o fato de que o currículo prescritivo, não tinha em conta a realidade dos sujeitos, nem tinha este interesse porque nele eram os expertos que sabem – os que tem o poder=conhecimento-, os que criavam o currículo para a educação dos que não sabiam. Segundo o autor, “é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que questões sobre raça e etnia ganham seu lugar na teoria curricular” (SILVA, 1999, p. 52), estas discussões e outras foram introduzidas pelas teorias pós-estruturalistas, nos estudos culturais e pós-coloniais, acrescentando ainda mais as discussões sobre um currículo, ou seja, sobre uma formação menos excludente e mais próxima a realidade dos sujeitos.

### **3.1.1 Currículo como narrativa**

Os diferentes questionamentos sobre o que é o currículo e sobre o que ele faz na formação dos sujeitos, introduzidos pelas teorias críticas e pós-críticas, criaram a possibilidade de que o “príncipe” (metáfora utilizada por Macedo (2007) para nomear o currículo prescritivo) fosse desafiado, gerando outras possibilidades opostas à visão tecnicista, que vê o currículo como uma mera ferramenta, por outras que enxergam ele como um dispositivo formativo; autorizando-se a pensar, por exemplo, o currículo como narrativa, que será o alvo de reflexão nesta sessão.

Clandinin e Connelly (1995) fazem uma ampla reflexão sobre a pesquisa narrativa e suas implicações nas ciências sociais e na educação para eles: A narrativa é uma maneira de caracterizar os fenômenos da experiência humana e, portanto, seu estudo é apropriado em muitos campos das ciências sociais (p. 12). A pesquisa narrativa muda os critérios de validade confiabilidade e generalização, utilizado na

visão positivista, pela clareza, a probabilidade e a transferibilidade (CLANDININ; CONNELLY, 1995) como critérios de validade e rigor para a pesquisa narrativa. Este tipo de pesquisa é de natureza colaborativa, na qual os participantes são o foco central nas reflexões por serem as suas narrativas o insumo principal de interesse para as compreensões dos fenômenos sociais.

O currículo como narrativa é uma outra forma de ver, pensar, agir e criar o currículo oposta a visão reducionista e tecnicista do currículo prescritivo. Nas reflexões de Goodson (2007) se faz uma crítica ao currículo prescritivo, que está criado sobre a crença de que a formação deve ser orientada a partir de “vários segmentos e sequências de uma forma sistemática” (p. 242). Dito de outra maneira, esta ideia de currículo está pensada sobre um mecanismo de exclusão social, isto porque as disciplinas escolares e seus conteúdos, por exemplo, não são definidas de uma forma desinteressada, elas estão ligadas às relações de poder e interesses de grupos sociais. Esta última perspectiva, segundo Goodson (2007), “não resistirá às rápidas transformações da nova ordem do mundo globalizado” (p. 251). Por isto, o currículo como narrativa é uma das alternativas para assumir uma formação que considere a aprendizagem ligada às necessidades e interesses dos alunos. Isto sugere que a ressonância das ideias de Dewey, sobre a importância das experiências dos estudantes, pensadas há mais de um século, voltam ainda mais potentes.

Pensar num currículo como identidade narrativa, no olhar de Goodson (2007), tentar subverter as lógicas prescritivas, focar a atenção no diálogo entre contexto e história, não só do conhecimento científico criado pelos “especialistas”; partir é considerar o capital narrativo dos sujeitos. Vale frisar que na perspectiva das etnopedagogias:

A narrativa do ator social não pode ser utilizada tão somente como um adorno ou um recurso para legitimar teorias e/ou interpretações do pesquisador. Este, entra na dinâmica multitextual das experiências, sem jamais reduzir uma narrativa a qualquer ponto de vista (MACEDO, 2018, p. 97)

Este tipo de perspectiva dá lugar que outros currículos sejam pensados, considerando, que não devem ser abordados de forma essencialista, nem pensados a partir de atitudes individuais, devem ser incluídos nesta reflexão as causas

institucionais, históricas e discursivas (SILVA, 1999, p. 53), dando lugar a outras narrativas, que sempre foram silenciadas no currículo prescritivo.

### **3.2 Aproximação à Multirreferencialidade**

Esta perspectiva é concebida por Jacques Ardoino na década de 1960, “parte da premissa de que todo e qualquer saber vive uma inarredável incompletude, a totalização é uma ilusão inalcançável” (ARDOINO, 2012 apud. MACEDO, 2015, p. 63). A multirreferencialidade surge então, em oposição ao positivismo, “o fundante da sua emergencia é a crítica epistemológica aos excessos iluministas, às epistemologias explosivas, aos epistemicídios, às barbaries das perspectivas monológicas” (MACEDO; BARBOSA; BORBA, 2013, p. 37). Os seus efeitos não podem ser quantificados, só imaginados, se elabora e reelabora constantemente, enquanto não procura o purismo, nem a universalização do conhecimento, a busca é pela heterogeneidade, as particularidades, as formas outras.

Para Macedo (2007), “constitui, sobretudo, a invenção temporal, continua de um questionamento mutuo de cada uma das disciplinas convocadas pelas outras” (p. 81). Portanto, segundo Barbosa (1998), vai “se preocupar em tornar mais legíveis, a partir de uma certa qualidade de leituras (plurais), tais fenômenos complexos (processos, situações, práticas sociais etc.)” (p. 37), nesta via Borba (2001) considera que:

A multirreferencialidade vai além dos quadros conceituais clássicos, ditos científicos; denota, sugere, que consideremos e que recorramos, no nosso fazer, à música, à poesia, ao teatro, ao cinema, à literatura, ao grupo de amigos, às profissões, às crenças etc.: do fogo à pedra, ao raio laser, ao telescópio ao Hubble... (p. 129)

Para Brunham (1993), a multirreferencialidade:

É uma perspectiva de apreensão da realidade através da observação, da investigação, da escuta, do entendimento, da descrição, por óticas e sistemas de referência diferentes, aceitos como definitivamente irreduzíveis uns aos outros e traduzidos por linguagens distintas, supondo como exigência a capacidade do pesquisador de ser poliglota (p. 07).

A multirreferencialidade, então, é uma epistemologia mundana, do inacabamento, é uma epistemologia do heterogêneo, não é pluridisciplinariedade,

ela está na rearticulação de campos que, normalmente, são totalmente separados pelo ethos modernista (MACEDO, 2013 p.112), ela se expressa em um trabalho sobre o saber, sobre a construção de si, sobre a construção do mundo e do social-político (MACEDO; BARBOSA; BORBA, 2013, p. 32), ela oferece uma outra alternativa para a abordagem da discussão sobre a pluri, multi, inter e transdisciplinariedade, a partir de uma visão do heterogêneo, compreende a prática como práxis. Como reflete Manero (1997), a inteligibilidade não está ao lado dos objetos, se não que ela está nos sujeitos do conhecimento, este olhar transforma a visão da construção do conhecimento permitindo uma bricolagem a partir das nossas implicações. Entende-se a noção de bricolagem, como Macedo; Barbosa; Borba (2013), que refletem a partir da inspiração em Lévi-Strauss, sobre a necessidade de improvisação criativa nas pesquisas, defendendo que : “O bricoleur é um transgressor responsável, o bricoleur trai a ordem estabelecida querendo-se ético na sua intenção de ultrapassar os limites, as fronteiras” (p. 50). Isto com a intenção de perspectivar, ou seja, de abrir outros horizontes na abordagem epistemológica dos campos científicos, criando pontes, mostrando conhecimento que antes não era visível ou possível devido ao padrão imperante nos “métodos científicos” que muitas vezes impedem visões outras de fazer, pensar e agir, marcando uma oposição às visões disciplinares-positivistas.

A Multirreferencialidade está no âmbito da utopia pela complexidade que ela representa:

Propõe uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não-redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos (ARDOINO, 1998, p. 24 apud. MACEDO; BARBOSA; BORBA, 2013, p. 16)

Segundo Brunham (1993), Barbier distingue a multirreferencialidade em *interna e externa*. A primeira,

É considerada a *opacidade de referências que um sujeito humano dotado de desejos desenvolve durante seus múltiplos itinerários existenciais, traçando assim sua 'itinerância'*, que não pode ser abordada senão de uma maneira compreensiva e fenomenológica, já que é *portadora de sentidos* (BURNHAM, 1993, p. 07)

Por sua vez, a multirreferencialidade externa *“remete à rede simbólica de referências teóricas, de sistemas de conceptualizações científicas e de visões filosóficas do mundo, que necessariamente encharca de sentido o sujeito”* (BARBIER, 1992a apud. BURNHAM, 1993, p. 8). Ao focar o interesse desta pesquisa na experiência dos discentes espera-se encontrar na multirreferencialidade interna as características da retroalimentação colaborativa.

Igualmente Macedo; Barbosa; Borba (2013, p. 94) acrescentam que há que distinguir entre: uma multirreferencialidade da compreensão, uma multirreferencialidade interpretativa e uma multirreferencialidade explicativa. A pesquisa desenvolvida nesta tese aponta para um tipo de multirreferencialidade interpretativa, na qual se espera compreender a retroalimentação colaborativa de currículo e sua dinâmica dentro da possibilidade de atualizar o currículo com as experiências discentes.

Tomando como ponto de partida a autorização que oferece a abordagem multirreferencial e a implicação desta pesquisa, que se inscreve como uma pesquisa-formação, o pesquisador é ciente que dentro do campo educativo, a multirreferencialidade permitirá identificar o valor heterogêneo da experiência discente e sua importância dentro do processo dialógico de estruturação ou atualização curricular, ao reconhecer que o planejamento curricular é uma atividade complexa, na qual os atores curriculantes são fundamentais. Aliás caso a experiência dos discentes não seja considerada de forma sistemática nestes processos, gera o que Macedo (2007) chama de processos pedagógicos multirreferenciais, “na medida em que são necessárias para esse trabalho múltiplas fontes de informação, vindas de dentro e de fora da instituição formadora” (p. 103). Ao perspectivar os atos de currículo presentes no processo formativo desde a experiência dos discentes, emerge a retroalimentação colaborativa como uma estratégia fecunda para ajustar o currículo, fortalecer a prática pedagógica e em consequência fazer uma contribuição à qualidade da educação.

### **3.2.1 Multirreferencialidade, currículo e formação, possibilidades para a retroalimentação colaborativa de currículo**

Ao compreender o currículo como um dispositivo formativo inacabado, em constante escrita, que não está pronto e que para sua criação, ajuste ou atualização precisa da participação dos atores curriculantes, que conforme Macedo (2010) são “todos aqueles implicados nas ações e tessituras da formação, ou seja, planejadores, professores, gestores, alunos, funcionarios, pais, familia, comunidade, movimentos sociais, etc.”(p. 34-35). Nesta direção, o processo formativo, deve contemplar e “valorizar as experiencias de sujeitos curriculantes” (MACEDO, 2013, p.152), ou seja, afastando-se da ideia de que currículo é um texto pronto, criado por especialistas dos campos científicos com conteúdos eleitos como formativos a ser ensinados, que eles escolhem desde uma falsa posição asséptica de neutralidade e legitimidade do purismo epistemológico.

Esta perspectiva muda a visão positivista-estruturalista tanto do currículo quanto da formação, gerando como consequência uma posição mais dialógica que abre um leque de possibilidades outras que permitem enxergar ao interior da experiência formativa e reconhecer o valor das experiências dos discentes –que também são atores curriculantes - como sujeitos portadores de conhecimento útil, que pode ser usado para ajustar a prática pedagógica, o processo formativo e inclusive transformar o currículo.

Ao reconhecer a ligação entre currículo e formação, entendemos a formação “como um fenómeno a se descobrir, a se compreender por mediações dialógicas” (MACEDO, 2011, p. 53), como uma irreduzibilidade dos sujeitos, não explicada; este cenário curricular-formativo de inspiração multirreferencial, “inova política e pedagogicamente, porquanto se institui e se organiza pelo conjunto de relações abertamente disponibilizadas à tensão dialógica como forma de política cultural para construção da formação” (MACEDO; BARBOSA; BORBA, 2013, p. 45)

Tomando como ponto de partida este referencial, propõe-se a retroalimentação colaborativa, como dispositivo pedagógico, capaz de criar, ajustar ou atualizar o currículo a partir do reconhecimento dos atos de currículo dos atores curriculantes, o que em consequência se traduz em um currículo multirreferencializado.

Sem cair em iluminismos, não se espera que através desta estratégia pedagógica, se crie um currículo “perfeito” livre de “impurezas”, ao contrário, o resultado da sua implementação será um currículo multirreferencializado, que segundo Macedo (2013) contempla a “heterogeneidade irreduzível e de certa conjugação marcada por um inacabamento ontológico” (p.78). Neste caso evidenciando também o caráter transitório dos conteúdos e dos conhecimentos eleitos como formativos, que desde esta perspectiva, podem e devem ser transformados no diálogo com os atores curriculantes.

### **3.3 Aproximação aos atos de currículo**

Nas reflexões sobre currículo e formação do grupo de pesquisa FORMACCE surge “a ideia de perspectiva sistêmica e processual” (MACEDO, 2007a; 2007b) chamada de atos de currículo. Segundo Macedo (2010), a potência prática do conceito de atos de currículo é uma forma de “resolução epistemológica para compreendermos a relação profundamente implicada entre currículo e formação” (p. 35).

O conceito apresenta uma radicalidade epistemológica e pedagógica, de perspectiva socioconstrucionista, que tem suas raízes nas elaborações teóricas advindas da etnometodologia, na qual os etnométodos dos atores sociais se atualizam como instituintes culturais do campo curricular (MACEDO, 2013). Desta maneira, se amplia a forma de ver e criar o currículo, colocando-o numa perspectiva mais dialógica com as diferentes influências teóricas, afastando-se de um purismo epistemológico, da mesma forma contempla uma visão horizontal e não vertical no processo de ensino-aprendizagem, porque autoriza aos diferentes atores curriculantes a “interferir”:participar e criar na sua construção. Desde esta perspectiva, entende-se que os atos de currículo “não são propriedade privada de qualquer ator social, institucional ou político” (MACEDO, 2013, p.64).

Mas este conceito não é politicamente correto, desde o olhar das tradições epistemológicas e pedagógicas conservadoras, ele surge “como uma potência curricular cada vez mais realçada na medida em que pleiteia, a fortiori, formas

dilatadas de participação na cena educacional-curricular” (MACEDO, 2016, p. 65), nessa mesma via Macedo (2013) nos diz que:

O conceito é histórico, não surge querendo ser verdadeiro-universal, mas interessante-pertinente na sua provisoriedade, como, alias, todo conceito. Enquanto dispositivo, pode irromper realizando mudanças, deslocamentos, interferências, protagonismo, criando intensidades, mobilizações, olhares outros, práticas outras (p.15)

Tomando em conta a provisoriedade do conceito, o que são então os atos de currículo? Segundo Macedo (2016), “são criações etnometódicas e não necessitam de explicações especializadas nem de respostas oficiais de autoridades educacionais para se constituírem e se legitimarem como tais” (p. 67). Neste sentido, também são: “criações experienciais. Densas de significantes, que definem situações educacionais, estruturam realidades curriculares e com isso propõem pedagogicamente” (MACEDO, 2013, p.116).

Os Atos de currículo são “um conceito-chave, um gesto ético-político, um potente analisador da práxis curricular-formativa” (MACEDO, 2011, p. 48), estão contemplados em:

Todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades valores, competências, mediados pelo processo ensinar/aprender ou sua projeção (MACEDO, 2007, p. 38).

Considerando que os sujeitos “inflexionam, ressignificam, customizam, transgridem a concepção documentária do currículo” (MACEDO, 2013, p. 430), Macedo, através da criação do conceito de atos de currículo, faz uma proposição à área do currículo e da formação, para que os etnométodos dos atores curriculantes (técnicos, professores, gestores, coordenadores, estudantes, pais, líderes comunitários, entre outros atores sociais e institucionais) sejam escutados, consigam alterar o processo formativo e as práticas curriculares. Mas, segundo Macedo (2013), isto só é possível quando compreendemos a suas “*indexalidades, descritibilidades, inteligibilidades e anasibilidades*” (p.430).

Conforme dito anteriormente, podemos nos autorizar a compreender que nos atos de currículo estão contidos os desejos, conhecimentos, experiências,

ambivalências, contradições, cosmovisões, perspectivas éticas, estéticas, políticas, espirituais, culturais dos atores curriculantes. Através deles podemos identificar a importância da experiência dos atores curriculantes na criação, transformação, ajuste e atualização do currículo, porque eles “nos possibilitam compreender como os currículos mudam pelas realizações dos seus atores” (MACEDO, 2016, p. 56-57), e não só pelo conhecimento especializado dos curriculistas, abrindo com isto a possibilidade de criar currículos mais dialógicos, dialéticos em perspectiva multirreferencial que contemplem o valor da experiência dos atores curriculantes.

### **3.3.1 Atos de currículo, retroalimentação e a experiência discente**

Tomando como ponto de partida as reflexões feitas sobre os atos de currículo, esta pesquisa contempla os discentes como “teóricos do seu cotidiano” (MACEDO, 2016) 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 constituíam em um erro ou algo que não faz diferença” (MACEDO, 2013, 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 sabio e o saber ensinado (CHEVALLARD, 1991) fossem propriedade privada dos especialistas e dos professores e que os estudantes fossem só receptores passivos desses saberes.

Ao contrario disso, neste trabalho, identifica-se que é preciso considerar o valor do saber dos discentes contidos nas suas experiências, para com elas fortalecer os processos formativos. Neste sentido, Tardif (2005) aponta que a experiência provoca “um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos” (p.53).

Para Larrosa (2002), a experiencia “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 experiencia é inerente ao sujeito, é por isto que de uma mesma situação podemos ter diferentes experiências, por isso, o sujeito da experiencia “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 docentes como atores curriculares, 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. Neste 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), daí que o trabalho colaborativo seja uma das estratégias que contribuem para alcançar este 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, este deve ser focado, para identificar os atos de currículo que contribuam a retroalimentar o processo formativo.

Desde esta ótica, os atores curriculares como atores sociais são criadores de sentido e não apenas portadores de sentido, eles “indexalizados e implicados a seus contextos socioculturais podem alterar as cenas curriculares e serem coautores dos seus processos de aprendizagem (formação) pelos seus atos de currículo” (MACEDO, 2011, 2013), daí que as alteridades que os atores curriculares propõem 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, 2013).

Em conformidade com isto, é preciso assinalar que nesta pesquisa queremos abordar e aprofundar uma retroalimentação iminentemente crítica, etnometódica e multirreferencial; por isso, precisa ser colaborativa, que contemple os atos de currículo, dos atores curriculares (os discentes) para que contribua com o fortalecimento do currículo e a experiência formativa, e em consequência, melhore a qualidade da educação.

### 3.4 Da cooperação à colaboração, uma utopia possível

Em fevereiro de 1888 Th. Huxley, discípulo fiel de Darwin, publica na revista “*The Nineteenth Century*” um artigo, intitulado: “*The Struggle for life. A Programme*” (“*a luta pela existência: um programa*”), nele apresenta como um dos principais argumentos a ideia de que só os seres mais fortes são os que sobrevivem. Um dos leitores desse texto, P. Kröpotkin, seguidor da teoria darwiniana, sentiu desconforto pela colocação de Huxley e fez uma série de artigos publicados na mesma revista para refutar o que para ele era uma interpretação infiel da teoria darwiniana<sup>4</sup>. Segundo Kröpotkin (2005), em obras posteriores ao “*Origem das Espécies*” (1859), o mesmo Darwin assinala que os mais aptos não são aqueles que são fisicamente mais fortes ou mais hábeis, se não aqueles que sabem apoiar-se.

Nesta direção, Kröpotkin (2005) propõe o princípio da ajuda mútua entre os indivíduos que coexistem com os outros e seu meio ambiente.

A prática da ajuda mútua e seu desenvolvimento posterior criaram condições próprias da vida social, sem as quais o homem nunca poderia ter desenvolvido seus ofícios e artes, sua ciência, sua inteligência, seu espírito criador; e vemos que os períodos em que os hábitos e costumes que visam a ajuda mútua atingiram seu alto desenvolvimento, foram sempre períodos de maior progresso no campo das artes, da indústria e da ciência (p. 239)

Este termo está inspirado na conferência que deu o professor K.F. Kessler ex-decano da Universidade de São Petersburgo, em 1880, intitulada “*Sobre a Lei da Ajuda Mutua*”, a qual apresentava que além da lei da luta mutua entre os indivíduos, também existia na natureza a lei da ajuda mutua. Kröpotkin começou a reunir material para desenvolver esta pesquisa que está baseada em uma grande quantidade de dados zoológicos<sup>5</sup>, que lhe ajudaram a encontrar, que sem desconhecer, que há luta entre espécies diferentes e entre grupos da mesma espécie, que o apoio mutuo também está presente e não pode ser jogado fora, porque ele também é um fator importante de sobrevivência e evolução.

---

<sup>4</sup> A composição dos artigos demorou sete anos, que depois foram complementados e reunidos no livro “*O apoio mútuo: um fator da evolução*” em 1902 (KRÖPOTKIN, 2005).

<sup>5</sup> Dos estudos com animais posteriormente levados às sociedades humanas desde o análise do homem primitivo, bárbaro, medieval e moderno, através de estudos antropológicos e sociológicos

Nas sociedades humanas, a partir do século XVIII, com a criação dos estados-nação, que promoveram diferentes ações para reforçar o controle sobre os chamados cidadãos, reforçando o individualismo para evitar a cooperação, substituindo a vida tribal, aldeana e comunitária, não foram suficientes para erradicar o apoio mútuo, como percebe Kröpotkin (2005):

Nem as forças avassaladoras do estado centralizado, nem as doutrinas do ódio mútuo e da luta implacável que vêm, ordenadas com os atributos da ciência, dos filósofos e sociólogos obsequiosos, poderiam desarraigar os sentimentos de solidariedade humana, de reciprocidade, profundamente enraizados na consciência e no coração humanos, já que esse sentimento foi criado por todo o nosso desenvolvimento prévio (p. 235)

Mesmo sem ser nomeado explicitamente, o apoio mútuo está presente desde há muito tempo na configuração das sociedades humanas, desde o homem das cavernas, até o homem moderno, sempre precisamos da ajuda mútua entre os seres humanos, sendo praticada mais abertamente nas áreas rurais do que nas grandes cidades. Aliás, está presente em todos os segmentos da sociedade, por isso, não é possível negar ou “opor-se ao *sentimento de ajuda mútua*, porque esse sentimento foi desenvolvido há muitos milhares de anos pela vida social humana e por centenas de milhares de anos de vida pré-humana nas sociedades animais” (KRÖPOTKIN, 2005, p.225). Aqui vemos como o apoio mútuo é uma condição humana que está inserida na forma do relacionamento dos seres humanos; esta visão é próxima à perspectiva filosófica do trabalho colaborativo, que mais avante apresentaremos.

No campo educativo, Johnson, Johnson e Holubec (1999) fazem uma crítica ao modelo individualista que promove a competição na escola, apresentando que na vida real, graças a cooperação, o homem conseguiu progredir, e não foi por causa dos empreendimentos individualistas. Mesmo assim, na escola os estudantes são recompensados por seus esforços individuais e não coletivos, sendo os melhores estudantes aqueles que tem as melhores notas.

Por outra parte, Torres e Irala (2004) apresentam uma construção epistemológica do uso educativo da aprendizagem colaborativa e cooperativa, situando o século XVIII como o momento onde os educadores começam a ver o potencial desta perspectiva pedagógica para a formação dos educandos. Estas

propostas inovadoras são representadas pelo movimento da escola nova; “teorias da epistemologia genética de Jean Piaget; teoria sociocultural de Vygotsky; e da pedagogia progressista” (TORRES; IRALA, 2004, p.70) entre outras que transformam a relação dos professores e os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, que tradicionalmente se dava de uma forma vertical-transmissor, sendo o professor portador do conhecimento-informação que deve ser aprendido pelos estudantes; a uma posição horizontal-dialógico, na qual estudantes e professores trabalham em conjunto na construção da experiência de aprendizagem.

Nesta mesma linha, Johnson; Johnson e Holubec (1999) encontram que, desde 1898, se fizeram mais de 600 estudos experimentais e mais de 100 estudos correlativos sobre a aprendizagem cooperativo, competitivo e individualista, encontrando que a aprendizagem cooperativo potência o aprendizado dos estudantes, superando a educação tradicional, competitiva e individualista. Para Johnson; Johnson e Holubec, a cooperação, comparada com os métodos competitivo e individualista, dá lugar a: “maiores esforços por ter um bom desempenho, relações mais positivas entre os alunos e maior saúde mental” (1999, p. 10).

Dentro do seu trabalho identificam três tipos de grupos:

1. Os grupos formais de aprendizagem cooperativa operam por um período que varia de uma hora a várias semanas de aula
2. Os grupos informais de aprendizagem cooperativa operam por alguns minutos até uma hora de Classe
3. Os grupos de base cooperativos têm um funcionamento a longo prazo (pelo menos de quase um ano) e são grupos de aprendizagem heterogêneos, com membros permanentes (JOHNSON; JOHNSON e HOLUBEC, 1999, p. 05-06)

Na prática pedagógica muitos professores acham que conformando grupos, os estudantes já sabem trabalhar cooperativamente, isto devido ao desconhecimento do uso real, “mais além do uso instrumental deste procedimento didático” (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1998, p. 97). É preciso que os professores saibam quando é pertinente fazer atividades com um ou outro tipo de grupo, devido a que alguns grupos entorpecem o aprendizado, provocam insatisfação e falta de harmonia (JOHNSON; JOHNSON e HOLUBEC, 1999). Ao interior dos três tipos de grupos, os autores identificam quatro diferentes tipos de aprendizagens:

1. O grupo de pseudoaprendizagem, no qual cada membro vê aos colegas como rivais
2. O grupo de aprendizagem tradicional, quando há pouca interação entre os membros
3. O grupo de aprendizagem cooperativo, os membros trabalham cooperativamente apoiando-se para alcançar um objetivo comum
4. O grupo de aprendizagem cooperativo de alto rendimento, estes grupos são muito escassos, porque precisa de muito compromisso por parte dos membros (p. 06-07)

Da mesma forma, para que a cooperação funcione bem, há cinco elementos essenciais que deveriam ser explicitamente incorporados em cada classe: “Interdependência positiva, Responsabilidade individual e grupal, Interação estimuladora, Práticas interpessoais e grupais indispensáveis, Avaliação do grupo” (JOHNSON ; JOHNSON e HOLUBEC, 1999, p. 09-10). Para os autores estes cinco princípios são fundamentais para que a aprendizagem se torne cooperativo.

Depois de ver todas as possibilidades do aprendizagem cooperativo, é necessário fazer uma distinção com a aprendizagem colaborativa, mesmo que para muitos autores estes termos, sejam usados como sinônimos, há diferenças marcantes “nas suas perspectivas epistemológicas, de nível teórico e prático” (TORRES; IRALA, 2004, p.66), uma delas, é que a aprendizagem colaborativa é mais difícil de desenvolver nos grupos devido a que ela tem um caráter filosófico, ou seja, não é uma técnica ou um processo imposto, se não uma forma de atuar das pessoas quando estão em grupo, por isto, são processos mais complexos. Nas palavras de Barkley; Cross; Major, (2007):

O aprendizado colaborativo é uma atividade de aprendizagem estruturada que aborda as principais preocupações relacionadas à melhoria na forma de aprender dos alunos (...) envolve todos os alunos valorizando a perspectiva que cada um pode contribuir com sua experiência pessoal, acadêmica e vital (p. 21)

Por isto, achamos que nos processos formativos seria ideal que tanto os estudantes como os professores, compreendam e coloquem em prática a aprendizagem colaborativa, porque ela:

Exige que os alunos assumam novos papéis e desenvolvam umas competências diferentes das acostumadas nas salas de aula tradicionais. Embora a melhor maneira de adquirir esses papéis e competências seja na marcha, em tarefas de aprendizagem baseadas

em conteúdo, é conveniente apresentar quando antes aos alunos a mudança de expectativas (BARKLEY; CROSS; MAJOR, 2007, p. 45)

Segundo o anterior, para que um grupo trabalhe colaborativamente é muito importante a troca de informações, ideias, opiniões através de um diálogo aberto e provocador, eliminando as hierarquias e propiciando a participação ativa dos membros do grupo. Porém, frente à realidade atual do sistema educativo, parece uma utopia querer desenvolver ações que fomentem práticas colaborativas. Mas, conforme Freire (1980), o utópico não é o irrealizável, pelo contrário através da utopia é que poderemos transformar as práticas desumanizantes que historicamente tem sido naturalizadas na educação, entre elas privilegiar o individualismo ou não denunciar nem falar por exemplo, das relações de gênero, raça ou classe social. Conforme Torres e Irala (2004), na aprendizagem colaborativa os membros do grupo devem participar ativamente e estar focados num mesmo objetivo, isto porque também são responsáveis pela aprendizagem individual e dos outros; o que faz da aprendizagem colaborativa, uma prática de resistência e re-existência que precisa de forma urgente tanto o sistema educativo como a sociedade.

### **3.4.1 A as atividades colaborativas**

No artigo “Aproveitar o aprendizagem colaborativo na aula”, da revista “Educação e Educadores”, Collazos e Mendoza (2006) fazem uma provocação elucidativa; eles utilizam o termo “atividades colaborativas”, ao refletir sobre a questão de que o sucesso de colaboração dos sujeitos depende da interdependência positiva, que é o mecanismo que incentiva a colaboração, e que pode ser promovida através de certas atividades; além disso apresentam algumas ideias para implementar uma atividade colaborativa em sala de aula. Esta provocação nos fez pensar que este termo pode incluir de forma pedagógica todas aquelas atividades existentes que propiciam interdependência positiva, mesmo que elas sejam nomeadas de formas diferentes como: técnicas (ESPADA, 2001; PALLARES, 1994; PINTO; SOARES; VAZ; MARQUES, 2010; BUSTILLOS; VARGAS, 2002), dinâmicas (FRANCIA; MATA, 2008; GONÇALVES; CHIODE, 2005, ANDREOLA, 1984), exercícios (DE BONO, 2008), jogos (EPSTEIN, 2002), animação (AGUILAR, 1992), metodologias (PONTI; FERRAS, 2008). Achamos que

o termo é o mais adequado para ser usado no campo educativo, ademais de estar afim com os propósitos da pesquisa.

Devido a existencia de muitas atividades com estas características, e tomando em conta o anterior, compreendemos as atividades colaborativas como aquelas que propiciam uma interdependência positiva, gerando a colaboração e que podem ser utilizadas para retroalimentar o currículo. Algumas das suas características são:

- Propiciam a colaboração através da interdependência positiva
- Recolhem os aportes dos sujeitos desde suas próprias narrativas-experiências
- Permitem a criatividade
- Propiciam o diálogo e a interação entre os participantes
- Facilitam a sistematização e análises dos resultados

Uma vez identificadas, se fez uma seleção de algumas destas atividades que tem estas características, e que poderiam ser utilizadas na educação e nesta pesquisa, além disso, tomando em conta que muitos livros e manuais que sistematizam estas atividades as organizam conforme seus usos, se fez uma pequena classificação com o propósito de identificar algumas atividades que podem ser mais uteis, dependendo do momento e da forma em que se faz a retroalimentação colaborativa.

#### **3.4.1.1 Atividades de harmonização**

Na literatura são chamadas de atividades quebra gelo, mas preferimos nomear de atividades de harmonização, porque seu uso vai mais além de descontraír ou integrar aos participantes quando não se conhecem. Estas atividades servem para estimular a flexibilidade do pensamento, a criatividade, fundamentais nas sessões colaborativas. Ademais de ir introduzindo os participantes no trabalho colaborativo, devido a que talvez na cotidianidade não estejam acostumados a fazer este tipo de exercícios. Segundo Paymal (2008), no trabalho com grupos é importante, conhecer e aplicar técnicas simples de harmonizações individuais e grupais; estas podem incluir também os espaços físicos onde se desenvolvem as sessões colaborativas.

Sem esquecer a intencionalidade pedagógica antes mencionada, estas atividades devem ser simples, de não mais de 15 ou 20 minutos de duração, podem

ser individuais ou grupais, podem ser utilizadas para introduzir as atividades colaborativas que são mais densas, ou para marcar um *break* entre elas quando são utilizadas duas na sessão colaborativa. Sobre este tipo de atividades há muitos livros que as sistematizam e as apresentam, através de: jogos, dinâmicas motoras, musicais, gráficas, entre outras estratégias. Alguns livros recomendados são:

- Técnicas participativas para a Educação Popular (BUSTILLOS; VARGAS, 2002)
- Técnicas de grupo: recursos práticos para a educação (ESPADA, 2001)
- Técnicas de grupo para educadores (PALLARES MARTI, 1994)
- Dinâmica e técnicas de grupo (FRANCIA; MATA, 2008)
- Dinâmica de Grupos na Formação de Lideranças (GONÇALVES, CHIODE 2005)
- O grão livro dos jogos de criatividade: atividades rápidas e divertidas para estimular a inventiva (EPSTEIN, 2002)
- Criatividade: 62 exercícios para desenvolver a mente (DE BONO, 2008)

#### **3.4.1.2 Atividades projetivas**

Estas atividades permitem criar soluções ou visualizar alternativas a questões que se apresentam no processo formativo, aqui encontramos atividades como:

##### **3.4.1.2.1 Técnicas de visão futura (creative engineering)**

John Arnold, nos anos cinquenta, cria esta técnica com o propósito de juntar “as ciências físicas, as ciências sociais e as artes” (ARNOLD, 2016, p. 19), para estimular a imaginação e desenvolver ideais criativas e inovadoras.

##### **3.4.1.2.2 Design Thinking (pensamento de desenho)**

Foi desenvolvido por Tim Brown: “é uma metodologia que impregna todo o espectro de atividades de inovação com uma filosofia de desenho centrada nas pessoas” (BROWN, 2008, p.3), para que possam desenvolver ideias de forma criativa, sistemática e colaborativa, até criar protótipos delas. Mesmo que sua aplicação seja para desenvolver produtos e serviços, principalmente, também está sendo utilizado nas ciências sociais e na educação.

##### **3.4.1.2.3 Mapas mentais (cartografia mental)**

Desenvolvida pelos irmãos Tony e Barry Buzan nos anos setenta, “é uma poderosa técnica gráfica que nos oferece uma chave mestra para aceder ao potencial do cérebro” (BUZAN; BUZAN,1996. p. 69), é utilizada de diversas formas com o propósito de melhorar o aprendizado e ter uma visão gráfica das informações.

#### **3.4.1.2.4 Estudo de casos**

O estudo de caso é uma técnica didática utilizada desde há muito tempo, em diferentes áreas e com diversas finalidades; este tipo de atividade se diferencia da técnica de pesquisa, também chamada estudo de caso. Segundo o Instituto Tecnológico e de Estudos Superiores de Monterrey (2011) o “Case system”, foi utilizado em Harvard, desde 1914 no programa de direito, com o propósito de que os estudantes acharem solução a uma situação. Através desta técnica, se procura oferecer alguns dados sejam do tipo: “psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos e de observação, ademais de material técnico” (WASSERMANN, 1994, p. 19), para que um grupo de participantes possa propor alguma solução de forma criativa.

#### **3.4.1.3 Geração de ideias**

Nesta categoria encontramos as atividades que ajudam a criar ideias sobre uma questão, entre estas atividades encontramos:

##### **3.4.1.3.1 As 9 janelas (as janela de TRIZ)**

Foi criada por Genrich Altshuller, que “estabeleceu o tempo e o espaço como as variáveis a seguir” (MARTÍNEZ, 2014, p. 70), através deste método pode-se visualizar os sistemas, utilizando linhas temporais para ter diferentes formas de análises das situações e criar soluções de forma sistemática.

##### **3.4.1.3.2 Chuva de ideias (Brianstorming)**

Criada nos anos 50´s, por Alex Osborne, o seu propósito era “acrescentar a quantidade e qualidade das ideias geradas pelos grupos” (FURNHAM, 2001, p. 33), foi criada inicialmente para a área da publicidade, porém hoje em dia é utilizada em muitas outras áreas.

### **3.4.1.3.3 Benchmarking (avaliação comparativa)**

Desenvolvida pelo engenheiro da XEROX Robert Camp, nos anos 80, e muito difundida desde então através de seminários e eventos. Spendolini (1994) depois de analisar 49 definições diferentes sobre o que é benchmarking cria a seguinte:

Benchmarking: um processo (1) sistemático (2) e contínuo (3) para avaliar (4) os produtos (5), serviços (5) e processos de trabalho (5) das organizações (6) que são reconhecidas (7) como representantes das melhores práticas (8), com o propósito de fazer melhorias organizacionais (9) (p. 11)

Esta atividade pode ser utilizada para melhorar os processos onde se precisem mudanças a partir do estudo de outras experiências que se considerem como ideais.

### **3.4.1.4 Analisar situações**

Muitas vezes se apresentam situações concretas dentro do processo formativo que podem ser analisadas e discutidas pelo grupo, para isto estas atividades colaborativas facilitam o caminho para encontrar uma solução criativa, algumas destas atividades são:

#### **3.4.1.4.1 World café (Knowledge café, K-café)**

Foi desenvolvido por Juanita Brown e David Isaacs, é “um processo simples mas poderoso de conversação para promover o diálogo construtivo, o acesso à inteligência coletiva e criar possibilidades inovadoras de ação” (BROWN; ISAACS, 2007, p. 21), que permitam achar soluções a diferentes situações através de conversações significativas.

#### **3.4.1.4.2 Diagrama de Espinha de peixe (diagrama de causa-efeito, diagrama de “árvore” ou de “rio”)**

Segundo Hitoshi (1993) foi criado em 1953 pelo professor Kaoru Ishikawa da universidade de Tokio é utilizado para analisar, observar ou organizar as características ou opiniões ao redor de uma questão. Para Harrington (1988) desta forma se “exibem as relações entre um problema e suas possíveis causas, permitindo que o grupo desenvolva, examine a análise graficamente ditas relações” (p. 225), hoje em dia é utilizado em diversos campos.

#### **3.4.1.4.3 Matriz DOFA (análises DAFO, FODA, o SWOT em inglês -Strength, weakness, opportunities, threats-)**

Foi criada por Albert S. Humphrey, nos anos sessenta, permite fazer melhoras, analisar situações internas o externas, identificar oportunidades, ao gerar opções estratégicas e específicas, “ao relacionar as oportunidades/ameaças com as fortalezas/debilidades” (FERMINI, 1994, p. 146)

#### **3.4.1.4.4 Jogos de rol**

São “atividades lúdicas em que os participantes interpretam modelos de comportamento que não são os seus” (BRELL, 2006, p.105), desenvolve-se em grupo e tem regras que são assumidas pelos participantes; “são ferramentas educativas muito potentes, dão um suporte de visualização de problemática e dinâmicas” (BRELL, 2006, p.108) que devem ser resolutas conforme aos recursos disponíveis. Os primeiros jogos de rol foram desenvolvidos nos Estados Unidos, mas hoje em dia há uma grande variedade deles.

#### **3.4.1.5 Validação das ressonâncias**

Dentro do processo de retroalimentação colaborativa do currículo é preciso validar as ressonâncias, por isso, estas atividades ajudam a encontrar a viabilidade, importância e pertinência delas, para que sejam incorporadas ou continuem sendo reforçadas no currículo, fazem parte desta categoria atividades como:

##### **3.4.1.5.1 SCAMPER -Substituir, Combinar, Adaptar, Modificar, Por outros usos, Eliminar e Reordenar)**

Segundo Nemiro; Beyerlein; Bradley; Beyerlein, (2008), o SCAMPER está baseado nas 73 perguntas do “idea spurring checklist” de Alex Osborn, mas foram reorganizadas no acrônimo do SCAMPER (Substitute, Combine, Adapt, Modify, Putt o other uses, Eliminate e Reverse) por Bob Eberle. O SCAMPER é um jogo usado para melhorar qualquer objeto ou situação, para convertê-lo “em um objeto diferente mais atrativo, em definitiva, inovador” (PONTI; FERRAS, 2008, p. 96), utilizando o conhecimento, a criatividade e a experiência de forma colaborativa.

#### **3.4.1.5.2 6 chapéus para pensar (Six Thinking Hats)**

Foi criado por Edward de Bono, baseado no significado que tinha antigamente o uso do chapéu, utilizou esta metáfora com a ideia de encarnar um rol, para desta maneira atuar “como si se fosse” e assim alcançar melhores resultados na análises de diferentes situações. Para De Bono (1988) há dois propósitos principais o primeiro é simplificar o pensamento, e o segundo é permitir pensar uma variação no pensamento.

#### **3.4.1.5.3 Futuro possível**

Esta atividade foi criada por Nanclares (2014), é uma adaptação e simplificação das 9 janelas, pode ser utilizada para analisar informação através do contraste entre o passado e o futuro ideal, para criar o presente possível.

#### **3.4.1.5.4 Análise intercrito das ressonâncias**

Para retroalimentar o currículo tomando em conta os resultados dos grupos focais, no devir da pesquisa criamos esta atividade colaborativa que nomeamos de: análise intercrito das ressonâncias, foi inspirada no Beckmarking, nos mapas mentais e análise intercrito de Macedo (2015).

Através desta atividade podemos identificar as ressonâncias que são pertinentes dentro de um processo (neste caso o currículo), que façam parte dele de forma explícita, tácita ou que não fazem parte previa argumentação do porquê.

#### **3.4.2 Como utilizar as atividades colaborativas?**

É muito fundamental planejar muito bem a utilização destas atividades, aliás, na aplicação delas se deve deixar um espaço amplo para a criatividade e a possibilidade de que os participantes transformem e proponham; o planejamento da intenção e uso das atividades será decisivo no sucesso da qualidade na geração e coleta da informação dada pelos participantes. Utilizar as atividades de harmonização (ou quebra gelo), antes de cada atividade central ajuda a descontrair, integrar, fomentar a confiança, a criatividade e propiciar o trabalho colaborativo, mas

devem ser escolhidas atividades curtas, dando lugar a atividade ou atividades centrais.

É recomendável fazer exercícios individuais e logo em grupo, para que sejam os mesmos participantes os que façam a eleição da informação mais importante conforme aos seus critérios. É muito preciso deixar um momento para socializar as construções e criar um ambiente de confiança onde os participantes não se sintam obrigados nem avaliados. Em relação ao tempo, as seções colaborativas não devem durar mais de duas horas, isto porque depois é possível que os participantes comecem a perder o interesse ou se sentam esgotados, baixando a qualidade dos seus aportes. É preciso frisar no fato de que estas atividades devem ser adaptadas, combinadas, transformadas, complementadas, dependendo da intenção, e não devem ser usadas de forma literal ou sem a possibilidade de uma utilização criativa.

Cada categoria das atividades colaborativas apresentada, ajuda na criação de ideias –ressonâncias- a partir das experiências dos participantes, fundamentais no processo de retroalimentação colaborativa, mas independente do interesse na utilização delas, é preciso sistematizar a informação e usar as atividades de validação, isto para depurar a informação coletada e achar pontos de referência para criar estratégias, que viabilizem a retroalimentação colaborativa. Mas avante no capítulo IV apresenta-se com detalhe o exercício feito no trabalho de campo, o planejamento de cada sessão colaborativa e a forma em que foram utilizadas as atividades colaborativas como estratégia para dinamizar os grupos focais.

### **3.5A Retroalimentação na Educação**

A palavra retroalimentação está composta pelo prefixo “retro” e a palavra “alimentar”, etimologicamente o prefixo “retro” significa “movimento para trás”; e o verbo alimentar que vem do latim *alimentum*, formado com o verbo *alere* (alimentar, nutrir e criar) e o sufixo *mentum*, que significa médio ou resultado. A retroalimentação tem sido o foco de reflexão em diferentes áreas do conhecimento, tanto nas ciências exatas como nas ciências sociais. Nesta seção, apresenta-se o diálogo entre diferentes trabalhos relacionados à retroalimentação situados principalmente na educação universitária. Pesquisas na área da medicina (VIVES;

VARELA, 2013), psicologia (MOLINA, 1976; ORTEGA; PACHECO, 2014, POLANCO, 1994), engenharia (FLORIDO, 2012), comunicação (ALADRO, 2004; KAPLUN, 1998) e, claro, na educação (MEN Chile, 2013; GARCIA; IBARRA; RODRÍGUEZ, 2011; LOZANO; TAMEZ, 2014, ROMÁN, 2009) nas modalidades de ensino presenciais, on-line ou semipresenciais, abordam o potencial da retroalimentação.

Entre esses trabalhos pode ser identificado como a retroalimentação é utilizada como uma estratégia de avaliação. Segundo Luckesi (2011) no entorno educativo ainda há dificuldade de compreender a diferença entre avaliar e examinar, sendo esta última a prática mais comum, ou seja, ainda o aprendizado “está vinculado à nota, com sua consequente função classificatória” (p.217). Para ele, “o ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim dialógico, amoroso e construtivo” (LUCKESI, 2005, p.47), esta compreensão da avaliação apresenta uma perspectiva mais horizontal do que a forma tradicional que é vertical, e que não tem o propósito de avaliar mas sim de examinar; a retroalimentação se faz presente na perspectiva de avaliar colocada por Luckesi, porque nela o propósito é aprender conjuntamente e não somente verificar se o estudante aprendeu.

No livro: a complexa arte da avaliação, do professor Sergio Borba (2003), se mostram desde diferentes tópicos reflexões sobre a avaliação, tomando como referência as contribuições da psicanálise, filosofia, história, pedagogia, sociologia e antropologia. Se destaca a avaliação como práxis, diferente da avaliação como prática. Inspirado em Habermas, apresenta três enfoques para a avaliação dos paradigmas curriculares: técnico-linear, circular-consensual e dinâmico-dialógico; nos dois últimos é onde se originam avaliações de tipo “emancipadoras, participativas e qualitativas” (BORBA, 2003, p.56), permitindo que desde elas se desafie a posição autoritária e alienante do instituído.

Para Freire (2010) “a avaliação da prática é um fator importante e indispensável para a capacitação dos educadores” (p. 31), porém, quase sempre avaliamos (examinamos) de uma forma autoritária, para exercer poder sobre o estudante, ou deixamos de lado o processo e o contexto, para dar importância só ao resultado, esquecendo a possibilidade de melhorar a prática pedagógica, sem

considerar as necessidades ou dificuldades dos estudantes, ou seja, jogando fora a potência dos atos de currículo que se geram na experiência discente antes, durante ou depois da experiência formativa.

Em 2013, o Ministério da Educação Nacional do Chile (MEN CHILE) realizou um documento, no qual a retroalimentação era abordada, a fim de melhorar o desempenho individual e coletivo e desta maneira, reforçar o funcionamento de uma instituição, organização ou qualquer grupo de seres humanos. O MEN CHILE (2013) define a retroalimentação como:

o processo de compartilhamento de observações, preocupações e sugestões, com o objetivo de recolher informações, individual ou colectivamente, para melhorar o funcionamento de uma instituição, organização ou qualquer grupo de seres humanos" (p. 2).

Dessa maneira, o MEN CHILE se concentra principalmente na avaliação de desempenho. Por outro lado, Roman (2009), em seu trabalho sobre o ensino superior *on-line*, destaca a aplicação necessária da retroalimentação para melhorar os processos de ensino, nos quais a retroalimentação é uma atividade principalmente de responsabilidade do professor. Além disso, a retroalimentação está relacionada à avaliação formativa, que deve ser feita de maneira constante durante todo o processo formativo, a fim de alcançar um conhecimento. O autor coloca que "a retroalimentação ou feedback esta relacionada com a avaliação" (p. 6) e também considera que "a retroalimentação deve ser multidirecional, ou seja que dê ao grupo a oportunidade de retroalimentar-se através da socialização de conhecimentos, através da criação de instâncias de auto-avaliação coletiva" (p. 8).

Na mesma linha, Lozano; Tamez (2014) através da avaliação formativa utilizam a retroalimentação para melhorar a aprendizagem, fornecendo informações aos estudantes para que eles possam alcançar os objetivos e metas de aprendizagem. Nesse estudo, a retroalimentação que pode ser feita por "um professor, um colega, um livro, ou cada um" (HATTIE; TIMPERLEY, 2007apud. LOZANO; TAMEZ, 2014, p. 200-201) é uma atividade que é feita principalmente pelo professor, em procura da melhora contínua do processo formativo do estudante. Para os autores "a retroalimentação é muito mais do que uma lista de verificação, é nosso dever como formadores fornecer retroalimentação integral que provoque o

desejo contínuo de melhora e transformação educacional" (LOZANO; TAMEZ, 2014, p. 217)

As pesquisas feitas na área da psicologia por Molina (1976), Polanco (1994), Ortega; Pacheco (2014) têm sido focadas em demonstrar os efeitos da retroalimentação ao nível comportamental e executivo, ou seja, como a retroalimentação de um procedimento alcança um objetivo predeterminado, que garante, de acordo com os resultados, uma melhora significativa para chegar mais rápido a executar certos procedimentos, reduzindo cada vez mais os erros. Estas abordagens mostram como os profissionais, professores ou pesquisadores são os que têm a possibilidade de fazer a retroalimentação, porque eles são os únicos que sabem quais são os objetivos ou metas a serem atingidas, colocando a retroalimentação desde uma perspectiva de verticalidade, na qual há alguns indivíduos que sabem e têm a autoridade para fornecer a retroalimentação para aqueles que não sabem.

Desde o campo da comunicação-educação ou Educomunicação, Kaplun (1998) adverte o caráter duplo do significado da retroalimentação, que pode ser usada tanto como um mecanismo para o condicionamento dos destinatários, porque "primeiro eles são condicionados no seu comportamento, atitudes e hábitos, e depois se verifica a resposta dada para a qual eles foram condicionados" (KAPLUN, 1998, p. 42), quanto aplicada ao campo educacional pode estar relacionada com a melhora do processo de comunicação entre professores e alunos, no qual a retroalimentação é fundamental.

Segundo Kaplun (1998) o conceito de retroalimentação foi criado no campo da engenharia, mas, tem sido "aceito por muitos teóricos da comunicação humana por achar que é útil também para descrever o processo desta última" (p. 41-42). Portanto, é "um instrumento para garantir a realização dos objetivos do comunicador" (p. 42). Da mesma forma Aladro (2004) argumenta que a retroalimentação como algo inerente à comunicação, é um fenômeno onde se melhora a informação com base na comunicação. Para a autora "a retroalimentação,

em todas as suas facetas, é o fenômeno em que se reproduz, se recria ou melhora a informação que passa na comunicação" (p. 37).

Vives; Varela (2013), entretanto, abordam o conceito de realimentação e lhe dão atributos semelhantes aos da retroalimentação. Para eles a realimentação é um processo dialógico entre alunos e professores, partindo da identificação de objetivos e metas em relação à qualificação de ambos, compreende-se a realimentação como "um processo em que os professores e alunos trabalham juntos para melhorar as competências dos alunos e professores; considerando o que sabem o que fazem e a maneira como eles agem na sua formação" (p. 114).

Garcia; Ibarra; Rodríguez ( 2011) refletem sobre o uso da retroalimentação e a proalimentação no nível educativo, no qual a informação é vital, através dela podem-se melhorar a aprendizagem e os conhecimentos que devem ser apropriados pelos estudantes, através dos comentários ou orientações dadas pelo docente (que pode ser visto como um membro de uma comunidade de prática) que espera alcançar um alvo previamente estabelecido.

Esses autores apontam também que pode ser exercida tanto por professores e alunos, e entre alunos. No entanto, o professor, como um membro da comunidade de prática:

Fornece comentários ou orientação a um estudante, a um grupo ou conjunto da sala de aula, para indicar como reduzir a distancia que separa a qualidade de seus trabalhos ou produtos conforme ao que o professor considera um desempenho ou produto de qualidade" (GARCIA; IBARRA; RODRÍGUEZ, 2011, p. 6).

Estes últimos trabalhos colocam a retroalimentação em uma posição mais dialógica, ou seja horizontal entre os atores curriculares, envolvidos no processo formativo, sejam os professores ou alunos. Começa-se a reconhecer que a retroalimentação não é um papel exclusivo dos professores, os alunos podem participar também. Essa é uma das características que se pretende abordar nesta pesquisa, nas palavras de Kaplun (1998), considerando aquele caráter duplo da

retroalimentação: "buscamos "a retroalimentação", mas no sentido saudável da palavra" (p. 70).

No entanto, partindo da base do que colocam os diferentes autores estudados sobre a retroalimentação, identificam-se algumas características, destacando-se, as seguintes, onde a retroalimentação desde uma perspectiva de verticalidade é:

- **Avaliativa**, onde o seu único foco será o resultado e não o processo, além disso estará ligada a objetivos e metas pré-estabelecidos a serem alcançados
- **Unidirecional**, feita exclusivamente pelo professor, sem considerar as contribuições dos alunos (discentes) já que assume uma relação vertical
- **Quantitativa**, só importam os resultados e a quantidade de metas e objetivos alcançados, sendo estes previamente estabelecidos
- **Geral**, não consideram as particularidades dos sujeitos, pretende-se que todos alcancem os mesmos objetivos ou metas.

Por outro lado, para esta pesquisa vai se considerar a retroalimentação colaborativa, que se apresenta desde uma perspectiva de horizontalidade entre os atores curriculares, e apresentando as seguintes características:

- **Dialógica**, ou seja, que tem contribuições dos diferentes atores curriculares.
- **Multidirecional**, colocada desde uma posição de horizontalidade, ou seja, onde todos os participantes têm a mesma oportunidade de fazer contribuições desde os seus conhecimentos e experiências e nenhum está por cima de outro.
- **Colaborativa**, a colaboração para atingir um objetivo é essencial e reitera-se tacita e explicitamente desde as diferentes pesquisas e trabalhos.
- **Qualitativa**, considera a experiência dos diferentes atores
- **Assertiva**, deve ser feita conforme à necessidade de cada sujeito

Tomando em conta o anterior, entendemos então a retroalimentação como um processo dialógico, no qual participam os atores curriculares (docentes, discentes e outros) de forma colaborativa para fortalecer a experiência formativa. Por isto, a experiência dos atores curriculares (estudantes-discentes) será o foco desta pesquisa sobre as implicações da retroalimentação colaborativa do currículo. Neste caso, a experiência compreendida, como reflete Macedo (2015), vai mais além da vivência, porque esta "pode ser vivida e não pensada, no caso da experiência, é pensada" (p. 26).

Desta forma pretende-se transformar a lógica vertical que se tem nos processos de avaliação e atualização curricular, quando os “especialistas” são os únicos com a capacidade de intervir no currículo, por uma lógica horizontal, que será utilizada para enxergar na “opacidade” das experiências discentes e assim fortalecer o processo formativo, a prática pedagógica dos professores e a experiência dos educandos.

Espera-se avançar neste propósito, ao possibilitar que estes últimos participem da atualização do currículo, que, é pensado dentro de um processo de incompletude, por conseguinte, de melhoria contínua onde os discentes como atores curriculantes podem participar de maneira ativa e dialógica.

### **3.5.1 A retroalimentação colaborativa do currículo, como narrativa experiencial dos atores curriculantes**

Ao extrapolar a tese de Garfinkel (2006), de que os atores sociais não são idiotas culturais, para o campo de currículo e formação, Macedo (2013) 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, 2016, p.66). Nesta perspectiva, geram atos de currículo que “interferem” no processo formativo, levando a deslocamentos não contemplados no currículo explícito, que acrescentam a experiência formativa, isto quando a dinâmica da sala instaurada pelo professor e estudantes, permite a circulação e diálogo destes atos de currículo para que sejam explícitos.

Contemplar a experiência dos atores curriculantes, através da retroalimentação do currículo faz com que este mude a posição de poder, neutralidade e homogeneidade com que os curriculistas clássicos criavam o currículo prescritivo, tomando em conta só a experiência dos “expertos” 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, onde 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), e onde a ressonância desses atos de currículo permitem a circulação de narrativas múltiplas.

### **3.5.2 De que falamos quando dizemos retroalimentação colaborativa de currículo?**

Tomando em conta a criação heurística do constructo de pesquisa, se faz preciso esclarecer de forma explícita de que falamos quando fazemos referência à retroalimentação colaborativa de currículo. Como vimos na discussão sobre a retroalimentação, ela 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 se pretende é identificar os elementos que configuram uma boa prática pedagógica, nesse sentido, o diálogo horizontal entre os atores curriculantes é fundamental, por isso, é que precisamos nomear esta retroalimentação com o sobrenome de colaborativa, não só como um enfeite, se não desde a compreensão do que significa o colaborativo ancorado na retroalimentação; na discussão sobre a colaboração colocamos que esta é uma perspectiva utópica e filosófica, que deveria ser o ideal inatingível, mas por isso é que precisamos pensar não só na cooperação, se não na colaboração como uma forma que ultrapasse a sala de aula e possa ser levada além dela.

O valor das experiências dos atores curriculantes não foi uma ideia autêntica desta pesquisa, de fato como frisamos em nosso referencial teórico esta foi uma ideia colocada a princípios do século XX, por John Dewey, da mesma forma a perspectiva colaborativa foi inspirada em Freinet, e a importância dos atores como sujeitos de saber e conhecimento vem da etnometodologia; mas toda esta amalgama de discursos fecundos foi possível através das reflexões e diálogos intercíticos do grupo de pesquisa FORMACCE sobre currículo e formação.

Então, quando falamos da retroalimentação colaborativa de currículo, pensamos na expressão Rousseauiana de um contrato social, político e pedagógico entre os atores curriculantes em procura de criar e recriar a experiência formativa em diálogo intercítico com o propósito de enriquecê-la.

### **3.5.3 Para que a retroalimentação colaborativa?**

Concordamos com a ideia de que o conhecimento adquirido pelos discentes no processo formativo são experiências irreduzíveis (Macedo, 2013), singulares, subjetivas, heterogêneas, porque cada pessoa cria sua própria experiência de forma particular. Porém, ao querer compreender se a experiência formativa está oferecendo elementos suficientes para que os discentes possam construir seu próprio saber, estamos refletindo sobre se a intencionalidade pedagógica mobilizada através do currículo, encaminhada a um tipo de formação e as dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem, aos atos de currículo que repercutem de forma significativa na experiência formativa dos educandos. A retroalimentação colaborativa pode oferecer-nos informação sobre a forma em que os discentes estão vivenciando sua experiência formativa, podendo ajustar o currículo, melhorar a prática pedagógica e a qualidade da educação; ao reconhecer e dar importância às itinerâncias dos atos de currículo que surgem das experiências dos discentes, e que favorecem a formação.

Ao identificar, através das narrativas experienciais dos discentes, a forma em que eles percebem a sua experiência formativa, estamos criando um diálogo com o saber do outro, desta forma com ajuda da retroalimentação colaborativa estamos “falando aos educandos e com os educandos” (FREIRE, 2010, p.114), podendo reconhecer a forma em que eles estão vivenciando e construindo sua experiência formativa e como através da prática pedagógica, eles estão encontrando ou não, os meios para a construção do seu próprio saber.

Desta forma, tomando como referência a retroalimentação colaborativa, podemos ajustar a prática pedagógica, enriquecendo experiência formativa e o currículo, o que leva à melhora da qualidade do ensino. A retroalimentação

colaborativa é um dispositivo pedagógico por meio do qual podemos reconhecer os atos de currículo da experiência dos discentes (atores curriculantes), que podem ser utilizados para fortalecer os processos formativos e enriquecer o currículo desde uma perspectiva dialógica, eminentemente multirreferencial.

## **4 CAPÍTULO III: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS, navegando pelo mundo da etnopesquisa**

### **4.1 Fenomenologia, etnometodologia, Etnopesquisa Contrastiva e etnopesquisa-formação em diálogo**

Nesta pesquisa fizemos uma escolha pela heterogeneidade, teórica-epistemológica e metodológica tanto nos dispositivos de coleta das informações produzidas pelos sujeitos participantes como nas análises, sem pretender, um rigor encaminhado ao encontro com uma verdade universalisante, pelo contrário, sabemos a “verdade” é transitória, e não há verdade, se não verdades. Por isso, nas narrativas e experiências dos participantes encontramos um ponto de reflexão sobre a retroalimentação colaborativa de currículo. A metodologia desta pesquisa apresenta uma clara oposição aos métodos positivistas das ciências sociais que pretendem criar conhecimentos sobre fatos humanos, que possam ser aplicados de forma homogeneizante, sem ter em conta o contexto ou as características dos sujeitos, produzindo “conhecimentos que se detém na aparência, que ocultam a essência dos fenômenos que examina e que por isso mesmo, não passam de pseudoconhecimentos” (PATTO, 2008, p. 184), por que pretendem universalizar a complexidade humana, nesse tipo de pesquisas se comparam as realidades que consideramos são irreduzíveis, “perde-se os termos da singularidade, com prejuízos significativos para a compreensão do movimento relacional das experiências” (MACEDO, 2018, p. 27).

A pesquisa nas ciências antropológicas e da educação que defendemos neste trabalho, aponta é aquela onde se possa reconhecer o fenômeno o mais próximo da realidade possível, fora do laboratório, convivendo com as “imperfeições” e “impurezas” das realidades sociais; nesta via, Cerda (1996) reflete que o pesquisador deve: “fazer um tipo de pesquisa aberta, interdisciplinar, multidimensional, plurivalente e só sujeita às restrições determinadas pela consistência e coerência próprias do processo da pesquisa desenvolvida” (p.100), por isto as escolhas metodológicas não foram escolhas fechadas, foram caminhos para procurar um alvo, procurando sempre o rigor outro do que falam Macedo;

Galeffi; Pimentel (2009), aquele rigor característico das ciências antropológicas e da educação que:

No seu desenvolvimento político-epistemológico, historicamente direcionam-se para uma pesquisa outra, para uma ciência outra, para um rigor outro, diria mesmo, e de uma forma significativa para uma formação outra em relação à pesquisa (p. 78)

Desde esta perspectiva ao falar da rigorosidade deve-se reconhecer o caráter interdisciplinar, multidimensional, plurivalente ou como preferimos chamar Multirreferencial, que deve ter a pesquisa e a criação do conhecimento.

Tomando em conta às características do constructo de pesquisa, se faz pertinente a abordagem qualitativa, de tipo fenomenológico, para Macedo (2010) “a fenomenologia, a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado. Não havendo uma só realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações, a realidade é perspectival” (p. 15). Da mesma forma, nos inspiramos na etnometodologia (Garfinkel, 2006), que vê no cotidiano dos sujeitos e nas suas ações ou seja, nos etnométodos, um valor enorme para explicar sua realidade. Conforme Coulon (2005) a etnometodologia, 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). O diálogo entre ambas perspectivas nos autorizam para a partir da experiência dos atores curriculares (neste caso são os próprios discentes que vivenciam de forma direta o processo formativo), e dos seus atos de currículo, compreender as características da retroalimentação colaborativa. Nessa via Macedo (2015) apresenta que:

Só acolhendo compreensivamente a experiência, acessamos os saberes da experiência e realizamos (objetivamos) nossa experiência compreensiva, aí está a objetivação pretendida por uma pesquisa da/com a experiência, prática que a etnopesquisa se esmera em realizar como processo de objetivação da sua caminhada heurística (p. 91)

Nesta via, encontramos que para desenvolver esta pesquisa precisamos conhecer desde adentro o cotidiano da sala de aula, e como os estudantes (discentes) e professor, interagem ao redor de um conhecimento (conteúdos)

mobilizados a partir do currículo. Para Heller (2000) “a vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico” (p. 20). A partir da escuta da voz dos estudantes (quase sempre silenciada, omitida, apagada) sobre sua cotidianidade em sala de aula; e a partir do reconhecimento da sua experiência no processo formativo, dos seus atos de currículo, identificamos que na retroalimentação colaborativa, poderemos ter outras compreensões sobre como ajustar, mudar ou reforçar a experiência formativa. Além do diálogo entre a fenomenologia e a etnometodologia, será necessário acrescentar um outro elemento como é a etnopesquisa–formação (MACEDO, 2010), isto se justifica devido a que por um lado, esta pesquisa irá acontecer em sala de aula, segundo Macedo (2010) a etnopesquisa–formação:

Adota o princípio antropológico segundo o qual os membros de um grupo social conhecem melhor sua realidade que os especialistas que vem de fora da convivibilidade grupal da comunidade ou da instituição, o que não significa fechamento num basismo ingenuo e equivocado, mas abertura a uma dialogicidade interessada, com vistas a uma intervenção melhorante e *intercrítica* (p. 160).

Da mesma forma a etnopesquisa-formação, está em sintonia com os propósitos desta pesquisa porque “submete os resultados da educação á compreensão do processo formativo, mergulhando justamente no âmago desse fenômeno eminentemente experiencial” (MACEDO, 2011, p. 68).

Por outra parte, através do referencial teórico e metodológico, deixamos clara nossa preocupação por compreender as singularidades dos contextos pesquisados, daí que podamos falar também de uma etnopesquisa contrastiva, que na heurística deste trabalho nos permita realizar “compreensões, apesar de e com as contradições, as ambivalências, os paradoxos, as derivas, as heterogêneses em movimento” (MACEDO, 2018, p. 41), e assim, tomar como referência as diferenças das experiências dos atores curriculantes que desde esta ótica, são fundamentais para refletir sobre as singularidades do nosso constructo de pesquisa. Ligado a todo o anterior podemos caracterizar a pesquisa como um Estudo de casos múltiplos (YIN, 2015) ou multicasos/multiexperienciais (MACEDO, 2018)

O diálogo intercrítico tecido ao longo deste trabalho, a “tensão dialética entre teoria e prática” (FREIRE, 2010, p. 30), e as ações criadas pela metodologia

proposta, nos ajudara a compreender os movimentos e implicações da retroalimentação colaborativa do currículo e as suas contribuições para a qualificação dos processos formativos da educação universitária nas universidades públicas.

#### **4.2 Bricolagem de Análises: análises de conteúdo, categorial temático e contrastivo**

Para Borba (2001) a bricolagem é uma colagem com luz, é um trabalho artesanal que faz ao pesquisador “criar sentido para suas ações no correr do fazer” (p. 137). Tomando em conta isto, uma vez feito o processo de sistematização da informação recolhida no trabalho de campo, está será submetida a uma bricolagem de análises. Num primeiro momento a informação foi analisada através de uma análise de conteúdo. Segundo Franco (2012) “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (p. 12). Tomando em conta o objetivo da pesquisa, o tipo de análise de conteúdo que é mais pertinente neste trabalho é o análise categorial temático, que a partir de dados textuais vai “descompondo o texto em unidades para, posteriormente, proceder a seu agrupamento em categorias seguindo o critério de analogia” (VÁSQUEZ, 1996, p. 49). Da mesma forma, neste exercício a análise temática faz ênfase nas “declarações manifestas e diretas” (VÁSQUEZ, 1996, p. 49).

Depois deste primeiro processo de análises, os achados dos dois contextos de pesquisa foram submetidos a uma análise contrastivo. A análise contrastivo, é uma resposta desde as ciências antropológicas ao comparativíssimo científico onde as pesquisas “acabam perdendo os termos das singularidades porque querem comparar o que é irreduzível, enfim, incomparável (MACEDO, 2015, p. 95).

Em contra posição a isto, com a análise contrastivo “não perdemos os termos das singularidades e alcançamos processos de identificação via temas/conteúdos produzidos pelas existencialidades envolvidas na pesquisa” (MACEDO, 2015, p. 93).

Tomando em conta o anterior, o pesquisador é ciente de que as realidades dos dois contextos universitários onde se faz a pesquisa não podem ser comparados, mas sim contrastados, por isto foi utilizada esta forma de análise em dois momentos:

No primeiro momento, para fazer um contraste entre o currículo inicial implementado pelos professores e as ressonâncias criadas pelos discentes através dos diferentes dispositivos de produção de informações, principalmente das atividades colaborativas que forneceram a informação para retroalimentar a experiência formativa. Isto ajudou a identificar os elementos presentes ou ausentes nas propostas dos componentes curriculares inicial em contraste com a proposta retroalimentada colaborativamente (ver apêndice VII e VIII).

No segundo momento se fez a análise contrastiva, com a informação resultante da análises categorial temática, dos dois contextos universitários (Brasil e Colômbia), dando lugar as discussões que deram conta dos: “consensos, muitas vezes, não resignados, contradições abertas, paradoxos, incompletudes, singularidades marcantes, parcialidades, transversalidades, identificações e transduções” (MACEDO, 2018, p. 92), convergências e divergências; dando-nos pontos de reflexão para compreender e caracterizar a retroalimentação colaborativa do currículo a partir do contraste das singularidades dos sujeitos dos dois contextos universitários pesquisados.

### **4.3 Sujeitos participantes da pesquisa**

O trabalho de campo desta pesquisa precisou ter acesso a duas instituições de educação universitária públicas (uma no Brasil e outra na Colômbia) onde se acompanhou durante um semestre a dois professores, dos programas de graduação de licenciatura em educação infantil e pedagogia e onde previa autorização institucional e dos atores envolvidos se desenvolveu a pesquisa sobre a retroalimentação colaborativa de currículo com os aportes dos discentes (estudantes).

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” (p. 109-110); também nos referimos a eles como: discentes, estudantes, atores curriculantes, atores implicados. Desde nosso olhar, refinado pelo estudo da etnometodologia, vemos os estudantes como participantes ativos no processo de pesquisa devido a que sua experiência é a base das nossas reflexões sobre a Retroalimentação Colaborativa de Currículo.

#### **4.4 Os dispositivos de coleta das informações**

Os dispositivos de coleta das informações utilizados no trabalho de campo, conforme Macedo (2018) se acolheram e inspiraram “a partir da emergência singular do fenômeno estudado” (p. 31), permitindo-nos recolher diferentes perspectivas das experiências formativas, tendo como alvo identificar as características da retroalimentação colaborativa nos componentes curriculares onde se fez o trabalho de campo. Prévio à entrada em campo se foram feitos alguns acordos com os programas e os atores implicados, onde se fez a pesquisa, isto tomando em conta que:

A entrada em campo implica uma negociação refinada e extremamente cuidadosa, até porque na investigação da/com a experiência muitas vezes entramos nos âmbitos da intimidade das pessoas e suas relações, onde habita não raro o simbólico sancionado (habitus) muitas vezes silenciado, bem como o instituinte tácito (MACEDO, 2015, p. 91)

Devido a isto, os dispositivos utilizados foram aplicados sendo cientes desta realidade tendo os devidos cuidados que assinalam os pesquisadores mais experientes das pesquisas implicadas. Os dispositivos foram aplicados aos estudantes, e outros aos professores e aos coordenadores dos programas, isto devido a que é preciso identificar, a partir das narrativas destes atores, algumas questões relacionadas com as características dos componentes curriculares e programas acadêmicos onde foi feita a pesquisa e identificar se existia algum tipo de retroalimentação ao currículo, seja de maneira explícita ou tácita. Entre os dispositivos consideram-se os seguintes:

#### **4.4.1 Entrevistas semi estruturadas**

Na etnopesquisa a entrevista é um dos dispositivos mais utilizados, ela oferece a possibilidade de “captar representações, os sentidos construídos pelos sujeitos assumem para o etnopesquisador o caráter da própria realidade, só que do ponto de vista de quem a descreve” (MACEDO, 2010, p. 103). As entrevistas foram feitas aos coordenadores dos programas (ver apêndice VI) e as professoras (ver apêndice V). No caso dos coordenadores, indagamos sobre como é a estrutura, o marco legal, atualização e avaliação dos conteúdos dos componentes curriculares e dos programas acadêmicos; e no caso das professoras orientadoras dos componentes curriculares, dialogamos sobre a intencionalidade no desenvolvimento das propostas curriculares e as suas ações na prática pedagógica.

#### **4.4.2 Observação implicada**

A observação é uma estratégia ótima para reconhecer as dinâmicas e vivências dos atores na sua cotidianidade, neste caso os discentes (estudantes) nas aulas, onde “por meio da descrição detalhada das situações, busca-se compreender os processos e acontecimentos a partir da ‘perspectiva dos sujeitos’”(VIÉGAS, 2007, p. 111), mas na imersão do campo percebemos que a observação que fizemos não correspondia nem observação do tipo participante, nem a observação não participante, por isto, inspirados na etnometodologia, propomos a observação implicada, como um tipo de observação que reconhece que o pesquisador não é um sujeito neutro, que sua presença provoca “interferências” no grupo de sujeitos. Neste sentido caso a singularidade é que o pesquisador ao ser também pedagogo, tem uma implicação diferente do pesquisador que não estava inserido no campo da educação, daí que seu olhar implicado, veja a experiência formativa desde outra ótica, que é particular desde sua dupla função, e que lhe dá uma sensibilidade outra ao momento de descrever e analisar a experiência vivenciada pelos atores curriculantes.

#### **4.4.3 Diário de campo**

Conforme com López et all. (2005) o diário “é uma ferramenta ou instrumento metodológico, que nos possibilita ampliar nossa visão da vida cotidiana e aproximar-nos ao trabalho social comunitário com os membros de um contexto determinado”

(p. 18). Nesta via, o diário (ver apêndice VII) é “um dispositivo narrativo denso e amplamente experiencial” (MACEDO, 2015, p. 66) que forneceu dados importantes para reconstruir as dinâmicas das aulas e apoiar as reflexões feitas pelo pesquisador no trabalho de campo.

#### **4.4.4 Grupo focal**

Foram feitos dois grupos focais um no começo e outro no final dos componentes curriculares, o primeiro com o propósito de identificar as expectativas que tem os estudantes sobre o processo formativo, e o segundo para reconhecer aspectos a melhorar nas propostas curriculares, e analisar as características de um currículo “ideal” a partir da experiência dos discentes; para isto foram utilizadas atividades colaborativas que ajudaram a identificar elementos importantes para retroalimentar o currículo. Gerando assim informação que na análise foi utilizada para cartografar (DELEUZE; GUATTARI, 1995) as ressonâncias e os atos de currículo que podem ser usados na retroalimentação colaborativa, e assim fortalecer o processo formativo o currículo e as práticas pedagógicas dos professores.

#### **4.4.5 Carta experiencial**

Tomando em conta que para a etnometodologia os atores sócias não são idiotas culturais (GARFINKEL, 2006) nesta pesquisa se abraça esta ideia, por isso se parte da experiência dos discentes para compreender as características da retroalimentação colaborativa de currículo. A carta experiencial (ver apêndice I), que é um dispositivo de pesquisa onde os discentes podem relatar seus sentimentos, percepções, compreensões e experiências que vivenciaram no processo de formativo, além de propor desde seu lugar de futuros professores, ideais para ajustar a prática pedagógica, permitindo que a partir destas informações sejam cartografados os atos de currículo derivados dessas experiências, identificando assim, algumas das características da retroalimentação colaborativa do currículo.

## **5 CAPÍTULO IV: DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS PESQUISADOS E DOS DISPOSITIVOS UTILIZADOS**

O trabalho de campo foi realizado em dois contextos universitários, os quais apresentam duas versões diferentes de universidade pública latino-americana. Neste capítulo, apresentamos uma descrição geral desses contextos, para logo conhecer um pouco sobre as duas faculdades de educação e os quatro componentes curriculares, nos quais professoras e estudantes, como atores curriculares, foram os protagonistas deste trabalho.

### **5.1 A universidade pública no Brasil**

A análise de Dias e Brito (2008) realizada no período de 1995 e 2007<sup>6</sup> mostra diversas mudanças nas políticas educativas e na educação universitária, que permitiram maior acesso à educação de diferentes setores da população. Porém, Azevedo; Gomes e Barbosa (2018) observaram uma expansão das IES, que não está pensada “nos moldes desejados pela classe trabalhadora, via pública e para todos” (p.157).

Dentro do marco normativo Dias e Brito (2008) mostram que a reforma de educação superior, realizada através da Lei nº 5.540/68, fez alterações importantes em prol da eficiência que propuseram medidas vigentes atualmente como: a abolição da cátedra, implementação da carreira docente, regimes de tempo completo e dedicação exclusiva (DIAS; BRITO, 2008) entre outras, que tem beneficiado até hoje a educação superior. Da mesma forma na nova constituição da República Federativa do Brasil de 1988, há disposições relacionadas ao ensino superior, porém, dando lugar ao crescimento da iniciativa privada sob duas condições: “cumprimento das normas gerais da educação nacional” e “autorização e avaliação da qualidade pelo poder público” (DIAS; BRITO, 2008. p.490).

Em relação à expansão quantitativa das Instituições de Ensino Superior (IES), em 1998 existiam 882, já no ano 2016, segundo o MEC/INEP, havia 2.407 IES, das quais 296 instituições eram públicas (federais, estaduais e municipais) e 2.111 eram privadas. As universidades privadas podem ser sem fines de lucrativos – é o caso

---

<sup>6</sup> Governos de Fernando Henrique Cardoso, 1995-2002, y de Luiz Inácio Lula da Silva, 2003 - 2010

das “comunitárias” e confessionais - ou com fins de lucro (DIAS; BRITO, 2008. p.489). Cabe destacar, que apesar de haver um número maior deste tipo de IES, o 92% são pequenas instituições dedicadas somente ao ensino.

Na educação universitária é evidente o incremento das matrículas, tanto no setor público como privado, porém, devido as carências e “inequidades geográficas, raciais/de color/étnicas, socioeconômicas e educativas” (BARREYRO; OLIVEIRA, 2015, p.26) muitos alunos desistem de continuar sua formação, por isto é preciso criar “ações públicas de asseguramento da permanência, não somente do acesso” (DIAS; BRITO, 2008. p.493). Nesta direção, alguns dos programas criados pelo governo brasileiro foram: o Programa de Financiamento Estudantil (FIES, 1999), Programa Universidade para Todos (PROUNI, 2004) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI, 2007) (AZEVEDO; GOMES; BARBOSA, 2018), Lei de Cotas (Lei 12.711 de 2012), estes, entre outros, são algumas das políticas de ações afirmativas de algumas universidades, que mesmo sendo insuficientes tem contribuído para que muitos estudantes permaneçam no sistema educativo universitário e finalizem com sucesso sua formação.

Durante o século XX a educação universitária brasileira foi um sistema que facilitava o acesso à elite (BARREYRO; OLIVEIRA, 2015, p.25), as instituições de ensino médio privadas tinham mais recursos para preparar melhor os estudantes, que conseguiam a maioria das vagas na universidade pública. Este é um fenômeno muito particular, segundo Barreyro e Oliveira (2015) a maioria de estudantes das universidades públicas eram pessoas com condições sócio-econômicas favoráveis que poderiam pagar uma universidade privada, porém, ingressavam à universidade pública por contar com maior prestígio e qualidade; por outro lado, muitos estudantes das universidades privadas são pessoas que não tinham condições para pagar os altos custos da educação universitária, e só conseguiam acessá-las através de bolsas de estudos ou outras formas de financiamento.

A reforma feita a partir do ano 2009 ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), permitiu que através do resultado neste exame fora feito o ingresso à universidade pública, nele há 180 questões elaboradas com base em quatro matrizes: ciências humanas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, linguagens, códigos e suas tecnologias, e matemática e suas

tecnologias, além da redação, com isto o ENEM busca “aferir as competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes ao fim da escolaridade básica” (LOURENÇO, 2016, p.55).

Nesta via, as análises feitas por Barreyro e Oliveira (2015) identificam uma diminuição das grandes inequidades existentes na educação brasileira, aliás, ressaltam que precisa-se de “continuidade das políticas e maior participação dos envolvidos para o aprofundamento da equidade” (p.41-42). Da mesma forma Azevedo; Gomes; e Barbosa (2018) concluem que a expansão do ensino superior “foi se efetivando porém, valorizando a extensão via privada” (p.163); os programas implementados pelo governo e projetos de ações afirmativas, fizeram que estudantes de classe trabalhadora conseguiram ingressar à universidade.

Porém as decisões tomadas pelo governo Temer, como os recortes ao orçamento das universidades, a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, que conforme Rossi e Dweck (2016) “torna impossível qualquer melhora na saúde e educação públicas no Brasil, pelo contrário, abre-se espaço para o sucateamento dessas áreas e para a eliminação de seu caráter universal” (p. 04), tem provocado um grande retrocesso no leve avanço que se havia conseguido nos governos passados.

Mais a educação Brasileira ainda está próxima a novas mudanças via o novo governo eleito que parece implementara propostas opostas as políticas implementadas pelos governos progressistas de Lula e Dilma, o impacto destas mudanças com certeza será foco da análises de futuras pesquisas.

### **5.1.1 A faculdade de educação da UFBA**

Através do decreto nº 62.241 de fevereiro de 1968, que reestruturou a Universidade Federal da Bahia, criou-se a Faculdade de Educação (FACED), conformada a partir de quatro vertentes: o Departamento de Pedagogia da antiga Faculdade de Filosofia, o Colégio de Aplicação da mesma Faculdade, o Centro de Ensino de Ciências da Bahia e o Programa de Linguística, financiado pela Fundação Ford. Foi criada como única unidade de ensino profissional e pesquisa aplicada. Na graduação, a FACED oferece os cursos de Pedagogia, Licenciatura em Ciências Naturais e Educação Física, assim como, é responsável pela formação pedagógica

dos vinte e dois cursos de Licenciatura da UFBA<sup>7</sup>, e da pós-graduação tanto nos diferentes programas de mestrado como no doutorado.

### **5.1.2 O curso de Pedagogia**

O curso de graduação em Pedagogia da UFBA foi criado em 1941, com as modalidades de Bacharelado e Licenciatura, tendo como função preparar professores para as escolas normais, bem como formar quadros técnicos para atuar nos sistemas de ensino; com a criação da FACED em 1968, o curso teve como propósito formar profissionais capazes de atuar no magistério do curso normal, na supervisão escolar e na orientação educacional. Em 1999 houve uma reestruturação curricular em consonância com as demandas contemporâneas do mundo do trabalho educacional, e passou a formar o Coordenador do Trabalho Pedagógico, ou seja, um profissional que sintetiza a antiga formação especializada e por habilitação (Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, etc.).

Em maio de 2006, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, que determinaram a extinção do Curso Normal Superior, atribuindo ao curso de Pedagogia a missão de formar os professores dos primeiros anos de escolarização. As diretrizes renovam a formação do pedagogo, ao fundamentá-la na docência da Educação Infantil (EI) e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (SIEF) e exigem que todos os cursos de Pedagogia no país adequem seu projeto pedagógico e este modelo<sup>8</sup>, a seguir apresentamos dos componentes curriculares que foram foco da análise nesta pesquisa.

### **5.1.3 Componente curricular 1**

O componente curricular 1 é Práticas Educativas em Educação Infantil - EDC B98, tem carga horaria de 68 horas, no plano de estudo é um componente obrigatório do sexto semestre, oferecido pelo Departamento de Educação 1 e tem como pré-requisito: Educação Infantil. Esse componente curricular pretende:

---

<sup>7</sup> Fonte: <https://faced.ufba.br/faced>

<sup>8</sup> Fonte: [https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/curriculo\\_do\\_curso\\_de\\_licenciatura\\_em\\_pedagogia.pdf](https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/curriculo_do_curso_de_licenciatura_em_pedagogia.pdf)

Descrever, analisar e debater as práticas educativas em educação infantil, levando em consideração as especificidades contextualizadas do desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, vinculadas aos cuidados e aprendizagens eleitas como importantes para o contexto histórico em que vivem. Entre seus objetivos específicos encontramos:

- Compreender os fundamentos e princípios das práticas educativas na Educação Infantil.
- Analisar as diversas possibilidades de organização da proposta pedagógica/curricular da Educação Infantil.
- Compreender os processos de organização e os instrumentos do trabalho pedagógico na Educação Infantil.
- Planejar e socializar atividades pedagógicas para crianças de 0 a 3 anos e crianças de 4 a 6 anos de idade.

O conteúdo está dividido em três momentos, o primeiro está nomeado como: Prática educativa e Proposta pedagógica/curricular da Educação Infantil, no qual se estudam os conceitos, fundamentos e princípios, as possibilidades de organização da proposta pedagógica/curricular da Educação Infantil, o educar-cuidar, as interações e brincadeiras no cotidiano de creches e pré-escolas, as diferentes linguagens e experiências na proposta pedagógica/curricular. No segundo momento se faz uma organização dos instrumentos de trabalho como: a) planejamento, cotidiano e rotina; b) observação e escuta de crianças; c) avaliação da aprendizagem e documentação pedagógica (processos e instrumentos). O terceiro momento busca conhecer e aproximar-se de práticas educativas em creches e pré-escolas, quando se faz o planejamento e socialização de atividades pedagógicas para crianças de 0 a 3 (com bebês e criança pequena) e de 4 a 6 anos de idade.

A metodologia parte da ideia de que o estudante é um sujeito ativo, autor e produtor de conhecimentos, as aulas são participativas, dialogadas e desenvolvidas mediante vivências e técnicas que favoreçam a construção do conhecimento numa perspectiva crítica e teórico-prática. A leitura e a discussão de textos/filmes/documentários, o estudo dirigido em equipe, a elaboração e a

apresentação de trabalhos individuais e em grupo, as oficinas pedagógicas e a aula expositiva participada são alguns dos procedimentos utilizados no componente curricular. A avaliação é entendida como um processo, no qual a docente está atenta aos avanços cognitivos, afetivos, relacionais e sociais do estudante. Por tanto, as avaliações são inferidas de instrumentos, tais como: planejamento e socialização de projetos de aprendizagem, oficinas pedagógicas e avaliação somativa individual - cada estudante tem três notas (com valor total de 30,0 pontos)<sup>9</sup>.

#### **5.1.4 Componente curricular 2**

O componente curricular 2 é Avaliação da Aprendizagem - EDC286, tem carga horaria de 68 horas, é um componente obrigatório do sexto semestre, para os estudantes de pedagogia e optativo para as demais licenciaturas, pertence ao Departamento de Educação 1, não tem nenhum pré-requisito. O estudo da Avaliação da Aprendizagem como instrumento indispensável para o planejamento e acompanhamento das ações educativas, busca refletir sobre as diferentes concepções de avaliação e suas manifestações na prática, funções, finalidades, tipos e características dos processos avaliativos adotados no atual contexto educacional. Além de contemplar a elaboração, aplicação e análise de Instrumentos de avaliação. Neste exercício se pensa a postura do avaliador e as questões éticas envolvidas. Como objetivo geral pretende-se: compreender a Avaliação da Aprendizagem como procedimento/instrumento de ação, de reflexão e de aperfeiçoamento do processo educativo à luz dos pressupostos teóricos e dos documentos legais vigentes que auxiliam na fundamentação de uma práxis efetiva.

O componente curricular está dividido em quatro unidades: na primeira estudam-se as concepções, funções, finalidades, tipos e características da Avaliação da Aprendizagem à luz dos pressupostos teóricos de alguns dos estudiosos da área. Na segunda unidade, faz-se uma elaboração, utilização e adequação de alguns instrumentos/procedimentos da Avaliação da Aprendizagem; necessidades de estabelecimento de critérios na adoção da Avaliação da Aprendizagem. A terceira unidade estuda-se a Avaliação da Aprendizagem segundo determinação dos documentos legais que lhes dão respaldo como, por exemplo, a

---

<sup>9</sup> Fonte: documento “Programa do Componente curricular”

LDB 9394/96, o PNE, os PCNs, a BNCC e também as Diretrizes dos Sistemas de Avaliação como ANA, PROVA BRASIL, ENEM, ENADE e Provinhas Estaduais e Municipais. Já na quarta unidade aborda-se o(a) avaliador(a) e a postura ética que fundamenta a sua prática avaliativa.

Este componente Curricular é desenvolvido a partir de exposições participadas/dialogadas utilizando o desenvolvimento de atividades e de materiais como: slides, vídeos, estudo e discussão de textos específicos à área da Avaliação da Aprendizagem, participação individual e coletiva acerca das perspectivas e desafios da prática avaliativa, definição de critérios avaliativos para as matérias de natureza obrigatória nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

A Avaliação se faz de forma contínua acompanhando o desempenho do(a) aluno(a) na sua singularidade e coletividade em relação ao desenvolvimento das atividades previstas. Envolve o desempenho geral do(a) estudante sua participação oral, estudo e discussão dos textos trabalhados, desenvoltura na apresentação dos trabalhos, avaliação por pares e autoavaliação<sup>10</sup>.

## **5.2A universidade pública na Colômbia**

A universidade pública na Colômbia apresenta uma mudança importante nos últimos anos em relação à cobertura e à preocupação pela qualidade do ensino, no informe realizado em 2015 pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), como aporte à adesão da Colômbia a essa organização, se fez uma avaliação das políticas e práticas educativas e as competências; encontra-se que há três aspectos da política que no setor devem abordar, o primeiro tem a ver com o acesso equitativo, o segundo está relacionado com a qualidade da educação, e por último, ressalta que o sistema de ensino superior precisa de uma reforma profunda no modo em que é financiado “e sua conexão com a economia e o mercado laboral” (OECD, 2016, p.268)

Conforme Melo; Ramos; Hernández (2017), de forma geral na educação superior na Colômbia através de diferentes iniciativas foi ampliada a cobertura nos

---

<sup>10</sup> Fonte: documento “Programa de ensino” do componente curricular

últimos anos, passou do 24,0% no ano 2000 para 49,0% a finais do 2015, sendo que muitos dos alunos matriculados fazem parte de vagas da educação técnica e tecnológica que passaram de 152.324 no 2000 para 713.500 no 2014. Porém, comparado com o contexto internacional a taxa de cobertura ainda é muito baixa. Além disso, identificam dificuldades do sistema educativo para criar uma conexão com as necessidades do setor produtivo, gerando uma limitação para o desenvolvimento econômico do país.

No ano 2015, na Colômbia, havia 290 instituições de educação superior, 83 delas eram universidades, 120 instituições universitárias, 51 instituições tecnológicas e 37 instituições técnicas; 62 destas instituições são estatais, 207 privadas e 19 do regime especial (MELO; RAMOS; HERNÁNDEZ, 2017). Dos 10.765 cursos, 63% foram ofertados por instituições privadas, do total 2% eram de doutorado, 17% mestrado, 25% especializações, 35% graduação e 21% títulos não universitários (OECD, 2016, p. 280)

A Constituição política de 1991 dita a “Liberdade do ensino e reconhece a educação como um direito e um serviço público que pode ser ofertado pelo estado ou por particulares” (MELO; RAMOS; HERNÁNDEZ, 2017, p.67), Cabe ao estado realizar a inspeção e vigilância da qualidade do sistema educativo. Baseados nas diretrizes da Constituição se criou a Lei 30 de 1992, que estabelece a base normativa do sistema de educação superior. Na Colômbia as instituições de educação superior podem criar, modificar, organizar e desenvolver:

Seus próprios estatutos; programas acadêmicos, atividades acadêmicas, pedagógicas, científicas e culturais; outorgar títulos; escolher os professores; definir critérios de admissão de estudantes e decidir como investir os recursos institucionais” (OECD, 2016, p. 274).

Isto dá bastante autonomia, porém, as universidades públicas que dependem orçamentariamente do governo, 80% delas, de caráter nacional e 60% de caráter municipal, ficam com poucos recursos econômicos para atender a demanda crescente de estudantes. Por isso, precisam procurar outras formas de financiamento como oferecer serviços de extensão, realizar cobranças de matrícula, conforme a capacidade de pagamento dos alunos de graduação, e na pós-graduação que não tem apoio do estado, se opera como se fossem instituições privadas, onde os valor da matrícula é muito alto.

Vale a pena frisar que a Lei 30 de 1992, foi criada quando havia uma população matriculada no nível de graduação de 487.448 estudantes; desde essa época haviam fraquezas, principalmente no relacionado ao orçamento destas instituições. Alguns intuitos para modificar esta Lei não progrediram, porque o governo pretende privatizar ainda mais a educação superior, mas as crises orçamentárias que apresentam as universidades públicas vem se acrescentando ainda mais devido ao incremento das matrículas que no ano 2000 foram de 873.079 e no 2014 chegaram-se quase triplicar-se a 2.142.443.

Desde o ano 2012 o governo criou algumas alternativas para acrescentar o orçamento da educação universitária, como destinar o 10% dos recursos provenientes da mineração e da exploração do petróleo para o financiamento da ciência, tecnologia e inovação, que atinge as universidades. Igualmente a Lei 1607 de 2012 criou o Imposto sobre a Renda para a Equidade (CREE), que foi reformado em 2014 para ser um imposto permanente e assim acrescentar os fundos para o ensino superior do 0,4% ao 0,6% (OECD, 2016, p. 278-279)

A demanda crescente da educação superior tem trazido grandes desafios no que diz respeito à permanência dos estudantes. Segundo a OECD (2016) “Um de dois casos não termina seus estudos de educação superior”, colocando a taxa de evasão em 33%, ao finalizar o primeiro semestre e 71% no decimo semestre” (p.285). Algumas estratégias como as 10.000 novas bolsas por 4 anos (2014-2018) através do projeto SER PILO PAGA, e credito educativo chamado TU ELIGES, criado desde o ano de 2015 (OECD, 2016, p.279), procuram gerar condições para que os estudantes possam ingressar, permanecer e finalizar seus estudos. Porém, estes projetos tem ajudado a solucionar de forma precária os problemas econômicos e orçamentários da educação pública, mas, o principal beneficiado é a educação privada, aonde chegam a maioria destes recursos econômicos.

Sobre a qualidade do ensino ainda existe muita “heterogeneidade nos programas oferecidos, inequidade no acesso e uma oferta insuficiente de vagas” (MELO; RAMOS; HERNÁNDEZ, 2017, p.69), a maioria dos docentes universitários tanto no âmbito público como privado são contratados como catedráticos (61%), só 6,7% tem doutorando a maioria deles fazem parte do corpo docente de universidades públicas. Segundo Melo; Ramos; Hernández (2017) isto pode estar “afetando as atividades de pesquisa e formação acadêmica dos estudantes” (p.82).

Conforme a OECD (2016), o governo colombiano tem diferentes estratégias para fortalecer a qualidade do ensino, entre elas estão as provas SABER PRO implementadas desde o ano 2009, que procuram avaliar o valor agregado da educação superior através das competências dos estudantes. Da mesma forma a Associação de Universidades Colombianas (ASCUN) e o Conselho Nacional de Educação Superior (CESU) fornecem assessoria ao MEN sobre a qualidade da educação superior; igualmente a Comissão Nacional Inter setorial de Asseguramento da Qualidade da Educação Superior (CONACES) avalia os requisitos básicos para a criação de instituições e programas acadêmicos, e o Conselho Nacional de Acreditação (CNA) que avalia o sistema voluntário de acreditação de alta qualidade, dependem do MEN (OECD, 2016, p.273)

Entre as sugestões que fazem Melo; Ramos e Hernández (2017) estão: melhorar os resultados acadêmicos, as medidas e políticas de estado, os critérios para contratação dos docentes, definir incentivos para a pesquisa e aspectos administrativos e financeiros. A OECD sugere: a) ampliar o acesso e melhorar a equidade, b) garantir a qualidade e a pertinência e c) fortalecer a gestão e a financiamento.

Os novos recortes a educação promulgados pelo novo governo colombiano, focados à precarização do sistema educativo, provocaram mobilizações e greves em todo o país, promovidas pelos movimentos estudantis do ano 2018, paralisaram suas atividades exigindo ao governo respeito pela educação e comprometimento com as promessas feitas pelo presidente eleito na sua campanha, depois de 64 dias conseguiram assinar um acordo onde o governo se compromete a não fazer nenhum recorte ao orçamento, transferindo os mesmos recursos do ano anterior e acrescentando ao Índice de Preços ao Consumidor, (IPC) 3,5% adicional para o 2019 e 4,65% para o 2022, isto se percebe como um sucesso histórico, onde se consegue manter o funcionamento das universidades públicas, mesmo de forma ainda precária; mas sem os recortes que pretendia fazer o governo que ia provocar o com certeza o fechamento de algumas delas.

Depois de visualizar este panorama da educação universitária na Colômbia, a seguir, apresentamos um pouco do contexto da faculdade de educação pública, onde se fez o trabalho de campo, e as duas disciplinas foco da pesquisa.

### **5.2.1 A faculdade de educação da U DE A**

Através do Decreto 342 do 19 de junho de 1953 criou-se a Faculdade de Educação da Universidade de Antioquia. Em 2 de março de 1954, 120 alunos começaram a formação como os primeiros licenciados em Ciências da Educação. Esta foi a primeira faculdade de educação do Departamento de Antioquia e a quarta em toda Colômbia. Inicialmente, os cursos eram de 3 anos, logo em 1960 passam a ser de 4 anos. A faculdade que iniciou com 120 alunos, e só 4 professores de tempo parcial, passou a ter 808 estudantes em 1969, e 26 professores de tempo completo e 4 de tempo parcial.

Muitos movimentos de reivindicação, luta e reflexão pedagógica surgidos nos anos de 1960 e 1970 trazem mudanças curriculares e administrativas a faculdade. Nos inícios dos anos de 1980 criam-se os cursos de licenciatura em educação primária, pré-escolar e educação especial, produto de uma visão rejuvenescedora conforme as demandas da época. O Decreto 272, de fevereiro de 1998 obriga as faculdades de educação a modificar seus planos de estudo para poder obter a acreditação, que a partir de essa época foi obrigatória para todos os cursos, entre as mudanças se introduz o câmbio na nomenclatura dos títulos, a extensão a cinco anos, incentivar a pesquisa entre os estudantes, e reorganizar a área profissional-pedagógica em torno de quatro núcleos básicos obrigatórios: 1) a educabilidade do ser humano, 2) o ensino das disciplinas e saberes, 3) a estrutura histórico epistemológica da pedagogia e 4) as realidade e tendências sociais e educativas. A faculdade hoje em dia oferece cursos de licenciatura e pedagogia, pós-graduação mestrado e doutorado acreditados pelo MEC e alguns deles tem acreditação de alta qualidade.

### **5.2.2 O curso de licenciatura em pedagogia infantil**

A licenciatura em educação pré-escolar da Universidade de Antioquia (Medellín-Colômbia) teve seus primeiros alunos no ano de 1982. O plano de estudos inicial foi aprovado pelo conselho acadêmico da universidade conforme o Acordo 44 de 1985, dito plano tinha 46 componentes curriculares e quatro níveis de prática

profissional, para um total de 183 créditos. Em 1988, fez-se uma reforma curricular, que trouxe mudanças na concepção pedagógica, o ênfases estive focado no aprestamento da criança, o desenvolvimento das suas potencialidades cognitivas e intelectuais. Este plano foi aprovado pelo Acordo Acadêmico 97 de 1988 e foi avaliado pela Resolução ICFES número 3506 de 1988. Este plano tinha 45 componentes curriculares e 3 níveis de pratica profissional, para um total de 173 créditos.

Já em 1998 o Decreto 272 a criação da Licenciatura em Pedagogia Infantil; este decreto estabeleceu que os programas da área da educação deviam ter acreditação previa, como garantia da qualidade. Neste contexto, diferentes programas fizeram um exercício de avaliação e análises, o que levou a importantes mudanças como: transformar a Licenciatura em Educação pré-escolar à licenciatura em Pedagogia Infantil, com um plano de estudos renovado. No ano de 2000 por meio da resolução do MEN 248 do 14 de fevereiro, o Acordo 0165 do março 8, o Conselho Acadêmico e 71 do 13 de março do conselho de faculdade do mesmo ano, é avaliado e aprovado o programa da licenciatura em Pedagogia Infantil.

A estrutura curricular tinha uma organização diferente a partir de três componentes principais: integração curricular, pesquisa e flexibilidade. Além disso foram incluídos os núcleos dos saberes pedagógicos e os ciclos de formação propostos pelo, já mencionado, Decreto 272 de 1998. O novo plano tinha 54 espaços de conceptualização correspondentes a 224 créditos distribuídos em 10 semestres<sup>11</sup>. Atualmente, a partir do programa de autoavaliação e acreditação que tem a faculdade de Educação, tem-se feito algumas mudanças dentro do currículo desta licenciatura, que a partir do ano 2018 passou a ser nomeada de Licenciatura em Educação infantil, por demanda do MEN. Este é um dos poucos programas acadêmicos tanto da universidade como do país que além da acreditação previa tem acreditação de alta qualidade.

---

<sup>11</sup> Fonte:

<http://ayura.udea.edu.co/autoevaluacion/pedagogia%20infantil/estado%20actual%20del%20proceso/PEDAGOGIA%20INFANTIL.pdf>

### 5.2.3 Componente curricular 3

O componente curricular 3 corresponde a: Pedagogia e Inclusão Educativa - Código 2029521. Trata-se de um componente obrigatório do departamento de pedagogia infantil do sexto semestre, com carga horária de 64 horas, tem como pré-requisito: Pedagogia, Inclusão e Discapacidade – código 2051014. Esta pensado como um espaço acadêmico de formação dos futuros pedagogos e pedagogas infantis, para o intercâmbio, diálogo e reflexão sobre os desafios que tem a educação inclusiva, pertinente, equitativa e de qualidade para todos, no contexto político, econômico, cultural e social das práticas educativas para a infância. Tem como objetivo geral: fortalecer a formação de pedagogos e pedagogas infantis para que assumam desde a perspectiva de inclusão e equidade, a concepção das crianças como sujeitos de direito e a diversidade como uma questão polemica, não como uma questão de minorias.

Este componente curricular se desenvolve a partir de umas questões orientadoras, e tópicos como: direitos humanos, direitos das crianças, inclusão, equidade, educação, práticas de inclusão e equidade nos contextos educativos, sociais e culturais, ecologia da equidade: dentro e fora das instituições educativas, universidade, interculturalidade, igualdade, enfoques: populacional, de curso de vida, diferencial, territorial, atenção integral, participação social comunitária, cidadania nacional e global, a sustentabilidade do meio ambiente e alteridade.

Dentro da metodologia se contempla a aula como um espaço para indagar, aprofundar e problematizar os objetos de aprendizado definidos no programa. Desta forma a dinâmica exige que o estudante faça perguntas, registro da informação, análises dos documentos, produção discursiva, seja autônomo e responsável dos compromissos formativos. Igualmente utilizam-se dois tipos de metodologia no acompanhamento docentes, eles são: docência direta, que está relacionada com as aulas magistrais para o desenvolvimentos dos conteúdos, diálogos de intercâmbio, atividades e oficinas em grupo e discussão; e Docência assistida que tem a ver com as assessorias, seguimento das atividades acadêmicas, trabalho autônomo, leituras prévias, consultas, registros, relatórios, produção textual, oficinas individuais e preparação de provas.

Para a avaliação se tem em conta a participação nas discussões, a qualidade da argumentação oral e escrita, a entrega oportuna dos relatórios e assistência as aulas, conforme a normatividade. As notas sobre as que será avaliado este componente curricular são:

- Prova parcial 20%
- Seguimento e participação 50%
- Prova final 20%
- Autoavaliação – coavaliação 10%<sup>12</sup>

#### **5.2.4 Componente curricular 4**

O quarto componente corresponde é: Construção do Social na Infância – código EPR622, pertencente ao Departamento de Pedagogia Infantil com carga horaria de 64 horas. Trata-se de um componente obrigatório no sexto semestre, que tem como pré-requisito: Desenvolvimento Psicoemocional e Moral – Código 2029321. É um espaço de formação integral onde através da leitura, reflexão, exercícios metodológicos e a compreensão do vínculo pedagogia/educação-socialização/sociedade, se procura ampliar e fortalecer o conhecimento das teorias, pesquisas e reflexões em torno do processo de interação e acesso das crianças à construção do mundo social. Como objetivo geral pretende-se: desenvolver competências acadêmicas e profissionais no campo do conhecimento do social na infância e suas implicações na escola, para fortalecer a formação de pedagogos pesquisadores que possam propor ações que melhorem a compreensão e tratamento de problemas ou dos diferentes fenômenos atuais que se expressam no comportamento social das crianças em nossos contextos.

A proposta curricular do componente está desenvolvida a partir de quatro eixos problemáticos que, por sua vez, contemplam questões e tópicos. O primeiro eixo é introdutório contempla os tópicos: história da infância, o conceito de socialização, a construção social da realidade e a socialização na infância. O segundo eixo contempla os tópicos: infância e construção social, conhecimento social e não social, a psicologia do conhecimento social, o físico e o social, a construção sobre o social, domínios do conhecimento social. O terceiro eixo

---

<sup>12</sup> Fonte: documento “Formato de programa de curso o espaço de conceptualização”

corresponde as: concepções família – escola – sociedade – política – economia – religião – pobreza – profissionais em torno à construção do social na infância, as representações sociais, aproximação à teoria – campo e formação, pensar teórico e pensar epistêmico. O quarto eixo problemático reflete-se sobre: desejar uma criança hoje, a criança como sujeito de direitos, o interesse superior da criança, a participação da criança – mas além de um direito, formas de participação infantil.

A metodologia para o desenvolvimento deste componente curricular está pensada desde uma perspectiva ativa, participativa e propositiva que tem como estratégias a pergunta, reflexão analítica, socialização, leitura e compreensão dos diferentes temas abordados no espaço de conceptualização. A avaliação é assumida como um processo permanente de auto, co e hetero avaliação. Os produtos acadêmicos objeto de avaliação e valoração são:

- Produção discursiva (escritos, oficinas, atividades, reflexões, saída pedagógica) 30%
- Prova 20%
- Produtos acadêmicos relacionados com a pratica integrativa 15%
- Exercício de pesquisa teórico – pratico 20%
- Construção analítica e reflexiva sobre a própria experiência com a participação durante a infância vivida 15%<sup>13</sup>

### **5.3 Os grupos focais e as atividades colaborativas**

Ao momento de planejar os grupos focais e escolher as atividades colaborativas, tomaram-se em conta três categorias principais sobre as que se estruturam os currículos e que são a base para as análises, tanto para o resultado dos grupos focais como das cartas experienciais. Estas são as categorias macro que orientaram a sistematização e sobre as que fizeram-se as análises: conteúdos, atividades e avaliação. Os conteúdos faziam referência aos temas, tópicos que são abordados durante a experiência formativa, as atividades, as formas de mediação propostas no currículo como pesquisas, apresentações, trabalhos em grupo, individuais, parciais, etc. e a avaliação que tem a ver com as formas em que os estudantes são avaliados.

---

<sup>13</sup> Fonte: documento “Formato de programa de curso o espaço de conceptualização”

Em cada componente curricular foram feitos dois grupos focais, um no começo e outro no final dos componentes curriculares. O primeiro com o propósito de identificar as expectativas que tinham os estudantes sobre o processo formativo, e o segundo perto do encerramento do componente curricular para reconhecer aspectos a melhorar no currículo, ao analisar as características de um currículo “ideal” a partir da experiência dos discentes. A seguir se apresenta o planejamento das atividades utilizada nos grupos focais:

**Tabela 1: códigos dos dispositivos**

<b>Nome</b>	<b>Código de identificação</b>
Atividade colaborativa 1	AC-1
Atividade colaborativa 2	AC-2
Atividade colaborativa 3	AC-3
Atividade colaborativa 4	AC-4
Atividade colaborativa 5	AC-5
Carta experiencial do discente	CED
Carta experiencial da maestra	CEM

**Tabela 2: total das ressonâncias identificadas**

<b>Grupo focal</b>	<b>Dispositivo de produção de informações</b>	<b>Quantidade de participantes</b>	<b>Total Exercícios grupais</b>
<b>1</b>	Atividade colaborativa 1: Chuva de ideias	58	179
<b>2</b>	Atividade colaborativa 2: SCAMPER	56	110
	Atividade colaborativa 3: Jogo de rol (currículo ideal)	56	154
	Cartas experienciais	60	243
	<b>Total</b>		<b>686</b>

Na tabela 2, apresenta-se o total das ressonâncias identificadas pelos dispositivos de produção de informações através dos grupos focais e das cartas experiências, 686 ressonâncias foram cartografadas a partir das experiências dos

discentes nos quatro componentes curriculares pesquisados. Na próxima subseção, mostramos o detalhe de cada um deles para mais adiante passar as análises destas ressonâncias e suas implicações para o processo formativo.

### 5.3.1 Atividade colaborativa 1: chuva de ideias

Na primeira sessão colaborativa se utilizou uma atividade projetiva chamada chuva de ideias com uma variante do world café, o objetivo era: identificar e cartografar as expectativas que tinham os estudantes sobre seu processo formativo, a partir da descrição e projeção das temáticas do componente curricular. partiu-se da seguinte pergunta orientadora: *Quais são as expectativas que tem os discentes sobre a sua formação no componente curricular?*

Na realização da atividade, cada participante tinha quatro papéis de diferentes cores, orientou-se que cada papel corresponderia a uma categoria, que tinha uma pergunta orientadora e que eles deviam escrever as ideias que tinham conforme a pergunta feita. Para esta primeira parte utilizaram-se 15 minutos aproximadamente.

**Tabela 3: categorias atividade colaborativa 1**

<b>Categoria</b>	<b>Pergunta</b>	<b>Cor</b>
 Conteúdos	Quais seriam?	Amarelo
 Avaliação	Como seria?	Azul
 Atividades	Que fariam?	Laranja
 Aprendizagem	Como aprendo melhor?	Beije

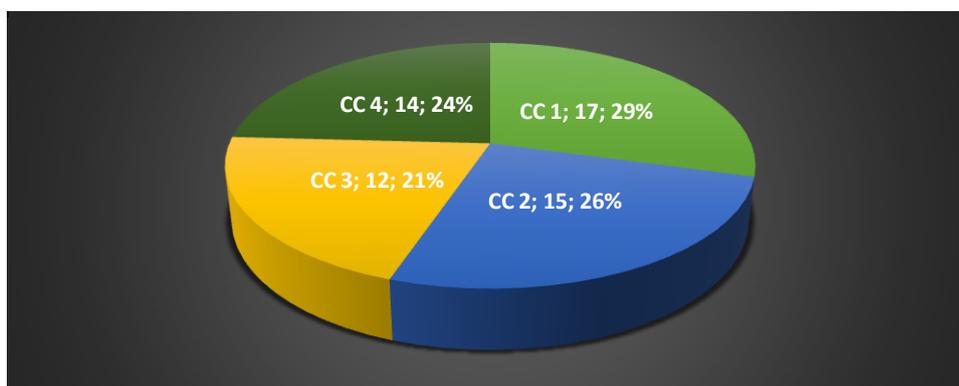
Esta atividade se fez em dois momentos um individual e outro grupal, como vemos na tabela 4, e nas figuras 2 e 3, no exercício individual foram recolhidas 802 ressonâncias, porém ao fazer o exercício grupal estas foram reduzidas a 179.

Para a parte grupal, conformaram-se 4 equipes do mesmo número de participantes, cada equipe foi responsável por uma das categorias trabalhadas. Além disso, cada equipe tinha as ideais construídas de forma individual correspondentes a cada categoria que deviam analisar e organizar, para depois de refletir sobre sua pertinência e relevância conforme à categoria e a pergunta correspondente; por último deviam colocar em um papel maior, seus consensos e apresenta-los à turma. Nesta parte do exercício foram destinados 20 minutos. Ao terminar cada equipe socializou a construção feita (10 minutos). A seguir apresentam-se os detalhes da informação recolhida em cada um dos componentes curriculares:

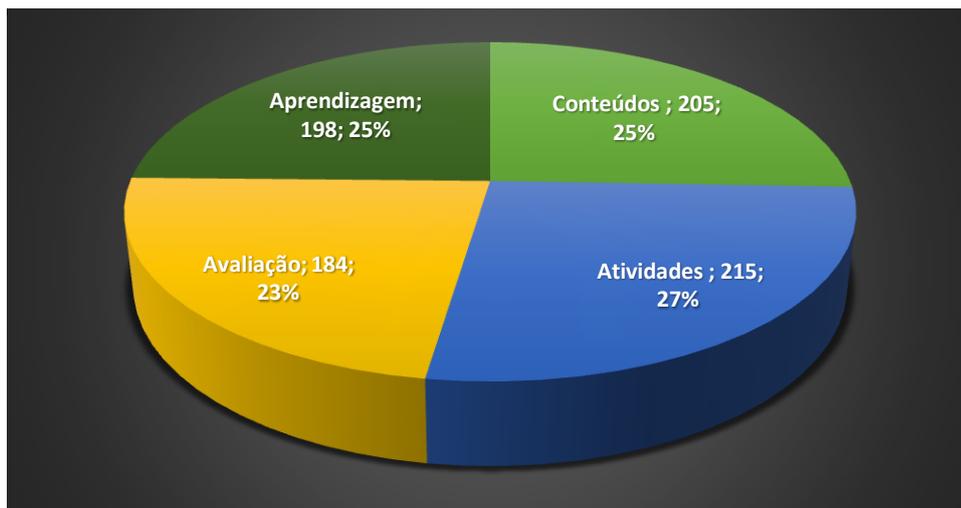
**Tabela 4: sistematização atividade colaborativa 1**

Pais		Brasil				Colômbia				Total Exercícios individuais	Total Exercícios grupais
Componente curricular		1		2		3		4			
Total Participantes 58		17		15		12		14			
Exercício		I	G	I	G	I	G	I	G		
Categorias	Conteúdos	39	8	35	10	42	9	50	12	205	39
	Atividades	29	10	39	17	43	10	51	16	215	53
	Avaliação	32	16	26	12	40	5	47	6	184	39
	Aprendizagem	33	7	40	23	35	10	42	8	198	48
Total		133	41	140	62	160	34	190	42	802	179

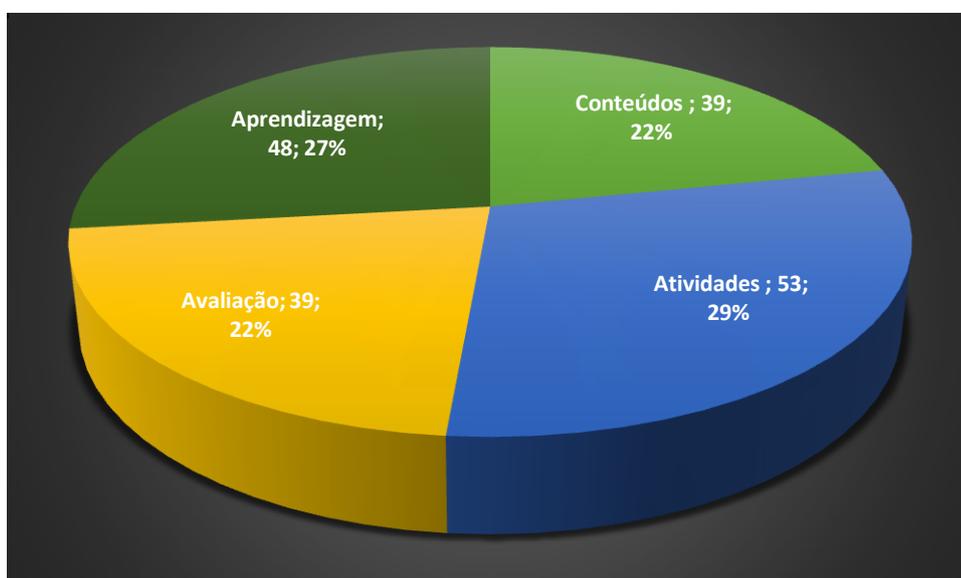
**Figura 1: detalhe participantes AC-1**



**Figura 2: detalhe ressonâncias exercício individual AC-1**



**Figura 3: detalhe ressonâncias exercício grupal AC-1**



Neste processo de criação das ressonâncias propiciado pelas atividades colaborativas foi preciso fazer estes filtros da informação, a partir do consenso dos participantes. Com este procedimento, esperava-se obter ao final uma informação mais depurada construída desde as experiências dos próprios atores.

### **5.3.2 Atividade colaborativa 2: SCAMPER**

Já para a segunda sessão colaborativa utilizaram-se duas atividades colaborativas, a primeira foi o SCAMPER e a segunda o jogo de rol. Tinha-se como propositivo identificar e cartografar os atos de currículo resultantes da experiência formativa que poderiam ser utilizados na retroalimentação colaborativa do currículo.

Estas atividades colaborativas permitiriam aos discentes refletir, analisar e reconstruir o currículo do componente curricular, de acordo com as suas experiências. Como pergunta orientadora utilizou-se: *Quais são os atos de currículo resultantes da experiência formativa que podem ser utilizados para retroalimentar colaborativamente o currículo do componente curricular?*

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. Para realizar esta atividade, em um primeiro momento individual, cada participante tinha quatro papéis de diferentes cores. Indicou-se que cada papel corresponderia a uma categoria, e que neles os participantes deviam escrever as ideias que tinham conforme a pergunta orientadora feita. Esta primeira parte levou 15 minutos aproximadamente.

**Tabela 5: categorias atividade colaborativa 2**

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

Logo se conformaram 4 equipes do mesmo número de participantes, cada equipe foi responsável por uma das categorias trabalhadas, além disso, tinham as ideais construídas de forma individual correspondentes a cada categoria que deviam analisar, organizar e sistematizar, depois de ver a pertinência e relevância conforme a categoria e a pergunta correspondente, o resultado devia ser escrito num cartaz; para este exercício se deram 20 minutos. Ao terminar o exercício cada equipe socializou a construção feita (10 minutos).

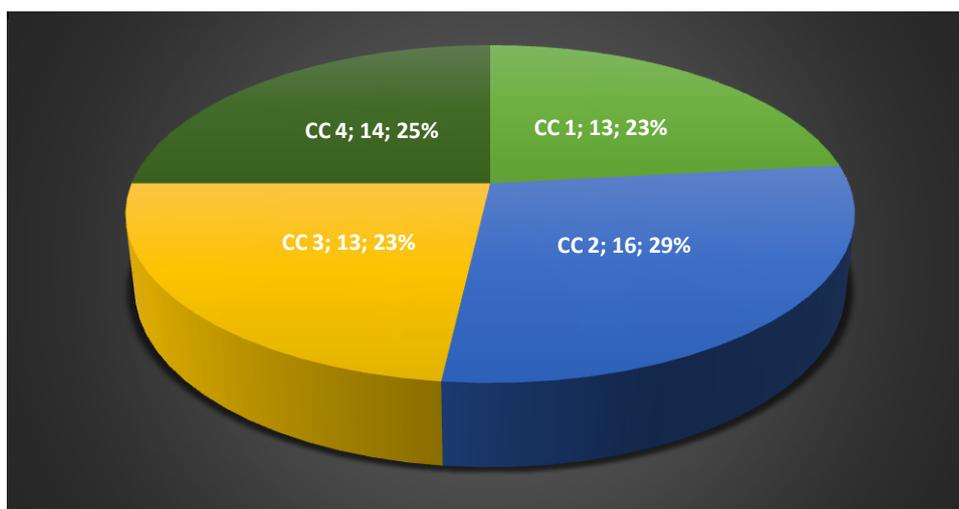
Na tabela 6 e nas figuras 5 e 6, vemos como a partir do filtrado do exercício grupal feito, as 392 ressonâncias foram reduzidas a 110, que representam as ressonâncias mais relevantes segundo o consenso dos participantes, tomando como referência cada uma das categorias propostas.

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

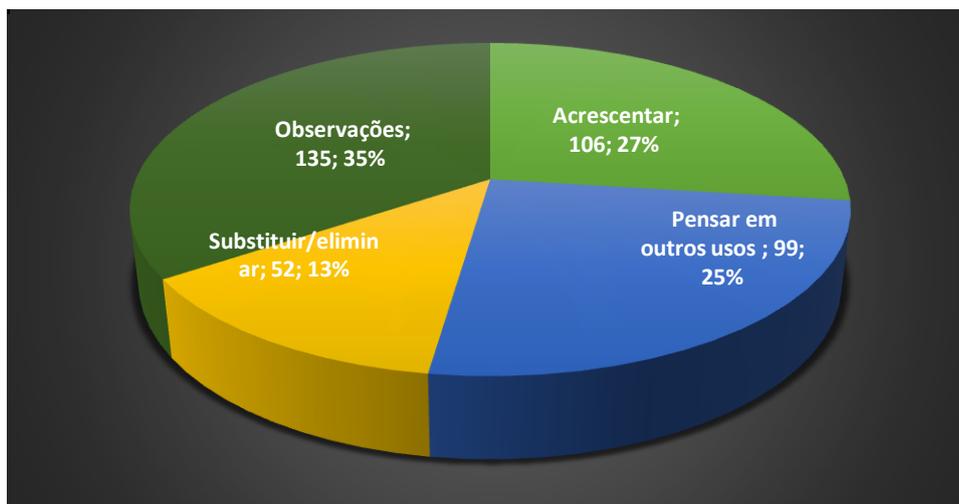
**Tabela 6: sistematização atividade colaborativa 2**

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

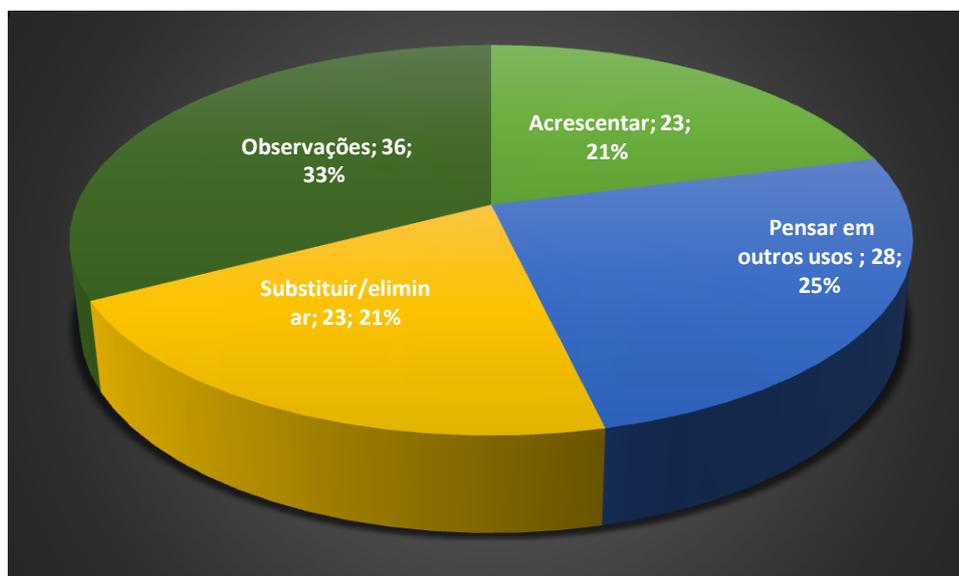
**Figura 4: detalhe participantes AC-2**



**Figura 5: detalhe ressonâncias exercício individual AC-2**



**Figura 6: detalhe ressonâncias exercício grupal AC-2**



### **5.3.3 Atividade colaborativa 3: Jogo de rol – Criando o currículo ideal**

Para o segundo momento do encontro usou-se a atividade colaborativa 3: jogo de rol. Foi solicitado a criação de um currículo ideal, onde os discentes em grupos, deviam construí-lo no componente curricular, Esperava-se com esta técnica obter ideias úteis surgidas da experiência *in situ*, para retroalimentar o currículo.

Para começar a atividade criaram-se dois equipes da mesma quantidade de participantes. Logo, fez-se uma contextualização, onde se diz que o Ministério da Educação (MEC) que contratou duas equipes de pedagogos e licenciados expertos

com a intenção de criar o currículo ideal, do componente curricular experiênciado, visado a gerar uma formação de qualidade.

A cada equipe entregou-se uma folha grande e pilotos e solicitou-se que criaram o currículo ideal. (20-30 minutos)

Algumas das características principais que devia ter a proposta do componente curricular eram:

- 68 horas
- 17 sessões
- Enunciar os conteúdos, atividades e avaliação dos discente e do próprio componente curricular.

Destacou-se que os conteúdos não teriam que estar em ordem sequencial e que as tais regras iniciais poderiam ser modificadas, seguidas de argumentações. Ao final cada equipe socializou a construção a turma. (10 minutos)

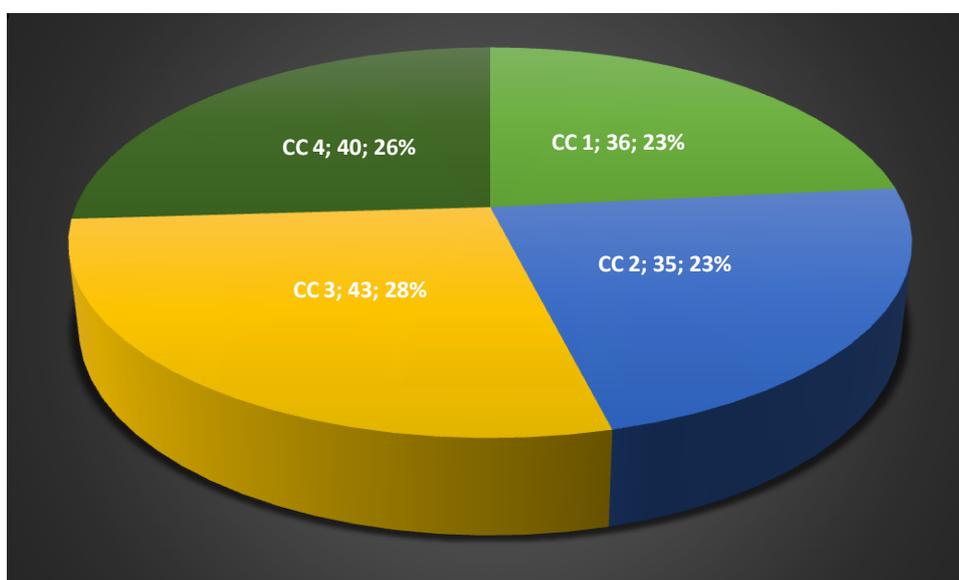
A partir da sistematização desta informação fizeram-se uns relatórios que continham o que nomeamos de ressonâncias, que são as ideias dos discentes que tomaram maior força depois deles mesmos terem feito uma primeira análise intercristico (Macedo, 2015) das ideias individuais. Este resultado foi o ponto de partida para fazer a retroalimentação do currículo, para isto o pesquisador junto com as professoras responsáveis dos componentes curriculares fizeram um encontro, no qual a partir das atividades colaborativas 4 e 5, se fez um segundo análise intercristico das ressonâncias vindas da experiência dos estudantes, ressaltando contrastes entre as ressonâncias e as propostas dos componentes curriculares (Ver apêndices VII e VIII).

Neste exercício foram identificadas 154 ressonâncias, focadas na criação de um currículo ideal, que considera as experiências dos discentes nos quatro componentes curriculares pesquisados; 76 corresponderam aos temas/contéúdos, 63 às atividades e 15 à avaliação (Tabela 7). Em relação as ressonâncias apresentam os percentuais por categoria em cada componente curricular (Figuras 7 e 8).

**Tabela 7: sistematização atividade colaborativa 3**

	Componente curricular	1	2	3	4	Total Exercícios grupais
	Total Participantes 56	13	16	13	14	
Categorias	Temas/conteúdos	12	22	20	22	76
	Atividades	18	13	19	13	63
	Avaliação	6	0	4	5	15
Total		36	35	43	40	154

**Figura 7: detalhe ressonâncias por componente curricular AC-3**



**Figura 8: detalhe ressonâncias por categoria AC-3**



#### **5.3.4 Atividades colaborativas 4 e 5: análise intercrítico das ressonâncias**

Para retroalimentar o currículo tomando em conta os resultados dos grupos focais criou-se uma atividade colaborativa que nomeamos de “análise intercrítico das ressonâncias”. Esta atividade foi inspirada no *Beckmarking*, nos mapas mentais e análise intercrítico de Macedo (2015).

Com este procedimento, identificaram-se as ressonâncias que eram pertinentes para incluir no currículo, que estivessem presentes de forma explícita, tácita ou que não fizessem parte, da proposta do componente curricular; as últimas foram que acompanhadas de argumentação. Nesta direção, apresentaram-se as professoras participantes as ressonâncias criadas em cada componente curricular, pelos estudantes classificadas conforme as três categorias macro: conteúdos, atividades e avaliação. Pediu-se, num primeiro momento, as professoras que identificassem as ressonâncias que estivessem presentes de forma explícita e tácita na proposta do componente curricular e que as separassem das que não faziam parte por alguma razão da proposta curricular do componente. Logo, pediu-se que se argumentasse o porquê de algumas delas não poderem ser parte do componente curricular. Por último, fez-se um contraste, cartografando as ressonâncias tácitas e explícitas na proposta do componente curricular implementado.

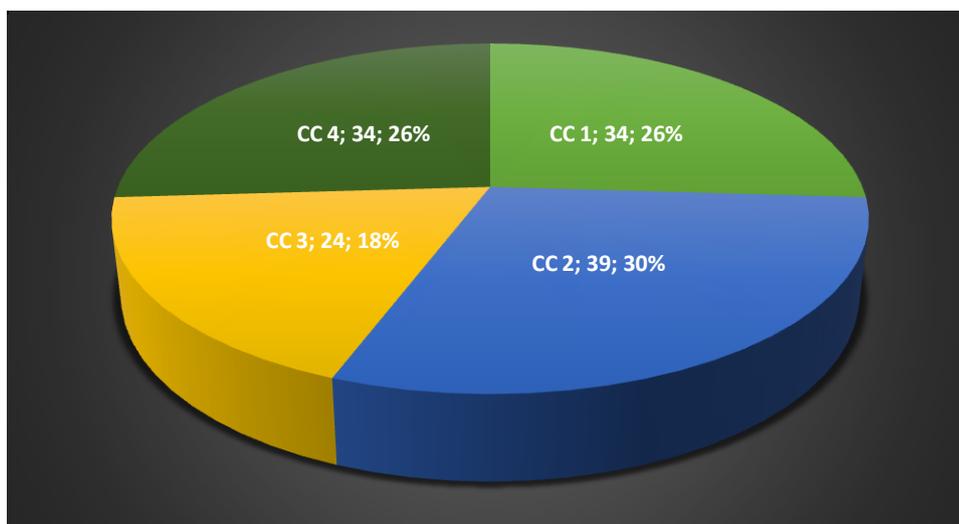
Este procedimento analítico foi utilizado tanto para as ressonâncias do primeiro grupo focal, quando se usou a chuva de ideias (ver apêndice VII), como do segundo, a partir da informação do jogo de rol (ver apêndice VIII).

A seguir apresenta-se os detalhes da informação recolhidas em cada um das análises feitas com as professoras no processo de retroalimentação dos componentes curriculares pesquisados. Na tabela 8 e nas figuras 9 e 10, apresentam-se o detalhe das ressonâncias analisadas dos quatro componentes curriculares pesquisados, a partir das categorias: incluídos no currículo de maneira explícita com 70 ressonâncias identificadas, incluídas no currículo de maneira implícita com 44, e não incluídos no currículo com 17 para um total de 131.

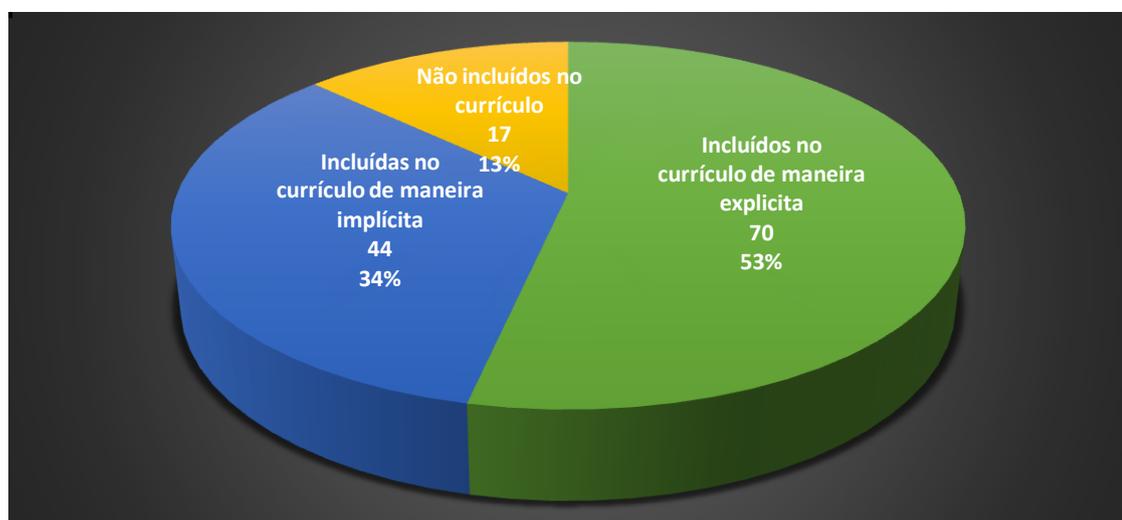
**Tabela 8: sistematização atividade colaborativa 4 – currículo expectativas**

Exercício retroalimentação colaborativa 1 expectativas						Total Ressonâncias
Componente curricular	1	2	3	4		
Categorias	Ressonâncias incluídos no currículo de maneira explicita	19	13	16	22	70
	Ressonâncias incluídas no currículo de maneira implícita	13	20	5	6	44
	Ressonâncias não incluídos no currículo	2	6	3	6	17
<b>Total</b>		<b>34</b>	<b>39</b>	<b>24</b>	<b>34</b>	<b>131</b>

**Figura 9: detalhe ressonâncias por componente curricular AC-4**



**Figura 10: detalhe ressonâncias por categoria AC-4**

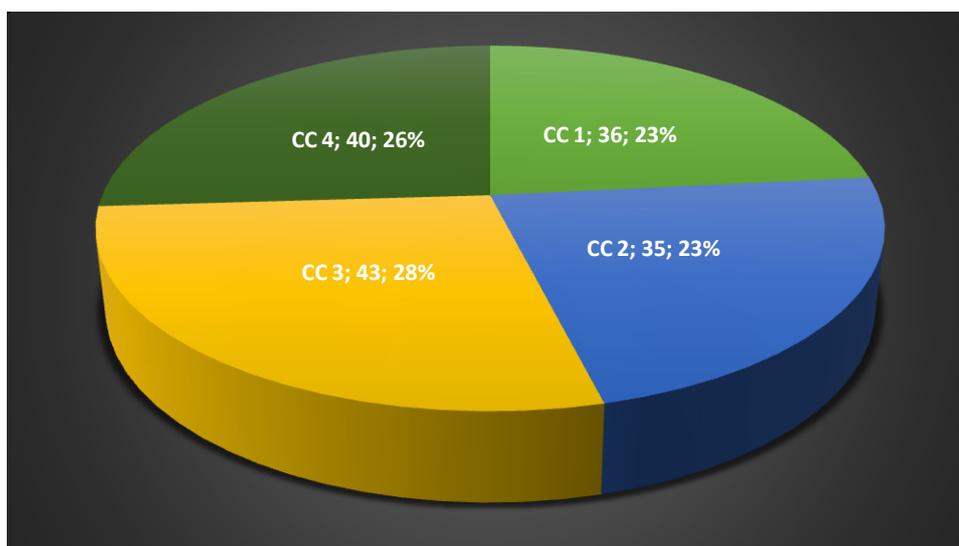


A tabela 9, apresenta as 153 ressonâncias produzidas na atividade colaborativa 5 – currículo ideal, onde 75 ressonâncias pertencem a categoria incluídos no currículo de maneira explícita, 45 à categoria incluídas no currículo de maneira implícita e 33 à categoria não incluídos no currículo (Figura 9). Nas figuras 11 e 12 está o detalhe das ressonâncias por componente curricular e categoria.

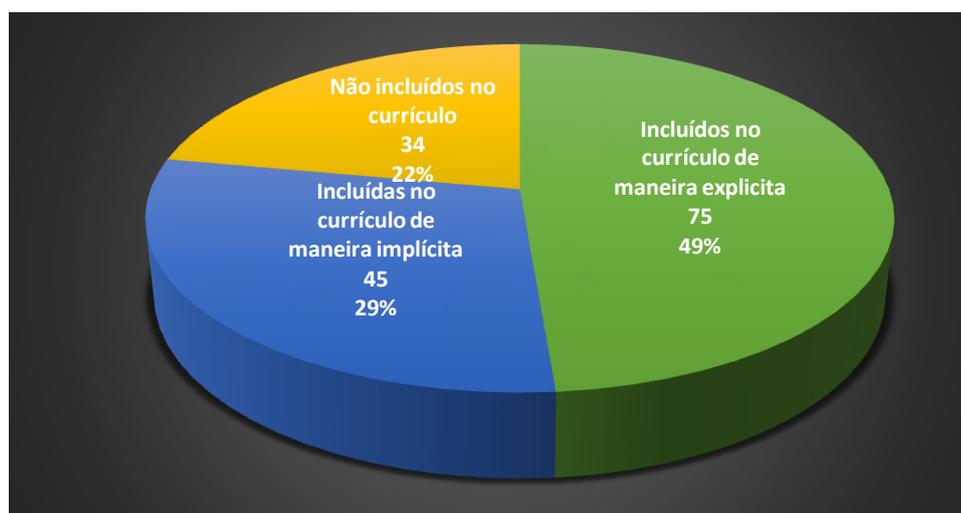
**Tabela 9: sistematização atividade colaborativa 5 – currículo ideal**

Exercício retroalimentação colaborativa 2 currículo ideal						Total Ressonâncias
Componente curricular	1	2	3	4		
Categorias	Ressonâncias incluídos no currículo de maneira explícita	14	13	26	22	75
	Ressonâncias incluídas no currículo de maneira implícita	11	15	6	13	45
	Ressonâncias não incluídos no currículo	11	6	11	5	33
<b>Total</b>		<b>36</b>	<b>34</b>	<b>43</b>	<b>40</b>	<b>153</b>

**Figura 11: detalhe ressonâncias por componente curricular AC-5**



**Figura 12: detalhe ressonâncias por categoria AC-5**



#### **5.4 As cartas experienciais**

Inspirados na etnometodologia, e na afirmação de Garfinkel (2006) que diz que “os atores sociais não são idiotas culturais”, criamos a carta experiencial (Apêndice I). Trata-se de um dispositivo de pesquisa, no qual os discentes, em um primeiro momento poderiam relatar seus sentimentos, percepções, compreensões e experiências vivenciadas no processo de formativo.

No segundo momento poderiam refletir desde seu lugar de futuros professores e expressar suas ideais sobre a prática pedagógica. Nesta perspectiva, pretendeu-se a partir destas informações cartografar (DELEUZE; GUATTARI, 1995) os atos de currículo (MACEDO, 2007, 2011, 2013, 2016) derivados dessas narrativas experienciais, que podem ser usadas na retroalimentação colaborativa do currículo, para qualificar o processo formativo, as práticas pedagógicas dos professores e fortalecer a experiência formativa dos próprios discentes.

##### **5.4.1 Cartas experiências dos discentes –CED-**

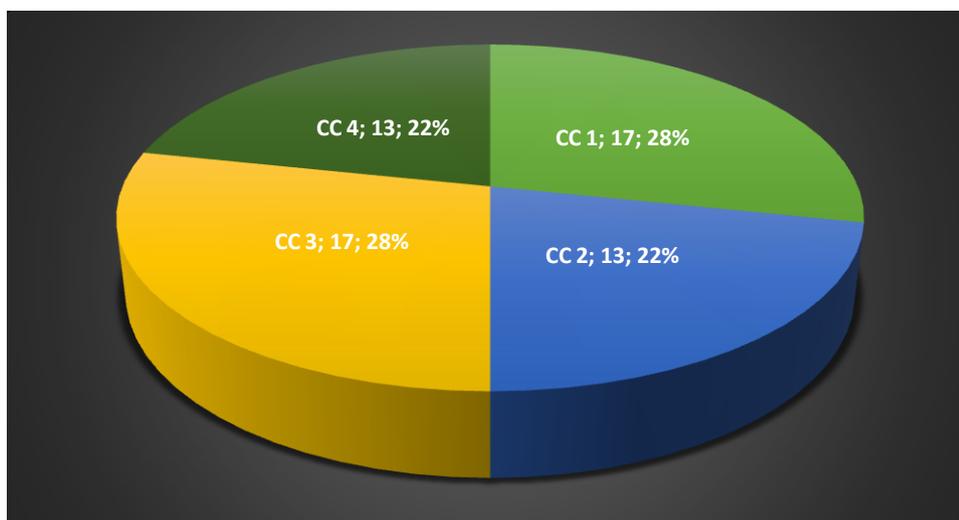
Em relação aos participantes podemos destacar que das 60 cartas sistematizadas, 30 foram dos participantes no contextos brasileiro, delas 18 são de estudantes de pedagogia e 12 de outras licenciaturas, por sua vez as 30 cartas do contexto colombiano, pertencem a estudantes de pedagogia infantil. Os semestres que cursavam os participantes variavam 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 10 e nas figuras 13, 14, 15 e 16, apresenta-se o detalhe dos participantes e das cartas recolhidas nos componentes curriculares pesquisados:

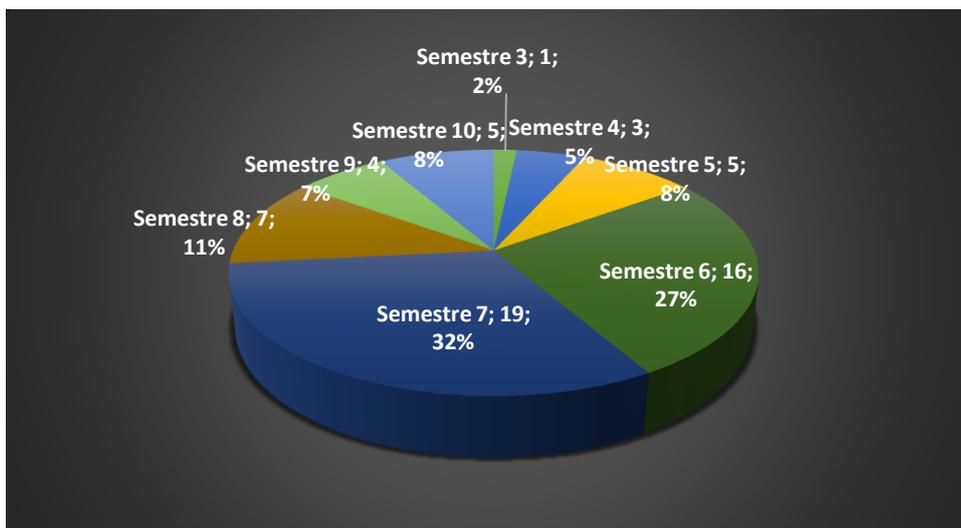
**Tabela 10: Sistematização das CED**

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
<b>Total</b>		<b>60</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>16</b>	<b>19</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>18</b>	<b>30</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>44</b>

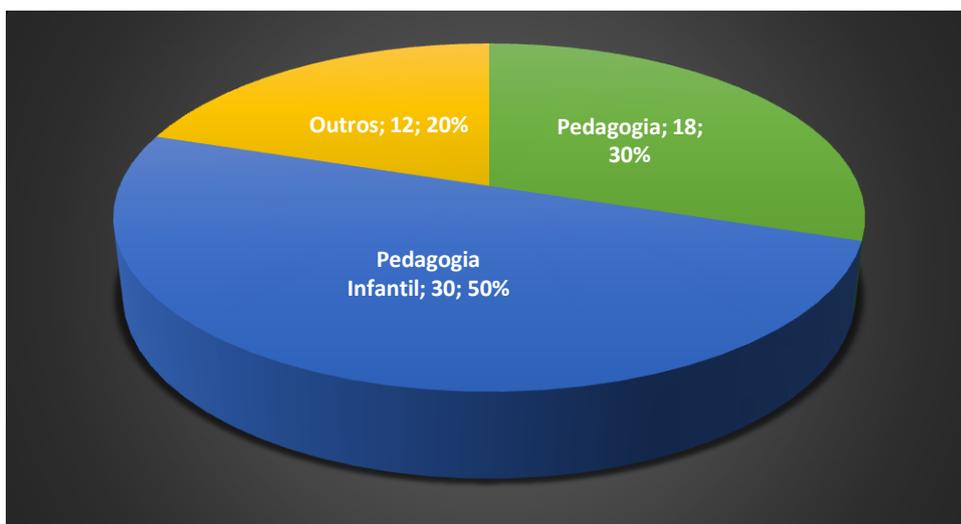
**Figura 13: detalhe participantes CED**



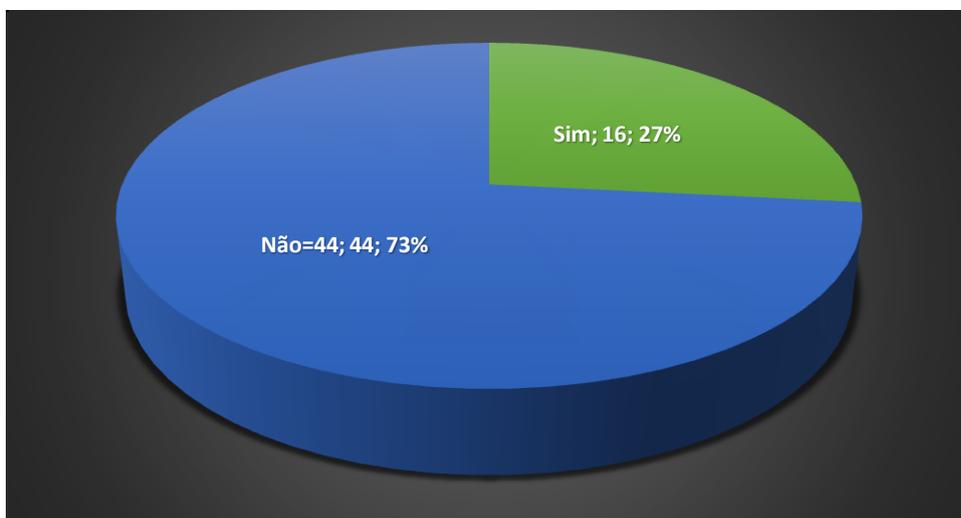
**Figura 14: detalhe semestre dos participantes CED**



**Figura 15: detalhe curso dos participantes CED**



**Figura 16: detalhe pergunta é professor atuante na educação? CED**

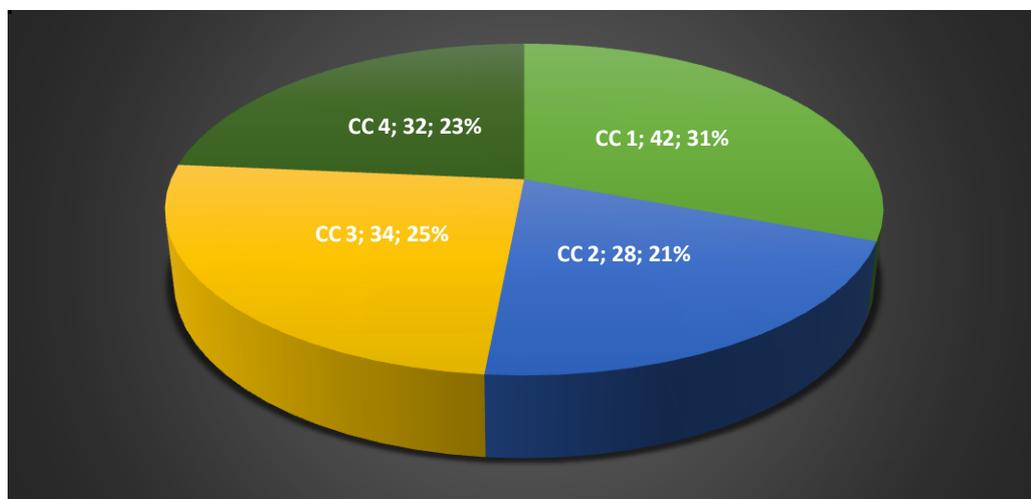


Conforme apresentamos anteriormente a carta experiencial tinha dois momentos, o primeiro orientado pela pergunta: “A partir da sua experiência na aula faça uma reflexão”, e no segundo: “Se você fosse o professor(a) como desenvolveria a aula?”. No total foram identificadas 243 ressonâncias, nos quatro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

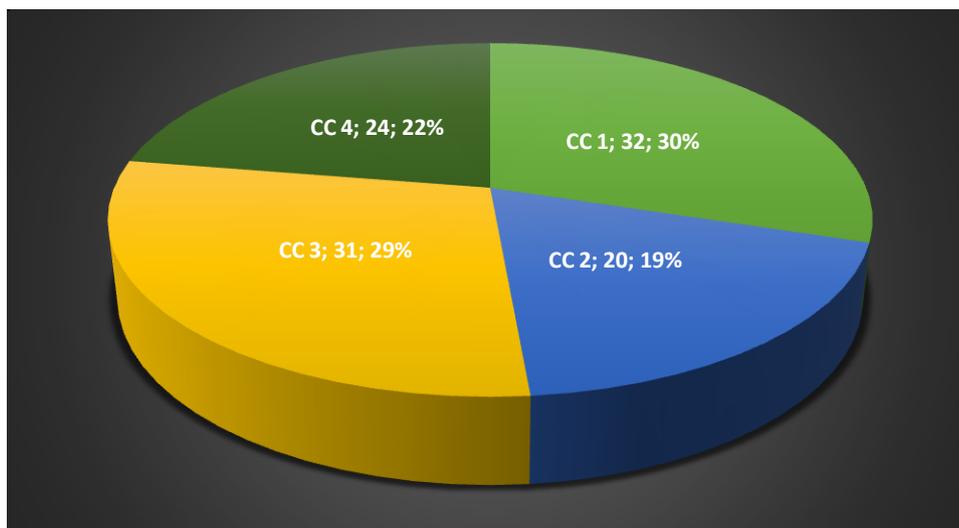
**Tabela 11: sistematização das respostas às CED**

Componente curricular	A partir da sua experiência na aula faça uma reflexão				Se você fosse o professor(a) como desenvolveria a aula?					
	Conteúdo	Atividade	Avaliação	Insight	Conteúdo	Atividade	Avaliação	Insight		
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
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>44</b>	<b>13</b>	<b>27</b>	<b>136</b>	<b>5</b>	<b>71</b>	<b>8</b>	<b>23</b>	<b>107</b>

**Figura 17: detalhe respostas da pergunta orientadora 1 CED**



**Figura 18: detalhe respostas da pergunta orientadora 2 CED**



#### **5.4.2 Carta experiencial das maestras –CEM-**

Durante o processo de implicação em campo uma das professoras, questionou o pesquisador, quando lhe informamos que ela não podia participar dos grupos focais. Então ela perguntou quando é que ela ia poder participar? Esta pergunta, muito pertinente, nos fez refletir sobre o que Macedo (2018) coloca enquanto pesquisar o acontecimento, onde o acontecimento “pode se constituir na singularização de uma realidade e das experiências daí advindas (p. 48), neste caso, esta situação provoco que os currículos analisados nesta pesquisa, se customizaram, se auto-organizaram (Macedo, 2016), ao incluir as ressonâncias dos estudantes em contraste com as das professoras implicadas como atrizes curriculantes.

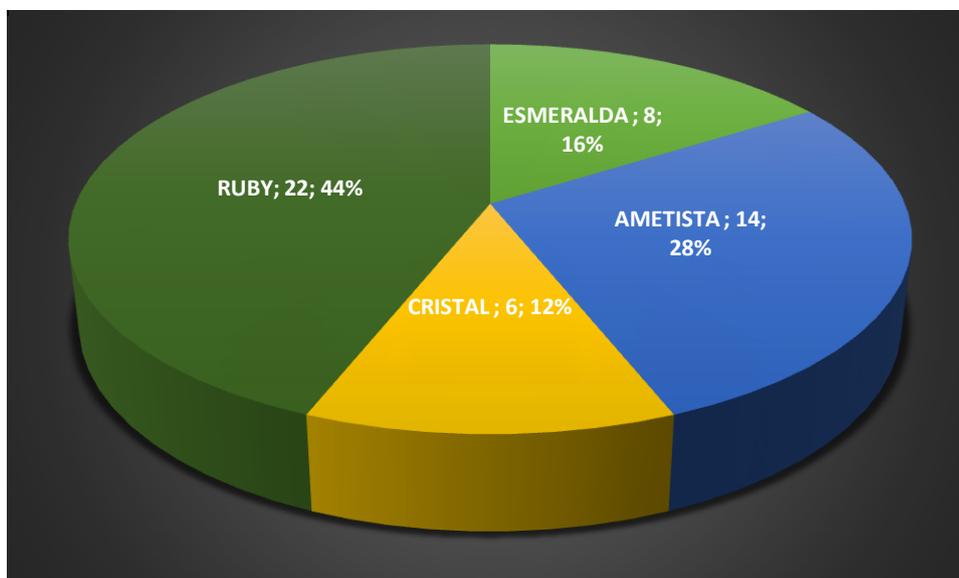
Desta situação, surgiram houeveram dois deslocamentos inesperados importantes. O primeiro foi criar a atividade colaborativa 4 e 5, que chamamos de análise s intercrítico das ressonâncias; e o segundo foi pedir às professoras participantes, que fizessem a carta experiencial das maestras –CEM- reflexiva a partir da leitura crítica da sistematização dos grupos focais. O devir destes acontecimentos foi muito fecundo para nossas reflexões sobre a retroalimentação colaborativa de currículo, que são apresentadas no seguinte apartado de análises e resultados.

Os nomes das professoras foram registrados com pseudônimos, utilizou-se para discriminá-las e impedir a identificação pessoal pedras preciosas, que representam a importância de cada uma delas na realização desta pesquisa, na Tabela 12 se apresentam os pseudônimos e as ressonâncias identificadas nas CEM conforme ao componente curricular ao que pertencem:

**Tabela 12: Pseudônimos das professoras e ressonâncias identificadas nas CEM**

<b>Componente curricular</b>	<b>Pseudônimos</b>	<b>Ressonâncias identificadas nas CEM</b>
1	Esmeralda	8
2	Ametista	14
3	Cristal	6
4	Rubi	22

**Figura 19: detalhe ressonâncias das CEM**



Em total foram 50 ressonâncias que identificamos nas CEM que nos permitiram mais avante refletir desde a perspectiva das professoras participantes como foi vivenciado o processo de retroalimentação colaborativa de currículo.

## 6 CAPÍTULO V: ANÁLISES E RESULTADOS

### 6.1 Retroalimentação colaborativa de currículo; analisabilidade, descritibilidade, inteligibilidade, indexabilidade das propostas dos componentes curriculares, a partir da experiência dos atores curriculares

Os diferentes dispositivos utilizados para a produção de informações e o resultado do análises do processo de retroalimentação colaborativa do currículo, dos componentes curriculares pesquisados, nos mostram os raios X da intimidade da experiência formativa, e nos autorizam para frisar sobre alguns pontos relevantes destacando a singularidade de cada um; cientes de que desde a singularidade das professoras implicadas se possam considerar outras sugestões, como vimos nas cartas experiências dos docentes, apresentamos só algumas propostas que emergiram a partir dos análises feitos, sobre cada um dos componentes curriculares, onde partindo dos categorias: conteúdos, atividades, avaliação e insights, identificamos nas ressonâncias implícitas, explícitas e não incluídas o seguinte:

#### 6.1.1 Componente curricular 1

As ressonâncias e os atos de currículo identificados nas experiências das narrativas dos discentes nos mostram que o processo formativo vivenciado no componente curricular 1, trouxe experiências significativas para a formação dos estudantes, na AC-2, por exemplo, encontramos: “Em geral o processo foi muito aproveitável, pois pude aprender muitas coisas das quais não tinha ideia que existia” (AC-2, CC 1, Cód. 024), “Ótima componente” (AC-2, CC 1, Cód. 025), “Processo formativo de grandes agregações de conhecimento” (AC-2, CC 1, Cód. 029),

O processo formativo para mim, é contínuo. Nessa disciplina, os textos ofertados foram de suma importância para minha formação. Desse modo, a minha aprendizagem significativa de fato, foi através dos textos, e não nas práticas para educação infantil, como propusera a disciplina (AC-2, CC 1, Cód. 030).

Nesta última narrativa se mostra que as leituras foram importantes, mas há sugestões sobre a metodologia com que foram abordadas, como veremos mais avante.

Sobre a experiência formativa os discentes colocam: “A importância da experiência na sala de aula contribui muito para a minha formação, pois é o momento que refletimos sobre o caminho que desejamos seguir” (CED, CC 1, Cód. 056). Igualmente sobre a professora expressam: “Enquanto a professora ESMERALDA, é uma excelente profissional, onde sempre está preocupada de fato com o aprendizado de seus alunos, e aciona diversas ferramentas para promover e facilitar uma formação qualificada” (CED, CC 1, Cód. 021). Conforme ao anterior podemos concluir que houve uma percepção positiva por parte dos discentes sobre os conteúdos, o perfil profissional da professora, e a experiência formativa foi transformadora no processo de construção do seu “EU” professor.

Como mencionamos anteriormente a maioria dos conteúdos foram relevantes segundo as percepções dos estudantes, o tema de: “como desenvolver atividades no berçário” (AC-3, CC 1, Cód. 035), a pesar de ser abordado de forma transversal, segundo os discentes deveria ser aprofundado; sobre isto a professora, expõe: “tempo/carga horaria é muito pequeno para aprofundar todos os pontos” (ESMERALDA, AC-5), na pratica alguns conteúdos são abordados com maior profundidade, ou seja, entre eles tem hierarquias, muitas vezes demarcada pela intencionalidade pedagógica; mas tomando em conta as singularidades dos grupos e dos sujeitos os professores abrem espaço para discussões, onde podem ser levadas situações e ser atendidas estas demandas, onde há necessidade de aprofundar um pouco mais sobre alguma questão.

Sobre o tema de “Praticas sobre o cuidado” (AC-1, CC 1, Cód. 041), ESMERALDA a partir desta sugestão incorporo um texto com pesquisas práticas de profissionais que executam atividades na rotina escolar sem contemplar o CUIDAR/EDUCAR, para que os alunos refletissem mais sobre o tema, da mesma forma, a partir da leitura crítica das ressonâncias:

Foram revistos os textos indicados sobre práticas e rotinas na Educação infantil, de modo que auxiliem reflexões sobre propostas pedagógicas que não estão consonantes com os avanços no segmento de Educação Infantil, desconsiderando a criança como sujeito de direito. Além disso foi considerado a importância de explicar mais claramente o teor do componente curricular além de relacioná-lo com outros componentes afins (componentes Educação Infantil e Estágio) (CED, CC 1, cód.004)

Enquanto as atividades, as ressonâncias sobre a “construção de brinquedos e brincadeiras” (AC-3, CC 1, Cód. 026 - Cód. 030), é preciso esclarecer que este componente curricular está articulado com a disciplina: Educação Infantil, onde os estudantes previamente já fizeram oficinas e estudaram os jogos e as brincadeiras, por isso neste componente não se retoma esta temática, mas sim, se precisa que os estudantes utilizem seus conhecimentos no planejamento das atividades que colocam em prática, com crianças da educação infantil conforme à proposta do componente curricular, no percurso da disciplina se tem tempo para fazer os planejamentos e receber retroalimentação por parte da professora.

Encontramos várias ressonâncias onde se faz um ênfase sobre a questão do que “as aulas deveriam ser mais dinâmicas” (AC-3, CC 1, Cód. 036), sobre isto na metodologia do componente curricular se contempla que:

O estudante é um sujeito ativo, autor e produtor de conhecimentos, as aulas serão participativas, dialogadas e desenvolvidas mediante vivências e técnicas que favoreçam a construção do conhecimento numa perspectiva crítica e teórico-prática (PROGRAMA DE DISCIPLINA, componente curricular 1)

Desde esta perspectiva, podemos concluir que a demanda de aulas mais dinâmicas, depende não só das estratégias da professora, também dos mesmos estudantes, -sobre esta questão voltaremos mais avante- durante a disciplina em várias aulas algumas estudantes expressavam que não haviam lido os documentos, o que fez que a professora tivesse que mudar a estratégia da aula, um dos discentes expressa: “enquanto a participação, acredito que falta uma maior participação dos alunos para que a aula não fique sendo um monólogo” (CED, CC 1, Cód. 027).

Tomando em conta esta situação, onde as leituras (a conceptualização), são muito importantes para criar um diálogo na aula, e partindo da retroalimentação sobre esta estratégia, além da dinâmica: leitura-diálogo-esclarecimento de dúvidas; própria das rodas de conversa, que é uma estratégia efetiva e valiosa, para a compreensão dos textos, onde segundo os discentes, “são expostas as dúvidas, experiências, questionamentos, participação ativa dos discentes entre outros” (CED, CC 1, Cód. 002); poderiam ser utilizadas outras atividades, como por exemplo, “Atividades avaliativas como resumos” (AC-2, CC 1, Cód. 004), “fichamento” (AC-2,

CC 1, Cód. 005), “usando filmes, vídeos e textos menores” (CED, CC 1, cód. 009), também poderiam ser feitas apresentações por equipes das leituras e suas contribuições, a professora poderia criar umas perguntas orientadoras sobre a leitura para logo em aula dialogar sobre as respostas.

Por último, sobre a avaliação, a prova implementada na disciplina foi proposta desde o princípio do curso, e os estudantes não questionaram sua utilização; ao momento de ser feita foi percebida como um exame com intenção de verificação, um dos discentes reflete: “sabemos que esse modelo não é o ideal, dado que, o ideal seria que as pessoas pudessem escolher o modelo que melhor lhe contempla. Boa parte da turma teve dificuldade com esse modelo” (CED, CC 1, Cód. 043), Luckesi (2005) faz uma diferenciação entre avaliar compreendida como um ato “dialógico, amoroso e construtivo” (p.47) e examinar, onde há uma forte função classificatória onde o mais importante é a nota, ou seja, o resultado determina quem aprendeu e quem não, sem importar o processo. Sobre esta atividade os discentes chamam a atenção sobre outro tipo de métodos como por exemplo:

Eu como professora faria uma auto avaliação de cada aluno e depois chamaria a atenção individual e perguntaria primeiro se tinha algum motivo do aluno não ter se desenvolvido bem na prova depois aplicaria uma orientação ou chamaria atenção para se atentar mais aos conteúdos (CED, CC 1, Cód. 041).

Vale frisar que no começo da disciplina, a professora além de apresentar o programa se faz um diálogo sobre os conteúdos, as atividades e a forma de avaliação, mesmo que podem ser acrescentadas algumas coisas, a avaliação escrita é uma proposta para a professora muito importante, mais na via da retroalimentação colaborativa, deveriam ser sugeridas várias formas de avaliação e ser escolhidas conforme os consensos dos componentes curriculares.

Mas indo mas além, se deveria ter instituída a possibilidade de ajustar essa proposta, conforme as demandas dos grupos in situ. Tomando em conta que as dinâmicas nos processos formativos não são lineais e a negatividade presente nessas dinâmicas (quando for permitido um diálogo que faça ela visível, porque ela sempre está presente na opacidade de forma tácita) dará lugar as alteridades necessárias, para ajustar as propostas dos componentes curriculares quando o

diálogo intercítico seja o mediador que permita identificar os consensos, as contradições e as traições que fazem parte dos processos formativos.

### **6.1.2 Componente curricular 2**

Uma das particularidades que chama a atenção sobre a análises da informação deste componente curricular, é que através dos diferentes dispositivos de produção da informação, foram identificados muito elogios sobre a forma em que foi desenvolvido, os discentes que ademais eram de diferentes licenciaturas, reconheceram a importância deste componente para a sua formação como pedagogos ou licenciados. Só em pedagogia este é um componente obrigatório, porem nas outras licenciaturas é um componente optativo, sobre isto os discentes refletem: “Deveria ser componente obrigatório, diante à importância para os licenciandos” (AC-2, CC 3, Cód. 028), outro discente destaca: “se trata de uma matéria que aborda um conteúdo extremamente necessário para a formação do professor em sua graduação” (CED, CC 2, Cód. 004).

Na AC-2, encontramos que os discentes acham que se deveriam “Trabalhar mais as ideias de cada autor” (AC-2, CC 2, Cód. 020), mas tomando em conta a quantidade de conteúdos vistos é difícil aprofundar em cada um deles sem fazer recortes de outros temas que são também importantes. Sobre isto os mesmos discentes, concordam em que o componente deveria ter maior carga horaria: “para práticas e explorar melhor a avaliação, ou um outro componente complementar” (AC-2, CC 2, Cód. 019). Com este tipo de narrativas podemos ver que a retroalimentação colaborativa pode-nos auxiliar para olhar em outras direções, ou seja, não só, para fazer ajustes, incorporando novos conteúdos, atividades, ou formas de avaliação, como também neste caso, pensar em mudar a categoria de um componente curricular de optativo a obrigatório, ou criar outro componente para aprofundar mais sobre este tema.

De forma geral há um consenso entre os discentes, que encontraram que o componente: “Foi além das expectativas principalmente em relação aos métodos avaliativos” (AC-2, CC 2, Cód. 022), “A maioria da turma não substituiria ou

eliminar nada, justificando que o conteúdo das aulas foi pertinente e completo” (AC-2, CC 2, Cód. 012), “O tema é muito importante para minha formação, e foi muito bem colocado pela professora, permitindo que os alunos exponham suas ideias e juntos construindo conhecimento” (CED, CC 2, Cód. 018), “Os métodos utilizados são eficazes e são adaptados a realidades dos alunos” (CED, CC 2, Cód. 032), nestas ressonâncias, identificamos que tanto os conteúdos como as estratégias utilizadas pela professora para abordar os diferentes temas, foram percebidos de forma positiva pelos discentes, no sentido que eles encontram que são importantes para sua formação como professores, conseguindo até transformar sua visão sobre o que é avaliar.

Com relação aos conteúdos, há alguns sugeridos pelos discentes como: “Atividades avaliativas com o uso da tecnologia” (AC-2, CC 2, Cód. 002), “Propostas inovadoras na forma de avaliar” (AC-2, CC 2, Cód. 023), “Propostas inovadoras na avaliação” (AC-3, CC 2, Cód. 021), ambos temas poderiam ser incluídos quando sejam vistos os instrumentos e modos de avaliar, conforme a temática proposta no plano do componente (ver apêndice VII CC-2). Sobre outros conteúdos como: “Como avaliar nas diversas áreas do conhecimento” (AC-1, CC 2, Cód. 059), a professora argumenta que não é possível porque por um lado há estudantes de diferentes áreas (Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Física, Química, Filosofia, Inglês, Geografia, História, Sociologia, Educação Física, Educação Artística, Literatura...), e porque o propósito é “compreender a Avaliação da Aprendizagem como prática pedagógica que contribui para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, à luz dos pressupostos teóricos e dos documentos legais da Educação” (CEM, CC 2, Cód. 001), tomando em conta isto, se direcionam os conteúdos para que os discentes possam avaliar desde cada uma das áreas de conhecimento específicas, contribuindo para que “o educando aprenda, seja qual for o ano escolar, o conteúdo a ser ensinado e a necessidade de aprendizagem do sujeito” (CEM, CC 2, Cód. 007)

Enquanto as ressonâncias: “Avaliação da aprendizagem de pessoas com necessidades educativas especiais” (AC-3, CC 2, Cód. 029) e “maneiras de avaliar pessoas com deficiência” (AC-2, CC 2, Cód. 001); fazem parte de outros

componentes curriculares. Por último, a ressonância: “técnicas de avaliar sem que o aluno saiba que está sendo avaliado” (AC-1, CC 2, Cód. 057), faz a professora se posicionar dizendo que ela está totalmente equivocada, porque desde os princípios trabalhados no componente, a avaliação deve estimular ao estudante a aprender, além disso eles devem saber quando e de que forma serão avaliados; para ela este tipo de estratégias: Além de ser um desastre, incurso no aluno que ele deve estudar para “fazer uma boa prova e tirar uma boa nota” (CEM, CC 2, Cód. 006). Da mesma forma a ressonância: “Avaliação lúdica”, segundo a professora, ela “não tem a pretensão de ser lúdica (no sentido de divertida). Deve ser uma prática inclusiva e que tenha os objetivos e critérios de avaliação claros para os sujeitos” (AC-1, CC 2, Cód. 060).

Algumas das ressonâncias relacionadas as atividades, sugerem alguns ajustes como: “Substituir a maneira de construir os critérios e deixar o aluno decidir de fato quantos critérios ele quer ser avaliado” (AC-2, CC 2, Cód. 009), isto porque segundo os discentes na atividade de criação dos critérios, a professora propôs alguns, mas deixou que o grupo tomara decisões sobre quantos e quais deveriam ser os critérios, neste caso, foi o grupo que decidiu e a professora fez a mediação para definir os critérios.

Na AC-2 encontramos algumas ressonâncias relacionadas, a atividade da avaliação entre pares, sobre isto os discentes colocam: “Eliminar avaliação de um aluno em relação ao outro sem conhecer o texto e o conteúdo” (AC-2, CC 2, Cód. 010), “Substituir o critério de avaliar o colega sem domínio do conteúdo” (AC-2, CC 2, Cód. 011) e “Heteroavaliação foi feita sem o domínio do conteúdo (seminário)” (AC-2, CC 2, Cód. 017), conforme ao anterior, para poder fazer esta atividade, o avaliador deveria ter conhecimento sobre o tema (fazendo a leitura dos textos recomendados para cada um), é não só basear-se nos critérios e na apresentação.

A professora propôs este exercício, para “mostrar que não é só o professor que avalia o aluno (mas eles/as podem avaliar os pares) e dividir a responsabilidade da avaliação/apreciação do trabalho desenvolvido” (CEM, CC 2, Cód. 005), desta forma os discentes fizeram uma heteroavaliação, baseados em critérios construídos coletivamente, o que é um exercício muito importante, para que logo eles mesmos façam isto na sua prática profissional, mas sobre a colocação de que o avaliador

também deve conhecer o tema, achamos que todos os interlocutores deveriam ter um conhecimento prévio além do adquirido nas apresentações, isto provocaria discussões mais fecundas e esclarecimento de dúvidas ao redor do tema.

Outra das ressonâncias relacionada as atividades é: “Pesquisa de campo em escolas públicas” (AC-3, CC 2, Cód. 030), na proposta do componente não estava contemplada esta atividade, porém, os discentes podiam e de fato traziam situações que eram analisadas nas aulas, por exemplo, em uma delas, a professora pediu para fazer uma análise de itens ou de atividades avaliativas, onde os estudantes deviam trazer casos. Tomando em conta está ressonância, a professora incorporo ao componente “visitas a campo para saber como ocorre a prática avaliativa” (CEM, CC 2, Cód. 009), isto para que os discentes se aproximaram e dialogaram com docentes mais experientes e assim conheceram a vivencia em sala de aula. Aqui vemos, como uma ressonância passa a ser um ato de currículo, no sentido que ela sai da opacidade e é incorporada de forma explicita à proposta do componente curricular.

Na AC-3 os discentes propõem a utilização do “portfolio” (AC-3, CC 2, Cód. 032), confecção de portfólio com produções ao longo do curso” (AC-3, CC 2, Cód. 031), “socialização e compartilhamento de experiências dos portfolios” (AC-3, CC 2, Cód. 034); no começo do semestre a professora socializou a proposta do componente, e com ela fez um diálogo e acordos com os discentes sobre os dispositivos de avaliação, nesta turma, eles mesmos decidiram não utilizar o portfólio, porém, faz parte das possibilidades que a turma pode escolher ao início da disciplina.

Aqui vemos como a pesar de ser uma escolha da turma nem todos concordam e alguns houvessem preferido o uso deste dispositivo, como já visualizamos nesta pesquisa, ter consensos em relação a avaliação é muito difícil, agora isto nos faz refletir sobre a questão de uma avaliação singularizada, ou seja, que ela seja feita conforme às escolhas individuais e não só coletivas dos discentes. Por enquanto, estas escolhas quando os discentes tem a oportunidade de faze-las, são feitas por consensos grupais, as vezes até podem escolher entre duas opções, mas pensando em perspectiva de futuro, tanto as atividades como os conteúdos e a avaliação deveriam atender as singularidades dos discentes ou seja, eles deveriam

poder customizar as propostas curriculares, conforme aos seus ritmos, interesses e formas de aprendizagem. A retroalimentação colaborativa de currículo, oferece-nos alternativas para isto, tal vez a longo prazo poderia ser possível criar experiências formativas deste tipo.

Outras das atividades propostas pelos discentes foi: “Produção de resenha crítica” (AC-3, CC 2, Cód. 035), dentro do componente se fazem várias produções escritas tanto grupais como individuais, que devem ser feitas introduzindo diálogos críticos entre teoria e prática, mesmo que não se use a resenha, a escrita e a argumentação é uma prática constante neste componente.

Por outra parte, segundo os discentes o cronograma do componente é muito apertado, por isso eles fazem a observação “poderia ter um intervalo no meio da aula, cronograma apertado” (AC-2, CC 2, Cód. 027), isto foi discutido no começo da disciplina, e foram os mesmos discentes que concordaram em que não se fariam intervalos, porém eles poderiam sair se precisarem da aula. Enquanto ao cronograma, nas CED, um dos discentes coloca: “não me preocuparia tanto com o cronograma, se a discussão está sendo proveitosa” (CED, CC 2, Cód. 020), isto porque a professora, foi muito rigorosa em desenvolver as aulas conforme ao cronograma apresentado, mas, na prática, vimos que mesmo assim, algumas vezes alguns temas ou atividades precisavam de mais tempo, e a professora fazia os ajustes necessários para não recortar nenhum conteúdo, sobre isto, já mencionamos que não é preciso ter uma proposta tão pronta, porque a dinâmica de cada semestre, faz com que muitas vezes não se possa ir ao ritmo que se espera, além disso, a participação dos estudantes e outras dinâmicas institucionais criam alterações nos cronogramas; isto dentro de uma proposta curricular que abrace a retroalimentação colaborativa, estaria contemplado, daí que não seja uma obrigação “cumprir os prazos” do cronograma de forma linear, nem abarcar todos os conteúdos, porque até poderiam surgir outros conforme as necessidades e os diálogos intercíticos da dinâmica formativa dos atores curriculares.

Em relação a avaliação, no CC 2, AC-2, os discentes acham que o prazo de 4 dias para “entregar o trabalho final” (Cód. 018) é curto; esta atividade estava programada desde o início do componente curricular, porém só até quase o final a professora socializou as pautas para a entrega desse trabalho; aqui na linha da

retroalimentação, podem-se fazer duas coisas, a primeira é que a professora apresente os critérios para a apresentação do trabalho antes, e a outra é tomando em conta a autonomia dos estudantes, que eles peçam conforme a suas necessidades no diálogo que sempre foi aberto com a professora esta informação com anterioridade.

### **6.1.3 Componente curricular 3**

No terceiro componente curricular podemos evidenciar que os discentes encontram que os conteúdos são pertinentes, na AC-2, nas observações colocam: “os temas abordados são muito importantes para nossa formação docente” (AC-2, CC 3, Cód. 017), e “muito enriquecedor porque se fez um reconhecimento das diferentes populações vulneráveis” (AC-2, CC 3, Cód. 018). Nas CED, também encontramos: “acho que os temas tratados na aula são de grão importância para nossa formação como futuras docentes, pois tocam realidades que se vem hoje em dia na sociedade e também nas aulas” (CED, CC 3, Cód. 014). Outra discente reflete: “acho que o tema, ou os temas em geral de dita disciplina são muito importantes para a formação” (CED, CC 3, Cód. 047), mesmo que os discentes não sejam expertos no tema da inclusão, percebem que os conteúdos do componente são importantes para sua formação porque mobilizam seu pensamento ao redor do tema e trazem informações que antes não sabiam permitindo criar seu próprio conhecimento a partir das experiências nas aulas.

Com isto lembramos de Garfinkel (2006) quando coloca que os atores sociais “não são idiotas culturais”, nas CED há narrativas que nos mostram como através da experiência dos discentes, as atividades estão sendo positivas para o processo formativo, neste caso uma discente ao receber uma orientação programada para retroalimentar as apresentações que deviam fazer em grupos, reflete: “acho que a orientação foi adequada, porque além de permitir mostrar o consultado, se fizeram as observações pertinentes para orientar de uma forma mais adequada a temática” (CED, CC 3, Cód. 018), e acrescenta: “eu como professora também implementaria esta estratégia, com ela se lhe permite ao estudante desenvolver um trabalho mais ótimo, atendendo especificamente suas dúvidas ou propostas” (CED, CC 3, Cód. 021).

No processo de retroalimentação colaborativa, outros temas, como “grupos étnicos” (AC-2, CC 3, Cód. 004), precisam ser aprofundados, e visibilizados de forma explícita na proposta curricular. Outro dos temas sugeridos pelos discentes foi “inclusão na escola/desde a escola” (AC-3, CC 3, Cód. 033), sobre ele a professora reflete:

Desde a lei a escola tem que incluir, mas a escola como eixo reconhecido pela comunidade deve procurar como desde ali se dá a inclusão da população, tomando em conta os recursos, e o contexto. Não só adianta que o sujeito seja reconhecido como estudante, além disso ele é sujeito de direitos (AC-3, CC 3, Cód. 033)

Desde esta perspectiva, o componente curricular oferece alguns elementos básicos para pensar a inclusão, porém, no percurso da formação dos discentes, a partir deste e outros componentes curriculares, eles receberam outros conhecimentos sobre este tema que fara parte do seu que fazer profissional.

Outros conteúdos relacionados a deficiência como: “Tipos de deficiência” (AC-3, CC 3, Cód. 034), “autismo” (AC-3, CC 3, Cód. 036), “TDAH” (AC-3, CC 3, Cód. 037), “Discalculia e dislexia” (AC-3, CC 3, Cód. 038), “cegos e surdos” (AC-3, CC 3, Cód. 039), fazem parte de componente curricular: pedagogia e inclusão educativa, por isso não são vistos neste componente, porém, poderiam ser retomados se for acordado assim com a turma. Neste caso os discentes sentiram falta destes temas, que foram trazidos da opacidade através das atividades colaborativas, isto faz pensar que poderiam ser introduzidas na proposta do componente curricular alguns diálogos intercíticos onde estas temáticas sejam visibilizadas a assim puder ser retomadas no componente curricular, as atividades colaborativas são dispositivos muitos eficientes neste proposito.

Enquanto as atividades, os discentes sugerem que poderiam feitos “cine foros” (AC-1, CC 3, Cód. 033) e “projetos” (AC-1, CC 3, Cód. 034), sobre estas sugestões a professora coloca que não fazem parte constitutiva da proposta do componente curricular, porém os cine foros poderiam ser utilizados, aliás, os projetos tomando em conta a rigorosidade para seu desenvolvimento e as outras atividades não seria viável para ser utilizado nesta disciplina, segundo o critério da professora.

Vale mencionar que os discentes em cada semestre devem ter uma prática diferente sobre a qual se articulam os componentes curriculares, fazer um projeto extra os sobre carregaria de trabalho, outra opção é articular a proposta do componente com a prática dos discentes que de fato seria o ideal, mas nem todos os discentes tem a mesma prática e como estas tem diferentes ênfases dependendo do semestre, nem sempre é fácil fazer a articulação entre os componentes curriculares e as práticas, quando estas não correspondem ao semestre e as matérias dos discentes. De todas formas o componente curricular tem diferentes atividades que ajudam a desenvolver as diferentes temáticas apresentando-as desde diferentes estratégias.

Na AC-2 encontramos as ressonâncias: “fortalecer as intervenções sobre os trabalhos feitos em aula; teoria e experiência” (AC-2, CC 3, Cód. 007), e “fez falta retroalimentação sobre o trabalhado pelas estudantes” (AC-2, CC 3, Cód. 021), apesar de que se faz explícito nestas ressonâncias que se deveriam fazer mais retroalimentação sobre as atividades feitas, uma das discentes nas CED, reflete que isto não é só responsabilidade da professora, para ela “tanto a docente como as estudantes tem um papel ativo no desenvolvimento das temáticas” (CED, CC 3, Cód. 057), neste sentido, em alguns casos seria a professora que poderia fazer a retroalimentação por exemplo, nas exposições “ampliando as estratégias” (AC-2, CC 3, Cód. 009), mas também depende das estudantes enquanto elas também devem estar implicadas fazendo perguntas, esclarecendo suas dúvidas, ou colocando suas reflexões; ao perceber a falta de implicação das discentes uma estudante reflete: “faria uma aula que exija mais consulta ou conhecer mais o que tem a ver com o tema, isto não quer dizer mais trabalhos, quer dizer mas envolvimento com o tema” (CED, CC 3, Cód. 050).

Pensando na linha da retroalimentação colaborativa, consideramos que os atores curriculantes devem pensar e atuar colaborativamente, tal como refletimos no apartado teórico sobre a colaboração, para isto, é muito importante a troca de informações, ideias, opiniões através de um diálogo aberto e provocador, eliminando as hierarquias e propiciando a participação ativa dos membros do grupo. Ainda fazem falta dispositivos pedagógicos que facilitem este diálogo, as atividades colaborativas, como vimos podem ser muito úteis para isto; porém, os discentes e

docente devem ter uma atitude para o trabalho colaborativo, tal como colocamos anteriormente.

Sobre a saída pedagógica os discentes refletem: “sempre serão um grão apoio para nossa formação acadêmica” (CED, CC 3, Cód. 058), outra discente expressa sobre a visita à “Casa Vida”, local visitado pela turma neste semestre, que atende adolescentes e crianças em exploração sexual, “foi de muita importância para nossa formação docente na área da inclusão” (CED, CC 3, Cód. 063); na AC-2, na categoria pensar em outros usos, encontramos uma ressonância onde se coloca que deveriam ter “saídas pedagógicas antes de reconhecimento y ao final com retroalimentação” (AC-2, CC 3, Cód. 013), de fato a ideia original era fazer duas visitas, o exercício completo demandava fazer uma observação inicial, logo criar uma proposta e fazer uma intervenção e por último entregar um relatório sobre a experiência; porem o semestre acadêmico foi irregular daí que a professora optara por não fazer duas visitas.

Por último, nas observações da AC-2 está a ressonância “melhorar a organização do tempo no desenvolvimento das diferentes atividades” (AC-2, CC 3, Cód. 019), isto porque nas apresentações alguns grupos se estenderam mais do tempo fazendo com que o cronograma mudara, já temos colocado algumas reflexões sobre a pretensão de fazer uma pratica linear, e a impossibilidade da mesma isto porque o currículo na pratica se vive diferente do que está escrito, a dinâmica entre os atores curriculantes altera os tempos, o que desde nossa ótica é positivo para o processo formativo.

#### **6.1.4 Componente curricular 4**

Nas singulares que caracterizam o quarto componente curricular, encontramos novamente que os conteúdos são percebidos pelos discentes como relevantes para seu processo formativo, na AC-2, por exemplo, nas observações, os discentes colocam: “o curso foi bom, enriquecedor e acrescentou ao nosso processo de formação como professoras” (AC-2, CC 4, Cód. 027), nas CED, outra discente reflete: “se eu fosse a professora desenvolveria a aula da mesma forma” (CED, CC

4, Cód. 047), concordando com a maneira em que a professora apresentou o conteúdo da aula.

Este componente curricular conforme ao seu plano, se desenvolve a partir de várias unidades temáticas (ver apêndice VII, CC-4), nelas há várias leituras que devem ser feitas pelos discentes antes de ir a aula; para dinamizar as leituras a professora utiliza a roda de conversa, mas ela não espera que os discentes falem sobre suas percepções das leituras, ela faz uma narrativa envolvente que contextualiza os temas abordados nos textos e faz perguntas mobilizadoras, sobre isto, as discentes acham: “a leitura fez muito agradável a reflexão e conversação que se fez durante a aula” (CED, CC 4, Cód. 048), a partir das ressonâncias, se percebe que esta estratégia, contribui para que os estudantes: “sejam sujeito ativos e responsáveis do seu processo” (CED, CC 4, Cód. 032).

Na narrativa, da professora se fazem articulações com outros temas já vistos em aulas anteriores, sobre isto um discente reflete: “é preciso retomar os trabalhos abordados ou pedidos com anterioridade para a aula, expõe-los, falar deles... entre outros aspectos que fizeram nesta aula” (CED, CC 4, Cód. 033), desta forma essa recordação dá sentido ao constructo teórico-argumentativo desenvolvido no componente curricular, além disso, permite aos discentes afinar e aprofundar nas suas reflexões sobre os diferentes temas, e trazer dúvidas gerando novos diálogos ao redor dos temas.

Como vimos, as aulas desenvolvidas com esta metodologia fazem que ela seja: “muito enriquecedora pois deixou confrontar aqueles aspectos lidos no textos dos que podíamos ter conceitos errados” (CED, CC 4, Cód. 036), tanto a professora como os estudantes fazem comentários e trazem exemplos, da articulação entre teoria e prática, sobre o desenvolvimento da aula, uma discente coloca: “eu teria feito do mesmo jeito, utilizando o conversatório e com os mesmos exemplos cotidianos, porque me parece muito bem assim para o objetivo deste tema” (CED, CC 4, Cód. 020).

A pesar de que a estratégia que utiliza a professora tem uma clara intencionalidade e é bem percebida pelos discentes, na AC-2, algumas narrativas indicam que deveriam existir outras formas de dinamizar os encontros nas aulas, por exemplo, nas observações, os discentes colocam “dinamizar o processo de leitura de dos textos” (AC-2, CC 4, Cód. 030), esta ressonância entra em contradição com

as outras onde se destaca que a metodologia da professora é efetiva e permite aos estudantes refletir sobre os conteúdos estudados, mas, olhando desde uma perspectiva da retroalimentação colaborativa interpretamos esta ressonância como uma demanda de utilizar diferentes estratégias para abordar as leituras e não sempre a mesma.

Neste sentido, de forma geral na AC-2 encontramos outras ressonâncias por exemplo, na categoria acrescentar encontramos “Metodologia diversa e dinâmica” (AC-2, CC 4, Cód. 002), para substituir/eliminar se propõe: “mudar a metodologia (repetitiva) (AC-2, CC 4, Cód. 010), “diferentes estratégias” (AC-2, CC 4, Cód. 018), e em pensar outros usos, se coloca: “mais criatividade e estratégias dinâmicas” (AC-2, CC 4, Cód. 021). Sobre isto a professora reflete:

Mesmo que as atividades de aula e extra classe sejam dinâmicas, variadas e conversacionais entre outras bastante interativas, a escritura é o processo que lhes aborrece, e quiseram avaliações tipo seleção múltipla, provas SABER ou de estado –parecido ao ENEM- onde não tenham que produzir textos, pensamento analítico e apropriar-se do conhecimento, neste sentido até posso assegurar que quando falam do “chato, repetitivo e plano” fazem referência a “muitos escritos” (CEM, CC 4, Cód. 017)

Conforme ao anterior, temos que frisar que com o propósito da retroalimentação colaborativa de currículo não é julgar as metodologias dos professores, porque partimos de fato que eles são sujeitos com conhecimentos para assumir o seu lugar; a retroalimentação colaborativa tenta criar diálogos intercíticos a partir das realidades que são múltiplas e complexas dos atores curriculantes, neste sentido os discentes não estão rejeitando a estratégia da professora, estão mostrando a necessidade de utilizar outras linguagens para fazer uma leitura crítica e apropriação dos conteúdos, além das já utilizadas que como vimos, são percebidas de forma positiva por eles, mas acham que não deveria ser a única.

Algumas propostas dos discentes para incluir no componente curricular e assim introduzir outras formas de abordar os temas além das leituras, são: “Estudo de casos” (AC-3, CC 4, Cód. 039), “pesquisar casos” (CED, CC 4, Cód. 042) e Cartografias (AC-3, CC 4, Cód. 040); para a professora o uso destas estratégias implica um nível de comprometimento maior e compreensão destes dispositivos investigativos e pedagógicos, por isso, não estão incluídos no componente curricular. Igualmente sobre a ressonância “Dinâmicas de grupo”, a professora justifica que “não faz parte constitutiva deste espaço formativo nem como atividade,

nem como atividade pedagógica ou didática” (AC-1, CC 4, Cód. 037), mais avante veremos que há outras estratégias para dinamizar a apresentação dos conteúdos que poderiam ser boas opções conforme aos objetivos e temáticas deste componente curricular.

Outras das atividades que nos diferentes dispositivos foi solicitada pelos discentes de forma recorrente, foram as saídas pedagógicas, na AC-1, encontramos, a ressonância: “Saídas pedagógicas” (AC-1, CC 4, Cód. 039), na AC-2, os discentes acrescentariam “Saídas pedagógicas e práticas” (AC-2, CC 4, Cód. 001), na categoria Pensar em Outros usos, também aparece a ressonância: “Saída pedagógica para perceber a construção do social” (AC-2, CC 4, Cód. 0025), igualmente na AC-3 encontramos as ressonâncias: “Saída pedagógica” AC-3, CC 4, Cód. 036) e “saída de campo” (AC-3, CC 4, Cód. 038); sobre isto nas CEM a professora faz suas colocações destacando que as saídas pedagógicas não são imprescindíveis para desenvolver o componente curricular. Como veremos na discussão sobre as ressonâncias não incluídas nos componentes curriculares, há dificuldades logísticas e até dos mesmos discentes, para fazer as saídas pedagógicas, mesmo assim, esta atividade é transformada em um exercício investigativo que os estudantes fazem ao final da disciplina.

Por último, sobre a avaliação, nas CED, encontramos que para eles, fazer esta atividade em duplas, foi relevante porque incentiva “o trabalho colaborativo” (CED, CC 4, Cód. 012), no diálogo, e a partir das experiências, os estudantes conseguiam responder as perguntas de forma mais reflexiva, devido a que na conversação fortaleciam seus argumentos. Porém, os mesmos discentes fazem uma crítica em relação ao fato de utilizar as mesmas perguntas na avaliação pelo menos em relação ao semestre anterior, onde segundo eles, foram utilizadas as mesmas perguntas, por isso nas observações da AC-2 sugerem: “rever as metodologias cada semestre” (AC-2, CC 4, Cód. 029). Na discussão 6.3.2 Sobre as Atividades, faremos uma análises sobre esta situação.

## **6.20 contraste das propostas curriculares, os raios X da experiência formativa: compreendendo a retroalimentação colaborativa de currículo**

Como apresentamos nos apêndices VII e VIII, muitas das demandas dos discentes identificadas a partir dos dispositivos de geração da informações estavam incluídas nas propostas dos componentes curriculares, algumas de forma explícita e outras de forma tácita, na discussão anterior assinalamos algumas das ressonâncias mais relevantes para fazer os ajustes que consideramos relevantes em cada uma das propostas curriculares. No contraste, dos diferentes contextos tanto o Brasileiro (componentes curriculares 1 e 2) e o Colombiano (componentes curriculares 3 e 4) apresentamos casos específicos, mas que na prática dos professores de educação universitária, se podem encontrar de forma geral na implementação dos componentes curriculares, e que através das ressonâncias e os atos de currículo *in situ* nos ajudaram a perspectivar estas situações e a refletir sobre alguns paradoxos, similitudes, contradições, traições que nos permitiram caracterizar e compreender a retroalimentação colaborativa de currículo como veremos nas seguintes discussões.

### **6.3 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 permitiu identificar a partir dos dispositivos: Atividade colaborativa 2: SCAMPER e das cartas experienciais, alguns atos de currículo presentes nas ressonâncias das experiências dos discentes, que permaneciam na opacidade e que conseguimos resgatar, para refletir sobre suas implicações para a formação no diálogo com as propostas dos componentes curriculares pesquisados.

Neste ponto é preciso fazer um parêntesis para dizer que na hermenêutica da pesquisa, compreendemos que, as ressonâncias não necessariamente são atos de currículo, mas elas podem virar atos de currículo, isto porque conforme as ideias recolhidas nos grupos focais e nas cartas experiências, dispositivos generativos da informação que condensam as experiências dos discentes, pudemos perceber que, por exemplo a potência das ressonâncias nas atividades colaborativas 1 e 3 era diferente da atividade colaborativa 2 e das cartas experienciais.

Nas primeiras, essas ideias que chamamos de ressonâncias, nem sempre se apresentam de forma “clara, nem coerente, ou objetiva”; mas está aparente “fraqueza” nas atividades colaborativas 1 e 3 nós permitiu visualizar alguns atos de currículo que estavam na opacidade, além disso como veremos mais avante na discussão sobre as características das ressonâncias, o objetivo destas atividades era que os discentes colocaram suas ideias de forma livre, mas intencionada às perguntas feitas sem preocupa-se porque estas estivessem muito estruturadas, ou seja, o importante nestas atividades era a criatividade.

Por isto, cientes da intencionalidade generativa que provocaram os diferentes dispositivos implementados, nos permitimos fazer uma distinção entre as ressonâncias, compreendidas como, ideias generativas intencionada à reflexão sobre o processo formativo e o currículo, mas que precisavam ser aprofundadas para poder esclarecer como elas podiam “interferir” num possível ajuste curricular, e os atos de currículo presentes nas experiências dos discentes. Da mesma forma, também percebemos que as ressonâncias podem, virar um ato de currículo, seja como conteúdo, atividade ou avaliação (categorias macro pensadas por nós para situar as diferentes ressonâncias), depois de um processo de reflexão, esclarecimento e aprofundamento da sua intencionalidade e implicação para com o processo formativo.

Por outra parte, na atividade colaborativa 2 e nas cartas experiências, onde os discentes deviam fazer uma reflexão sobre a suas experiências, encontramos ressonâncias mais claras, mais estruturadas, no sentido que permitiam visualizar facilmente a sua ligação ou crítica à proposta curricular, daí que devemos apresentar estas ressonâncias como atos de currículo in situ. Apoiados nas experiências e nas narrativas dos discentes e docentes como atores curriculantes, nos autorizamos para apresentar este achado que de fato mais avante “RUBY”, uma das professoras participantes também reflete e nos chama a atenção, fazendo-nos repensar esta situação onde realmente existe uma diferença entre as ressonâncias que são mais difusas, gerais, e difíceis de situar nas propostas curriculares, e os atos de currículo que aparecem de forma mais explícita.

Outra particularidade que foi encontrada nestes dois dispositivos é que além das categorias: conteúdos, atividades e avaliação, emergiu com potência uma outra: “Insights sobre a prática pedagógica”, ou seja compreensões diversas que os discentes tinham e que narravam através dos dispositivos antes mencionados; agora é claro que as categorias macro: conteúdos, atividades e avaliação, estão cheias de insights, mas os que colocamos nesta nova categoria correspondem a narrativas que não encaixavam dentro dessas três categorias, por isto, aparece aqui como uma categoria emergente nestes dispositivos, que foi relevante para mostrar os atos de currículo presentes nas experiências dos discentes, e que associamos à prática pedagógica.

É importante frisar, sobre a questão de que nas três categorias principais na prática muitas vezes estão misturadas, ou seja, as atividades por exemplo fazem parte da avaliação, ou os conteúdos precisam para seu desenvolvimento de alguma atividade; por isto, para não criar subcategorias mistas, decidimos tomar em conta a intencionalidade principal de cada ressonância e assim situá-la em uma categoria específica.

Voltando a discussão, na seguinte tabela, apresenta-se o detalhe da sistematização do total das ressonâncias, correspondentes a atividade colaborativa 2 e às cartas experienciais; de onde se partiu para realizar os seguintes análises:

**Tabela 13: ressonâncias analisadas AC-2 e CED por categoria**

<b>Categoria</b>	<b>Atividade colaborativa 2: SCAMPER</b>	<b>Cartas experienciais dos discentes</b>	<b>Total ressonâncias analisadas</b>
<b>Conteúdos</b>	24	74	<b>98</b>
<b>Atividades</b>	56	48	<b>104</b>
<b>Avaliação</b>	8	65	<b>73</b>
<b>Insight</b>	22	56	<b>78</b>
<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>243</b>	<b>353</b>

**Figura 20: Detalhe Ressonâncias por Categoria AC-2 e CED**



Tivemos como referência as 353 ressonâncias, 110 delas provenientes do SCAMPER, e 243 das cartas experienciais; no SCAMPER apresentamos as categorias que foram escolhidas para sua implementação: Acrescentar, Substituir/eliminar, Pensar em outros usos e observações; isto para acompanhar a reflexão particular de cada análise. Tomamos algumas das ressonâncias presentes nos dois dispositivos utilizados para exemplificar, mas tomando em conta as singularidades dos quatro componentes curriculares, nas reflexões foram pensadas às implicações destas sobre o currículo de forma projetiva.

### 6.1.1 Sobre os Conteúdos

Tanto o SCAMPER como as cartas experienciais, nos permitiram encontrar atos de currículo *in situ* desde a percepção dos discentes, e com isto 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 CC 1, AC-2, se propõe Substituir/Eliminar o conteúdo: “Algumas questões macro da educação infantil, por questões específicas, referente a faixa etária da infância” (Cód. 009); isto tomando em conta que os discentes tem um componente curricular prévio, onde estudam estas questões, por isso acham mais interessante

neste componente curricular aprofundar em questões específicas da faixa etária. Nos CC 2, 3 e 4, AC-2, se propõe Acrescentar, ou seja, incluir estes conteúdos que segundo os discentes faltaram no componente curricular, no caso do CC 2, AC-2, são: “Atividades avaliativas com o uso da tecnologia” (Cód. 002), isto tomando em conta a relevância das TIC no campo educativo, este conteúdo pode ser inserido facilmente no tema de Instrumentos e modos de avaliar onde se identificam diferentes estratégias.

No CC 3, AC-2, se pede: “Abordar com maior profundidade os grupos étnicos” (Cód. 004), este 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 propõe: “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 este grupo populacional, mas tomando em conta a diversidade de contextos, esta 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; este 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.

Nas cartas experienciais, se apresentam 4 narrativas onde os estudantes refletem sobre a importância dos conteúdos para sua formação como futuros profissionais da educação, no CC 1, CED, o estudante encontra 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 deste 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 este componente curricular é optativo, é “uma matéria que aborda um conteúdo extremamente necessário para a formação do professor em sua graduação” (Cód. 004).

No CC 3, CED, o estudante considera que o tema das populações vulneráveis: “estão presentes na cotidianidade e realidade de todos, não somos alheios às problemáticas que ainda existem na sociedade” (Cód. 026) por isso considera que é pertinente incluir este tipo de conteúdos dentro da formação dos professores. Por último no CC 4, CED, com relação ao tema da socialização primeira e secundária o discente se encontra satisfeito pelo interesse que o componente curricular tem despertado nele, devido a que “tenho aprendido e construído saberes do que ainda não tenha noção” (Cód. 015), contribuindo dessa forma a sensibilizar e refinar o olhar como sujeito de conhecimento do social onde estão inseridos os sujeitos o que é fundamental para os professores que devem lidar em sala de aula com diferentes situações que tem como ponto de referência o contexto social.

### **6.1.2 Sobre as Atividades**

Alguns dos atos de currículo *in situ*, que identificamos nas narrativas dos discentes mostram com relação às atividades que estas no caso do SCAMPER deveriam se Substituir/Eliminar, Pensar em Outros usos e também aparece uma observação:

No CC 1, AC-2, os discentes mencionam que há: “Excesso de textos” e acrescentam que: “É preciso tempo para o amadurecimento das ideias” (Cód. 008), conforme à proposta metodológica do componente curricular, as leituras deviam ser estudadas previamente pelos estudantes para serem discutidas em sala, para desta forma no diálogo dos diferentes olhares e pensares dos estudantes se criaram e recriaram reflexões ao redor do tema; é nesse momento onde as ideias deviam ser discutidas, amadurecidas e refinadas.

Agora com relação ao excesso de textos, ao nosso parecer neste 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 na

maioria do tempo iam ter aulas de práticas sem precisar de ler; esta questão deve ser revista, esclarecida e reforçada ainda mais no momento da apresentação do plano do componente curricular e ao longo da disciplina, conscientizando aos discentes sobre a ligação entre teoria-prática e prática-teoria característica da educação universitária e da formação profissional.

No CC 2, AC-2, 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), nesta 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 esta questão o tempo foi o que levou a que a professora, utilizara a estratégia de sugerir alguns critérios; mas mesmo assim foi o grupo que devia 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 à turma e colocar um referente, isto agiliza a realização do exercício, neste caso a professora a nosso parecer fez uma escolha certa.

No CC 3, AC-2, as discentes propõem em relação às exposições: “Ampliar as estratégias, ser complementadas pela docente, que incluam experiências reais” (Cód. 009), nesta retroalimentação vemos que a proposta é complementar, ou seja, o que fariam desde sua percepção as discentes para que incluindo esta proposta fosse melhor à que já se tinha; na prática docente este tipo de sugestões são muito bem vindas, porque permitem ao professor enxergar outras possibilidades dentro daquilo que já faz.

Já no CC 4, AC-2, as discentes colocam: “Replantar as metodologias cada semestre” (Cód. 029), isto porque segundo alguns dos relatos encontrados a professora utiliza quase as mesmas metodologias cada semestre, especificamente na avaliação realizada, esta foi uma queixa constante, mesmo que esta 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 onde o estudante esteja repetindo o componente curricular encontrara que há coisas que já experimentou, do contrário, a professora está implementado uma estratégia que desde sua experiência é boa para a formação dos estudantes. Agora 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 esta sugestão das discentes tomada desde a lógica da retroalimentação colaborativa com certeza as maestras implicadas faram as mudanças sempre que for pertinente.

Nas cartas experienciais, encontramos que nas narrativas dos CC 1, 2 e 4, os discentes refletem sobre a importância das atividades para a apropriação do conhecimento e a mobilização da aprendizagem neles mesmos e nas crianças; no caso do CC 1, CED, o estudante reflete: “através das oficinas pude perceber o interesse das crianças em participar, em aprender” (Cód. 070), no CC 2, CED,: “eu não sabia fazer barema, achei maravilhoso, aprender a utilizar os critérios de avaliação” (Cód. 035), e no CC 4, CED,: “a estratégia, metódica, dinâmica da aula foi adequada, permite não só escutar a postura do professor, mas também construir entre pares e docente” (Cód. 031). No CC 3, CED, a discente frisa sobre a questão de que “é importante que de maneira transversal e constante tanto a docente como as estudantes tenham um papel ativo no desenvolvimento das temáticas” (Cód. 057), isto porque por exemplo na atividade das apresentações a professora fez poucas intervenções. A intencionalidade das apresentações tinha como objetivo que as estudantes se apropriaram de um tema e fizeram uma apresentação às outras estudantes; para desta forma fazer uma aproximação com diferentes conteúdos. Aqui eram as estudantes que deviam desde sua capacidade criativa apresentar o tema à turma, mesmo que a professora possa fazer alguns aportes, não era o objetivo que a professora fizera uma apresentação sobre o que as estudantes já haviam apresentado. Para esta atividade foram realizadas assessorias prévias, onde a professora deu algumas orientações; aqui também é preciso reconhecer que o professor não é o único que tem o conhecimento, e nesses termos esta é uma construção do coletivo, com os acertos, erros, contradições, etc. além disso, as mesmas estudantes podiam interatuar a partir das suas experiências, se alguma

tinha dúvidas ou quisesse aprofundar em algum aspecto, havia espaço de diálogo e esclarecimento, onde as responsáveis de apresentar o tema deviam dar resposta ou a professora quando for necessário, fez também algumas intervenções.

### **6.1.3 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-2, será analisada junto com as cartas experienciais mais avante; no CC 3, AC-2, encontramos que as discentes pensam que: “fez falta retroalimentação sobre o trabalhado pelas estudantes” (Cód. 021), sobre isto, mesmo que a professora possa socializar os resultados das atividades feitas, os estudantes também podem pedir à professora esta 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 esclareceram suas dúvidas com o grupo que estava fazendo a apresentação, no caso que não conseguira resolve-las a professora apoiaria como se fez em alguns casos.

No CC 1, AC-2, os discentes consideram que a avaliação deveria ser: “escrita e com consulta” (Cód. 010), isto 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 esta 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 as estudantes vivenciam seu processo formativo e questiona a demanda feita à professora de repassar os conteúdos que já foram vistos, devido a que “já não estão frescos”;

conforme a sua narrativa os discentes devem-se apropriar dos conteúdos e assim recriar seu próprio conhecimento independentemente que estes entrem numa temática para uma prova ou não, desta 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 classificatórios, assumindo uma função comparativa entre o aluno excelente e o aluno fraco, e assim negando as relações dinâmicas necessárias a construção do conhecimento (Cód. 037).

Nesta mesma via, no CC 2, CED, o discente reflete sobre a importância de avaliar corretamente, para ele, isto:

Está interligada a fatores de autoavaliação, permitindo que haja discussão, consenso, avaliando as necessidades e aplicando conteúdos coerentes, levando a pensar qual a melhor forma para que haja aprendizado? Análisar individualmente o contexto e necessidade de cada indivíduo sem reduzir, diminuir o aluno. Identificar situações, promover as mudanças sem perder o foco principal, que é o aprendizado (Cód. 034).

Em relação à avaliação, sabemos que é um tema onde é difícil de ter consensos, porém, há diferentes estratégias além das memorísticas; por exemplo: nos quatro componentes curriculares, os estudantes coincidem 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 neste caso, ligadas às etnociências, onde 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 ao 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), viver a avaliação como práxis (Borba, 2003).

#### 6.1.4 Os Insights sobre a prática pedagógica

Como mencionamos anteriormente esta 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 a importância dos componentes curriculares para seu processo formativo; no CC 1, AC-2, os discentes colocam: “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-2, mencionam que: “Todos os temas abordados na disciplina são de vital importância em nossa labor docente, por isto não eliminaria nada” (Cód. 006), e no CC 4, AC-2, dizem: “a disciplina foi boa, enriquecedora e apporto ao meu processo de formação como professoras” (Cód. 027), nestes 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 isto 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 onde 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 de 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 com a prática pedagógica das professoras participantes da pesquisa, no CC 2, CED, por exemplo, o discente coloca:

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 onde tem um conhecimento que não é absoluto e que de fato deve ser complementado na dialética de saberes com os outros atores curriculantes. Por outro, lado está narrativa nos mostra novamente como é responsabilidade dos professores contribuir na mudança da realidade da prática pedagógica; neste sentido as narrativas dos CC 3 e 4, CED, nos mostram como essa responsabilidade do professor deve levá-lo á:

Geração de novas práticas e formas de interação entre as crianças e os adultos, aonde este último más 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 si 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 curriculantes são os mobilizadores da dinâmica ensino-aprendizagem.

#### **6.1.4.1 Elogios**

No processo de sistematização, entre as narrativas dos dois dispositivos analisados, encontramos muitos elogios que apresentamos como uma subcategoria emergente nos insights, a seguir apresentamos alguns exemplos:

Do SCAMPER, apresentamos quatro elogios presentes nas observações, em elas se frisa sobre a importância do processo formativo para a formação, no CC 1,

AC-2, o discente conseguiu “aprender muitas coisas das quais não tinha ideia que existia” (Cód. 024), mesmo que nos CC 3 e 4, AC-2, onde de forma geral os componentes curriculares foram importantes e “enriquecedor e apporto ao processo de formação como professoras” (CC 4, AC-2, Cód. 027) e onde “Todos os temas abordados na disciplina são de vital importância em nossa labor docente, por isto não eliminaria nada” (CC 3, AC-2, Cód. 006). No CC 2, AC-2, os discentes concluem que, o componente curricular: “Deveria ser componente obrigatório, diante à importância para os licenciandos” (Cód. 028), tanto no SCAMPER como nas Cartas Experienciais os discentes expressam esta mesma questão, ou seja, que este componente deveria ser obrigatório é não somente optativo tomando em conta sua importância para a formação; isto pode gerar a longo prazo uma mudança nos currículos dessas licenciaturas, ao levar esta demanda surgida desde as experiências discentes e que pode e deveria alterar as atuais propostas curriculares onde ainda é um componente curricular optativo.

Por último, nas cartas experienciais através das suas narrativas, os discentes expressam, no CC 1, CED:

Enquanto a professora “ESMERALDA”, é uma excelente profissional, sempre está preocupada de fato com o aprendizado de seus alunos, e aciona diversas ferramentas para promover e facilitar uma formação qualificada (Cód. 021).

Da mesma forma no CC 4, CED, a discente reflete: “Se eu fosse professora desenvolveria a aula da mesma maneira” (Cód. 016), o que mostra conformidade com a professora e suas estratégias; no CC 2, CED, se faz referência ao contexto acadêmico do componente curricular tomando em conta a dinâmica da sala criada pelos atores curriculares (discentes-professora), segundo o discente:

É uma participativa satisfação estar presente num contexto avaliativo acadêmico onde este componente (avaliação da aprendizagem) está contribuindo significativamente para o meu processo formativo como docente (Cód. 010).

Os elogios da prática pedagógica nos mostram uma outra possibilidade da retroalimentação colaborativa de currículo onde as ressonâncias das experiências discentes nos deixam ver a relevância das itinerâncias das propostas dos

componentes curriculares e as ações das professoras implicadas na formação dos futuros professores em dois contextos universitários latino-americanos.

#### **6.4 Características das ressonâncias criadas a partir da experiência dos atores curriculantes**

Sobre as ressonâncias temos que dizer que elas nem sempre são claras, nem coerentes, ou objetivas; a intenção principal era identificar todos aqueles atos de currículo que estão na opacidade, ou seja que não são reconhecidos de forma explícita, além disso as atividades colaborativas foram utilizadas nos grupos focais com o tempo limitado, porém, incentivou-se sempre que os participantes pensassem de forma criativa sem a preocupação de que a informação criada estivesse conforme as demandas instituídas. Mas por outro lado, as ressonâncias carregam a força do desejo e as experiências dos discentes, por isso a potência reveladora que trazem para a cena curricular através do reconhecimento destes atos de currículo sempre presentes, mas quase sempre jogados fora, tratados com um epifenômeno do processo formativo, mas nesta pesquisa consideramos a potência e alteridade deles para ajustar as propostas curriculares e nessa via melhorar a qualidade do ensino, do aprendizagem, da experiência formativa, da prática pedagógica e do currículo.

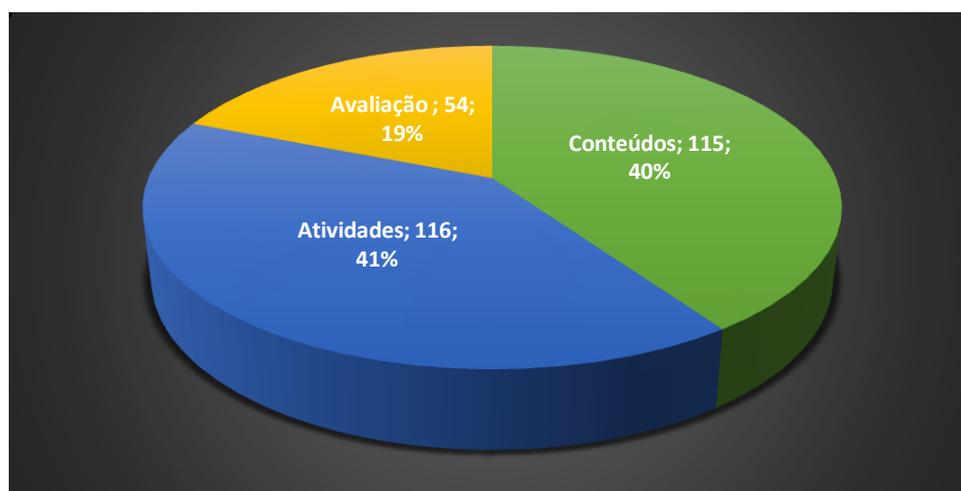
Como apresentamos anteriormente, pensamos os grupos focais para refletir sobre as categorias macro: conteúdos, atividades e avaliação, que nos permitiram situar as ressonâncias de forma sistemática no currículo. A informação recolhida nos grupos focais através das atividades colaborativas 1 (sobre as expectativas) e da atividade colaborativa 3 (sobre o currículo ideal), foi sistematizada e a partir das ressonâncias, das experiências dos discentes se fez um encontro com cada uma das professoras orientadoras participantes da pesquisa para retroalimentar à proposta dos componentes curriculares, utilizando a atividade colaborativa 4 e 5 análises intercristico das ressonâncias, onde cartografamos àquelas ressonâncias e atos de currículo presentes ou não, nos componentes curriculares pesquisados.

Depois de uma primeira análise da informação identificamos que as ressonâncias resultado dos diferentes dispositivos utilizados, podem ser caracterizadas em três tipos: aquelas incluídas no currículo de maneira explícita, as incluídas de maneira implícita e as não incluídas no currículo. Nas tabelas e figuras a seguir apresenta-se o detalhe da sistematização das ressonâncias correspondentes as atividades colaborativas 1 e 3 utilizadas no exercício de retroalimentação colaborativa proposto para as atividades colaborativas 4 e 5. A tabela 15 mostra o detalhe das categorias, conteúdos, atividades e avaliação e a tabela 16 os tipos de ressonâncias.

**Tabela 14: ressonâncias analisadas AC-1 e AC-3 por categoria**

<b>Categoria</b>	<b>Atividade colaborativa 1: chuva de ideias</b>	<b>Atividade colaborativa 3: Jogo de rol</b>	<b>Total Ressonâncias Analisadas</b>
<b>Conteúdos</b>	39	76	<b>115</b>
<b>Atividades</b>	53	63	<b>116</b>
<b>Avaliação</b>	39	15	<b>54</b>
<b>Total</b>	<b>131</b>	<b>154</b>	<b>285</b>

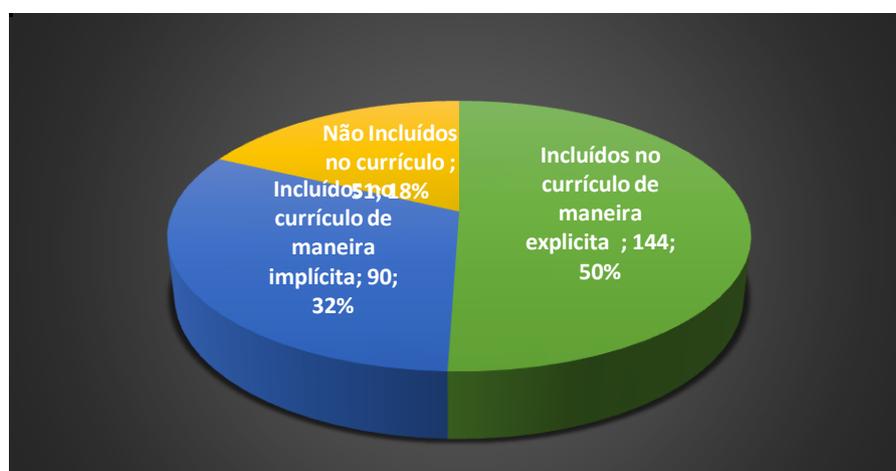
**Figura 21: detalhe ressonâncias por categoria AC-1 e AC-3**



**Tabela 15: ressonâncias analisadas AC-1 e AC-3 por tipo de ressonância**

Ressonâncias	Atividade colaborativa 1: chuva de ideias	Atividade colaborativa 3: Jogo de rol	Total ressonâncias analisadas
Incluídos no currículo de maneira explícita	70	75	144
Incluídos no currículo de maneira implícita	44	45	90
Não incluídas no currículo	17	34	51
<b>Total</b>	<b>131</b>	<b>154</b>	<b>285</b>

**Figura 22: detalhe por tipo de ressonância AC-1 e AC-3**



Conforme mostram nas tabelas e gráficos anteriores, tivemos como referência as 285 ressonâncias; 131 resultado da Atividade colaborativa 1, e 154 da Atividade colaborativa 3. Na hermenêutica das análises tomamos algumas das ressonâncias para exemplificar as suas características.

### **6.2.1 Ressonâncias explícitas**

Este tipo de ressonâncias são aquelas que aparecem explicitamente, tanto na proposta do componente curricular utilizado pelas professoras como nas ressonâncias dos discentes, identificadas no resultado das atividades colaborativas 1 e 3. Estas ressonâncias são fáceis de cartografar, porque aparecem enunciadas quase literalmente como conteúdos, atividades ou formas de avaliação que devem estar presentes nos componentes curriculares.

Mesmo que estejam presentes neste CC, as ressonâncias nem sempre são exatas, por exemplo, no CC 1, AC-4 no currículo aparece: “Organização em equipe para a realização do projeto” (PCC-1), e dentro das ressonâncias se encontra: “Atividades em grupo” (CC 1, AC-1, Cód. 007); igualmente no CC 2, AC-5, o conteúdo: “Diretrizes dos Sistemas de Avaliação como ANA, PROVA BRASIL, ENEM, ENADE e Provinhas Estaduais e Municipais. Análise de provas nacionais (utilização de slides e material impresso)” (PCC-2), e os estudantes proponham: “Exames nacionais” (Cód. 010), como um dos conteúdos de relevância dentro da proposta curricular ideal.

Outra questão com este tipo de ressonâncias é que às vezes elas também não são muito específicas, aliás, é fácil situá-las dentro da proposta curricular como o caso que aparece no CC 3, AC-4, onde se propõe como um dos conteúdos: “a cultura e a relação com seus processos de inclusão Segregação e exclusão” (PCC-3), e nas ressonâncias dos estudantes estes temas são citados como: “Cultura” (CC 3, AC-1, Cód. 003) Exclusão” (CC 3, AC-1, Cód. 004). No CC 4, AC-5, aparece como conteúdo: “o conceito de socialização desde diferentes perspectivas” (PCC-4), enquanto os estudantes colocam: “Contextos socializadores” (Cód. 001).

Por último, no processo de cartografar as ressonâncias, algumas delas apareciam no currículo como atividade, como se apresenta no CC 2, AC-4, “Avaliação utilizando a ficha impressa com os critérios avaliativos” (PCC-2), mas nas ressonâncias dos estudantes apareceu como forma de avaliação: “Avaliação justa ao barema” (Cód. 024), apresentando o barema. No CC 3, AC-5, se faz uma atividade de assessoria para apresentar diferentes temas, como: “População LGTBI, crianças moradores de rua e situação de rua, e crianças em proteção” (PCC-3), mas os discentes propuseram estes como conteúdos: “Grupos vulneráveis (LGBTI, proteção, adoção, trabalhadores, ...)” (Cód. 004), nos autorizamos para trocar essa intencionalidade tomando em conta a proposta do componente curricular implementado, devido que a ressonância aparecia explícita nas propostas dos discentes, porém, intencionada de outra forma; isto, nos permite refletir sobre a questão de que os conteúdos eleitos como formativos são dinâmicos, ou seja, eles podem ser transformados, e recriados dependendo da intencionalidade pedagógica ou transposição didática, permitindo outras possibilidades de pensar as propostas curriculares.

### **6.2.2 Ressonâncias implícitas**

O segundo tipo, são as ressonâncias que não estão explicitamente nomeadas dentro do currículo, mas de forma tácita, foram trabalhadas na implementação da proposta do componente curricular. Para poder cartografar estas ressonâncias foi preciso utilizar as notas do diário de campo, realizadas pelo pesquisador durante a sua implicação do trabalho de campo, além disso, o exercício colaborativo feito com as professoras ofereceu apoio para cartografar estas ressonâncias. Aqui apresenta-se uma dicotomia, porque algumas das ressonâncias dos discentes foram expressadas nos grupos focais de forma explícita no currículo, mas, elas só estão presentes de forma tácita, nas propostas implementadas nos componentes curriculares pesquisados.

Sobre isto, pensamos que para o processo de retroalimentação colaborativa, estas ressonâncias em contraste com a proposta curricular implementada, podem ajudar a visibilizar alguns temas que estão na opacidade, ou seja, que são importantes, mas, não se contemplam de forma explícita. Algumas das razões

podem ser o tempo que muitas vezes é limitado para aprofundar em alguns conteúdos, outra causa pode ser a relevância com que estas ressonâncias são abordadas, pois ao considerar outras mais importantes, estas terminam sendo abordadas de forma tácita ou transversal. A seguir apresentam-se alguns exemplos.

Devido a “falta de objetividade” no enunciado de algumas destas ressonâncias, estas são mais difíceis de cartografar aparecendo na categoria que chamamos de ressonâncias implícitas, mas está *falta de clareza, objetividade ou opacidade*, não é algo ruim, porque como mencionamos anteriormente no processo da heurística, da utilização das atividades colaborativas, a criatividade é o fundamental. Mesmo assim, foi possível relacionar e cartografar estas ressonâncias no contraste entre a proposta do componente curricular utilizada pelas professoras e as propostas dos discentes criadas a partir das atividades colaborativas 1 e 3.

Nesta categoria, também encontramos ressonâncias que não são muito claras, mais a diferença das ressonâncias explícitas, estas são muito mais gerais, por isto tivemos que refletir sobre a intencionalidade da narrativa dos discentes no momento de propô-las, por exemplo no CC 1, AC-4, encontramos como atividade: “Oficina pedagógica: O que trabalhar com crianças da creche e da pré-escola?. Experiências e linguagens no currículo da creche e da pré-escola: fotografia/cinema/teatro/dança/corpo-movimento” (PCC-1). A ressonância associada a esta atividade é: “Lúdica” (Cód. 025), isto porque estudaram-se diferentes propostas implementadas na creche e pré-escola relacionadas com esta ressonância. No CC 2, AC-5, aparece como atividade:

Instrumentos e modos de avaliar: prova (escrita, oral, objetiva, dissertativa), trabalho de pesquisa, seminário, debate, relatório, observação, peça de teatro, produção de texto, produção artística, experimento, feira de conhecimentos. - Oficina de Análise e comentário de provas. Como construir provas enquanto instrumento avaliativo (PCC-2).

A ressonância associada a esta atividade é: “Propostas inovadoras na avaliação” (Cód. 021), nas diferentes propostas abordadas identificam-se de forma tácita algumas propostas inovadoras.

Dentro deste tipo, encontramos também algumas ressonâncias que ao contrasta-las com os conteúdos da proposta curricular implementada, podem ser associadas ou de fato, são complementárias, neste caso vemos no CC 3, AC-4, o

conteúdo: “as assessorias Menores infratores, Adiciones às tecnologias, crianças trabalhadoras” (PCC-3), e nas ressonâncias situamos: “Estratégias para trabalhar com as populações com deficiências” (Cód. 008), neste caso fazendo referências as necessidades educativas especiais. No CC 4, AC-5, o conteúdo abordado é: “¿Como constroem o conhecimento social as crianças na escola?” (PCC-4), e nas ressonâncias achamos: “Problemas ao redor da noção de infância” (Cód. 021), no desenvolvimento do tema foram trabalhadas algumas questões relacionadas ao redor da noção da infância, mas sua abordagem não foi tão abrangente como se coloca na proposta feita pelas discentes.

### **6.2.3 Ressonâncias não incluídas**

Um terceiro grupo são aquelas ressonâncias que não foram incluídas nas propostas dos componentes curriculares, depois das análises feitas pelas professoras, argumentando o porquê este grupo de ressonâncias não são pertinentes e porque foram rejeitadas. Apresentam-se alguns exemplos e a argumentação expressada pelas professoras no exercício de retroalimentação colaborativa feito com ajuda das atividades colaborativas 4 e 5.

Algumas das ressonâncias que ficaram neste grupo, não são contempladas pela proposta do componente curricular e nem fazem parte das discussões que se pretendem desenvolver nela, como exemplo no CC 4, AC-5, apresenta-se a ressonância: “Cartografias” (Cód. 040) como atividade, porém, a professora não acha que estas sejam pertinentes para ser introduzidas na proposta do componente curricular porque: “sem formação epistémica em pesquisa, se faria uma atividade superficial” (Cód. 040), ou seja, este é um dispositivo de pesquisa que precisa de uma formação específica para ser utilizado, por isso, e tomando em conta que há outras estratégias não é usado na proposta deste componente curricular.

Aqui encontramos as ressonâncias que são opostas ao que se pretendia refletir no componente curricular, no CC 2, AC-4, se propõem: “Técnicas de avaliar sem que o aluno saiba que está sendo avaliado” (Cód. 057), a justificativa para não incluí-la no currículo é porque segundo a professora: “Não reforçamos essa ideia. Nós combatemos, pois os alunos precisam saber e até construir os critérios pelos quais serão avaliados” (Cód. 057), conforme ao anterior, no componente curricular,

há elementos que permitiam aos estudantes conhecer as diferentes formas de avaliar e ser avaliados, mas, de forma nenhuma se pretende avaliar sem que o estudante saiba que está sendo avaliado como foi colocado na ressonância, isto faz que ela não seja incluída na retroalimentação do currículo; porém abre uma reflexão importante para de forma explícita refletir sobre esta questão com os estudantes.

Outro tipo de ressonâncias que encontramos neste grupo, são as que fazem parte dos conteúdos de outro componente curricular, como é o caso apresentado no CC 2, AC-5, onde aparece a ressonância: “Avaliação da aprendizagem de pessoas com necessidades educativas especiais” (Cód. 029), na justificativa da professora, encontramos:

Não destacamos atividades avaliativas específicas para o (a) educando (a) da educação especial e inclusiva neste semestre 2016.2, mas já foi pensado e acrescentado no atual semestre 2017.1 em conjunto com a professora da área (Cód. 029)

Neste caso, a ressonâncias não está incluída dentro da proposta do componente curricular porque os estudantes já tem um componente curricular específico para esta área; aqui vemos como esta ressonância não incluída faz com que a professora entre em diálogo com uma colega de outro componente curricular e proponha este conteúdo considerado relevante para os discentes.

Há algumas ressonâncias que não podem ser efetivadas no currículo devido a dificuldades logísticas, no CC 3, AC-5, encontramos como proposta do currículo ideal a ser realizado: “Saídas (5 saídas a diversos espaços implementando os planejamentos)” (Cód. 041), a dificuldade logística se justifica assim: “5 saídas são difíceis tanto pelas dinâmicas dos centros e dos contextos incluso, ademais a isto se acrescentam os horários acadêmicos das estudantes que variam na universidade” (Cód. 041), e até podemos acrescentar que tomando em conta que os estudantes tem outros componentes curriculares, estágios, e micro práticas, nós faz concluir que propor 5 saídas de campo é difícil, porque estas muitas vezes duram mais das 2 ou 4 horas de carga horária do componente, e muitas vezes implicam deslocamentos aos lugares, inviabilizando a possibilidade de fazer 5 saídas num componente curricular só, além dos recursos econômicos, precisaríamos que os estudantes tivessem dedicação de tempo completo, e isto, é muito difícil tomando em conta a situação dos dois contextos pesquisados. Mesmo assim, num dos componentes

curriculares pesquisados, foi realizada uma saída de campo, em outro duas saídas, e uma micro prática em outro.

Encontramos também, algumas ressonâncias que embora não sejam contempladas para retroalimentar o currículo, podem ser utilizadas pelos estudantes como é o caso da ressonância: “Organizadores gráficos” (CC 4, AC-4, Cód. 038), proposta como atividade, sobre ela uma das professoras reflete:

É uma ferramenta técnica que podem utilizar as estudantes nos seus informes mas, da mesma forma devem desenvolver seus conteúdos. Eles se usam como ----- temática mais não interessa como objetivo (Cód. 038).

Neste sentido os estudantes podem utilizar os organizadores gráficos dentro das suas técnicas de estudo, como forma de mediação no processo de aprendizagem; mesmo que eles não sejam implementados de forma explícita nem implícita na proposta do componente curricular.

Por último, chamaram a atenção algumas as ressonâncias do CC 1, que apontam a: “Aulas mais dinâmicas” (AC-5, CC 1, Cód. 036), sobre isto se argumenta:

Notou-se pouca ou nenhuma leitura, muito uso de celular, muitas faltas e saídas das aulas em horário de trabalho. Percebe-se que o estudante ainda tem dificuldades em se colocar como sujeitos principais do seu processo, demandando sempre ao professor todas e quaisquer estratégias e formulas de aprendizagem (Cód. 036)

Neste caso, para um currículo ideal os discentes propõem que as aulas sejam mais dinâmicas, mas, a professora fez uma retroalimentação sobre esta ressonância, refletindo que a dinâmicas das aulas não são só é responsabilidade do professor, são todos os atores curriculantes, os que dinamizam o encontro, para isto devem ir preparados para a aula, neste caso se propunham leituras prévias, onde os discentes conforme a metodologia do componente curricular deviam ter uma postura propositiva e dialógica.

Estas são algumas das características que na heurística da reflexão sobre as ressonâncias criadas a partir das experiências dos discentes pudemos reunir e que nos ajudaram, a partir do contraste e análises intercrito da experiência formativa, a ter uma visão ampla da retroalimentação colaborativa do currículo e as dinâmicas

formativas em que ela se apresenta visibilizando os acertos e a negatividade com que os discentes vivenciam o processo formativo, podendo com isto gerar alteridades que qualificam as experiências formativas dos componentes curriculares.

### **6.5 Dialogando com as experiências das professoras sobre o processo de retroalimentação colaborativa**

Nas cartas experiências feitas pelas professoras implicadas no processo de pesquisa podem-se identificar alguns atos de currículo -ressonâncias-, com os que se fez um contraste e um diálogo intercítico sobre o processo de retroalimentação colaborativa de currículo, a seguir apresentamos algumas dessas narrativas que desvelam o olhar-sentir-pensar das maestras envolvidas que como atrizes curriculantes, trouxeram seu olhar sensível sobre os atos de currículo que elas produzem e que foram expressados através da sua prática pedagógica, suas reflexões em ditas cartas e na participação da implementação das atividades colaborativas 4 e 5.

O nome correspondente a cada professora está representado por uma pedra preciosa, que simboliza a importância de cada uma para poder fazer esta pesquisa, conforme à tabela 12, os pseudônimos conforme ao componente curricular ao que pertencem são: CC 1 “ESMERALDA”, CC 2 “AMETISTA”, CC 3 “CRISTAL” e CC 4 “RUBI”, estas reflexões foram analisadas e agrupadas nas três discussões, a seguir:

#### **6.3.1 Sobre as ressonâncias dos discentes**

As ressonâncias criadas a partir das provocações propostas nos grupos focais (dinamizados pelas atividades colaborativas), que como vimos fazem parte explícita ou tácita das propostas curriculares, foram foco de reflexão das professoras, entre suas narrativas identificamos alguns atos de currículo, que permitiram fazer alguns ajustes as propostas dos componentes curriculares, destacando-se os seguintes:

A professora ESMERALDA, reviu os textos sobre práticas e rotinas na educação infantil, também “foi considerado a importância de explicar mais claramente o teor do componente curricular além de relacioná-lo com outros

componentes afins (componentes Educação Infantil e Estágio)” (CC 1, CEM, ESMERALDA, cód. 004), isto devido as demandas de que o componente curricular incluía mais atividades práticas, mas como está colocado no programa há uma “construção do conhecimento numa perspectiva crítica e teórico-prática” (PROGRAMA DO COMPONENTE CURRICULAR, 2016). Da mesma forma há outros componentes curriculares que contribuem por exemplo, a criação de brinquedos, que são pré-requisitos e que os seus aprendizados devem ser articulados aos objetivos deste componente curricular.

Por seu lado, AMETISTA, reflete sobre como as ressonâncias trouxeram importantes contribuições para ela ajustar sua prática docente fortalecendo a dinâmica do componente, entre as ressonâncias incorporadas à proposta curricular destaca “visitas a campo para saber como ocorre a prática avaliativa” (CC 2, CEM, AMETISTA, cód. 009), que não estavam contempladas na proposta curricular anterior.

Por último CRISTAL, considera que é fatível incluir as ressonâncias no currículo, devido a que podem-se identificar semelhanças ou complementariedade, entre a proposta do componente curricular e as ressonâncias criadas a partir das experiências dos estudantes, contribuindo com os objetivos do componente curricular; destaca entre as ressonâncias, a sugestão com relação à avaliação de: “utilizar outros instrumentos onde não se avalie de forma memorística” (CC 3, CEM, CRISTAL, cód. 003).

### **6.3.2 Sobre a retroalimentação colaborativa de currículo**

A participação das professoras no processo de retroalimentação colaborativa de currículo deu lugar para que elas refletiram sobre sua prática pedagógica, criando e recriando atos de currículo –ressonâncias- que como vimos na discussão anterior alteraram as propostas dos componentes curriculares, podendo encontrar acertos e alguns aspectos que deviam ser ajustados; isto tomando em conta a perspectiva dos discentes em diálogo intercultural com suas experiências.

No processo de implicação na pesquisa, ESMERALDA coloca: “pareceu-me muito interessante e essencial para a reflexão da prática educativa e curricular” (CC 1, CEM, ESMERALDA, cód. 001), ao momento de reconhecer as ressonâncias dos discentes ela identificou as que considerou mais pertinentes “e as que não concordava também –lhe- serviram para repensar a maneira de colocá-las nas aulas, para que se tornem mais explícitas e efetivas” (CC 1, CEM, ESMERALDA, cód. 006).

AMETISTA se sentiu entusiasmada quando teve acesso ao resultado, aos registros dos(as) alunos(as), para ela a possibilidade de diálogo intermediado por outra pessoa “alguém de fora”, permitiu fazer uma avaliação geral daquilo que foi desenvolvido, propiciado pela “retroalimentação colaborativa como forma de melhorar o processo” (CC 2, CEM, AMETISTA, cód. 012), vale mencionar que para AMETISTA avaliar é “um ato pedagógico (e também ato político) que envolve tomada de decisões que servem para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem” (CC 2, CEM, AMETISTA, 004).

Sobre a atividade colaborativa 1, onde se reconheceram as expectativas dos discentes RUBY reflete: “acho que aí começa a retroalimentação, e penso também que nenhum programa dos componentes curriculares deveria se apresentar nem as coordenações acadêmicas, nem aos estudantes antes desta atividade com o grupo” (CC 4, CEM, RUBY, 003).

Por outro lado CRISTAL reflete:

Ter em conta as vozes das estudantes tanto como as do pesquisador e da professora, todos a um mesmo nível, permitiu que as estudantes evidenciam que seus aportes beneficiam não só a dinâmica da aula, também do componente curricular, deixando elas elementos de melhora para as companheiras de outros semestres que ainda não tem matriculado o componente curricular (CC 3, CEM, CRISTAL, cód. 005)

Nesta mesma via RUBY coloca:

A retroalimentação de um currículo precisa da participação de todos os atores implicados, especialmente do professor e os estudantes, acho que o diálogo entre uns e outros é muito mais esclarecedor dos interesses, as motivações, y as necessidades dos sujeitos em formação, e do campo educativo disciplinar propriamente dito (CC 4, CEM, RUBY, cód. 021).

Estas narrativas nos mostram a pertinência da utilização das etnociências no campo educativo e visibilizam a potência do contraste intercultural das experiências dos atores curriculares propiciada pela retroalimentação colaborativa de currículo.

### 6.3.3 Algumas reflexões-considerações

No relatos das professoras se identificaram algumas considerações sobre o processo de retroalimentação colaborativa, CRISTAL por exemplo, reflete sobre a importância deste processo enquanto permite:

Que todos os atores que estamos no campo da formação docente, nos repensemos o que fazemos, para evidenciar em que estamos e como estamos e poder assim desaprender muitas ações que pelas dinâmicas universitárias achamos que estamos fazendo bem (CC 3, CEM, CRISTAL, cód. 006).

ESMERALDA, destaca que o processo de retroalimentação colaborativa permitiu identificar algumas questões que os estudantes nem sempre verbalizam nem se posicionam sobre a sua formação, mesmo que por exemplo, ela faça no encerramento do componente curricular um diálogo aberto sobre os aprendizados do semestre para logo repensar sua prática; o que sim permitiu o processo de retroalimentação colaborativa do currículo realizado, somando “de maneira positiva as reflexões para melhoria do processo ensino-aprendizado” (CC 1, CEM, ESMERALDA, cód. 007).

Por último RUBY, faz uma série de reflexões importantes, que chamam a atenção sobre alguns aspectos; para ela, por exemplo, as estudantes devem ter muita mais clareza sobre os conteúdos, atividades, avaliação e aprendizagem; ademais acha que é preciso objetivar muito mais o processo de retroalimentação colaborativa do currículo, porque:

Observo ambiguidades nas expectativas e nas propostas, vejo que propõem o que as vezes recusam, parece que há coisas que propõem sem fazer nenhuma reflexão, e até parece que desconhecem de que se trata o que expõem, também há contradições (CC 4, CEM, RUBY, cód. 009).

Para ela ademais “Prever e observar o nível de formação e de conhecimentos do grupo com que se vai trabalhar pode ser importante na hora de analisar a objetividade e pertinência das expectativas que se planteiam” (CC 4, CEM, RUBY, cód. 006), isto porque no momento de analisar as ressonâncias ela encontra que as estudantes tem “muitas confusões segundo os resultados que observo e a experiência que tenho” (CC 4, CEM, RUBY, cód. 014). Segundo isto ter maior

clareza sobre os conteúdos, atividades, avaliação e aprendizagem fortaleceria a objetividade e a pertinência das ressonâncias criadas pelas discentes.

Mas cabe mencionar que na atividade colaborativa 1, o propósito era identificar as expectativas dos discentes sobre o componente curricular, por isto, as ressonâncias estão cheias de contradições, ambivalências e paradoxos; o propósito não era identificar ressonâncias objetivas, pelo contrário, era indagar por aqueles atos de currículo desprovidos de “conhecimento objetivo”, isto ademais porque os estudantes apenas iam a experienciar o componente curricular, e nesse diálogo encontrar ressonâncias que puderam ser incorporadas mesmo desde a falta de “conhecimento objetivo” dos discentes.

Diferente é o caso das atividades colaborativas 2 e 3, e das cartas experienciais onde os discentes já haviam experienciado o componente curricular e seu lugar já era diferente, por isso o objetivo no segundo grupo focal estava focado às experiências que os discentes tiveram e como podiam contribuir para fazer ajustes à proposta curricular.

As reflexões de RUBY, foram muito importantes para nós repensar que existe uma diferença entre as ressonâncias e os atos de currículo, como foi colocado anteriormente. Mas tomando a ideia de RUBY, na lógica da retroalimentação colaborativa, poderia ser incluída numa próxima experiência um momento de refinamento, esclarecimento e aprofundamento sobre a intenção das ressonâncias desde a perspectiva dos discentes, para isto poderiam ser utilizadas algumas das atividades colaborativas apresentadas no apartado teórico, como por exemplo, as que nomeamos como: “Validação das ressonâncias”, onde encontramos o SCAMPER, 6 chapéus para pensar, Futuro possível, ou outras atividades que se ajustam a este propósito.

## **6.6 Currículo VS didática**

No contraste da informação do SCAMPER e das cartas experiências, chama a atenção a grande diferença entre as ressonâncias criadas que tem a ver com os conteúdos e as atividades; na tabela 17 e na figura 22 apresentamos o total dessas ressonâncias e fazemos uma análise conforme à informação:

**Tabela 16: ressonâncias conteúdos e atividades das AC-2 e CED**

Dispositivo	Atividade colaborativa 2: SCAMPER		Cartas Experiências dos discentes	
	Conteúdo	Atividade	Conteúdo	Atividade
1	3	15	13	30
2	8	10	14	16
3	7	10	18	38
4	6	21	12	29
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>56</b>	<b>57</b>	<b>113</b>

**Figura 23: total conteúdos e atividades AC-2 e CED**



No caso do SCAMPER há 24 ressonâncias relacionadas aos conteúdos e 56 vinculadas com as atividades; nas cartas experiências encontramos 57 ressonâncias relacionadas aos conteúdos e 113 às atividades; o total dos dois dispositivos nos mostra 81 ressonâncias relacionadas aos conteúdos e 169 às atividades.

Na nossa análises das ressonâncias que tem relação aos conteúdos encontramos que estas, em termos gerais são percebidas pelos discentes como apropriados; isto se reforça de fato com algumas das observações e insights feitos pelos mesmos estudantes onde refletem sobre a importância dos conteúdos para a

formação; porem quando analisamos as atividades encontramos que além de ser mais do que das outras categorias, estas ressonâncias em sua maioria propõem mudanças enquanto as metodologias utilizadas, por exemplo, no SCAMPER encontramos as seguintes observações no CC 1, AC-2, “Os textos poderiam ser revistos” (Cód. 019), “Acho que deveria ter mais atividades relacionadas à pratica” (Cód. 020), e no CC 4, AC-2, “Dinamizar o processo de leitura dos textos” (Cód. 030); nos CC 2 e 3, se propõe Pensar em Outros usos, no CC 2, AC-2, encontramos: “Instrumentos de avaliação (poderia ser distribuído entre grupos)” (Cód. 016) e no CC 3, AC-2, “Exposições: Ampliar as estratégias, Ser complementadas pela docente, Que incluam experiências reais” (Cód. 009), podemos identificar claramente como estas ressonâncias apontam a mudar ou complementar as estratégias utilizadas pelas professoras nos diferentes componentes curriculares.

Igualmente nas cartas experiências encontramos, diferentes narrativas que mostram esta mesma situação, no CC 1, CED, o discentes refletem: “Além de pedir que os alunos façam a leitura previa de um texto para uma roda de conversa, pediria que os alunos fizessem um fichamento, um resumo, para avaliar os alunos pontuado” (Cód. 003), no CC 2, CED, “não me preocuparia tanto com o cronograma, se a discussão está sendo proveitosa” (Cód. 020), no CC 3, CED, “faria uma aula que exija mais consulta ou conhecer mais o que tem a ver com o tema isto não quer dizer mais trabalhos, quer dizer mais implicação com o tema” (Cód. 050), e no CC 4, CED, “seria produtivo estabelecer um conversa tório grupal para escutar outros pontos de vista e enriquecer o conhecimento” (Cód. 030).

Fazendo uma leitura desde a ótica da retroalimentação colaborativa de currículo, podemos concluir que o fato de que de forma explicita apareçam muitas mais ressonâncias relativas às atividades nos mostra que neste aspecto se devem fazer mais ajustes considerando as sugestões que os discentes propõem; por outra parte vemos que na pratica há muitas formas de apresentar os conteúdos, e que sempre neste aspecto vamos encontrar muitas mais sugestões devido a que nenhuma metodologia utilizada é 100% efetiva, porem podemos utilizar estratégias diversas que nos ajudem a fazer mediações pedagógicas (GUTIERREZ; PRIETO,

2007) que contribuam para que os discentes se apropriem dos conteúdos, minimizando a tensão entre currículo e didática que se fez explícito nos quatro componentes curriculares pesquisados e que evidenciamos a partir do exercício de retroalimentação colaborativa de currículo.

### **6.7 Retroalimentação colaborativa de currículo, uma possibilidade para criar etnocurrículos na perspectiva multirreferencial**

Tomando como referência as reflexões feitas por Macedo na suas obras: A teoria etnoconstitutiva de currículo (2016), etnocurrículo etnoaprendizagens (2015) e Ato de currículo e autonomia pedagógica (2013), e os achados desta pesquisa, encontramos que as experiências discentes, cartografadas através da retroalimentação colaborativa, oferece-nos a possibilidade de criar etnocurrículos, que conforme Macedo (2015; 2016) estão caracterizados por um conjunto de conhecimentos e atividades eleitas como formativas, construídos de forma relacional e intercriticamente, nesta pesquisa, através do:

Trabalho com os etnométodos dos atores sociais envolvidos nas escolhas e nas dinâmizações curriculares, suas implicações formativas a partir das bacias semânticas com as quais esses etnométodos se constituem; a descritibilidade/reflexibilidade/intelegibilidade/analísibilidade da razão prática dos atores sociais implicados no currículo (MACEDO, 2015, p.22)

Propiciamos a retroalimentação colaborativa dos currículos das disciplinas que foram foco das nossas análises, onde nos alinhamos com as pautas fundantes, colocadas por Macedo (2015) quando reflete sobre as implicações de um etnocurrículo, que deve estar pensado sobre uma perspectiva ética, política, cultural e pedagógica, onde os instituintes culturais presentes nele podem:

Organizar, portar, dinamizar, legitimar, alterar, transgredir, customizar, borrar, rasurar, complementar, trair, conceber/criar, e indexicalizar pautas curriculares e formativas pelas vias dos etnométodos curriculares dos diversos atores sócias implicados nas questões curriculares (MACEDO, 2015, p.24)

E que experiênciamos através dos diferentes dispositivos utilizados que nos permitiram fazer as análises apresentadas. Igualmente, concordamos com Macedo quando concluí que: “Um etnocurrículo implicado tem a força de uma experiência

curricular multirreferenciada” (MACEDO, 2013, p.72); isto se justifica porque, conforme ao nosso referencial teórico: “falar de um currículo multirreferenciado é considerar a heterogeneidade irreduzível e de certa conjugação marcada por um inacabamento ontológico” (MACEDO, 2013, p.78). Como apresentamos ao longo deste trabalho o interesse pela heterogeneidade das experiências dos discentes foram fecundas para a retroalimentação colaborativa; onde o encontro com a particularidade potencializou no diálogo intercítico de saberes a experiência formativa, mas sem esquecer que “todo e qualquer saber vive uma inarredável incompletude, a totalização é uma ilusão inalcançável” (ARDOINO, 2012) (MACEDO, 2015, p. 63), daí que consideremos que estes atos de currículo – ressonâncias- mesmo sendo “ideais”, plurais, criados desde a perspectiva dos atores curriculantes, são transitórios, são inacabados.

Nesta pesquisa através da retroalimentação colaborativa de currículo, identificamos algumas estratégias pedagógicas para “bifurcar o currículo”, e torná-lo mais rico em termos formativos, ampliando “nossa capacidade de problematizar formativamente o real, nos seus encontros e desencontros” (MACEDO, 2016, p. 80), explorando outras formas de criar, pensar e fazer currículo, com rigor, que vinculam as demandas instituídas, e os desejos, experiências, ou melhor dito, os atos de currículo dos sujeitos implicados, que como atores curriculantes são os protagonistas nos processos formativos, e que através do diálogo intercítico podem e devem alterar as dinâmicas instituídas, criando ambientes formativos mais potentes para o desenvolvimento dos conhecimentos eleitos como formativos, sua apropriação e posterior uso no seu exercício profissional e na vida.

## **6.8 Alguns deslocamentos da retroalimentação, do status tácito ao explícito**

Algumas propostas desenvolvidas para criar cultura organizacional e inovação sistemática no âmbito das organizações inteligentes ou organizações que aprendem, podem ser pensadas na educação universitária para contribuir não só com a melhora dos processos administrativos, mas também acadêmicos fortalecendo a qualidade do ensino e a experiência formativa. Nesta direção, vamos a apresentar algumas destas propostas para debelar ademais, como de forma tácita a

retroalimentação faz parte delas, e desta forma perceber como as implicações da retroalimentação vão mais além da avaliação e o currículo.

### **6.6.1 A vigilância tecnológica - VT**

Segundo Palop e Vicente (1999a), as práticas da vigilância estão ligadas à cultura dos países industrializados e as suas atitudes políticas, ela pode ter uma abrangência do nível local, nacional ou internacional, porém, normalmente, se faz ao interior das organizações. De forma geral, pode ser definida como:

O esforço sistemático e organizado pela empresa de observação, captação, análises, difusão precisa e recuperação da informação sobre os fatos do entorno econômico, tecnológico, social ou comercial, relevantes para ela mesma poder achar uma oportunidade ou ameaça (PALOP; VICENTE, 1999a, p. 22)

Mas a vigilância não é espionagem, ela deve estar baseada na “captação, análises e sínteses, e utilização da informação pública existente, formalizada” (PALOP; VICENTE, 1999b, p.13), a vigilância é um processo contínuo, que ajuda na toma de decisões dentro da organizações. Alguns termos próximos e associados à vigilância são: inteligência tecnológica, previsão tecnológica, avaliação tecnológica (DELGADO et al., 2010), mas não deve ser confundida com o *benchmarking* nem com prospectiva, mas ela está relacionada com a inovação sistemática (PALOP; VICENTE, 1999b).

Conforme Delgado et. Al. (2010) as universidades e centros de pesquisa precisam implementar processos de vigilância tecnológica, isto para ter uma visão mais abrangente sobre os temas de interesse e as formas em que estão sendo pensados.

### **6.6.2 A gestão do conhecimento – GC**

A Gestão do Conhecimento é uma teoria que nasceu no âmbito das empresas do capital, onde se começa a considerar a importância e o valor do conhecimento, não só para desenvolver os processos produtivos, também como bem e mercadoria (JIMÉNEZ, 2008).

Segundo Tohá (2006), o termo “Gestão do Conhecimento”, consolidou-se nos anos 1990 com a aparição do termo empresas inteligentes, no qual se dá valor e importância ao conhecimento tácito para a produção da riqueza. A intenção original do surgimento do conceito foi capturar, organizar e administrar o “recurso conhecimento”. Esta é uma teoria que busca organizar toda a informação que tem as organizações, sejam de carácter público ou privado. Desde esta perspectiva, a Gestão do conhecimento é um processo sistêmico para:

Detectar, escolher, organizar, filtrar, apresentar e utilizar a informação dos participantes da organização, com o objetivo de indagar cooperativamente os recursos de conhecimento baseados no capital intelectual próprio das organizações, orientados a potenciar as competências organizacionais e a geração de valor (PAVEZ, 2000, apud TOHÁ, 2006, p. 113).

Conforme Nonaka e Takeuchi (1999) a Gestão do Conhecimento faz referência à capacidade de criação do conhecimento na organização, definindo-a como: a capacidade de uma companhia gerar novos conhecimentos, espalhá-los entre os membros da organização e materializá-los em produtos, serviços e sistemas.

### **6.6.3 WEB 2.0**

Com a proliferação da internet, as novas tecnologias da informação e comunicação -NTIC- e o desenvolvimento da Web 2.0 se conseguiu mudar a forma em que as pessoas se comunicam e acessam a informação, na Sociedade da Informação e do Conhecimento (CASTELS, 1999), uma vez que os sujeitos tem maiores possibilidades de ser emissores e receptores da informação. Para Gómez e Tapia (2012), com a chegada da Web 2.0 há maiores possibilidades de retroalimentação informativa, através das diferentes ferramentas como: sites, correios eletrônicos, telefones, *blogs*, *chats*, foros, redes sociais, entre outros meios disponíveis. Com ajuda destas ferramentas se muda a relação comunicativa clássica de emissor-receptor, na qual os emissores são os produtores da informação e os receptores recebem de forma passiva a mensagem; dentro dos atributos da Web 2.0 se tem disponível maior capacidade de armazenamento da informação, mais variedade de linguagens virtuais disponíveis, e maior interação entre os emissores e receptores, mudando de forma significativa o modelo comunicativo clássico, pelo

proposto por Cloutier (1975) chamado EMIREC (emissor ↔ receptor, receptor ↔ emissor), onde os emissores são receptores, e os receptores emissores, propiciando um relacionamento mais dialógico, através da interação dos sujeitos, onde ambos são considerados interlocutores válidos ou Emirecs.

Conforme Aparici e Silva (2012), através das NTIC se configuram “ecossistemas comunicativos”, nos quais há maior interação entre os emissores e receptores da informação, podendo trocar ideias criando um diálogo mais horizontal sobre os conteúdos que aparecem nos diferentes meios virtuais.

#### **6.6.4 Observatórios**

Devido à multiplicidade de motivos pelos quais são criados os observatório não há um consenso que os defina, por isto existem distintos tipos de observatórios, os quais em termos gerais se caracterizam por:

- Seus temas ou área de interesse, podem ser de tipo administrativo, social, investigativo, empresarial.
- Sector no qual estão inseridos, pode ser de carácter público, privado ou misto
- Abrangência, podem ser de carácter local, nacional, institucional entre outras.

Tomando em conta o anterior, segundo Angulo (2009), mesmo que no âmbito das ciências sociais ainda esteja em construção, normalmente, estão centrados em algum fenômeno natural, social ou econômico, mesmo que suas funções possam ser amplias devido à natureza do seu objeto de observação. Para Angulo (2009) “a figura do observatório surge para analisar diversos temas ou problemas da realidade social com diversidade de métodos, técnicas de recolecção e análises de dados” (p. 06) com o propósito de transformá-los em conhecimento. Nesta direção, o referido autor define o observatório como:

Um catalizador da inteligência coletiva que abre a participação a um maior número de agentes, e que requer de um ambiente propicio para dar valor agregado a dados, informação e conhecimento a fim de ativar o potencial humano das organizações (Angulo, 2009, p. 12)

Podemos ver como a retroalimentação faz parte de todos estes processos, apresentando-se de forma tácita na gestão do conhecimento, na vigilância tecnológica e nos observatórios. No entanto, no desenvolvendo da WEB 2.0 está presente de forma explicita, porque o chamado *Feedback* é um dos elementos que

permite a interação constante entre os criadores e os usuários dos conteúdos, transformando, como já mencionamos, o relacionamento clássico da comunicação vertical (emissor-receptor) por outro horizontal (EMIREC).

Agora é pertinente refletir sobre a importância da retroalimentação presente nestes campos de forma explícita, devido a que nos mostra como de fato não só se faz uma retroalimentação unidirecional, ou seja, que uns sujeitos fazem suas contribuições de forma vertical, se não que a retroalimentação se dá de forma colaborativa, porque nos quatro casos mencionados os sujeitos co-laboram para melhorar e fortalecer as propostas que tem em comum, seja através da GC, a VT, os observatórios ou a WEB 2.0.

A retroalimentação colaborativa, neste sentido, funciona como um dispositivo que impulsiona os processos, para alcançar os objetivos propostos ou identificar outros que não se tinham em conta. Outro aspecto que vale a pena frisar é que estes processos não são excludentes entre si, ou seja, pode-se dar de forma individual ou incluídos uns nos outros. Nesta direção, poderíamos dizer, por exemplo, que no nível maior estariam os observatórios, que através de ferramentas da WEB 2.0 fazem vigilância tecnológica para gerar gestão de conhecimento nas organizações, reconhecendo as diferentes dinâmicas do objeto de observação, criando assim perspectivas múltiplas dele para tomar decisões e para criar e recriar os diferentes campos de conhecimento, onde a educação e as etnociências devem estar incluídas para fazer diálogos, debater e ampliar visões sobre as implicações destes campos para a formação humana.

## 7 CONCLUSÕES

A curiosidade gnosiológica (FREIRE, 1996), nos levou a iniciar há mais de 4 anos um caminho para pesquisar a retroalimentação colaborativa de currículo que estava latente, na opacidade e que através desta experiência investigativa pudemos trazer a cena do campo educativo, e refletir sobre suas implicações para o processo formativo e o currículo; isto com ajuda das etnociências, a multirreferencialidade, e da pesquisa contrastiva, campos fecundos de conhecimentos que foram fundamentais para criar nossas compreensões sobre as experiências discentes e achar a singularidades que caracterizam a retroalimentação colaborativa de currículo; consideramos que é preciso continuar robustecendo este novo campo, criado nas pesquisas do grupo FORMACCE, de onde também encontramos a provocação de estudar os atos de currículo dos atores curriculantes, como outras formas de criar, recriar e fazer currículo a partir das compressões e experiências dos sujeitos implicados.

Para a multirreferencialidade, a totalidade do conhecimento é uma impossibilidade, sendo cientes disso, sabemos que apresentamos só uma possibilidade, não criamos um método único, nem pretendíamos apresentar uma formula que sempre dará certo, pelo contrário, desde nossa mesma implicação no trabalho, aprendemos que devemos estar abertos e sensibilizados com os devires, dinâmicas, tensões e acontecimentos apresentados ao longo da pesquisa, revendo e mudando quando for necessário as estratégias, mas sem perder a rigorosidade e sendo sempre éticos a os princípios teórico-metodológicos próprios das pesquisas no campo educativo e das ciências antropológicas.

Esperamos que o resultado deste trabalho, possa contribuir de forma provocativa ao campo do currículo, e que sua ressonância possa ultrapassar e transcender a outras áreas do conhecimento, onde pensamos pode ser útil para fortalecer, ajustar, alterar e transformar, os processos formativos de todos os níveis favorecendo a qualidade do ensino.

Ao longo da pesquisa pudemos evidenciar que a horizontalidade entre os atores curriculantes e o diálogo intercítico, oferecem as condições para a

retroalimentação colaborativa, desta forma se podem criar ambientes onde se compartilhem experiências e sejam afinadas as propostas a partir dos consensos, e transforma-las em atos de currículo que possam ser incorporados nas propostas dos componentes curriculares. Porém, as contradições, as diferenças, a negatividade são oportunidades que nos fazem rever a prática pedagógica e pensar fora da caixa, para criar alteridades que fortaleçam os processos formativos.

Outra particularidade que encontramos é que a retroalimentação colaborativa, nem sempre é para identificar aspectos a melhorar como vimos nas ressonâncias implícitas, também nos mostra muitas coisas que estão dando certo na dinâmica formativa como nas ressonâncias explícitas que no contraste da cartografia estavam presentes na proposta curricular.

Enquanto aos componentes curriculares, nos dois contextos universitários pesquisados, há de fato certa liberdade e autonomia para que os professores possam propor um currículo que entre em diálogo com as ressonâncias dos discentes, porém, a avaliação ainda é difícil de transgredir, devido a que está instituído um sistema quantitativo que pede expressar o resultado da experiência formativa em números, deixando pouco espaço para propostas mais qualitativas.

De maneira instituída os professores devem apresentar os conteúdos para o desenvolvimento dos componentes curriculares antes de iniciar as aulas, e socializar o plano do componente com os estudantes. Conforme as dinâmicas da retroalimentação colaborativa, não se deveria ter um plano tão pronto, isto não quer dizer que seja ruim ter um plano, mas conforme a nossa experiência de forma ideal até poderiam ser criadas as propostas IN SITU, ou seja, a partir das demandas e experiências dos atores curriculares, poderiam ser customizadas as propostas dos componentes; lamentavelmente nos contextos pesquisados isto não é possível, por um lado estão as já mencionadas demandas instituídas, e pelo outro mesmo que os professores possam fazer pequenas mudanças, eles não tem a formação para criar currículos desta forma. Por isto, achamos que o trabalho com a retroalimentação colaborativa de currículo é pertinente para os contextos educativos, porque através dela se oferece uma formação mais acorde as demandas não só instituídas, também

conforme aos desejos e experiências dos atores curriculantes, e como vimos qualificando a formação e os currículos.

A reflexão pedagógica sobre a retroalimentação colaborativa de currículo mostra que é um dispositivo pedagógico importante para a atualização, ajuste e até criação do currículo; neste sentido, fornece elementos teórico-práticos para criar currículos multirreferencializados e etnocurrículos, o que se traduz em currículos que tomam como referência os atos de currículo, dos atores curriculantes implicados, em diálogo com os saberes-fazeres surgidos das experiências teórico-práticas.

A pesquisa contrastiva nascida nas reflexões do grupo de pesquisa FORMACCE, ainda incipiente nos mostra a potência de este tipo de metodologias para o campo das pesquisas antropológicas e da educação no processo de legitimação de práticas e dispositivos que correspondam aos princípios e constructos de pesquisa próprios das ciências sociais como cenários inovadores e fundamentais para o desenvolvimento e compreensão dos fenômenos multirreferenciais das sociedades humanas.

As análises das ressonâncias e a organização conforme à cartografia feita nos mostram aspectos interessantes para a retroalimentação colaborativa de currículo, neste sentido, as ressonâncias explícitas nos permitem encontrar consensos sobre os conteúdos, atividades e formas de avaliação tanto nas propostas dos componentes curriculares como desde a perspectiva dos discentes, por outra parte, as ressonâncias tácitas, são um convite para repensar a importância de alguns conteúdos que não estão sendo abordados de forma direta na práxis dos professores implicados alguns deles poderão ser vistos de forma explícita a partir da retroalimentação colaborativa feita aos componentes curriculares, trazendo a cena formativa a ressonância das experiências dos discentes, por último as ressonâncias não incluídas nas propostas curriculares, mesmo que desde as justificativas dadas podamos concluir o porquê não foram incluídos nos componentes curriculares, também são importantes para repensar alguns conteúdos que ainda estejam latentes e que na sistematicidade de diferentes experiências formativas possam ser incorporados nos componentes curriculares.

As cartas experiências foram um dispositivo de geração de informação muito fecundo, a partir delas pudemos encontrar nas narrativas dos discentes muitos atos de currículo que no análises contrastivo e no diálogo intercultural podem ser utilizados para retroalimentar as propostas curriculares, da mesma forma conseguimos caracterizar a retroalimentação colaborativa do currículo tomando em conta as singularidades que na narrativa dos discentes nos mostraram as ressonâncias das suas experiências antes, durante e depois do processo formativo.

As atividades colaborativas como dispositivo dinamizador dos grupos focais, nos permitiu identificar de forma sistemática a ressonância das experiências dos discentes em dois momentos, o primeiro antes de iniciar o componente curricular e em um segundo momento antes de finalizar o semestre, onde os discentes a partir das suas experiências dialogaram sobre como podiam ser fortalecida a proposta curricular; nesta dinâmica as atividades colaborativas facilitaram o processo de sistematização e análises a partir do consenso e a depuração da informação feito pelos mesmos participantes. Tomando em conta os resultados deste processo é preciso inserir um terceiro grupo focal onde sejam esclarecidas a intencionalidade de algumas ressonâncias e sua relevância para a proposta curricular, como é o caso das ressonâncias tácitas.

Sabemos que este é um primeiro momento, a sistematicidade ao longo do tempo, o diálogo entre as experiências dos professores, nos colegiados contribuirá 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, que é o sentido que no FORMACCE damos a confecção e tessitura de etnocurrículos e currículos multirreferencializado, que é o referencial sobre o que pensamos a retroalimentação colaborativa de currículo.

Consideramos que a retroalimentação colaborativa de currículo, não deve ser usada como uma prática artificial, se não que deve ser uma prática natural, neste sentido, de forma explícita nas instituições deveriam criar as condições para que os professores se apropriem de propostas metodológico-pedagógicas que lhes

permitam propiciar a retroalimentação colaborativa de 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 intercríticos entre as experiências dos atores curriculantes, 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 isto porque os atores curriculantes ao interagir expressam suas demandas que no diálogo intercrítico 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.

## 8 REFERÊNCIAS

- AGUILAR, María. **Técnicas de animación grupal**. ISBN: 9789508020109. Buenos Aires – Argentina: Editorial: ESPACIO, 1992.
- ALADRO, Eva. **Comunicación y retroalimentación**. ISBN 9788470741524. Editorial fragua, 2004. Disponible en: [http://pendientedemigracion.ucm.es/info/per3/nueva\\_web\\_eva/libros/comunicacionyretroalimentacion.pdf](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/per3/nueva_web_eva/libros/comunicacionyretroalimentacion.pdf) . Acceso en: 25 mar. 2016.
- AMORIM, Rosa. **A relação docente-discente**. Domus on line: rev. Teor. pol. soc. Ciudad., Salvador, v. 6/7, n. 1/12, p. 67-74, jan./dez. 2009/2010. Disponível em: <http://www.fbb.br/media/Publica%C3%A7%C3%B5es/Domus%20Vol%206%20e%207/4Rosa%20domus%20v%206%207%202009.pdf>. Acceso em: 23 mar. 2016.
- ANDREOLA, Balduino. **Dinámica de grupo**. ISBN: 9788429306958. Bilbao – España: Editorial: SAL TERRAE, 1984.
- ANGULO, Noel. **¿Qué son los observatorios y cuáles son sus funciones?**. Innovación Educativa [en línea] 2009, 9 (Abril-Junio): [Fecha de consulta: 10 de julio de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179414895002>> ISSN 1665-2673 Acceso en: 09 mar. 2017.
- APARICI Roberto, SILVA Marco. **Pedagogía de la interactividad**. Comunicar, nº 38, v. XIX, 2012, Revista Científica de Educomunicación; ISSN: 1134-3478; páginas 51-58, 2012.
- ARENDT, Hannah. **A Crise Na Educação**. [19??]. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna\\_arendt\\_crise\\_educacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf). Acesso em: 16 jul. 2015.
- ARNOLD, John. **Creative engineering promoting innovation by thinking differently**. Stanford Department of Special Collections and University Archive, 2016. Disponível em: <https://stacks.stanford.edu/file/druid:jb100vs5745/Creative%20Engineering%20-%20John%20E.%20Arnold.pdf> Acceso em: 07 sep. 2017.
- AZEVEDO, Priscila; GOMES, José; BARBOSA, Marcos. **Ensino superior brasileiro: notas sobre a origem e a expansão**. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE #61 ANDES-SN n janeiro de 2018. Disponível em <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-674080346.pdf> Acceso em: 11 feb. 2017.
- BARBOSA, Joaquim. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.
- BARKLEY, Elizabeth.; CROSS, Patricia.; MAJOR, Claire. **Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario**. Madrid, España: Ediciones Morata, 2007.

BARREYRO, Gladys; OLIVEIRA, Fábio. **Las políticas de educación superior en brasil en la primera década del siglo XXI**. Algunas evidencias sobre impactos positivos en la equidad. Revista Mexicana de Investigación Educativa [en línea] 2015, 20 (Enero-Marzo) : Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14032722003>> ISSN 1405-6666. Acceso en: 1 de ago. de 2018

BERTOLIN, Júlio. **Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira**. vol.12 no.2 junho, campinas. On-line version ISSN 1982-5765, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772007000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772007000200007) Acceso em: 23 mar. 2016.

BIA, A.; CARRASCO, M.; JIMÉNEZ, M.; MONTES, A.; MORENO, M. (s.f). **Aplicación del portfolio discente**. una experiencia interdisciplinar [20??]. Disponible en [https://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Convergencia/Portfolio\\_Discente.pdf](https://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Convergencia/Portfolio_Discente.pdf). Acceso en: 23 mar. 2016.

BORBA, Sergio. **Multirreferencialidade. Na formação do “professor-pesquisador”**: da conformidade à complexidade. Segunda edição. Maceió: EDUFAL, 2001

\_\_\_\_\_. **A complexa arte da avaliação**. Contribuições da psic, filosofia, história, pedagogia, sociologia e antropologia. EDUFAL, Maceió-Alagoas, 2003.

BRELL, Marc. **Juegos de rol**. Educación social: Revista de intervención socioeducativa. Año 2006, Número 33, pp. 104-113 Dedicado a: El juego, herramienta educativa. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/165539/373838> Acceso en: 21 ene de 2017.

BRITO, Telma. **Scr@ps de ódio no orkut: cyberbullying, contextos e ressonâncias da violência virtual**. Tese (Doutorado em Doutorado em Educação) - FAGED -UNiversidade Federal da Bahia, 2011.

BROWN, Tim. **Design thinking**. Harvard business review, america latina, septiembre de 2008. Disponible en: [https://emprendedoresupa.files.wordpress.com/2010/08/p02\\_brown-design-thinking.pdf](https://emprendedoresupa.files.wordpress.com/2010/08/p02_brown-design-thinking.pdf) Acceso en: 29 may de 2017.

BROWN, Juanita; ISAACS, David. **O word café**: dando forma ao nosso futuro por meio de conversações significativa e estratégicas. São Paulo – Brasil: Editora pensamento Cultrix Ltda, 2007. disponível em: [https://books.google.com.co/books?id=9fwqBw\\_L3sYC&printsec=frontcover&dq=World+caf%C3%A9&hl=es&sa=X&ved=0ahUKÉwj-u7WUv\\_zbAhXPqFkKHd8BC6EQ6AEISTAF#v=onepage&q=World%20caf%C3%A9&f=false](https://books.google.com.co/books?id=9fwqBw_L3sYC&printsec=frontcover&dq=World+caf%C3%A9&hl=es&sa=X&ved=0ahUKÉwj-u7WUv_zbAhXPqFkKHd8BC6EQ6AEISTAF#v=onepage&q=World%20caf%C3%A9&f=false) Acceso em: 09 mar de 2017.

BURNHAM, Teresinha. **Complexidade, Multireferencialidade, Subjetividade:** três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. Em Aberto. Tema: currículo: referenciais e tendências. ISSN 0104-1037. Ano 12. n.58, abr./jun. Brasília, 1993.

BUZAN, Tony; BUZAN, Barry. **El libro de los mapas mentales.** Como utilizar al máximo las capacidades de la mente. Barcelona, España: Ediciones Urano, 1996.

CÁRDENAS, Yeimy.; REYES, Lilia; TORRES, Hector. **Tendencias Y Creencias De Maestros Sobre Calidad Educativa.** "Tea" Tecne, Episteme Y Didaxis. Número 15, 12-31, 2004.

CASTELLS, Manuel. **La era de la información.** Economía, sociedad y cultura. Volumen I: la sociedad red, 2 edición, Madrid, alianza editorial, 1999.

CERDA, H. **La investigación total.** La unidad metodológica en la investigación científica. Colombia: cooperativa editorial magisterio, 1996.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica.** Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aiqué, 1991.

CLOUTIER, Jean. **L'Ère d'émèrec ou la communication audio-scripto-visuelle a l'heure des à l'heure des self-media.** Montreal. Les Presses de L'Université de Montreal, 1975.

COLLAZOS, Cesar; MENDOZA, Jair. **Como aproveitar o aprendizagem colaborativo na aula.** Revista Educación y Educadores, volumen 9, número 2, pp. 61-76, 2006. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2288193.pdf> Acceso en: 12 jun de 2015.

COMENIO, Juan. **Didáctica magna.** Madrid, España: Editorial AKAL, 2012.

CONNELLY, Michael y CLANDININ, Jean. **Relatos de experiencia e investigación narrativa.** En J. Larrosa y otros, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995

CORONADO, Margarito; OROPEZA, Rafael; RICO, Enrique. **TRIZ, la metodología más moderna para inventar o innovar tecnológicamente de manera sistematica.** Mexico: Editorial panorama, 2005.

COULON, Alain. **La etnometodologia.** Traducción de Teodora Estaban. Tercera edición. Madrid-españa: Colección: Teorema, 2005

DE BONO, Edward. **Seis sombreros para pensar.** Barcelona - España: Ediciones Juan Granica S.A., 1988.

\_\_\_\_\_. **Creatividad: 62 ejercicios para desarrollar la mente.** ISBN: 9788449320804.. Barcelona – España: Editorial: PAIDOS IBERICA, 2008.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia.** Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELGADO, Mercedes; INFANTE, Marta; ABREU, Yoel; GARCÍA, Beatriz; INFANTE, Ooga; DÍAZ, Antonio; MARTINEZ, Jeidys. **Metodología de vigilancia tecnológica en universidades y centros de investigación**. Revista CENIC. Ciencias Biológicas, 41 , 1-13, 2010.

DIAS, José; BRITO, Márcia. **La educación Superior en Brasil: principales tendencias y desafíos**. Avaliação (Campinas), Sorocaba , v. 13, n. 2, p. 487-507, June 2008 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772008000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000200011&lng=en&nrm=iso)>. access on 01 Aug. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000200011>.

EPSTEIN, Robert. **El gran libro de los juegos de creatividad**: actividades rápidas y divertidas para estimular la inventiva. ISBN: 9788497540223.. Barcelona – España: Editorial: ONIRO, 2002.

ESPADA, Jose. **Técnicas de grupo: recursos prácticos para la educación**. ISBN: 9788483164167 Madrid-España: Editorial: CCS, Alcalá, 2001.

FERMINI, Lydia. **Administracion y organizacion**: un enfoque contemporáneo. Buenos Aires - Argentina: Editorial CENGAGE LEARNING, 1994.

FLORIDO, Jose. **Comunicación - Feedback Y Retroalimentación**. Habilidades Directivas Y De Gestión Para Ingenieros. 2012. Disponible en: <http://jfloridod.blogspot.com/2012/05/comunicacion-feedback-y.html> Acceso en: 19 ene. 2016.

FRANCIA, Alfonso.; MATA, Javier. **Dinámica y técnicas de grupo**. ISBN: 9788498422184. Madrid-España: Editorial: CCS, Alcalá, 2008.

FRANCO, Maria. **Análise de conteúdo**. Serie pesquisa ;v.6. 4ta edição. Brasilia: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e pratica da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: editoria: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editorial: Paz e terra,1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necesarios à pratica educative. Rio de Janeiro: Editorial: Paz e terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Cartas a quien pretende enseñar**. Segunda edición. Buenos Aires: Editorial: Siglo XXI, 2010.

FURNHAM, Adrian. **El mito del brianstorming**. Revista Harvard Deusto business Review. Número 105, noviembre/diciembre, Pp. 32-41, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. COEB 2013 - Congresso de Educação Basica: Qualidade na aprendizagem. Rede municipal de ensino Florianopolis-Brasil, 2013. Disponível em:

[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf) Acceso em: 10 oct. 2016.

\_\_\_\_\_. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado.** Instituto Paulo Freire (Série Educação de Adultos; 1) ISBN: 978-85-60867-05-9. São Paulo-Brasil, 2008.

Disponível em:

[http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3084/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_081.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3084/1/FPF_PTPF_12_081.pdf). Acceso en: 23 mar. 2016.

GALEANO, Jose. **Cómo gestionar la calidad en la educación.** Un texto para la creación y sostenibilidad de la calidad. Facultad de Educación. ISBN: 9586557774. Universidad de Antioquia Medellín, Antioquia, Colombia: Editorial Grupo del Color 2004.

GARCÍA, Eduardo; IBARRA, Maria; RODRIGUEZ, Gregorio. **Diseño e implementación de la retroalimentación y proalimentación en la universidad.**

De la calificación a la e-proalimentación. Estrategias y herramientas innovadoras para la evaluación/proalimentación y el desarrollo de competencias en los estudiantes universitarios, 2011. Disponible en:

[https://www.researchgate.net/profile/Gregorio\\_Rodriguez\\_Gomez/publication/286778256\\_Guia\\_Proaleval\\_Di\\_-](https://www.researchgate.net/profile/Gregorio_Rodriguez_Gomez/publication/286778256_Guia_Proaleval_Di_-)

[\\_Diseno\\_E\\_Implementacion\\_De\\_La\\_Retroalimentacion\\_Y\\_Proalimentacion\\_En\\_La\\_Universidad/links/566dbac708ae62b05f0b44f3.pdf?inviewer=0&pdfjsdownload=0&origi](https://www.researchgate.net/profile/Gregorio_Rodriguez_Gomez/publication/286778256_Guia_Proaleval_Di_-/_Diseno_E_Implementacion_De_La_Retroalimentacion_Y_Proalimentacion_En_La_Universidad/links/566dbac708ae62b05f0b44f3.pdf?inviewer=0&pdfjsdownload=0&origi). Acceso en: 20 ene. 2016.

GARFINKEL, Harold. **Estudios en etnometodología.** Barcelona, España. Editorial: anthropolos, 2006F

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GÓMEZ, Begoña; TAPIA, Alejandro. **La página web como herramienta para la retroalimentación comunicativa de las universidades españolas.** MHCJ Año 3, artículo 8-33 ISSN: 1989-8681. págs. 137-151, 2012. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4080686.pdf> Acceso en: 16 abr. 2017.

GONÇALVES, Ana; CHIODE, Susan. **Dinâmica de Grupos na Formação de Lideranças.** 9ª edição. ISBN: 857490337x. Rio de Janeiro - Brasil: Editora: DP&A, 2005.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa e o futuro social.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, ago. 2007. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 23 dez. 2017.

<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000200005>

GUTIÉRREZ, Francisco.; PRIETO, Daniel. **La mediación pedagógica.** Apuntes para una educación a distancia alternativa. Editorial: Stella, 2007.

HARRINGTON, James. **Como incrementar la calidad productividad en su empresa.** Mexico D.F: McGraw Hill, 1988.

HELLER, Agnez. **Estrutura da vida cotidiana. In: o cotidiano e a história.** Rio de Janeiro: paz e terra, 2000.

HITOSHI, kume. **Herramientas estadísticas básicas para el mejoramiento de la calidad.** Bogotá Colombia: Grupo editorial norma, 1993.

Instituto Tecnológico e de Estudos Superiores de Monterrey. **El método del caso.** Centro Virtual de Técnicas Didáticas. Mexico, 2011. Disponível em: <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/casos.PDF> Acesso em: 15 de sep de 2018

JIMÉNEZ, Kemly. **Gestão do conhecimento:** aportes para uma discussão Latino-americana (Knowledge management: a discussion in Latin America). 2008. Disponível em: <http://journal.km4dev.org/index.php/km4dj/article/viewFile/115/185> Acesso em: 05 de agosto de 2012

JOHNSON, David.; JOHNSON, Roger; HOLUBEC, Edythe. **El aprendizaje cooperativo en el aula.** Buenos Aires – Argentina: Editorial Paidós SAIC, 1999.

JOHNSON, David; JOHNSON, Roger; SMITH, Karl A. **A aprendizagem Cooperativa Retorna às Faculdades: Qual é a evidência de que funciona?**.Vol. 30, Issue 4, In change. Jul/Aug 1998.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación.** Madrid: Ediciones De La Torre. 1998. Disponible en: <https://Es.Scribd.Com/Doc/117567683/Una-Pedagogia-De-La-Comunicacion-Por-Mario-Kaplun-Pdf>. Acesso em: 06 jul. 2013.

KRÖPOTKIN, Piot. **El apoyo mutuo. Un factor de la evolución.** 2005. Disponible en: <https://web.resist.ca/~crisxyz/iea/biblioteca/pdf/Kropotkin.El%20apoyo%20mutuo.pdf> Acesso em: 10 jul. 2017.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 25 Mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

Corte Constitucional de Colombia. Constitución política de Colombia. 1991. Disponible en: <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf> Acesso em 11 de jul de 2016

Congreso de la república de Colombia Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. disponible en: [http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2\\_col\\_ley\\_30\\_sp.pdf](http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_ley_30_sp.pdf) Acesso em 28 de dicl de 2017

LIMAI, Tiago; CONSORTI, Fabio; CÂNDIDO, Elane; GOMES, Claudinei; CEOLIM, Maria. **Estágio curricular supervisionado: análise da experiência discente.**

Revista Brasileira de Enfermagem. Jan-fev; 67(1):133-40, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v67n1/0034-7167-reben-67-01-0133.pdf>. Acesso em 23 de Mar. de 2016.

LÓPEZ, Fernando; LEÓN, Lorena; MONTERO, Martha; CÁRDENAS, Rocio; PÉREZ, Maria. **La investigación cualitativa: nuevas formas de investigar en el ámbito universitario**. Medellín-Colombia: topográficas Ltda. 2005.

LOURENÇO, Vânia. **Limites e possibilidades do ENEM no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira**. Dissertação Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de pós-graduação em educação – PPGE, Mestrado profissional em educação, 2016. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20129/1/2016\\_V%C3%A2niaMariaLouren%C3%A7o.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20129/1/2016_V%C3%A2niaMariaLouren%C3%A7o.pdf) Acesso em: 13 mar. 2018.

LOZANO, Fernando; TAMEZ, Laura. **Retroalimentación Formativa Para Estudiantes De Educación A Distancia**. Ried. Revista Iberoamericana De Educación A Distancia [En Línea]. Vol. 17, Núm. 2, 2014. Issn 1138-2783. Disponible en: <Http://Www.Redalyc.Org/Articulo.Oa?Id=331431248010>. Acesso en: 25 mar. 2016.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem**. Componente do ato pedagógico. ISBN-13: 978-8524916571. São Paulo: Editora: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem na escola**. Reelaborando conceitos e recriando a prática. Edição: 2 ISBN-13: 978-8589715027, Salvador-Bahia: Editora: Malabares, 2005.

MACEDO, Elizabeth. **A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares**. Currículo sem Fronteiras, ISSN 1645-1384 (online) v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/emacedo.pdf> Acesso 15 de mar de 2017.

MACEDO, Roberto; BARBOSA, Joaquim; BORBA, Sergio. (orgs.) **Jaques Ardoino & a educação**. Belo horizonte: Editora autentica, 2013.

MACEDO, Roberto; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Alamo. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa educação e ciências antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/206/1/um%20rigor%20outro.pdf> acesso 05 de mai de 2015.

MACEDO, Roberto. **Currículo. Campo, Conceito E Pesquisa**. 5ta Edição. Editora: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Compreender/mediar a formação. O fundante da educação**. Brasília DF - Brasil: liber livro editoria Ltda, 2010

\_\_\_\_\_. **Etnopesquisa critica. Etnopesquisa-formação** (segunda edição ed.). Brasília DF - Brasil: liber livro editoria Ltda, 2010.

\_\_\_\_\_. **Atos De Currículo, Formação Em Ato?** Ilhéus: Editus: Editora Da Universidade Estadual De Santa Cruz, 2011

\_\_\_\_\_. **Atos de currículo e autonomia pedagógica.** Petropolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Atos de currículos:** uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/macedo.pdf> Acesso o 15 de março de 2017

\_\_\_\_\_. **Fractais - etnopesquisa implicada/etnografia crítica: ressonâncias no currículo e na formação.** In: Carlos Nogueira Fino. (Org.). Etnografia da educação. 1ed.Funchal: CIE-UMa, v. 200, p. 73-98, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pesquisar A Experiência.** Compreender/Mediar Saberes Experienciais. Curitiba - Brasil: Editora Crv, 2015.

\_\_\_\_\_. **A teoria etnoconstitutiva de currículo.** Teoria-ação e sistema curricular formacional. Curitiba - Brasil: Editora CRV, 2016.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa e o acontecimento.** Compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador - Brasil: Editora EDUFBA, 2016.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Contrastiva:** Sobre estudos multicasos multiexperienciais. Salvador - Bahia: Editora UFBA, 2018.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil en reggio emilia.** Barcelona, España: Editorial: Octaedro, 2001.

MANERO, Roberto. **Multireferencialidad y conocimiento.** Conferencia magistral dictada el 20 de junio de 1997, en la ENEP Iztacala, en el contexto del Segundo Taller sobre Multidisciplina, 1997.

BUSTILLOS, Graciela; VARGAS, Laura. **Técnicas participativas para la Educación Popular.** Tomo I. SBN 9788478841998. Séptima edición. Editorial Popular, 2002.

MARTÍNEZ, Juan. **Las ventanas de TRIZ, aplicaciones.** CIENCIA UANL / AÑO 17, No. 66, MARZO-ABRIL 2014. Disponible en: [http://eprints.uanl.mx/3584/1/Ciencia\\_UANL\\_Marzo\\_Abril\\_2014.pdf](http://eprints.uanl.mx/3584/1/Ciencia_UANL_Marzo_Abril_2014.pdf) Acceso en: 13 mar. 2017.

MEC/INEP. **Censo da Educação Superior 2016 Notas Estatísticas.** 2016. Disponible en: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf) Acceso en: 27 fev. 2018.

MELO, Ligia; RAMOS, Jorge; HERNÁNDEZ, Pedro. **La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia.** Revista Desarrollo y Sociedad Primer semestre 2017, 78 pp. 59-111, ISSN 0120-3584 e-ISSN 1900-7760 DOI: 10.13043/DYS.78.2 Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/dys/n78/n78a03.pdf> Acceso en: 30 abr. 2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (Chile). **Retroalimentación Un Proceso Clave De La Evaluación Del Desempeño** 2013. Disponible en: [Http://Www.Textos Escolares.Ci/Usuarios/Rhumanos/Doc/201303011555330.Retroalimentacion\\_2013.Pdf](Http://Www.Textos Escolares.Ci/Usuarios/Rhumanos/Doc/201303011555330.Retroalimentacion_2013.Pdf). Acceso en: 22 ene. 2016.

MOLINA, Jorge. **El Empleo De Retroalimentación En El Entrenamiento De Maestros.** Revista Latinoamericana De Psicología [En Línea]. ISSN 0120-0534. Vol. 8, Núm. 1, 1976. Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80580108> Acceso en: 25 mar. 2016.

MOREIRA, Antonio. **Para quem e como se escreve no campo do currículo? Notas para discussão.** Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, núm. 1, 2001, Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/374/37414105.pdf>>. Acesso em 14 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios.** Seminário Educação de qualidade: desafios atuais. 2008. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13578/13578.PDFXXvmi=nhlsNCDF2xR0W7IdnM7Oww01P4tItrwRJTlwwZdzw6AtdjHC7Pq4MP5DUA0o2wgLrCjZCxz9EaEStmuBcVG0MMDImD7obobD2vDE4cNjnrCRP8t25b3SxGBkkIJv8VaarNOw1Cgo5ThV2Lx7W11UICg3l0AtWKEoztVA6d0c7h8a47i29jxSvEWhfwMchrCRVxr3Lrf> Acesso em: 10 oct. 2016.

MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.** 1999. Disponible en: [Http://Www.Virtual.Unal.Edu.Co/Cursos/Humanas/Mtria\\_Edu/2021082/Und1/Anexos/Sietesaberes.Pdf](Http://Www.Virtual.Unal.Edu.Co/Cursos/Humanas/Mtria_Edu/2021082/Und1/Anexos/Sietesaberes.Pdf). Acceso en: 16 ago. 2014.

MOROSINI, Marilia. **Qualidade na educação: tendências do século.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1487/1487.pdf> Acesso em: 23 mar. 2016.

MOURA, Gerusa do Livramento. C. de Oliveira. **Formação do Pedagogo e o Pedagogo em Formação: Contrastes entre a(s) Política(s) de Sentido de Formação nas Diretrizes Curriculares Nacionais e as Experiências Formativas Compreendidas na Cotidianidade dos Atos de Currículo.** 172 f. il. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2017.

NAVARRO, C.; BOTELLA, P.; JARQUE, M.; GIL, D.; GONZALEZ, C. **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. 2011. Disponível em: <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2011/documentos/posters/185103.pdf> Acesso em 23 de Mar. de 2016.

NEILL, Alexander. **Hablando sobre summerhill**. México: Editores Mexicanos Unidos, 1975.

NEMIRO, Jill; BEYERLEIN, Michael; BRADLEY, Lori; BEYERLEIN, Susan. **The Handbook of High Performance Virtual Teams: A Toolkit for Collaborating across boundaries**. Jossey-bass, united states of america, 2008. Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.470.3868&rep=rep1&type=pdf> Acceso en: 15 de feb. de 2016.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **La organización creadora de conocimiento**. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación. Trad. Martín Hernández Kocka; México; Oxford University Press. 1999.

OECD - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. **Revisión de políticas nacionales de educación La educación en Colombia**. Publicado originalmente por la OCDE en inglés bajo el título: Education in Colombia. versión en español Ministerio de Educación Nacional Colombia, 2016. Disponible en: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf) Acceso en 28 de ene. de 2017

OLIVEIRA, Fernanda; MIRANDA, Neusa. **A perspectiva discente sobre a formação profissional em letras/UFJF**. Seminário internacional de educação superior 2014, formação e conhecimento. Anais eletrônicos. Universidade de Sorocaba – Uniso. Programa de Pós-graduação em Educação, 2014. Disponível em: [https://www.uniso.br/publicacoes/anais\\_eletronicos/2014/1\\_es\\_formacao\\_de\\_profesores/20.pdf](https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_profesores/20.pdf). Acesso em 23 de Mar. de 2016

OLIVEIRA, Karine. **Docente ou discente? somos todos (in) formadores de opiniões**. IV semana de matemática. Universidade do Estado da Bahia – campus X. Departamento de Educação – DEDC. Teixeira de Freitas. 2016. Disponível em: <http://www.matematica-dedcx.com.br/index.php/semat/article/view/36/1>. Acesso em 23 de Marzo de 2016

ORTEGA, Mauricio; PACHECO, Virginia. **Modalidad de la retroalimentación y comportamiento inteligente en estudiantes universitarios**. Enseñanza e investigación en psicología [En Línea] ISSN 0185-1594. 19 (Enero-Junio), 2014. Disponible en: <https://www.redalyc.org/html/292/29232614003/> Acceso en: 24 mar. 2016.

PAIM, Ana. **Atos de currículo e (r)existências epistemológicas e formativas: um estudo crítico-hermenêutico sobre a formação de professores em exercício**. Tese (Doutorado em DOUTORADO EM EDUCAÇÃO) - Faculdade de Educação - UFBA, 2013.

PALLARES MARTI, M. **Técnicas de grupo para educadores**. ISBN: 9788472780408. (Inst. Calasanz de cc de la educación). Madrid-España: Editorial ICCE, 1994.

PARAÍSO, Marlucy. **Currículo, desejo e experiência**. Educação & Realidade, v.34, n. 2, p. 277-293, 2009. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9355>> Acesso em 07 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente**. Educação & Realidade, v.21, n. 1, p. 137-157, 1996. Disponível em <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71650/40640>> Acesso em 21 dez. 2017.

PATTO, Maria. **A teoria e a pesquisa**. In: a produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: casa do psicólogo, 2008.

PAULA, Aroldo; ORTIZ, Roberto. **Projeto escolar: alternativa para ampliar o saber docente e discente**. Primer congresso de educação da grande dourados. Escola, família e sociedade: construindo novos caminhos, 2015. Disponible en: <http://congressodeeducacaoufgd.com.br/arquivos/185.pdf>. Acceso en: 24 de mar. de 2016.

PALOP, Fernando; VICENTE, Jose. **Vigilancia Tecnológica e Inteligencia Competitiva**. Su potencial para la empresa española. Fundación Cotec para la innovación tecnológica, 1999a. Disponible en: [http://informecotec.es/media/15\\_Est15\\_Vig\\_Tec\\_Intelg\\_Competiti.pdf](http://informecotec.es/media/15_Est15_Vig_Tec_Intelg_Competiti.pdf) Acceso en 30-may 2018.

PALOP, Fernando; VICENTE, Jose. **Vigilancia Tecnológica**, Documentos Cotec sobre oportunidades tecnológicas. Sesión realizada en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de la Universidad Politécnica de Valencia. Madrid: Fundación Cotec para la innovación tecnológica. Valencia, 1999b. Disponible en: [http://informecotec.es/media/N14\\_Vigilancia\\_Tec.pdf](http://informecotec.es/media/N14_Vigilancia_Tec.pdf) Acceso en 12 jun 2017.

PAYMAL, Noemy. **Pedagoogía 3000**. 2da edición. España – Bolivia: Editorial Ox La-Hun, 2008.

PRAHALAD, C.K; RAMASWAMY, Venkat. **El futuro de la competencia: creación conjunta de valor único con los consumidores** ISBN: 9788480889797. Barcelona – España: EDICIONES GESTION 2000, 2007.

PINTO, Avelinio; SOARES, Catarina.; VAZ, Fernanda; MARQUES, Olinda. **Técnicas de animación y juego** ISBN: 9788498423464. Madrid-España: Editorial: CCS. Alcalá, 2010

POLANCO, Rodrigo. **Observación y retroalimentación del comportamiento docente en el salón de clases: sus efectos sobre el desempeño de profesores universitarios**. Revista Latinoamericana De Psicología [En Línea]. ISSN: 0120-053. Vol. 26, Núm. 1, 1994. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80526103> Acceso en: 25 mar. 2016.

PONTES, Maria. **A crise do ensino superior: relações com o ensino secundário**. 1968. Disponível em:  
<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224252151G7mTF2sg4Nm71SA6.pdf>  
Acesso em: 24 jul. 2015.

PONTI, Franc; FERRÀS, Xavier. **Pasión por innovar un modelo novedoso que incentiva la creatividad empresarial**. Bogota-Colombia: Grupo editorial norma, 2008.

POPKEWITZ, Thomas. **História do currículo, regulação social e poder**. In: SILVA, Tomas T. da (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 173-210.

POVO, Marta. **Cocreacion: ese dios en minúscula**. ISBN: 9788496516809. Barcelona – España: Editorial: S.L. TARANNA EDICIONS I DISTRIBUCIONS, 2012.

RODRIGUES, Priscilla.; KNUPP, Jorge. **A relação docente e discente no ensino superior: os processos ensino e aprendizagem**. XVI Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e XII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba. 2012. Disponível em:  
[http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2012/anais/arquivos/RE\\_0265\\_0074\\_01.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2012/anais/arquivos/RE_0265_0074_01.pdf).  
Acesso em 23 de Mar. de 2016.

ROMÁN, Carlos. **Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior On line**. Fundación Universitaria Católica Del Norte. Revista Virtual Universidad Católica Del Norte [En Línea], Núm. 26, Febrero-Mayo, Medellín, Colombia, 2009. Disponible En:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215516009> Acceso en: 24 mar. 2016.

SACRISTÁN, Gimeno. (Compl.) **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Madrid- España: Ediciones Morata, 2010.

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

SCHWARTZMAN, S. **Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento**. De Biblioteca Virtual De Ciencias Humanas, 2008. Disponible en:  
[Http://Www.Schwartzman.Org.Br/Simon/Polcon.Pdf](http://Www.Schwartzman.Org.Br/Simon/Polcon.Pdf). Acceso en: 23 jul. 2015.

SEIBOLD, Jorge. **La calidad integral en educación. reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa**. Revista Iberoamericana De Educación Es Una Publicación Monográfica Cuatrimestral Editada Por La Organización De Estados Iberoamericanos (Oei). Número 23, Mayo - Agosto, 2000. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a07.htm>  
Acesso en: 23 sep. 2014.

SILVA, Elaine; ARRUDA, Sérgio. **Descrição das relações tridimensionais do saber discente na orientação da prática no ensino superior**. II Jornada de

didática e I seminário de pesquisa do CEMAD. Docência na educação superior: caminhos para uma práxis transformadora. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/DESCRICA0%20DAS%20RELACOES%20TRIDIMENSIONAIS%20DO%20SABER%20DISCENTE%20NA.pdf> Acesso em 23 de Mar. de 2016

SILVA, Tomaz. **Documentos de Identidad**. Una introducción a las teorías del currículo. 2º Edición. Belo Horizonte: Autêntica Editorial, 1999.

SOBRINHO, Jorge. **Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão**. Educação & Sociedade. V. 31, N. 113. Out.-Dez, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400010&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 17 jul. 2015.

SOLANA, Fernando. **¿Qué Significa Calidad En La Educación?** Mexico: Noriega, 2008.

SOUZA, Sonia. **Método Paulo Freire: Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação**. 1999. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/141/FPF\\_PTPF\\_07\\_0004.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/141/FPF_PTPF_07_0004.pdf). Acesso em 11 de set de 2016

SPENDOLINI, Michael. **Benchmarking**. Bogotá, Colombia: Grupo editorial norma, 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petropolis – Brasil. 5ta edição, Editora vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **A Pedagogia de Dewey**. In: DEWEY, John. Vida e educação. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

TEIXEIRA NETO, José. **Mochilas existenciais e insurgências curriculares: etnocurrículos instituindo interações em cenários das pedagogias culturais do tempo presente**. Tese de doutorado, Faced/UFBA. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18189> Acesso em 11 de dez de 2018

THEES, Andréa. **Algumas implicações das atitudes docentes pelo saber matemático discente**. XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática – XIII CIAEM – XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil, 2011. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000958.pdf>. Acesso em 23 de Marzo de 2016

TOHÁ, Juan. **Educación, comunicación para el desarrollo y gestión del conocimiento: estudios de caso de los modelos de la sociedad da información en Finlandia e Irlanda**. Facultad de ciencias de la comunicación de la universidad autónoma de Barcelona. 2006. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/13277867.pdf> Acesso em: 05 de ago de 2012.

TORRES, Patricia; IRALA, Esrom. **Aprendizagem colaborativa: teoria e prática.** In: Torres, P.L. (Org.). Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: Senar, 2014. p.61-93. Disponível em: <[http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2\\_03\\_Aprendizagem-colaborativa.pdf](http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf)> Acesso em: 21 abr. 2017.

VARGAS, Adriana; DE SOUZA, Marcio; DIAS, Sâmela. (2007). **A Satisfação do Discente em Instituições de Ensino Superior: um estudo de caso.** V Simpósio de Gestão e Estratégia em Negócios Seropédica, RJ, Brasil, Setembro de 2007. Disponível em: [http://www.craes.org.br/arquivo/artigoTecnico/Site%20do%20CRA\\_Trabalho%20da%20Adriana\\_Texto\\_10.pdf](http://www.craes.org.br/arquivo/artigoTecnico/Site%20do%20CRA_Trabalho%20da%20Adriana_Texto_10.pdf) Acesso em 23 de Mar. de 2016.

VÁZQUEZ, Felix. **Análisis de contenido categorial: el análisis temático.** Unitat de Psicologia Social. Universitat Autònoma de Barcelona, 1994. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/235557297/Analisis-de-Contenido-tematico-Felix-Vasquez-pdf> Acesso en: 12 mar. 2015.

VIÉGAS, Lygia. **Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em psicologia e educação.** Diálogos possíveis (FSBA), v.1, p. 101-123, 2007.

VIGOSTKY, Lev. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona, España: Editorial crítica, 2000.

VIVES, Tania.; VARELA, Margarita. **Realimentación Efectiva.** Pautas En Educación Médica, 112-114. 2013. Disponible En: <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n6/v2n6a8.pdf> Acesso en: 24 mar. 2016.

WASSERMANN, Selma. **El estudio de casos como método de enseñanza.** Buenos Aires: Amorrortu, 1994.

WOITOWICZ, Eliete; SZUMILO, Marli; LINDINO, Terezinha. **Desafios da Interação docente-conteúdo-discente no Ensino de Geografia de uma Escola Pública do Município de Marechal Cândido Rondon-PR.,** Congresso Brasileiro de Geógrafos. Anais do VII CBG – ISBN: 978-85-98539-04-1. 2014. Disponível em: [http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1403131024\\_ARQUIVO\\_DesafiosdaInteracaodocente-conteudo-discentenoEnsinodeGeografiadeumaEscolaPublicadoMunicipiodeMarechalCandidoRondon-PR\\_Trab.\\_Completo.pdf](http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1403131024_ARQUIVO_DesafiosdaInteracaodocente-conteudo-discentenoEnsinodeGeografiadeumaEscolaPublicadoMunicipiodeMarechalCandidoRondon-PR_Trab._Completo.pdf) Acesso em 23 de Mar. de 2016

YIN, Robert (2015). **Estudo de caso.** Planejamento e métodos. (Quinta edição). Porto Alegre: Bookman, 2015.

## 9 APÉNDICES

### 9.1 Apêndice I: Modelo Carta experiencial

#### Carta experiencial da aula

Prezado discente,

A carta experiencial da aula é um dispositivo de pesquisa utilizado para que, você possa relatar suas experiências no processo formativo. As informações coletadas através dela serão utilizadas para identificar aspectos relevantes, derivados de suas experiências como estudante no processo formativo. Não é um instrumento para avaliar o professor. Os aportes fornecidos serão utilizados com a finalidade de compreender como ocorre a retroalimentação colaborativa de currículo nos cursos de Licenciatura e Pedagogia.

Este processo faz parte de uma pesquisa de doutoramento intitulada *“Compreendendo a retroalimentação colaborativa de currículo: A experiência discente na qualificação dos processos formativos da Educação Superior em universidades públicas do Brasil e da Colômbia”*, realizada por mim, Ruben Dario Montoya Nanclares, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação FAGED/UFBA.

Sua identidade não será revelada. Por isso, sinta-se a vontade para escrever o que considere necessário, pois preciso que suas respostas sejam mais próximas possíveis de sua experiência pessoal.

Suas respostas permitirão identificar seus sentimentos, percepções, compreensões e experiências que tenha vivenciado como estudante sobre o processo de formação em que você está imerso, gerando assim, um diálogo de saberes entre docente e discentes, contribuindo com isto para a qualificação da prática pedagógica, e possivelmente, intervenções no/sobre o currículo, em prol de experiências formativas mais ricas em aprendizados significativos.

## Carta experiencial da aula

Data: \_\_\_\_\_ Semestre que cursa atualmente: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

É professor atuante na educação? Sim  Não

Em que área? \_\_\_\_\_

1. A partir da sua experiência na aula faça uma reflexão utilizando estas ideias orientadoras: aprendizagens, dúvidas, importância ou não do tema para sua formação, as estratégias implementadas pela professora, participação, sugestões dos estudantes. Não precisa incluir todas na sua escrita, sinta-se a vontade de refletir sobre outros elementos que você ache pertinentes para contar sua experiência.
2. Se você fosse o professor(a) como desenvolveria a aula?

## 9.2 Apêndice II: Consentimento informado Brasil



**Universidade Federal da Bahia  
Faculdade de Educação – FAGED  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Doutorado em Educação**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pelo presente termo, convidamos-lhe a participar, como sujeito da pesquisa intitulada “**COMPREENDENDO A RETROALIMENTAÇÃO COLABORATIVA DE CURRÍCULO: O valor da experiência discente na qualificação dos processos formativos da Educação Superior em universidades públicas do Brasil e da Colômbia**” que visa Compreender como se configura a retroalimentação colaborativa do currículo, a partir da experiência dos discentes e quais são suas implicações para a qualificação dos processos formativos da Educação Superior. É importante que você saiba que esta pesquisa não oferece riscos, exceto, por possível desconforto pela situação de observação e análise da prática pedagógica em sala de aula, mas nada que exponha a sua pessoa, posto garantirmos sigilo da identidade.

Esta pesquisa foi motivada pela necessidade de compreender as implicações para o processo formativo da retroalimentação colaborativa de currículo, tomando como referência a experiência dos discentes.

Esperamos com esta pesquisa contribuir com estratégias que permitam fortalecer a experiência formativa e o currículo através do diálogo entre os atores curriculantes. Assim, intencionamos que esta pesquisa, através de seus resultados, possa trazer benefícios à qualificação das práticas de formação nos cursos de Licenciatura e Pedagogia das Universidades Públicas.

Para a realização da pesquisa serão feitas sessões colaborativas, entrevistas, observações e narrativa dos discentes a traves do dispositivo “carta experiencial”. No processo de recolhimento de informações poderão ser utilizados gravadores para registro, assim como, filmadora. Você não será prejudicado nem exposto a nenhum tipo de constrangimento.

É importante dizer que você não precisa se identificar nos materiais escritos, nem em qualquer outro material relacionado com o estudo, exceto se autorizar. Em caso de autorização, você deverá assinar declaração permitindo o uso de sua identidade e imagens nos documentos utilizados (entrevistas, atividades colaborativas, carta experiencial e publicação de artigos e/ou livros)

Você poderá ter conhecimento de todo o processo de pesquisa antes e durante a sua realização, assim como ter acesso, a qualquer momento, dos resultados da pesquisa relativos à sua pessoa, os quais estarão dispostos por cinco anos nos arquivos do Grupo de Pesquisa FORMACCE, na Faculdade de Educação da UFBA.

Você tem a garantia de que não terá despesas pessoais com a pesquisa. É-lhe dado o direito de recusar ou desistir da participação da pesquisa em qualquer fase, sem penalidade ou prejuízos.

Para fins de socialização dos resultados da pesquisa, o Grupo de Pesquisadores promoverá um seminário convidando os sujeitos envolvidos a fim de que possam partilhar as experiências e achados da pesquisa, em cada contexto em que forem recolhidas informações em campo.

Peço sua permissão para divulgar os resultados através de publicações na forma de artigos e/ou livro, de eventos promovidos pelo Grupo de Pesquisa e a participação em outros fóruns científicos.

Você deve assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, ficando uma com você e outra com o pesquisador.

O responsável pela pesquisa é o Doutorando: Ruben Dario Montoya Nanclares. Agradeço a sua atenção e estou à disposição para maiores esclarecimentos. Meu contato é: **Telefone: (71) 98848-0358 E-mail: runan10@yahoo.com**

Salvador-Bahia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Ruben Dario Montoya Nanclares

Doutorando em Educação UFBA-FACED

---

Assinatura do Sujeito participante da pesquisa.

- Autorizo o uso de imagem, ou filmagem, durante a pesquisa.
- Não autorizo o uso de imagem, ou filmagem, durante a pesquisa.

### 9.3 Apêndice III: Consentimiento informado Colômbia

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado participante,

A través de este consentimiento informado se espera que usted conozca los términos bajo los cuales colaborara en esta investigación, lea muy bien cada ítem, en caso de tener alguna duda, puede aclararla directamente con el investigador.

**Título del proyecto:** 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

**Identificación del investigador:** Ruben Dario Montoya Nanclares.

Telefono (322)3032216 E-mail: runan10@yahoo.com

**Sitio donde se llevará acabo el estudio:** Universidad de Antioquia, facultad de educación, dos cursos de pregrado licenciatura y/o pedagogía

**Entidad o personas que respaldan la investigación:**

- Universidad Federal de Bahía (Salvador, Bahía-Brasil)
- Universidad de Antioquia, facultad de educación (Medellín, Antioquia-Colombia)
- Grupo de pesquisa FORMACCE

**Propósito del estudio:** Comprender como se configura la retroalimentación colaborativa de currículo a partir de la experiencia de los discentes y cuáles son sus implicaciones para la cualificación de los procesos formativos

**Número total de participantes en el estudio:** El/la coordinadora del programa de educación infantil y el/la coordinadora del programa de licenciatura en ciencia sociales, Dos profesores y sus estudiantes (50 personas aproximadamente)

**El tiempo que dura la participación en el estudio:** Un semestre académico, primer semestre de 2018

**Procedimientos a los cuales estará sometido el participante tanto experimental como no experimental**

- Con los estudiantes: serán realizadas dos sesiones colaborativas –grupos focales-, observaciones e identificación de la narrativa de los discentes a través del dispositivo “carta experiencial”. En el proceso de recolecta de la información podrán ser utilizados grabadora para el registro, así como, video cámara.

- Con los coordinadores: será realizada una entrevista
- Con los profesores: será realizada una entrevista y una sesión colaborativa – retroalimentación-

### **Responsabilidades de los participantes**

- De los estudiantes: se espera que los participantes, realicen una carta experiencial y que participen de los dos grupos focales que están proyectados.
- De los coordinadores: que participen de la entrevista
- De los profesores: que participen de la entrevista y de una sesión colaborativa –retroalimentación-

### **Riesgos y los beneficios**

Esta investigación no tiene riesgos para los participantes, excepto, que alguno de ellos sienta cierta incomodidad por la observación o análisis de la práctica pedagógica en el salón de clase, (entrevista para los coordinadores o profesores), por lo demás, no serán sometidos a situaciones donde sea expuesta su persona.

En cuanto a los beneficios se espera con esta investigación contribuir con estrategias que permitan fortalecer la experiencia formativa y el currículo a través del diálogo y colaboración entre los actores curriculantes.

### **Compensaciones por la participación**

La investigación no contempla ninguna retribución monetaria para los participantes, sin embargo, la reflexión del proceso formativo será un elemento importante para los participantes como sujetos activos y críticos protagonistas de su formación.

### **Gastos en que incurriría el participante**

Los participantes que no tendrán gastos personales con la colaboración en la investigación, todo el material será proporcionado por el investigador.

### **Otros aspectos importantes:**

- Como participante le es dado el derecho de negarse o desistir de la colaboración en la investigación en cualquier fase, sin penalidad o prejuicios. Igualmente, tendrá acceso a todo el material obtenido en el trabajo de campo, surgido antes, durante y después de su realización, relativos a su persona, así como a los resultados de la investigación.
- El investigador, se compromete a no revelar la identidad de los participantes, esta será substituida por seudónimos.
- En caso de tener alguna duda frente al desarrollo y resultados en la investigación, podrá contactar al investigador, a través de los siguientes medios: **Teléfono (322)3032216 E-mail: runan10@yahoo.com**

- El trabajo de campo tiene previsto acompañar a dos profesores y sus estudiantes durante todo un semestre académico, la participación concluye con la finalización de dicho semestre, sin embargo, los participantes podrán entrar en contacto con el investigador para aclarar cualquier duda en cualquier momento que lo consideren. Una vez finalizada la investigación, serán invitados a una sesión de socialización de los resultados.
- Usted debe firmar este consentimiento informado dos veces, quedando una en su poder y otra en manos del investigador.
- Recuerde marcar con una "X" la casilla situada debajo de la firma del participante, para autorizar o no la toma de audio, imagen y video.

Agradezco su atención y colaboración en esta investigación, recuerdo que estoy a su disposición.

Atentamente,

---

**Investigador: Ruben Dario Montoya Nanclares**  
**Doctorando en Educación UFBA-FACED**

---

**Firma y cédula del sujeto participante de la investigación**

- Autorizo la toma de audio, imagen y video, durante la investigación.
- No autorizo la toma de audio, imagen y video, durante la investigación.

#### **9.4 Apêndice IV: termo de consentimento participação grupos focais 1 e 2**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO**

A pesquisa intitulada: “COMPREENDENDO A RETROALIMENTAÇÃO COLABORATIVA DE CURRÍCULO: O valor da experiência discente na qualificação dos processos formativos da Educação Superior em universidades públicas do Brasil e da Colômbia” realizada pelo doutorando do programa de pós-graduação em educação FACED/UFBA Ruben Dario Montoya Nanclares, tem como objetivo: Compreender como se configura a retroalimentação colaborativa do currículo, a partir da experiência dos discentes e quais são suas implicações para a qualificação dos processos formativos da Educação Superior.

A informação coletada nesta pesquisa será utilizada para atingir o objetivo proposto, da mesma forma a identidade dos participantes não será revelada.

Estando cientes do anterior aceitamos participar voluntariamente, sabendo que não há nenhuma retribuição econômica, a receber ou a pagar, pela participação.

Assinatura dos Participantes:

## 9.5 Apêndice V: instrumento entrevista semi estruturada professoras

- Nome:
- Formação:
- Cargo:
- Como foi selecionado (regime de trabalho):
- Tempo no cargo:
- Responsabilidades:

### Sobre a disciplina

- Sabe qual é o procedimento (legal-institucional) para incluir uma disciplina dentro do curso?
- Sabe quanto tempo tem a proposta curricular da disciplina?
- Sabe quem fez a proposta curricular da disciplina?
- Quais são os conteúdos que conformam a disciplina?
- Quando foi a última atualização curricular da disciplina que tiveram?
  - Como foi feita?
  - Quais foram as mudanças feitas?
- Você acha a disciplina pertinente para a formação dos estudantes?
- Quais são as estratégias utilizadas para socializar os temas nas aulas?
- O que faz quando alguma estratégia de aula não funciona como esperava?
- Que mudanças faria ou fez na disciplina e por quê?
- Quais são as motivações para fazer essas mudanças?
- Acha que as suas estratégias permitem aos estudantes se apropriar dos conteúdos? Por quê?

## **9.6 Apêndice VI: instrumento entrevista semi estruturada coordenadoras**

- Nome:
- Formação:
- Cargo:
- Como foi eleito:
- Tempo no cargo:
- Responsabilidades:

### **Sobre do programa**

- Pode fazer um relato sobre a trajetória do programa?
- Qual e o perfil profissional dos professores do programa?
- Quais são as leis que regulam a criação, funcionamento do programa?
- Em termos de currículo qual é a proposta que tem?
- Quando foi a última atualização curricular que tiveram?
  - Como foi feita?
  - Quais foram as mudanças feitas?

### **Sobre a disciplina**

- Qual e o procedimento (legal-institucional) para incluir uma disciplina dentro do curso?
- Quanto tempo tem a proposta curricular da disciplina?
- Quem fez a proposta curricular da disciplina?
- Quando foi a última atualização curricular da disciplina que tiveram?
- Como foi feita?
- Quais foram as mudanças feitas?

### 9.7 Apêndice VII: modelo diário de campo

Data	Aula
Temáticas	
<b>Descrição</b>	

## 9.8 Apêndice VII: Resultado atividade colaborativa 4: análise intercristico das ressonâncias

### 9.8.1 Currículo retroalimentado –Expectativas- CC 1

# da aula	Proposta inicial componente curricular 1	Ressonâncias incluídas explicitamente no Currículo	Ressonâncias incluídas no currículo de maneira implícita
1.	Cód. 001 - Acolhimento Cód. 002 - Apresentação do plano da disciplina Cód. 003 - Apresentação da metodologia de trabalho (projeto) Cód. 004 - Exibição e discussão do documentário Babies		
2.	Cód. 005 - Memória das experiências e aprendizagens na Educação Infantil Cód. 006 - Planejamento e organização das atividades (Apresentação do Cronograma) Cód. 007 - Os aspectos legais que orientam o trabalho na Educação Infantil: Conceitos, fundamentos e princípios	Cód. 001 - Estudos das leis para educação infantil	
3.	Cód. 008 - O Currículo na Educação Infantil Cód. 009 - Organização das equipes para o 1º trabalho avaliativo		
4.	Cód. 010 - Projetos de aprendizagem na Educação Infantil	Cód. 002 - Artes	
5.	Cód. 011 - Projetos de aprendizagem na Educação Infantil	Cód. 002 - Artes	
6.	Cód. 012 - Avaliação da aprendizagem e documentação pedagógica (processos e instrumentos) Cód. 013 - Outros procedimentos de avaliação na Educação Infantil		
7.	Cód. 014 - Documentação pedagógica na Educação Infantil Cód. 015 - Organização dos instrumentos de trabalho:		

	Planejamento, cotidiano e rotina Cód. 016 - Observação e escuta de crianças		
8.	Cód. 017 - O educar-cuidar, as interações e brincadeiras no cotidiano de creches e pré-escolas Cód. 018 - Planejamento e socialização de atividades pedagógicas para crianças de 0 a 3 e de 4 a 6 anos de idade. Cód. 019 - Organização das Oficinas	Cód. 007- Atividades em grupo Cód. 008 - Jogos e brincadeiras	
9.	Cód. 020 - Avaliação escrita individual	Cód. 017 - Prova escrito com os conteúdos-chave Cód. 018 - Provas	
10.	Cód. 021 - Aula de Campo: observação nas escolas de Educação Infantil (identificação dos Projetos de Aprendizagens, planejamento das atividades, aulas, rotina)	Cód. 019 - Observação em campo	
11.	Cód. 022 - Estudo dirigido Cód. 023 - Organização em equipe para a realização do projeto	Cód. 020 - Aulas práticas de projeto feito em equipe Cód. 021 - ou individual Cód. 022 - Apresentação de projeto Cód. 007- Atividades em grupo	
12.	Cód. 024 - Entrega do projeto preliminar (2 avaliação) Cód. 025 - Oficina pedagógica: O que trabalhar com crianças da creche e da pré-escola? Experiências e linguagens no currículo da creche e da pré-escola: fotografia/cinema/teatro/dança/corpo-movimento Cód. 026 - Oficina pedagógica: O que trabalhar	Cód. 022 - Apresentação de projeto Cód. 009 - Atividades lúdicas como contação de história,	Cód. 004 - e brincadeiras para educação infantil Cód. 005 - Aulas práticas: Cód. 006 - oficinas de

	<p>com crianças da creche e da pré-escola? Experiências e linguagens no currículo da creche e da pré-escola: brincadeira/brinquedo/imaginação Tempo para debate</p>	<p>Cód. 010 - música e</p> <p>Cód. 011 - pintura.</p> <p>Cód. 012 - Oficinas de cuidados</p> <p>Cód. 013 - construção de planos de aula,</p> <p>Cód. 014 - releitura de exposição</p> <p>Cód. 015 - trocas de ideias</p>	<p>atividade para educação infantil</p> <p>Cód. 025 - Lúdica</p>
13.	<p>Cód. 027 - Oficina pedagógica: O que trabalhar com crianças da creche e da pré-escola? Experiências e linguagens no currículo da creche e da pré-escola: literatura infantil/linguagem musical</p> <p>Cód. 028 - Oficina pedagógica: O que trabalhar com crianças da creche e da pré-escola? Experiências e linguagens no currículo da creche e da pré-escola: linguagem verbal/não-verbal/linguagem escrita. Tempo para debate</p>	<p>Cód. 009 - Atividades lúdicas como contação de história,</p> <p>Cód. 010 - música e</p> <p>Cód. 011 - pintura.</p> <p>Cód. 012 - Oficinas de cuidados</p> <p>Cód. 013 - construção de planos de aula,</p> <p>Cód. 014 - releitura de exposição</p> <p>Cód. 015 - trocas de ideias</p>	<p>Cód. 005 - Aulas práticas: Cód. 006 - oficinas de atividade para educação infantil</p> <p>Cód. 025 - Lúdica</p>
14.	<p>Cód. 029 - Oficina pedagógica: O que trabalhar com crianças da creche e da pré-escola? Experiências e linguagens no currículo da creche e da pré-escola: conhecimento matemático</p> <p>Cód. 030 - Oficina pedagógica: O que trabalhar</p>	<p>Cód. 009 - Atividades lúdicas como contação de</p>	<p>Cód. 005 - Aulas práticas:</p> <p>Cód. 006 - oficinas de atividade para</p>

	com crianças da creche e da pré-escola? Experiências e linguagens no currículo da creche e da pré-escola: linguagens artísticas (artes visuais/desenho/pintura/cor). Tempo para debate	história, Cód. 010 - música e Cód. 011 - pintura. Cód. 012 - Oficinas de cuidados Cód. 013 - construção de planos de aula, Cód. 014 - releitura de exposição Cód. 015 - trocas de ideias	educação infantil Cód. 025 - Lúdica
15.	Cód. 031 - Oficina pedagógica: O que trabalhar com crianças da creche e da pré-escola? Experiências e linguagens no currículo da creche e da pré-escola: conhecimento de si, do outro, do ambiente/natureza e cultura. Tempo para debate	Cód. 009 - Atividades lúdicas como contação de história, Cód. 010 - música e Cód. 011 - pintura. Cód. 012 - Oficinas de cuidados Cód. 013 - construção de planos de aula, Cód. 014 - releitura de exposição Cód. 015 - trocas de ideias	Cód. 005 - Aulas práticas: Cód. 006 - oficinas de atividade para educação infantil Cód. 025 - Lúdica
16.	Cód. 032 - Entrega do projeto final (3ª avaliação)	Cód. 023 - Trabalho escrito Cód. 024 - ou	Cód. 016 - Seminários = projetos

		apresentado	
17.	Cód. 033 - Revisão dos principais conteúdos da disciplina, retirada de dúvidas.		<p>Cód. 026 - Processual</p> <p>Cód. 027 - Avaliaria processualmente, observando as dificuldades e os avanços de cada um</p> <p>Cód. 028 - Avaliaria processualmente através das atividades desenvolvidas</p> <p>Cód. 029 - Processual, levando em consideração as dificuldades e conquistas dos estudantes durante o curso</p> <p>Cód. 030 - Atividades pontuadas</p> <p>Cód. 031 - Participação nas aulas</p> <p>Cód. 032 - Análise de processo criativo</p>
18.	Cód. 034 - Avaliação e reflexão do componente curricular		

### Ressonâncias não incluídas no currículo

Cód. 040 - **Nutrição infantil** este conteúdo não se fala explicitamente, porém quando se fala do cuidado e do educar como indissociáveis na educação infantil e fala-se

também de currículo e organização do tempo e espaços, aborda-se a importância de respeitar os direitos das crianças: hora de sono, higiene, alimentação, etc.

Cód. 041 - **Práticas sobre o cuidado** idem ao comentário anterior. Falamos da indissociabilidade do CUIDAR E DO EDUCAR e de rotinas das crianças na escola, não separamos porque o cuidar e o educar devem estar junto. Porém, considero que poderia ter trazido um texto com pesquisas práticas de profissionais que executam atividades na rotina escolar sem contemplar o CUIDAR/EDUCAR, para que os alunos refletissem mais sobre o tema. Neste semestre isso foi repensado.

### Ressonâncias incluídas no currículo modificadas pela professora

Cód. 016 - Seminários = projetos

### 9.8.2 Currículo retroalimentado –Expectativas- CC 2

# da aula	Proposta inicial componente curricular 2	Ressonâncias incluídas explicitamente no Currículo retroalimentado	Resonancias incluídas implícitamente en el Currículo retroalimentado
1.	<p>Cód. 001 - Apresentação dos (as) estudantes e da professora.</p> <p>Cód. 002 - Levantamento das expectativas em relação ao Componente Curricular (produção escrita).</p> <p>Cód. 003 - Discussão do Planejamento do Componente Curricular (utilizando slides).</p>	Cód. 008 - Dialogo e discussão do conteúdo	
2.	<p>Cód. 004 - Exibição e discussão do vídeo sobre Avaliação - <b>Avaliar não é aterrorizar</b> (4 min)</p> <p>Cód. 005 - Discussão sobre o que é <b>Avaliação da Aprendizagem</b>: concepções, funções, modalidades, níveis, finalidades e características das ações avaliativas (utilizando quadro e slides).</p> <p>Cód. 006 - Avaliar e examinar são ações diferentes, mas podem ser complementares?</p> <p>Cód. 007 - Avaliação, autoavaliação e heteroavaliação.</p>	<p>Cód. 009 - (Filmes) Vídeos, curta metragem</p> <p>Cód. 001 - Conceito de avaliação</p> <p>Cód. 002 - Diferencia entre avaliação e exame</p>	Cód. 004 - Formas de avaliação e como utiliza-los tendo o ensino aprendizagem como foco
3.	Cód. 008 - Avaliação da Aprendizagem nos documentos legais: LDB 9394/96, PNE, PCNs,		Cód. 005 - Avaliação

	BNCC, e Diretrizes dos Sistemas de Avaliação como ANA, PROVA BRASIL, ENEM, ENADE e Provas Estaduais e Municipais. Análise de provas nacionais (utilização de slides e material impresso).		<p>continua e assistida Cód. 006 - Avaliação processual</p> <p>Cód. 027 - Avaliação diagnóstica</p> <p>Cód. 028 - Avaliação informal</p> <p>Cód. 029 - Processual e continua</p> <p>Cód. 030 - Interativa, autônoma Cód. 031 - Oral e escrita</p>
4.	Cód. 009 - Análise coletiva com comentário oral (SEGUIDO DE: análise em dupla com comentário escrito) de questões extraídas das provas nacionais (Ana, Prova Brasil, Enem e Enade) sugerindo mudanças no enunciado e nos critérios para a correção da prova OU concordando com o modo realizado (justificar).	Cód. 010 - Atividades práticas	<p>Cód. 016 - O professor juntamente com o aluno</p> <p>Cód. 017 - Trabalhado em aula</p> <p>Cód. 018 - Atividades de compreensão orais</p>
5.	Cód. 010 - Organização de seis grupos para estudo dos textos selecionados. Depois terão que apresentar para outro grupo e decidir uma estratégia de apresentação para a turma (Ex.: roda de conversa, painel, teatro, entrevista, mapa conceitual, google drive, seminário etc).	<p>Cód. 011 - Seminários</p> <p>Cód. 023 - Seminário, apresentação</p> <p>Cód. 012 - Trabalho colaborativo</p>	<p>Cód. 019 - Trabalho colaborativo</p> <p>Cód. 015 - Aula com realização de atividades individuais e em grupo</p> <p>Cód. 017 - Trabalhado em aula</p>

6.	Cód. 011 - Apresentação de dois grupos (com até 40 min para cada equipe) - Avaliação utilizando a ficha impressa com os critérios avaliativos.	Cód. 024 - Avaliação justa ao barema	Cód. 015 - Aula com realização de atividades individuais e em grupo
7.	Cód. 012 - Análise das avaliações e autoavaliações realizadas pelo coletivo. (Utilização em slide do quadro geral de notas que os avaliadores concederam a cada grupo, resultando na média final).	Cód. 025 - Avaliação <u>(baseada)</u> com o feedback <u>(de variadas competências)</u>	Cód. 015 - Aula com realização de atividades individuais e em grupo Cód. 016 - O professor juntamente com o aluno
8.	Cód. 013 - Instrumentos e modos de avaliar: prova (escrita, oral, objetiva, dissertativa), trabalho de pesquisa, seminário, debate, relatório, observação, peça de teatro, produção de texto, produção artística, experimento, feira de conhecimentos. Cód. 014 - Oficina de Análise e comentário de provas. Como construir provas enquanto instrumento avaliativo.	Cód. 003 - Formas de avaliar	Cód. 004 - Formas de avaliação e como utiliza-los tendo o ensino aprendizagem como foco Cód. 020 - Teatro Cód. 021 - Dramatização Cód. 022 - Jogos Cód. 032 - Avaliação pratica e temática
9.	Cód. 015 - Organização de grupos para analisar a prova que disponibilizaremos a fim de sugerir mudanças: no enunciado, nos critérios e na correção.	Cód. 026 - Trabalho em grupo	Cód. 015 - Aula com realização de atividades individuais e em grupo
10.	Cód. 016 - Os limites éticos que fundamentam a prática avaliativa do(a) educador(a). Cód. 017 - O que é ÉTICA?		
11.	Cód. 018 - Preparação de instrumentos e critérios avaliativos para desenvolver na aula acerca das disciplinas do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências ou Artes.		Cód. 007 - Como avaliar a criança levando em conta seus aspectos cognitivos
12.	Cód. 019 - Produção individual: Escrever um texto trazendo a concepção de alguns teóricos	Cód. 013 - Uma	Cód. 014 -

	sobre Avaliação e realizando uma análise crítica sobre o que é Avaliar, autoavaliar e heteroavaliar.	atividade escrita	Produção textual  Cód. 015 - Aula com realização de atividades individuais e em grupo
13.	Cód. 020 - Análise geral das atividades desenvolvidas e retomada do princípio avaliativo.	Cód. 025 - Avaliação <u>(baseada)</u> com o feedback <u>(de variadas competências)</u>	Cód. 033 - Antes da pratica avaliativa
14.	Cód. 021 - Avaliação do Componente Curricular e da professora. Cód. 022 - <i>Feedback</i> das Atividades desenvolvidas para levantamento de informações que subsidiaram a Avaliação e devolutiva das avaliações realizadas.	Cód. 025 - Avaliação <u>(baseada)</u> com o feedback <u>(de variadas competências)</u>	

### Ressonâncias não incluídas no currículo

Cód. 057 - **Técnicas de avaliar sem que o aluno souber que está sendo avaliado** não reforçamos essa ideia. Nós combatemos, pois os alunos precisam saber e até construir os critérios pelos quais serão avaliados

Cód. 058 - **Estudo do desenvolvimento mental da criança** não priorizamos o desenvolvimento mental por ser área da psicologia, além de não enfatizarmos a criança, mas o sujeito (criança ou jovem, adulto ou idoso)

Cód. 059 - **Como avaliar nas diversas áreas do conhecimento** Não utilizamos porque o enfoque foram os vários instrumentos avaliativos para áreas de conhecimento diferentes e em contextos educativos diferentes

Cód. 060 - **Avaliação lúdica** avaliação não tem a pretensão de ser lúdica (no sentido de divertida). Deve ser uma pratica inclusiva e que tenha os objetivos e critérios de avaliação claros para os sujeitos

Cód. 061 - **Interpretação de atividades áudio visuais (imagem sem som)** não destacamos a imagem ou o som, mas analisamos itens de atividades avaliativas que continham no contexto imagem e texto

Cód. 062 - **Brincadeiras** não enfocamos atividade avaliativa nas brincadeiras porque não priorizamos a educação infantil, nem tivemos a pretensão de trabalhar as questões ligadas às sócio interações, como e o foco das brincadeiras

## Ressonâncias incluídas no currículo modificadas pela professora

Cód. 009 - (Filmes) Vídeos, curta metragem

Cód. 063 - Leituras e atividades (de fixação) avaliativas

Cód. 025 - Avaliação (baseada) com o feedback (de variadas competências)

### 9.8.3 Currículo retroalimentado –Expectativas- CC 3

# De aula	Proposta inicial componente curricular 3	Resonancias incluidas explícitamente en el Currículo retroalimentado	Resonancias incluidas implícitamente en el Currículo retroalimentado
1.	<p>Cód. 001 - Presentación del programa del curso</p> <p>Definición de algunos términos: equidad, igualdad, interculturalidad, cultura, inclusión, diversidad, exclusión.</p> <p>Cód. 002 - Derechos humanos</p> <p>Cód. 003 - Lectura: marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina</p>	<p>Cód. 001 - Equidad – igualdad</p> <p>Cód. 002 - Diversidad</p> <p>Cód. 010 - Lectura y discusión de documentos</p>	<p>Cód. 016 - Conversatorios a partir de experiencias propias</p>
2.	<p>Cód. 004 - Derechos de los niños, niñas y adolescentes</p> <p>Cód. 005 - La cultura y la relación con sus procesos de inclusión</p> <p>Segregación y exclusión</p>	<p>Cód. 010 - Lectura y discusión de documentos</p> <p>Cód. 003- Cultura</p> <p>Cód. 004 – Exclusión</p>	
3.	<p>Cód. 006 - Metas del milenio</p> <p>Cód. 007 - Tarea: elegir una meta, consultarla y ver con cual meta del milenio se relaciona y como se ha transformado</p> <p>Cód. 008 - Educación inclusiva diferente de inclusión social</p> <p>Características de la educación inclusiva</p> <p>Cód. 009 - Lectura: en búsqueda de la equidad y la calidad de la educación en la primera infancia.</p>	<p>Cód. 012 - Talleres participativos</p> <p>Cód. 019 - Talleres y participación en el aula</p> <p>Cód. 005 - Estrategias de inclusión educativa</p> <p>Cód. 010 - Lectura</p>	

		y discusión de documentos	
4.	<p>Cód. 010 - Compromiso de los países desarrollados con las naciones en desarrollo</p> <p>Cód. 011 - Inclusión de personas con discapacidad teniendo en cuenta asuntos de género</p> <p>Cód. 012 - Video: inclusión educativa OEI</p>		Cód. 009 - Personificación de comunidades / caracterización de las comunidades
5.	<p>Cód. 013 - Atención educativa a poblaciones vulnerables</p> <p>Cód. 014 - Justicia transicional: verdad, justicia y reparación</p>	<p>Cód. 006 - Poblaciones vulnerables</p> <p>Cód. 010 - Lectura y discusión de documentos</p>	
6.	Cód. 015 - Conversatorio con invitado sobre sobre los niños en la guerra – conflicto armado en Colombia	Cód. 011 - Invitados externos	
7.	<p>Cód. 016 - Asesorías</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Población LGTBI</li> <li>• Niños habitante de calle y situación de calle</li> <li>• Niños en protección</li> </ul> <p>Cód. 017 - Las asesorías</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Menores infractores</li> <li>• Adiciones a las tecnologías</li> <li>• Niños trabajadores</li> </ul>		Cód. 008 - Estrategias para trabajar con las poblaciones de discapacidad
8.	<p>Cód. 018 - Inicio de las presentaciones Población LGTBI</p> <p>Cód. 019 - Presentación grupo: niños trabajadores</p>	<p>Cód. 015 - Exposiciones / de las diferentes estrategias</p> <p>Cód. 012 - Talleres participativos</p>	<p>Cód. 008 - Estrategias para trabajar con las poblaciones de discapacidad</p> <p>Cód. 017 - Lectura de cuentos</p>
9.	<p>Cód. 020 - Presentación grupo: niños habitante de calle y situación de calle</p> <p>Cód. 021 - Presentación grupo: menores infractores.</p>	<p>Cód. 015 - Exposiciones / de las diferentes estrategias</p> <p>Cód. 013 - Lectura</p>	Cód. 008 - Estrategias para trabajar con las poblaciones de discapacidad

	Grupo: adiciones a las tecnologías	de cuentos	Cód. 018 - Talleres participativos
10.	Cód. 022 - Presentación grupo: niños en protección	Cód. 015 - Exposiciones / de las diferentes estrategias Cód. 013 - Lectura de cuentos	Cód. 008 - Estrategias para trabajar con las poblaciones de discapacidad Cód. 018 - Talleres participativos
11.	Cód. 023 - Actividad y reflexión inicial sobre los Enfoques: poblacional, diferencial, curso de vida, atención integral Cód. 024 - Enfoques: poblacional, diferencial, curso de vida, atención integral Cód. 025 - Parámetros para la presentación del trabajo final Cód. 026 - Salida de campo	Cód. 007 - Actualidad-tendencias / enfoques Cód. 019 - Talleres y participación en el aula	
12.	Cód. 027 - Salida de campo: Visita a la casa vida Cód. 028 - Ejercicio final: estrategia de intervención	Cód. 014 - Salida de campo Cód. 021 - Trabajo practico o aplicativo / trabajo final	
13.	Cód. 029 - Finalización de la materia	Cód. 020 - Evaluación de los procesos y no solo el resultado	

### **Ressonâncias não incluídas no currículo**

Cód. 032 - Un caso que involucre todos los contenidos abordados

Es difícil porque estamos dando por sentado que hay caso con todas las poblaciones, lo que a la vez es contradictorio con los asuntos de inclusión, poner en un solo caso es ya decir que hay una exclusión. Ejemplo: hay asuntos en comunidades de pobreza extrema donde el interés o preocupación no es que sean pobres sino que no los respeten como población étnica.

Cód. 033 - Cineforos

No se descartan como estrategia, sin embargo, por asuntos de tiempo que hubiesen limitado el conocimiento de temáticas muy importantes

Cód. 034 - Proyectos

No es posible en 16 semanas teniendo en cuenta que implica una rigurosidad en su desarrollo más fácil ha sido que de la clase salgan propuestas de proyectos de grado o ante proyectos para las instituciones.

### **Resonancias incluidas en el currículo modificadas por la profesora**

Cód. 007 - Actualidad- tendencias / enfoques

Cód. 009 - Personificación de comunidades / caracterización de las comunidades

Cód. 015 - Exposiciones / de las diferentes estrategias

Cód. 021 - Trabajo practico o aplicativo / trabajo final

#### **9.8.4 Currículo retroalimentado –Expectativas- CC 4**

<b># de aula</b>	<b>Proposta inicial componente curricular 4</b>	<b>Resonancias incluidas explícitamente en el Currículo retroalimentado</b>	<b>Resonancias incluidas implícitamente en el Currículo retroalimentado</b>
1.	Cód. 001 - Presentación docente, estudiantes. Cód. 002 - Cuestionario inicial para indagar saberes previos. Cód. 003 - Presentación del espacio de formación Cód. 004 - Acuerdos básicos Cód. 005 - Concertación de la evaluación.		
2.	EJE PROBLÉMICO 1: Cód. 006 - ¿Cuál es el proceso por el cual, los niños y las niñas, participan en la construcción de su mundo social? Cód. 0017- -Preguntas generadas a partir de la lectura del texto: el malestar en la cultura	Cód. 001 - Ingreso del niños a la cultura Cód. 012 - Lectura y análisis de textos	Cód. 007 – 1. Contextos / macro, micro? Cultural, social, político? ?

	<p>- identificación de tópicos</p> <p>Socialización de preguntas guía</p> <p>Cód. 008 - El concepto de socialización desde diferentes perspectivas.</p> <p>-Precisiones conceptuales docente, exposición magistral.</p>		
3.	<p>Cód. 009 - Socialización secundaria</p> <p>Cód. 010 - La socialización en la escuela</p> <p>Cód. 011 - La construcción social del mundo</p> <p>Cód. 012 - La socialización en la infancia</p> <p>Cód. 013 - Taller Evaluativo.</p>	<p>Cód. 002 - Construcción de lo social en los niños</p> <p>Cód. 003 - Procesos de socialización</p>	<p>Cód. 008 - Lugar del niño y el adulto en la construcción de lo social</p>
4.	<p>EJE PROBLÉMICO 2:</p> <p>Cód. 014 - ¿Cuáles son los límites que diferencian lo social de lo no social?</p> <p>Cód. 015 - Preguntas generadas a partir de la lectura del texto.</p> <p>Socialización de preguntas guía</p> <p>Cód. 016 - Video clip: Bebe llora de la Emoción al escuchar a su mamá cantar.</p> <p>Cód. 017 - Precisiones conceptuales docente: Presentación en Power point o exposición magistral</p>	<p>Cód. 004 -¿Qué es lo social?</p> <p>Cód. 013 - Lectura de contexto que permita evidenciar dinámicas sociales</p>	<p>Cód. 009 - Adquisición de normas</p>
5.	<p>Cód. 018 -¿En qué consiste el conocimiento propiamente social?</p>		
6.	<p>Cód. 019 - Socialización de las preguntas.</p> <p>Cód. 020 - Precisión de la perspectiva teórica de la construcción de lo social en la infancia</p>	<p>Cód. 015 - Socialización de experiencias</p>	<p>Cód. 008 - Lugar del niño y el adulto en la construcción de lo social</p> <p>Cód. 010 - Infancias</p>
7.	<p>Cód. 021 - Parcial (40% EVALUADO)</p>		
8.	<p>EJE PROBLÉMICO 3:</p>	<p>Cód. 016 - Debates,</p>	<p>Cód. 023 - Propuestas para</p>

	<p>Cód. 022 -¿Cómo construyen el conocimiento social los niños y las niñas en la escuela?</p> <p>Cód. 023 - Discusión a partir de preguntas surgidas de la lectura</p> <p>Cód. 024 - Realizar cuadro comparativo en equipos de las semejanzas y diferencias de los enfoques investigativos en la construcción de lo social en la infancia.</p> <p>Socialización del cuadro comparativo.</p> <p>Cód. 025 - Asesoría taller práctica integrativa</p>	<p>conversatorios y plenarias</p> <p>Cód. 017 - Trabajos grupales</p>	<p>la infancia</p>
9.	<p>Cód. 026 -¿Por qué estudiar y comprender las representaciones sociales que construyen los niños y las niñas?</p> <p>Cód. 027 - Película: Buda exploto por vergüenza</p>	<p>Cód. 005 - Representaciones sociales</p> <p>Cód. 018 – 2. Cineforo / análisis situacionales de películas</p>	
10.	<p>Cód. 028 - Presentación de ejercicios teórico práctico (presentan video con evidencias)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición teórico conceptual. artículos científicos</li> <li>• Presentación de video (evidencia estrategia metodológica)</li> <li>• Espacio para preguntas y precisiones conceptuales</li> </ul> <p>Cód. 029 - Autoevaluación y Coevaluación</p>	<p>Cód. 014 – 2. Exposiciones / socialización ejercicios investigativos</p> <p>Cód. 019 - Observación y análisis de prácticas en niños –nociones</p> <p>Cód. 020 - Análisis de casos y situaciones</p> <p>Cód. 017 - Trabajos grupales</p> <p>Cód. 020 - Análisis de casos y situaciones</p> <p>Cód. 025 - Coevaluación</p>	
11.	<p>Cód. 030 - Presentación de ejercicios teórico</p>	<p>Cód. 014 – 2. Exposiciones /</p>	

	<p>práctico (presentan video con evidencias)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exposición teórico conceptual. artículos científicos</li> <li>Presentación de video (evidencia estrategia metodológica)</li> <li>Espacio para preguntas y precisiones conceptuales</li> </ul> <p>Cód. 031 - Autoevaluación y Coevaluación</p>	<p>socialización ejercicios investigativos</p> <p>Cód. 019 - Observación y análisis de prácticas en niños –nociones</p> <p>Cód. 020 - Análisis de casos y situaciones</p> <p>Cód. 017 - Trabajos grupales</p> <p>Cód. 020 - Análisis de casos y situaciones</p> <p>Cód. 025 - Coevaluación</p>	
12.	<p>Cód. 032 - Presentación de ejercicios teórico práctico (presentan video con evidencias)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exposición teórico conceptual. artículos científicos</li> <li>Presentación de video (evidencia estrategia metodológica)</li> <li>Espacio para preguntas y precisiones conceptuales</li> </ul> <p>Cód. 033 - Autoevaluación y Coevaluación</p>	<p>Cód. 014 – 2. Exposiciones / socialización ejercicios investigativos</p> <p>Cód. 019 - Observación y análisis de prácticas en niños –nociones</p> <p>Cód. 020 - Análisis de casos y situaciones</p> <p>Cód. 017 - Trabajos grupales</p> <p>Cód. 020 - Análisis de casos y situaciones</p> <p>Cód. 025 - Coevaluación</p>	
13.	<p>Cód. 034 - Construir conceptos y nociones: campo de formación del docente investigador.</p> <p>Cód. 035 - Taller, reflexión teórico práctico como</p>	<p>Cód. 020 - Talleres</p> <p>Cód. 015 -</p>	

	<p>actividad de metaaprendizaje y de metaevaluación.</p> <p>Cód. 036 - Entrega y socialización de taller práctica integrativa</p>	<p>Debates, conversatorios y plenarias</p> <p>Cód. 023 - Verbal</p>	
14.	<p>EJE PROBLÉMICO 4.</p> <p>Cód. 037 - ¿Por qué es importante la participación de los niños y de las niñas en la sociedad?</p> <p>Cód. 038 - La participación social de la infancia: el niño y la niña como sujeto de derechos</p> <p>Cód. 039 - Socialización de las preguntas Precisiones conceptuales del docente</p>	<p>Cód. 006 - Interacciones sociales</p> <p>Cód. 015 - Debates, conversatorios y plenarias</p> <p>Cód. 023 - Verbal</p>	
15.	<p>Cód. 040 - Socialización de la pregunta: Cómo vehiculiza la participación en la práctica pedagógica (propuesta) para trabajar participación infantil en el aula.</p>	<p>Cód. 015 - Debates, conversatorios y plenarias</p> <p>Cód. 023 - Verbal</p>	
16.	<p>Cód. 041 - Socialización de la propuesta sobre participación infantil.</p> <p>Cód. 042 - Evaluación final: realizar una construcción analítica y reflexiva acerca de su propia experiencia con la participación durante la infancia vivida; un escrito que dé cuenta de la apropiación de esta y otras nociones trabajadas en el espacio de formación.</p>	<p>Cód. 021 - Construcción de narrativas</p> <p>Cód. 024 – 3.Producción escrita / producción discursiva</p> <p>Cód. 026 - Narrativa y experiencia personal</p>	
17.	<p>Cód. 043 - Habilitaciones</p>		
18.	<p>Cód. 044 - Validaciones</p> <p>Cód. 045 - Ingreso de notas de habilitación y validación</p> <p>Terminación oficial del semestre</p>	<p>Cód. 027 - Cualitativa y cuantitativa</p> <p>Cód. 028 - Permanente</p>	

## **Ressonâncias não incluídas no currículo**

Cód. 037 - Dinâmicas de grupo

No hace parte constitutiva de este espacio formativo, ni como actividad de clase ni como herramienta pedagógica o didáctica para abordar los temas planteados

Cód. 038 - Organizadores gráficos

Es una herramienta técnica que pueden utilizar las estudiantes en sus informes pero igualmente deben desarrollar sus contenidos. Ellos se usan como ----- temática pero no interesa como objetivo

Cód. 039 - Salidas pedagógicas

Implica un ejercicio práctico de observación respecto del tema ---- del curso; se espera que sea una situación social "natural", es decir, con una actitud epistémica como observador (investigador). En este curso la salida "pedagógica", como es entendida por los estudiantes de la licenciatura no la hacemos (normalmente la conciben como un paseo) asumimos ese ejercicio de manera rigurosa, y con responsabilidad al evitar llamar aprendizaje a una actividad y pedagogía a una actividad o salida que trivializa la dinámica del pensar-reflexionar, y observar lo social.

Salida pedagógica es también a la experiencia, biográfica institucional, expuesta al debate en el aula, ante otras situaciones de "salidas" hay muchos limitantes. He pensado salidas a grupos para observar las dinámicas sociales, describirlas, aproximar interpretaciones... profundización... por límites individuales, de tiempo, institucionales no es posible.

Cód. 040 - Diseño y aplicación de situaciones didácticas

En este curso de formación crítica, teórica, reflexiva, no precisa de aplicación de la didáctica, no es el interés

Cód. 041 - Juegos de roles

El Rol es uno de los múltiples asuntos de lo social, se aborda analíticamente en muchos modos, no como actividad de dinámica grupal, no interesa, no es coherente con el curso y sus propósitos

Cód. 042 - Simulación de situaciones

No lo comprendo cómo evaluación, puede ser una actividad, sin embargo, no la estimo pertinente

## Resonancias incluídas en el currículo modificadas por la profesora

Cód. 007 – 1. Contextos / macro, micro? Cultural, social, político?

Cód. 014 – 2. Exposiciones / socialización ejercicios investigativos

Cód. 018 – 2. Cineforo / análisis situacionales de películas

Cód. 025 - 3. Producción escrita / producción discursiva

### 9.9 Apêndice VIII: Resultado atividade colaborativa 5: análise intercrítico das ressonâncias

#### 9.9.1 Currículo retroalimentado – currículo ideal - CC 1

# da aula	Proposta inicial componente curricular 1	Ressonâncias incluídas explicitamente no Currículo retroalimentado	Resonancias incluídas implícitamente en el Currículo retroalimentado
1.	Cód. 001 - Acolhimento Cód. 002 - Apresentação do plano da disciplina Cód. 003 - Apresentação da metodologia de trabalho (projeto) Cód. 004 - Exibição e discussão do documentário Babies	Cód. 001 – 1. Apresentação da ementa do componente	Cód. 006 - 1. Apresentação do componente e dinâmica de acolhimento
2.	Cód. 005 - Memória das experiências e aprendizagens na Educação Infantil Cód. 006 - Planejamento e organização das atividades (Apresentação do Cronograma) Cód. 007 - Os aspectos legais que orientam o trabalho na Educação Infantil: Conceitos, fundamentos e princípios	Cód. 002 - 1. LDB, RCNEI, DCNEI, PNE, noção/conceito de infância, criança	Cód. 007 - 1. Estudo das leis para educação infantil
3.	Cód. 008 - O Currículo na Educação Infantil Cód. 009 - Organização das equipes para o 1º trabalho avaliativo		
4.	Cód. 010 - Projetos de aprendizagem na Educação Infantil	Cód. 003 – 1. Discussão de textos sobre projetos	

		pedagógicos (aula 1) Cód. 004 - 1. Construção de um plano de aula para educação infantil	
5.	Cód. 011 - Projetos de aprendizagem na Educação Infantil	Cód. 014 - 2. Discussão de textos sobre projetos pedagógicos (aula 2). Início da construção dos projetos  Cód. 004 - 1. Construção de um plano de aula para educação infantil	
6.	Cód. 012 - Avaliação da aprendizagem e documentação pedagógica (processos e instrumentos)  Cód. 013 - Outros procedimentos de avaliação na Educação Infantil		
7.	Cód. 014 - Documentação pedagógica na Educação Infantil  Cód. 015 - Organização dos instrumentos de trabalho: Planejamento, cotidiano e rotina  Cód. 016 - Observação e escuta de crianças		
8.	Cód. 017 - O educar-cuidar, as interações e brincadeiras no cotidiano de creches e pré-escolas  Cód. 018 - Planejamento e socialização de atividades pedagógicas para crianças de 0 a 3 e de 4 a 6 anos de idade.  Cód. 019 - Organização das Oficinas	Cód. 004 - 1. Construção de um plano de aula para educação infantil  Cód. 015 - 2. Construção de projetos  Cód. 005 - 1. Construção de plano de aula utilizando os brinquedos	Cód. 008 - 1. Desenvolvimento dos bebês  Cód. 019 - 2. Mesa redonda com filme e texto indicado  Cód. 020 - 2. Documentários e discussão

		construídos Cód. 016 – 2. Projetos	
9.	Cód. 020 - Avaliação escrita individual		
10.	Cód. 021 - Aula de Campo: observação nas escolas de Educação Infantil (identificação dos Projetos de Aprendizagens, planejamento das atividades, aulas, rotina)	Cód. 010 - 2. Visita a uma escola de educação infantil	
11.	Cód. 022 - Estudo dirigido Cód. 023 - Organização em equipe para a realização do projeto		Cód. 017 - 2. Trabalho de grupo: Cód. 018 - 2. criação de brinquedos e brincadeiras
12.	Cód. 024 - Entrega do projeto preliminar (2 avaliação) Cód. 025 - Oficina pedagógica: O que trabalhar com crianças da creche e da pré-escola? Experiências e linguagens no currículo da creche e da pré-escola: fotografia/cinema/teatro/dança/corpo-movimento Cód. 026 - Oficina pedagógica: O que trabalhar com crianças da creche e da pré-escola? Experiências e linguagens no currículo da creche e da pré-escola: brincadeira/brinquedo/imaginação Tempo para debate	Cód. 011 - 2. Apresentação dos planos Cód. 012 - 2. e trazer outras experiências	Cód. 021 – 2. Socialização e orientação de plano de aula Cód. 009 - 1. Oficina de contação de histórias
13.	Cód. 027 - Oficina pedagógica: O que trabalhar com crianças da creche e da pré-escola? Experiências e linguagens no currículo da creche e da pré-escola: literatura infantil/linguagem musical Cód. 028 - Oficina pedagógica: O que trabalhar com crianças da creche e da pré-escola? Experiências e linguagens no currículo da creche e da pré-escola: linguagem verbal/não-verbal/linguagem escrita. Tempo para debate	Cód. 011 - 2. Apresentação dos planos Cód. 012 - 2. e trazer outras experiências	Cód. 021 – 2. Socialização e orientação de plano de aula Cód. 009 - 1. Oficina de contação de histórias
14.	Cód. 029 - Oficina pedagógica: O que trabalhar com crianças da creche e da pré-escola? Experiências e linguagens no currículo da creche	Cód. 011 - 2. Apresentação dos	Cód. 021 – 2. Socialização e orientação de plano

	e da pré-escola: conhecimento matemático Cód. 030 - Oficina pedagógica: O que trabalhar com crianças da creche e da pré-escola? Experiências e linguagens no currículo da creche e da pré-escola: linguagens artísticas (artes visuais/desenho/pintura/cor). Tempo para debate	planos Cód. 012 - 2. e trazer outras experiências	de aula Cód. 009 - 1. Oficina de contação de histórias
15.	Cód. 031 - Oficina pedagógica: O que trabalhar com crianças da creche e da pré-escola? Experiências e linguagens no currículo da creche e da pré-escola: conhecimento de si, do outro, do ambiente/natureza e cultura. Tempo para debate	Cód. 011 - 2. Apresentação dos planos Cód. 012 - 2. e trazer outras experiências	Cód. 021 – 2. Socialização e orientação de plano de aula Cód. 009 - 1. Oficina de contação de histórias
16.	Cód. 032 - Entrega do projeto final (3ª avaliação)	Cód. 013 - 2. Culminância do projeto e apresentação dos mesmos	
17.	Cód. 033 - Revisão dos principais conteúdos da disciplina, retirada de dúvidas.	Cód. 022 - 3. Avaliação do semestre Cód. 023 - 3. e auto avaliação	
18.	Cód. 034 - Avaliação e reflexão do componente curricular		Cód. 024 - 3. Avaliação: Avaliar o desenvolvimento do aluno ao longo do semestre via ficha de avaliação após cada atividade realizada; Cód. 025 – 3. atividades desenvolvidas; mesa redonda; construção de brinquedo; participação nas aulas

## Ressonâncias não incluídas no currículo

Cód. 026 - 2. **Oficina de brincadeiras** – Cód. 027 - 2. **oficina de produção de brinquedos com matérias de baixo custo** – Cód. 028 - 2. **visitas e exposição de brinquedos** – Cód. 029 – 1. **estudo sobre brinquedos e brincadeiras** – Cód. 030 - 2. **apresentação dos brinquedos confeccionados** oficinas de brincadeiras/brinquedos estão contempladas na construção dos projetos pois a orientação era de que utilizassem as diretrizes curriculares nacionais P/EI, onde o eixo principal refere-se as interações e brincadeiras. Uma oficina explícita sobre construção de brinquedos não existiu porque já foi feito no componente de educação infantil, ficaria repetitivo. Além disso foi exigido que nas oficinas construídas existissem brinquedos e brincadeiras, foram disponibilizados materiais de projetos com brinquedo-material do MEC e do projeto PARALÁ PRACÁ.

Cód. 031 - 3. **Avaliação escrita com consulta** não foi solicitado, haja vista que as outras avaliações já eram com consultas e em grupo.

Cód. 032 - 3. **Auto avaliação** não foi solicitado explicitamente que cada aluno falasse de si, mas foi aberta uma roda de conversa onde fizemos a avaliação final do componente. Nesse momento todos poderiam falar de suas impressões, formação, sugestões.

Cód. 033 – 2. **Resumo e fichamento como atividades avaliativas** não foram pedidos porque considero que devemos romper com a cultura da leitura ser condicionada a nota e a ponto. Os estudantes devem ter a leitura como hábito, não como elemento avaliativo.

Cód. 034 - 1. **Aula sobre temas transversais** inclusão, deficiências, são temas que fala-se e são relacionados as aulas também. Assim como ambiente, cuidado de si e do outro, teriam que explicitar quais temas transversais queriam.

Cód. 035 - 1. **Como desenvolver atividades no berçário** foi falado de rotinas, tempos e espaços para os bebês e crianças pequenas. Porém poderia ter ampliado mas o tempo/carga horária é muito pequeno para aprofundar todos os pontos.

Cód. 036 – 2. **Aulas mais dinâmicas** a construção do projeto demanda muita discussão e a disciplina convoca o tempo todo a implicação do estudante no seu processo de aprendizagem. Notou-se pouca ou nenhuma leitura, muito uso de celular, muitas faltas e saídas das aulas em horário de trabalho. Percebe-se que o estudante ainda tem dificuldades em se colocar como sujeitos principais do seu processo demandando sempre ao professor todas e quaisquer estratégias e fórmulas de aprendizagem.

### 9.9.2 Currículo retroalimentado – currículo ideal - CC 2

# da aula	Proposta inicial componente curricular 2	Ressonâncias incluídas explicitamente no Currículo retroalimentado	Resonancias incluídas implícitamente em el Currículo retroalimentado
1.	<p>Cód. 001 - Apresentação dos (as) estudantes e da professora.</p> <p>Cód. 002 - Levantamento das expectativas em relação ao Componente Curricular (produção escrita).</p> <p>Cód. 003 - Discussão do Planejamento do Componente Curricular (utilizando slides).</p>		
2.	<p>Cód. 004 - Exibição e discussão do vídeo sobre Avaliação - <b>Avaliar não é aterrorizar</b> (4 min)</p> <p>Cód. 005 - Discussão sobre o que é <b>Avaliação da Aprendizagem</b>: concepções, funções, modalidades, níveis, finalidades e características das ações avaliativas (utilizando quadro e slides).</p> <p>Cód. 006 - Avaliar e examinar são ações diferentes, mas podem ser complementares?</p> <p>Cód. 007 - Avaliação, autoavaliação e heteroavaliação.</p>	<p>Cód. 001 - 1. Desenvolvimento dos conceitos de instrumentos: base teórica</p> <p>Cód. 002 – 1. Desenvolvimento dos conceitos: fundamentação teórica-debate</p> <p>Cód. 003 - 1. Exercícios de hetero e autoavaliação</p> <p>Cód. 008 -1. Diferença entre avaliar e examinar</p> <p>Cód. 009 – 1. Conceitos de avaliação</p>	<p>Cód. 022 – 2. Exposição dos conceitos de critérios avaliativos</p> <p>Cód. 023 – 2. Exposição dos conceitos de instrumentos avaliativos</p> <p>Cód. 014 – 1. Pressupostos teóricos</p>
3.	<p>Cód. 008 - Avaliação da Aprendizagem nos documentos legais: LDB 9394/96, PNE, PCNs, BNCC, e Diretrizes dos Sistemas de Avaliação como ANA, PROVA BRASIL, ENEM, ENADE e Provas Estaduais e Municipais. Análise de provas nacionais (utilização de slides e material impresso).</p>	<p>Cód. 010 – 1. Exames nacionais</p>	<p>Cód. 015 -1. Avaliação diagnóstica (grupal e individual))</p> <p>Cód. 016 -1.</p>

			<p>Avaliação grupal</p> <p>Cód. 017 – 1. Avaliação individual</p> <p>Cód. 018 - 1. Avaliação somativa por formativa</p>
4.	<p>Cód. 009 - Análise coletiva com comentário oral (SEGUIDO DE: análise em dupla com comentário escrito) de questões extraídas das provas nacionais (Ana, Prova Brasil, Enem e Enade) sugerindo mudanças no enunciado e nos critérios para a correção da prova OU concordando com o modo realizado (justificar).</p>		<p>Cód. 019 – 1. O impacto da avaliação nas series iniciais</p> <p>Cód. 020 – 1. O impacto da avaliação no processo formativo e emocional</p>
5.	<p>Cód. 010 - Organização de seis grupos para estudo dos textos selecionados. Depois terão que apresentar para outro grupo e decidir uma estratégia de apresentação para a turma (Ex.: roda de conversa, painel, teatro, entrevista, mapa conceitual, google drive, seminário etc).</p>		
6.	<p>Cód. 011 - Apresentação de dois grupos (com até 40 min para cada equipe) - Avaliação utilizando a ficha impressa com os critérios avaliativos.</p>		
7.	<p>Cód. 012 - Análise das avaliações e autoavaliações realizadas pelo coletivo. (Utilização em slide do quadro geral de notas que os avaliadores concederam a cada grupo, resultando na média final).</p>	<p>Cód. 004 - 1. Auto e heteroavaliação dos seminários</p>	
8.	<p>Cód. 013 - Instrumentos e modos de avaliar: prova (escrita, oral, objetiva, dissertativa), trabalho de pesquisa, seminário, debate, relatório, observação, peça de teatro, produção de texto, produção artística, experimento, feira de conhecimentos.</p> <p>Cód. 014 - Oficina de Análise e comentário de provas. Como construir provas enquanto instrumento avaliativo.</p>	<p>Cód. 011 -1 .Instrumentos avaliativos</p> <p>Cód. 012 -1. Metodologia da avaliação</p>	<p>Cód. 021 – 1. Propostas inovadoras na avaliação</p> <p>Cód. 028 – 2. Aulas práticas de instrumentos de avaliação</p>
9.	<p>Cód. 015 - Organização de grupos para analisar a</p>	<p>Cód. 005 - 1.</p>	<p>Cód. 024 – 2.</p>

	prova que disponibilizaremos a fim de sugerir mudanças: no enunciado, nos critérios e na correção.	Roda de conversa acerca das experiências em sala de aula	Autoavaliação de casos retirados das escolas  Cód. 025 – 2. Debate acerca das avaliações dos casos
10.	Cód. 016 - Os limites éticos que fundamentam a prática avaliativa do(a) educador(a).  Cód. 017 - O que é ÉTICA?	Cód. 013 -1. Ética na avaliação	
11.	Cód. 018 - Preparação de instrumentos e critérios avaliativos para desenvolver na aula acerca das disciplinas do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências ou Artes.	Cód. 006 - 1. Análise crítica e ação prática dos critérios  Cód. 007 – 1. Construções de critérios avaliativos	Cód. 026 – 2. Apresentação de critérios de avaliação (oficina)  Cód. 027 - 2. Apresentação de critérios de instrumentos de avaliação (oficina)
12.	Cód. 019 - Produção individual: Escrever um texto trazendo a concepção de alguns teóricos sobre Avaliação e realizando uma análise crítica sobre o que é Avaliar, autoavaliar e heteroavaliar.		
13.	Cód. 020 - Análise geral das atividades desenvolvidas e retomada do princípio avaliativo.		
14.	Cód. 021 - Avaliação do Componente Curricular e da professora. Cód. 022 - <i>Feedback</i> das Atividades desenvolvidas para levantamento de informações que subsidiaram a Avaliação e devolutiva das avaliações realizadas.		

### Ressonâncias não incluídas no currículo

Cód. 029 – 1. Avaliação da aprendizagem de pessoas com necessidades educativas especiais não destacamos atividades avaliativas específicas para o (a) educando (a) da educação especial e inclusiva neste semestre 2016.2, mas já foi pensado e acrescentado no atual semestre 2017.1 em conjunto com a professora da área.

Cód. 030 – 2. Pesquisa de campo em escolas públicas não realizamos a pesquisa em que o (a) estudante vai a campo observar como são realizadas as atividades avaliativas, mas eles (elas) são instigados a trazer os casos para analisar na sala de aula. Essa aula denominamos de análise de itens ou de atividades avaliativas

Cód. 031 – 2. Confecção de portfólio com produções ao longo do curso - Cód. 032 – 2. 1 portfolio, Cód. 033 – 2. 2 provas (aberta com consulta) - Cód. 034 – 2. Socialização e compartilhamento de experiências dos portfolios a confecção do portfólio não foi aceita por esta turma, mas realizamos no semestre anterior e estou utilizando em outra turma de pedagogia. É um instrumento que se concretiza com a escrita durante as aulas e é socializado ao final do semestre para que demonstre sinais de aprendizagem dos conhecimentos da área de avaliação da aprendizagem.

Cód. 035 – 2. Produção de resenha crítica das últimas aulas não produzimos resenha, mas fizemos produção individual de texto e essa é uma pratica continua.

### 9.9.3 Currículo retroalimentado – currículo ideal - CC 3

# da aula	Proposta inicial componente curricular 3	Resonancias incluidas explícitamente en el Currículo retroalimentado	Resonancias incluidas implícitamente en el Currículo retroalimentado
1.	<p>Cód. 001 - Presentación del programa del curso</p> <p>Definición de algunos términos: equidad, igualdad, interculturalidad, cultura, inclusión, diversidad, exclusión.</p> <p>Cód. 002 - Derechos humanos</p> <p>Cód. 003 - Lectura: marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina</p>	<p>Cód. 001 – 1. Presentación del curso y saberes previos</p> <p>Cód. 005 -1. Bienvenida – presentación</p> <p>Cód. 006 – 1. Contextualización sobre el curso</p> <p>Cód. 002 – 1. Conceptos de inclusión y pedagogía</p> <p>Cód. 014 – 2. Noticias e investigaciones</p> <p>Cód. 023 – 2. Conceptos</p>	<p>Cód. 010 – 1. Grupos étnicos</p> <p>Cód. 011 – 1. Raizales – rom</p> <p>Cód. 012 – 1. Afrodescendientes – indígenas</p> <p>Cód. 013 – 1. Palenqueros</p>

2.	<p>Cód. 004 - Derechos de los niños, niñas y adolescentes</p> <p>Cód. 005 - La cultura y la relación con sus procesos de inclusión</p> <p>Segregación y exclusión</p>	<p>Cód. 003 – 1. Normativas que rigen la inclusión</p>	<p>Cód. 010 – 1. Grupos étnicos</p> <p>Cód. 011 – 1. Raizales – rom</p> <p>Cód. 012 – 1. Afrodescendientes – indígenas</p> <p>Cód. 013 – 1. Palenqueros</p>
3.	<p>Cód. 006 - Metas del milenio</p> <p>Cód. 007 - Tarea: elegir una meta, consultarla y ver con cual meta del milenio se relaciona y como se ha transformado</p> <p>Cód. 008 - Educación inclusiva diferente de inclusión social</p> <p>Características de la educación inclusiva</p> <p>Cód. 009 - Lectura: en búsqueda de la equidad y la calidad de la educación en la primera infancia.</p>	<p>Cód. 015 – 2. Debates</p> <p>Cód. 016 -2. Foros</p>	<p>Cód. 010 – 1. Grupos étnicos</p>
4.	<p>Cód. 010 - Compromiso de los países desarrollados con las naciones en desarrollo</p> <p>Cód. 011 - Inclusión de personas con discapacidad teniendo en cuenta asuntos de genero</p> <p>Cód. 012 - Video: inclusión educativa OEI</p>		
5.	<p>Cód. 013 - Atención educativa a poblaciones vulnerables</p> <p>Cód. 014 - Justicia transicional: verdad, justicia y reparación</p>		
6.	<p>Cód. 015 - Conversatorio con invitado sobre sobre los niños en la guerra – conflicto armado en Colombia</p>	<p>Cód. 017 – 2. Conversatorios</p> <p>Cód. 024 – 2. Invitados</p>	
7.	<p>Cód. 016 - Asesorías</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Población LGTBI</li> <li>• Niños habitante de calle y situación de calle</li> <li>• Niños en protección</li> </ul> <p>Cód. 017 - Las asesorías</p>	<p>Cód. 004 – 1. Grupos vulnerables (LGBTI, protección, adicción, trabajadores, ...)</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menores infractores</li> <li>• Adiciones a las tecnologías</li> <li>• Niños trabajadores</li> </ul>	Cód. 025 – 2. Actividades prácticas	
8.	<p>Cód. 018 - Inicio de las presentaciones</p> <p>Población LGTBI</p> <p>Cód. 019 - Presentación grupo: niños trabajadores</p>	<p>Cód. 007 – 1. Explotación sexual – LGTBI</p> <p>Cód. 018 – 2. Exposiciones,</p> <p>Cód. 019 – 2. informes</p>	
9.	<p>Cód. 020 - Presentación grupo: niños habitante de calle y situación de calle</p> <p>Cód. 021 - Presentación grupo: menores infractores.</p> <p>Grupo: adiciones a las tecnologías</p>	<p>Cód. 008 – 1. Situación de calle</p> <p>Cód. 009 – 1. Adiciones</p> <p>Cód. 018 – 2. Exposiciones,</p> <p>Cód. 019 – 2. informes</p>	Cód. 027 – 2. Muestras artísticas
10.	Cód. 022 - Presentación grupo: niños en protección	<p>Cód. 018 – 2. Exposiciones,</p> <p>Cód. 019 – 2. informes</p>	Cód. 028 – 2. Película - documentales
11.	<p>Cód. 023 - Actividad y reflexión inicial sobre los Enfoques: poblacional, diferencial, curso de vida, atención integral</p> <p>Cód. 024 - Enfoques: poblacional, diferencial, curso de vida, atención integral</p> <p>Cód. 025 - Parámetros para la presentación del trabajo final</p> <p>Cód. 026 - Salida de campo</p>	Cód. 020 – 2. Socialización (cierre del curso)	Cód. 027 – 2. Muestras artísticas
12.	<p>Cód. 027 - Salida de campo: Visita a la casa vida</p> <p>Cód. 028 - Ejercicio final: estrategia de intervención</p>	<p>Cód. 007 – 1. Explotación sexual – LGTBI</p> <p>Cód. 026 -2. Salida pedagógica - salidas a la</p>	

		ciudad Cód. 021 -2. Informes Cód. 022 - 2. Planeaciones	
13.	Cód. 029 - Finalización de la materia	Cód. 029 – 3. Cualitativa y Cód. 030 – 3. Cuantitativa Cód. 031 – 3. y de proceso. Cód. 032 - 3. Todas las actividades se evalúan.	

### **Ressonâncias não incluídas no currículo**

Cód. 032 - Un caso que involucre todos los contenidos abordados

Es difícil porque estamos dando por sentado que hay caso con todas las poblaciones, lo que a la vez es contradictorio con los asuntos de inclusión, poner en un solo caso es ya decir que hay una exclusión. Ejemplo: hay asuntos en comunidades de pobreza extrema donde el interés o preocupación no es que sean pobres sino que no los respeten como población étnica.

Cód. 033 - Cineforos

No se descartan como estrategia, sin embargo, por asuntos de tiempo que hubiesen limitado el conocimiento de temáticas muy importantes

Cód. 034 - Proyectos

No es posible en 16 semanas teniendo en cuenta que implica una rigurosidad en su desarrollo más fácil ha sido que de la clase salgan propuestas de proyectos de grado o ante proyectos para las instituciones.

### **Resonancias incluidas en el currículo modificadas por la profesora**

Cód. 007 - Actualidad- tendencias / enfoques

Cód. 009 - Personificación de comunidades / caracterización de las comunidades

Cód. 015 - Exposiciones / de las diferentes estrategias

Cód. 021 - Trabajo practico o aplicativo / trabajo final

#### 9.9.4 Currículo retroalimentado – currículo ideal - CC 4

# da aula	Proposta inicial componente curricular 4	Resonancias incluidas explícitamente en el Currículo retroalimentado	Resonancias incluidas implícitamente en el Currículo retroalimentado
1.	<p>Cód. 001 - Presentación docente, estudiantes.</p> <p>Cód. 002 - Cuestionario inicial para indagar saberes previos.</p> <p>Cód. 003 - Presentación del espacio de formación</p> <p>Cód. 004 - Acuerdos básicos</p> <p>Cód. 005 - Concertación de la evaluación.</p>	Cód. 031 – 3. Conversatorios dirigidos	
2.	<p>EJE PROBLÉMICO 1:</p> <p>Cód. 006 - ¿Cuál es el proceso por el cual, los niños y las niñas, participan en la construcción de su mundo social?</p> <p>Cód. 0017- -Preguntas generadas a partir de la lectura del texto: el malestar en la cultura</p> <p>- identificación de tópicos</p> <p>Socialización de preguntas guía</p> <p>Cód. 008 - El concepto de socialización desde diferentes perspectivas.</p> <p>-Precisiones conceptuales docente, exposición magistral.</p>	<p>Cód. 001 – 1. Contextos socializadores</p> <p>Cód. 002 – 1. Socialización</p> <p>Cód. 007 – 1. La cultura</p> <p>Cód. 028 -2. Lecturas</p>	<p>Cód. 010 – 1. Actores sociales</p> <p>Cód. 011 – 1. Complejo de Edipo</p> <p>Cód. 012 – 1. Relaciones diádicas</p> <p>Cód. 013 – 1. Ley simbólica</p> <p>Cód. 014 – 1. El niño del psicoanálisis</p> <p>Cód. 020 – 1. Dinámicas sociales / con relación a la cultura</p>
3.	<p>Cód. 009 - Socialización secundaria</p> <p>Cód. 010 - La socialización en la escuela</p> <p>Cód. 011 - La construcción social del mundo</p> <p>Cód. 012 - La socialización en la infancia</p>	<p>Cód. 003 – 1. Como influye en la socialización del sujeto</p> <p>Cód. 004 – 1. Socialización</p>	

	Cód. 013 - Taller Evaluativo.	primaria Cód. 005 – 1. Socialización secundaria	
4.	EJE PROBLÉMICO 2:  Cód. 014 -¿Cuáles son los límites que diferencian lo social de lo no social?  Cód. 015 - Preguntas generadas a partir de la lectura del texto.  Socialización de preguntas guía  Cód. 016 - Video clip: Bebe llora de la Emoción al escuchar a su mamá cantar.  Cód. 017 - Precisiones conceptuales docente: Presentación en Power point o exposición magistral	Cód. 028 -2. Lecturas  Cód. 023 – 2. Película	Cód. 020 – 1. Dinámicas sociales / con relación a la cultura  Cód. 015 – 1. Infancia  Cód. 016 -1.  Normas /transversal vínculo entre la ley simbólica, cultura y civilización
5.	Cód. 018 -¿En qué consiste el conocimiento propiamente social?		
6.	Cód. 019 - Socialización de las preguntas.  Cód. 020 - Precisión de la perspectiva teórica de la construcción de lo social en la infancia	Cód. 008 – 1. Lugar del niño en la sociedad y el adulto con respecto al mismo  Cód. 029 - 2. Debates	
7.	Cód. 021 - Parcial (40% EVALUADO)	2. Parciales	
8.	EJE PROBLÉMICO 3:  Cód. 022 -¿Cómo construyen el conocimiento social los niños y las niñas en la escuela?  Cód. 023 - Discusión a partir de preguntas surgidas de la lectura  Cód. 024 - Realizar cuadro comparativo en equipos de las semejanzas y diferencias de los enfoques investigativos en la construcción de lo	Cód. 006 – 1. Escuela como entorno socializador  Cód. 025 – 2. Conversatorio  Cód. 029 - 2.	Cód. 017 -1. Relaciones institucionales / Relaciones institucionalizadas  Cód. 021 – 1. Problemas alrededor de la

	<p>social en la infancia.</p> <p>Socialización del cuadro comparativo.</p> <p>Cód. 025 - Asesoría taller práctica integrativa</p>	<p>Debates</p> <p>Cód. 028 -2. Lecturas</p> <p>Cód. 031 – 3. Conversatorios dirigidos</p>	<p>noción de infancia</p>
9.	<p>Cód. 026 -¿Por qué estudiar y comprender las representaciones sociales que construyen los niños y las niñas?</p> <p>Cód. 027 - Película: Buda exploto por vergüenza</p>	<p>Cód. 009 – 1. Representaciones sociales</p> <p>Cód. 023 – 2. Película</p>	<p>Cód. 018 – 1. Autores que abordan las representaciones sociales</p> <p>Cód. 019 – 1. Relaciones interpersonales</p> <p>Cód. 022 – 1. Problemáticas en la interacción entre pares</p>
10.	<p>Cód. 028 - Presentación de ejercicios teórico práctico (presentan video con evidencias)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición teórico conceptual. artículos científicos</li> <li>• Presentación de video (evidencia estrategia metodológica)</li> <li>• Espacio para preguntas y precisiones conceptuales</li> </ul> <p>Cód. 029 - Autoevaluación y Coevaluación</p>	<p>Cód. 026 – 2. Retroalimentación</p> <p>Cód. 032 -3. Exposiciones / ejercicio investigativo</p>	
11.	<p>Cód. 030 - Presentación de ejercicios teórico práctico (presentan video con evidencias)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición teórico conceptual. artículos científicos</li> <li>• Presentación de video (evidencia estrategia metodológica)</li> <li>• Espacio para preguntas y precisiones conceptuales</li> </ul> <p>Cód. 031 - Autoevaluación y Coevaluación</p>	<p>Cód. 026 – 2. Retroalimentación</p> <p>Cód. 032 -3. Exposiciones / ejercicio investigativo</p>	
12.	<p>Cód. 032 - Presentación de ejercicios teórico práctico (presentan video con evidencias)</p>	<p>Cód. 026 – 2. Retroalimentación</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exposición teórico conceptual. artículos científicos</li> <li>Presentación de video (evidencia estrategia metodológica)</li> <li>Espacio para preguntas y precisiones conceptuales</li> </ul> <p>Cód. 033 - Autoevaluación y Coevaluación</p>	Cód. 032 -3. Exposiciones / ejercicio investigativo	
13.	<p>Cód. 034 - Construir conceptos y nociones: campo de formación del docente investigador.</p> <p>Cód. 035 - Taller, reflexión teórico práctico como actividad de metaaprendizaje y de metaevaluación.</p> <p>Cód. 036 - Entrega y socialización de taller práctica integrativa</p>	<p>Cód. 027 –2. Informes</p> <p>Cód. 033 – 3. Producción escrita</p>	
14.	<p>EJE PROBLÉMICO 4.</p> <p>Cód. 037 -¿Por qué es importante la participación de los niños y de las niñas en la sociedad?</p> <p>Cód. 038 - La participación social de la infancia: el niño y la niña como sujeto de derechos</p> <p>Cód. 039 - Socialización de las preguntas Precisiones conceptuales del docente</p>	<p>Cód. 029 - 2. Debates</p> <p>Cód. 028 -2. Lecturas</p>	
15.	<p>Cód. 040 - Socialización de la pregunta: Cómo vehiculiza la participación en la práctica pedagógica (propuesta) para trabajar participación infantil en el aula.</p>	Cód. 033 – 3. Producción escrita	
16.	<p>Cód. 041 - Socialización de la propuesta sobre participación infantil.</p> <p>Cód. 042 - Evaluación final: realizar una construcción analítica y reflexiva acerca de su propia experiencia con la participación durante la infancia vivida; un escrito que dé cuenta de la apropiación de esta y otras nociones trabajadas en el espacio de formación.</p>	<p>Cód. 030 – 2. Ensayos</p> <p>Cód. 033 – 3. Producción escrita</p>	
17.	Cód. 043 - Habilitaciones		
18.	<p>Cód. 044 - Validaciones</p> <p>Cód. 045 - Ingreso de notas de habilitación y validación</p>	<p>Cód. 034 – 3. Retroalimentación</p> <p>Cód. 035 – 3.</p>	

	Terminación oficial del semestre	Todas las actividades se evalúan / como proceso	
--	----------------------------------	---	--

### **Ressonâncias não incluídas no currículo**

Cód. 037 - Dinâmicas de grupo

No hace parte constitutiva de este espacio formativo, ni como actividad de clase ni como herramienta pedagógica o didáctica para abordar los temas planteados

Cód. 038 - Organizadores gráficos

Es una herramienta técnica que pueden utilizar las estudiantes en sus informes pero igualmente deben desarrollar sus contenidos. Ellos se usan como ----- temática pero no interesa como objetivo

Cód. 039 - Salidas pedagógicas

Implica un ejercicio práctico de observación respecto del tema ---- del curso; se espera que sea una situación social “natural”, es decir, con una actitud epistémica como observador (investigador). En este curso la salida “pedagógica”, como es entendida por los estudiantes de la licenciatura no la hacemos (normalmente la conciben como un paseo) asumimos ese ejercicio de manera rigurosa, y con responsabilidad al evitar llamar aprendizaje a una actividad y pedagogía a una actividad o salida que trivializa la dinámica del pensar-reflexionar, y observar lo social.

Salida pedagógica es también a la experiencia, biográfica institucional, expuesta al debate en el aula, ante otras situaciones de “salidas” hay muchos limitantes. He pensado salidas a grupos para observar las dinámicas sociales, describirlas, aproximar interpretaciones... profundización... por límites individuales, de tiempo, institucionales no es posible.

Cód. 040 - Diseño y aplicación de situaciones didácticas

En este curso de formación crítica, teórica, reflexiva, no precisa de aplicación de la didáctica, no es el interés

Cód. 041 - Juegos de roles

El Rol es uno de los múltiples asuntos de lo social, se aborda analíticamente en muchos modos, no como actividad de dinámica grupal, no interesa, no es coherente con el curso y sus propósitos

Cód. 042 - Simulación de situaciones

No lo comprendo cómo evaluación, puede ser una actividad, sin embargo, no la estimo pertinente

**Resonancias incluidas en el currículo modificadas por la profesora**

Cód. 007 – 1. Contextos / macro, micro? Cultural, social, político?

Cód. 014 – 2. Exposiciones / socialización ejercicios investigativos

Cód. 018 – 2. Cineforo / análisis situacionales de películas

Cód. 025 - 3. Producción escrita / producción discursiva