

Currículo em Ação: a relação entre feedback dos estudantes e práticas docentes

Curriculum in Action: the relationship between student feedback and teaching practices

Felipe de Almeida Costa¹ • Gilberto Januario²

Resumo: Abordamos a avaliação institucional realizada por estudantes e seu impacto para as práticas de ensino. Os dados foram produzidos com a participação de três professores de Matemática ao discutir o feedback dos estudantes sobre aspectos de suas aulas. A análise foi orientada por categorias que se relacionam a currículos e ao conhecimento profissional docente. Os resultados indicam que a realidade do ensino é influenciada por múltiplos fatores, como estratégias metodológicas, dinâmica de sala e atitude dos estudantes. Um ambiente que valoriza a participação e a contextualização pode resultar em melhores aprendizagens, mas é crucial enfrentar desafios como resistência a mudanças. A formação contínua dos professores, o apoio institucional e a valorização do feedback dos estudantes são fundamentais o desenvolvimento curricular.

Palavras-chave: Currículos de Matemática. Formação em Serviço. Feedback de Estudantes.

Abstract: We address the institutional evaluation carried out by students and its impact on teaching practices. The data were produced with the participation of three Mathematics teachers when discussing student feedback on aspects of their classes. The analysis was guided by categories that relate to curricula and professional teacher knowledge. The results indicate that the reality of teaching is influenced by multiple factors, such as methodological strategies, classroom dynamics and student attitudes. An environment that values participation and contextualization can result in better learning, but it is crucial to face challenges such as resistance to change. Continuous teacher training, institutional support and the appreciation of student feedback are fundamental to curriculum development.

Keywords: Mathematics Curricula. In-Service Training. Student Feedback.

1 Introdução

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de pós-doutorado desenvolvida no Grupo de Pesquisa Currículos em Educação Matemática (GPCEEM), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros. A pesquisa parte do objetivo de problematizar como a avaliação institucional dos estudantes — em que eles comentam as aulas, as estratégias de ensino, a participação deles, dentre outros aspectos — impactam a formação continuada em serviço dos professores, quando estes recebem e discutem as devolutivas.

A pesquisa emergiu de inquietações do primeiro autor, na atuação como diretor de escola, em que compreende ser na escola o lugar em que *o professor aprende ser professor*, como também compreende Zeichner (1993). O autor enfatiza que, embora os programas de

¹ Secretaria de Estado de Educação de São Paulo • Itapeverica da Serra, SP — Brasil • ✉ felipeacosta@prof.educacao.sp.gov.br • ORCID 0000-0002-9055-9427.

² Universidade Federal de Ouro Preto • Ouro Preto, MG — Brasil • ✉ gilberto.januario@unimontes.br • ORCID 0000-0003-0024-2096.

formação de professores possam preparar esses profissionais para começar a ensinar, o aprendizado para ensinar continua ao longo da carreira.

Nesse sentido, é fundamental que os professores tenham momentos para estudos individuais e coletivos, pois a função professor se aprende com o outro dividindo e compartilhando experiências. Placco e Souza (2008) reforçam a importância do trabalho coletivo na escola, destacando que qualquer processo formativo e prática educativa avançam na perspectiva do trabalho conjunto. As autoras destacam a necessidade de integração de todos os profissionais da escola e o compromisso com a formação do estudante.

Além disso é fundamental que o professor reflita sobre a própria prática; e nesse modelo de escola, coordenadores pedagógicos e diretores precisam propiciar aos momentos de reflexão, sendo um deles induzidos por avaliações institucionais realizadas pelos estudantes.

2 Procedimentos metodológicos

Para a pesquisa, utilizamos os resultados das avaliações do primeiro bimestre realizadas por estudantes do 6º ao 9º ano de uma escola da rede estadual de ensino de São Paulo. As avaliações foram realizadas no período de 8 a 12 de abril de 2024. As devolutivas foram realizadas para três professores de Matemática que lecionavam nas respectivas turmas, no período de 2 a 16 de maio de 2024, em seções individuais de, aproximadamente, 2 horas cada uma. Nas devolutivas, os professores levantaram hipóteses, reflexões e questionamentos sobre a prática de ensino, comportamento dos estudantes e outros aspectos avaliados e discutidos.

A pesquisa é de abordagem qualitativa. Seus dados foram as devolutivas com discussão e reflexão, realizadas pelo formador e professores de Matemática. Tais devolutivas, com sentido de conversa, foram gravadas, transcritas e textualizadas, sendo que estas últimas fizeram parte do processo de análise textual discursiva, para quem Moraes e Galiazzi (2006) conceituam como procedimento que permite a interpretação profunda de enunciações, levando em consideração os contextos sociais e culturais envolvidos no processo.

Ao analisar os dados, elegemos quatro categorias pós-análise: (1) *Reflexão sobre práticas pedagógicas e melhoria contínua*, que apresenta os dados sobre as reflexões dos professores sobre a própria prática, a partir da devolutiva dos estudantes, sendo que essa categoria está intimamente relacionada à formação continuada dos professores; (2) *Criação de um ambiente seguro e estimulante para aprendizagem*, na qual são apresentados os dados sobre as percepções do professores quanto à motivação e participação dos estudantes nas aulas de Matemática; (3) *Desafios e adaptações no ensino de Matemática*, que apresenta os desafios que

enfrentam para planejar as aulas e atender o que prescreve o currículo; e (4) *Metodologia de ensino-aprendizagem utilizada pelo professor*, na qual são expressas as metodologias utilizadas pelos professores em suas aulas.

3 Dados da pesquisa

Ao observar as categorias, compreendemos que duas delas, (2) e (4), estão diretamente relacionadas ao *currículo em ação* ou *àquele praticado*, como conceitua Sacristán (2002), sendo o currículo em ação referente às práticas reais em sala de aula e seus efeitos objetivos e subjetivos. Podemos considerar que o currículo em ação diz respeito a como o professor lida com as respostas dos alunos, ajustes necessários e imprevistos; o modo como o professor aborda o conteúdo, as problematizações e reflexões que oportuniza e a como motiva os estudantes a se engajarem em seu processo de aprendizagem. Já a categoria (3) está relacionada ao *currículo modelado*, nível em que o currículo é recontextualizado em um plano de ensino.

Ainda sobre as categorias, entendemos que elas se relacionam, também, aos conhecimentos dos professores. Shulman (1986) identifica quatro fontes principais que servem de base para o conhecimento docente, as quais são elementares para o desenvolvimento profissional docente e para o ensino do que prescreve o currículo. Nesse sentido, compreendemos que as categorias contemplam os seguintes conhecimentos: *conhecimento pedagógico*, presente nas categorias (3) e (4); e *conhecimento sobre os estudantes*, fortemente nas categorias (2) e (4).

4 Fragmento dos resultados

Compreendemos que, no que se refere à categoria *reflexão sobre práticas pedagógicas e melhoria contínua*, os professores evidenciam compromisso com a melhoria contínua de suas aulas, ajustando as metodologias conforme as necessidades dos estudantes. Eles utilizam abordagens diferenciadas, como o uso de expressões corporais e exemplos práticos, para facilitar a formação dos conceitos. Descrevem ter abordagem acolhedora, com o objetivo de desmistificar a Matemática, e entendem que isso tem gerado efeitos positivos com os estudantes. Os professores também evidenciam estarem abertos à implementação de práticas colaborativas, como duplas produtivas e trabalhos em grupo, reconhecendo o potencial destas práticas para promover a socialização e a colaboração entre os estudantes. Evidenciam valorizar os *feedbacks* dos estudantes como uma ferramenta essencial para ajustar suas estratégias, e veem a diversificação das aulas como um caminho para aumentar a confiança dos estudantes. Além disso, afirmam que refletem constantemente sobre novas abordagens, mostrando-se

dispostos a reconsiderar práticas como o trabalho em grupo, especialmente com base nas sugestões e experiências trazidas pelos próprios estudantes. Esse reconhecimento mostra uma postura reflexiva, consciente da implicação que suas ações têm na percepção dos estudantes.

No entanto, os professores afirmam enfrentar desafios. Apesar do desejo de adaptar as estratégias metodológicas, um deles afirma que ainda não implementou sistematicamente práticas como duplas produtivas ou trabalhos em grupo, o que pode ser visto como uma limitação. Além disso, afirma que tem a preocupação de que, em tarefas em grupo, um estudante resolva os problemas enquanto os outros apenas copiam. Esse professor também afirma reconhecer que algumas práticas podem não funcionar como esperado, sugerindo que fará ajustes adicionais. Por fim, compreendemos que o feedback externo para identificar necessidades de mudança pode indicar que os professores ainda não estão plenamente conscientes de todas as dinâmicas em sala de aula.

Em seus estudos, Weisz (2002) pondera que o professor muitas vezes está tão envolvido em sua aula que não consegue perceber situações óbvias para um observador externo, nesse caso, o estudante. Logo, a devolutiva dá condições para o aprimoramento da prática dos professores.

Quanto à categoria *criação de um ambiente seguro e estimulante para aprendizagem*, os professores afirmam que há um esforço contínuo para ajudar os estudantes a superarem o medo de errar, incentivando-os a participarem ativamente, inclusive ao resolverem tarefas na lousa. Conversas informais e a adaptação da linguagem utilizada pelos professores criam um ambiente acolhedor, onde os estudantes se sentem à vontade para compartilhar suas dificuldades. Isso resulta em uma transformação positiva na confiança dos estudantes, que se tornam mais seguros e prontos para compartilhar o que aprenderam com seus colegas.

Um dos professores afirma criar espaços para tirar dúvidas individualmente. Para ele, essa abordagem tem se mostrado eficaz, já que os estudantes se sentem mais à vontade para buscar ajuda. Além disso, alguns estudantes têm assumido o papel de facilitador de conhecimento dentro da turma, mostrando um avanço significativo na aprendizagem colaborativa. Shulman (1986) destaca que o conhecimento sobre os estudantes é relevante para que o professor possa personalizar o ensino e criar um ambiente de aprendizagem inclusivo. Neste ambiente, conhecer as realidades dos estudantes permite que o professor faça intervenções mais eficazes, que considere as diferenças individuais e crie oportunidades de aprendizagem que sejam acessíveis para todos.

No entanto, há outros aspectos a serem considerados. O medo de represálias faz com que alguns estudantes evitem participar da aula, receosos de serem julgados ou alvo de exposição. A desmotivação de um estudante pode influenciar os outros, comprometendo a dinâmica da turma. Além disso, as condições de aprendizagem são afetadas pela falta de tempo e pelo cansaço dos estudantes.

Os professores sentem a necessidade de adaptar suas estratégias metodológicas, mas enfrentam desafios para implementar essas mudanças. Há também uma resistência inicial de alguns estudantes a se exporem na frente da classe, exigindo tempo e suporte para que eles se sintam confortáveis. Apesar dos esforços para criar um ambiente acolhedor, a resistência de alguns estudantes em participar ainda persiste, indicando que ajustes na comunicação e nas estratégias de engajamento são necessários.

Referente à categoria *desafios e adaptações no ensino de Matemática*, os professores destacam os esforços em apoiar o aprendizado dos estudantes com o uso de mapas conceituais e da resolução de tarefas em conjunto com eles, mostrando um comprometimento com a compreensão. O foco na qualidade do ensino, mesmo que isso signifique não implementar todo o material programado, reflete uma preocupação dos professores. Para eles, de maneira geral, a integração do currículo com exemplos do cotidiano também facilita a compreensão, tornando o aprendizado mais relevante e significativo para os estudantes. Além disso, há uma percepção de que as aulas devam ser bem planejadas e acompanhadas, em especial quando utilizam jogos e tecnologia, o que evidencia um entendimento sobre a importância de planejar as aulas, especialmente quando elas forem diferenciadas.

Por outro lado, eles indicam que o tempo limitado nas aulas dificulta a inserção de conteúdos extras, o que restringe a possibilidade de uma aprendizagem mais diversificada. O ritmo acelerado das aulas, juntamente com o conteúdo obrigatório, torna desafiador incluir reforços e esclarecimentos, gerando um obstáculo. A sensação de atraso no cronograma, causada pela necessidade de inserir tarefas extras, pode gerar frustração e pressão para cumprir prazos que, muitas vezes, não refletem as reais necessidades dos estudantes. Por fim, há insatisfação com os slides prontos que são fornecidos pela Secretaria de Educação, que não se adequam às particularidades da turma. Uma das professoras também destaca que os slides oferecidos não contemplam todo o currículo.

Por fim, quanto à categoria *metodologia de ensino-aprendizagem utilizada pelo professor*, os professores indicam que recorrem a estratégias diversificadas, incluindo

apresentações de slides, leitura compartilhada, discussões em grupo, atividades em duplas e trabalhos coletivos. Um professor destaca que o *layout* da sala é importante; se é bem-organizado, contribui para o foco dos estudantes, garantindo que todos permaneçam concentrados nas tarefas. Além disso, iniciar as aulas contextualizando o conteúdo e possibilitando a mobilização de conhecimentos prévios, promove o estabelecimento de conexões relevantes com os temas abordados.

Um dos professores afirma ser fundamental a postura do professor, pois criar um ambiente de seriedade e responsabilidade favorece o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes. Todos os três professores destacam que as aulas dinâmicas, que incluem perguntas durante as explicações, mantêm o envolvimento e estimulam a participação dos estudantes. Também é fundamental ouvir as dificuldades da turma e estabelecer um ambiente de aprendizado positivo, onde os estudantes buscam continuamente o aprendizado. Todos os professores enfatizam a importância de um ambiente acolhedor. Um dos professores destaca a valorização do erro, com o incentivo para que os estudantes vejam os erros como parte do processo de aprendizagem, contribuindo para a construção de uma mentalidade de crescimento.

Por outro lado, há desafios que precisam ser enfrentados. A dificuldade em implementar mudanças pode ocorrer devido à necessidade de manter o ritmo das aulas, limitando a implementação de novas estratégias e materiais. A pressão para cumprir o cronograma pode acabar gerando ansiedade sobre a cobertura do conteúdo. Ademais, a efetividade das aulas digitais não é garantida apenas pela disponibilização de dispositivos; é necessário um acompanhamento mais estruturado para maximizar os benefícios dessa modalidade de ensino.

Outro aspecto a considerar é que a vergonha de perguntar pode inibir a participação dos estudantes, mesmo em um ambiente que promove a interação. A percepção de sobrecarga pode resultar em reações negativas por parte dos estudantes, mesmo quando o conteúdo é apresentado de maneira acessível. Além disso, a resistência a trabalhos em grupo pode ser observada, com alguns estudantes hesitando em participar devido ao medo de expor suas ideias.

5 Considerações

Compreendemos que a realidade do ensino é um reflexo de múltiplos fatores, desde as estratégias metodológicas até a dinâmica de sala de aula e a atitude dos estudantes. Um ambiente que valoriza a participação, a contextualização e o acolhimento pode levar a resultados mais positivos, mas é preciso estar atento aos desafios que surgem, como a resistência a mudanças e a pressão por resultados. A formação contínua dos professores, o apoio

institucional e a valorização da avaliação dos estudantes são essenciais para promover um ambiente de aprendizado mais efetivo e inclusivo. É preciso, também, que o professor esteja disposto para implementar suas aulas de modo que o currículo seja contemplado, sem perder de vista as características do ambiente onde a escola está inserida.

A pesquisa se encontra em desenvolvimento e busca contribuir com o conhecimento profissional dos professores colaboradores e produzir conhecimentos a respeito das aprendizagens docentes ao se relacionarem com o currículo e suas práticas pedagógicas. Espera-se, ainda, produzir aportes para pesquisas futuras que buscam implicar o desenvolvimento profissional docente, em especial na formação continuada em serviço.

Referências

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2008, p. 25-36.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SHULMAN, Lee S. [Those who understand: knowledge growth in teaching](#). *Educational Researcher*, v. 15, n. 2. p. 4-14, feb. 1986.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Tradução de Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.